

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**O SUJEITO DA EDUCAÇÃO:  
POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA RACIONALIDADE (AUTO)BIOGRÁFICA**

**JÚLIA GUIMARÃES NEVES**

Pelotas, 2019

**JÚLIA GUIMARÃES NEVES**

**O SUJEITO DA EDUCAÇÃO:  
POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA RACIONALIDADE (AUTO)BIOGRÁFICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura escrita, Linguagens e Aprendizagem.

*Orientadora:* Prof.<sup>a</sup>. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison  
*Co-orientadora:* Prof.<sup>a</sup>. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

N511s Neves, Júlia Guimarães

O sujeito da educação : possibilidades formativas da racionalidade (auto)biográfica / Júlia Guimarães Neves ; Lourdes Maria Bragagnolo Frison, orientadora ; Maria Helena Menna Barreto Abrahão, coorientadora. — Pelotas, 2019.

121 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Sujeito da educação. 2. Racionalidade moderna. 3. Método (auto)biográfico. 4. Racionalidade (auto)biográfica. I. Frison, Lourdes Maria Bragagnolo, orient. II. Abrahão, Maria Helena Menna Barreto, coorient. III. Título.

CDD : 370.1

**JÚLIA GUIMARÃES NEVES**

**O SUJEITO DA EDUCAÇÃO:  
POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA RACIONALIDADE (AUTO)BIOGRÁFICA**

*Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.*

Data da Defesa: *03 de dezembro de 2019.*

**Banca examinadora:**

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPEL (Orientadora)

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPEL (Co-orientadora)

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Liz Cristiane Dias – UFPEL

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres – UFPEL

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha – UFSM

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira – FURG

*Dedico esta possibilidade de fazer pesquisa e de fazer-me  
à minha avó Ivette,*

*Pelos ursos,  
personagens das histórias contadas ao pé da cama  
nas noites de céu estrelado,  
em suas infinitas possibilidades de criarem  
e de serem felizes com o que dispunham na floresta.*

*Pelas bonecas de papel e dobradura,  
dispostas sobre a mesa de madeira da cozinha  
nas tardes de céu nublado,  
que me ensinaram o quanto cada uma e cada um  
pode ser múltiplo em si mesmo.*

*Pelos pontos de tricô,  
aprendidos nas poltronas da sala  
durante as férias de final de ano,  
que ao se desprenderem das receitas  
me mostraram a nossa autoria  
no inventar de novas tramas.*

*Pelo nosso modo – tão nosso – de viver juntas.  
Pela saudade, recheada de presença, afeto e gratidão.*

## Agradecimentos

*Todos nascemos filhos de mil pais e de mais mil mães, e a solidão é sobretudo a incapacidade de ver qualquer pessoa como nos pertencendo, para que nos pertença de verdade e se gere um cuidado mútuo. Como se os nossos mil pais e mais as nossas mil mães coincidissem em parte, como se fôssemos por aí irmãos, irmãos uns dos outros. Somos o resultado de tanta gente, de tanta história, tão grandes sonhos que vão passando de pessoa a pessoa, que nunca estaremos sós.*

Pelas palavras de Valter Hugo Mãe, busco falar dos tantos outros que me constituem e para os quais quero, aqui, agradecer. Os personagens do seu livro “o filho de mil homens” mostram-se em suas singularidades mais nuas e expressam aquilo que são, em suas infinitas possibilidades. Tornam-se aquilo que são na medida em que realizam encontros com o outro. As vidas dos personagens se inter cruzam, e as dores íntimas de cada um deles se tornam possibilidades de afeto e de partilha. Deixam de ser só suas. Se tornam suas e do outro.

*De tanta história*, que permite o sentimento e a certeza de que *nunca estaremos sós*, minha gratidão aos meus pais Madir e Lorena, aos meus irmãos Rodrigo e Luiza. Em especial à história dessas mulheres: Lorena e Luiza. De modos tão diferentes me ensinam sobre ser mulher, me ensinam sobre força, sobre coragem e sobre sensibilidade, me ensinam e me permitem sentir o que é companhia – sobre as mais belas e afetuosas companhias que eu poderia ter.

*De tão grandes sonhos, que vão passando de pessoa a pessoa*, agradeço às minhas amigas, pelos sonhos semelhantes e pelos sonhos distintos que nos permitem acolhimento e encorajamento mútuos: Mayara, Hellen, Vanessa, Lisi, Roberta, Simone, Tamy, Alana, Amanda, Célia, Vera e Veridiana.

*Do resultando de tanta gente*, minha gratidão primeira ao meu companheiro Filipi, que tanto me constitui. Obrigada pelas trocas diárias – és o meu melhor intérprete. Obrigada pelo amor que nutre os nossos caminharas, que optam por andar lado a lado. Este amor anima, colore e esmara a humanidade que crio em mim.

Gratidão, repleta de afeto e admiração, às minhas duas orientadoras, Lourdes e Maria Helena, pela generosidade com que me receberam e com que partilham dos seus saberes. Obrigada pelos inúmeros momentos em que me incentivaram e me acolheram. É um privilégio tê-las próximas a mim.

Gratidão ao professor Vilmar, por mais este encontro que tanto ensina, desde os primeiros passos na docência em Educação Popular e na pesquisa. Gratidão à professora Lúcia, esta balseira que tanto inspira e encoraja a minha travessia. Gratidão ao professor Jorge, pelo modo desafiador e fecundo com que contribuiu para a reflexão desta pesquisa. Gratidão à professora Liz que, no seu jeito afetuoso e comprometido, me ensina a pensar o lugar e o compromisso social da pesquisa acadêmica.

Gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo financiamento desta pesquisa, em tempos em que a Educação passa a ser assumida como inimiga de um povo.

*O MITO é o nada que é tudo.  
O mesmo sol que abre os céus  
É um mito brilhante e mudo –  
O corpo morto de Deus,  
Vivo e desnudo.*

*Este, que aqui aportou,  
Foi por não ser existindo.  
Sem existir nos bastou.  
Por não ter vindo foi vindo  
E nos criou.*

*Assim a lenda se escorre  
A entrar na realidade,  
E a fecundá-la decorre.  
Embaixo, a vida, metade  
De nada, morre.*

(Fernando Pessoa)

## RESUMO

Este estudo, de natureza teórica, teve como escopo a compreensão acerca do sujeito da educação e, a partir da crítica à racionalidade moderna, problematizou a ontologia do sujeito da educação na intenção de propor complementariedade e aproximação com outras possibilidades formativas pela via de uma racionalidade denominada (auto)biográfica. A partir disto, tivemos uma problemática anunciada que nos remeteu à necessidade de resgatarmos a historicidade das matrizes teórico-epistemológicas da constituição do sujeito para que pudéssemos abrir novas possibilidades de compreensões sobre o problema de pesquisa, delimitado com a seguinte interrogação: Qual a contribuição do método (auto)biográfico à compreensão de sujeito da educação para além da racionalidade moderna? Desta questão surgiu a hipótese que foi construída nesta pesquisa: A compreensão de sujeito da educação implícita ao método (auto)biográfico constitui-se racionalidade (auto)biográfica. A aproximação com a temática, o problema de pesquisa e a hipótese desta tese foram, em termos metodológicos, desenvolvidas com base na postura hermenêutica-investigativa, o que significa que assumimos um caminho para o estudo bibliográfico de modo a opormo-nos ao reducionismo da razão objetiva. Assumimos a ideia de postura hermenêutica-investigativa em nome da dialógica que nos remete aos processos formativos que transitam entre o científico e o místico, entre o esclarecimento e o mito, entre o objetivo e o subjetivo. A tese foi dividida em três capítulos que buscaram aproximar-se da hipótese no sentido de apresentar elementos teórico-conceituais que nos mostram, desde a mitologia, a multiplicidade de formas existenciais que podem ser assumidas pelo sujeito da educação ou via educação do sujeito. Enquanto conclusão formal, dado o tempo cronológico da formação-doutoramento, a tese reconheceu e apresentou, a partir do diálogo entre racionalidade moderna e racionalidade (auto)biográfica, alargamentos compreensivos no horizonte formativo do sujeito da educação desta contemporaneidade. Em que pese a consciência acerca de nossa incompletude, reconhecemos, igualmente pela postura hermenêutica-investigativa, que o problema sobre o qual nos debruçamos não pode ser encerrado na perspectiva de Cronos, e permanecerá aberto, embora com provocações e compreensões pontuais, a outras interpretações.

**Palavras-chave:** Sujeito da educação; Racionalidade moderna; Método (auto)biográfico; Racionalidade (auto)biográfica.

## ABSTRACT

This study, of theoretical nature, had as its scope the comprehension about the subject of education and, from the critique to modern rationality, problematized the ontology of the subject of education with the intention of to propose complementary and approach with other formative possibilities by way of a rationality denominate (auto)biographical. From this, we had an announced problem that refers to the need to rescue the historicity of the theoretical-epistemological matrices of the constitution of subjects so we could open new possibilities of understanding about the research problem, delimited with the following question: What is the contribution of the (auto)biographical method for understanding education beyond the modern rationality? From this question arose the hypothesis that was built in this research: The comprehension of education subject implicit in the (auto)biographical method constitutes to (auto)biographical rationality. The approach to the theme, the research problem and their hypothesis were, in methodological terms, developed based on the hermeneutic investigative posture, what means that we assumed a way to the bibliographical study in order to oppose to the reductionism of objective reason. We assumed the idea of a hermeneutic-investigative posture in the name of dialogic that refers to the formative processes that move between the scientific and the mystical, between the enlightenment and the myth, between the objective and the subjective. The thesis has been divided into three chapters that seek to approach to the hypothesis, presenting the theoretical-conceptual elements that show us, since the mythology, the multiplicity of existential forms that can be assumed by the education subject or through the education subject. The formal conclusion, given the chronological time of doctoral training, the thesis recognizes and presents, from the dialogue between modern rationality and (auto)biographical rationality, an improvement in comprehension in the formative horizon of the subject of education of this contemporaneity. We recognize our incompleteness, and from hermeneutic-investigative inquiry, assume that the problem that we looked through this thesis cannot be closed from Kronos's perspective, and it will keep opened to other interpretations, albeit with punctual provocations and understandings.

**Keywords:** Subject of education; Modern rationality; (Auto)biographical method; (Auto)biographical rationality.

## SUMÁRIO

<b>AS PERGUNTAS... OS SUJEITOS... AS POSSIBILIDADES</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>A ODISSEIA MODERNA: tempo, conhecimento e renúncias</b> .....	22
1.1 Gaia e Urano: entre princípio e ruptura .....	25
1.2 Cronos: a dimensão do tempo moderno .....	30
1.3 Atena: a dimensão do conhecimento moderno.....	33
1.4 O surgimento do sujeito moderno: Ulisses e suas renúncias.....	36
<b>A ILÍADA: sujeito, racionalidade e educação</b> .....	43
2.1 O sujeito antes do sujeito.....	46
2.2 A racionalidade antes da racionalidade .....	53
2.3 O paradigma abiográfico na educação do sujeito biográfico .....	61
2.4 A emergência do biográfico na educação do sujeito abiográfico.....	69
<b>EPOPEIAS EXISTENCIAIS: do método à racionalidade (auto)biográfica</b> .....	77
3.1 Da inexorabilidade do destino à abertura existencial .....	80
3.2 Tempo e identidade: o escudo de Eneias e o reino de Hades .....	88
3.3 Pés de Eneias e olhos de Anquises: os contornos de uma existencialidade totalizadora de si .	98
3.4 A iminência da racionalidade (auto)biográfica .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES NARRADAS</b> .....	110
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115

*Narrativa escrita no mês de outubro do ano de 2017...  
Noites de primavera.*

## **AS PERGUNTAS... OS SUJEITOS... AS POSSIBILIDADES**

*Preciso fazê-lo saber que os conhecimentos são necessários, mas que é indispensável usá-los com discrição para que eles não nos embebedem com o seu poder e não nos destruam...*  
(Alvaro Delfino).

Neste estudo que aqui anuncio<sup>1</sup>, faço perguntas a mim. Perguntas que não são minhas, tampouco são novas. São perguntas que indagam: Como é o sujeito da educação? Como ele pode ser concebido? E como podem ser suas possibilidades formativas?

A minha formação, a nível de graduação, me ensinou, entre outras tantas formas de vida, o humano. *O humano*. Digo *o* porque, em termos biologicistas, ele já tinha uma única forma, já estava pronto, acabado... era universal, descritivo, generalizável, objetivo. Encontrei a ciência biológica, de herança moderna, produzindo formas de ver o mundo e este humano com o objetivo de quantificar, examinar e medir os fenômenos naturais. Se hoje pergunto-me sobre o *sujeito da educação*, ao revisitar meu passado, encontro o anúncio de um sujeito universal. Munida com os conhecimentos evolucionistas, genéticos, morfológicos, fisiológicos, no terreno das ciências biológicas, deparei-me com compreensões estanques de um sujeito. Um sujeito de estrutura, de constituição orgânica, de transformações químicas... mas apartado de vida vivida.

Professora de Biologia, eu vivia imersa em um paradoxo. Como apresentar um sujeito universal, tal e qual eu havia aprendido, aos meus educandos, sujeitos singulares? Eu poderia mostrar o universal, na medida em que universalizaria os sujeitos diante de mim, sentados nas cadeiras escolares e curiosos pela ciência biológica, em uma lógica que busca unificar os diferentes.

No retrospecto da minha vida e na tessitura de vivências que assumem o caráter de experiências formativas, enquanto trabalho reflexivo e de produção de aprendizagem sobre o que povoa as minhas lembranças, encontrei a oportunidade de pensar este sujeito da educação.

---

<sup>1</sup> Início a escrita deste estudo com a palavra singularizada em mim. Procuo, antes de adentrar aos tópicos requeridos por um estudo de doutoramento, fazer da palavra um espaço de enunciação de mim. Aqui realizo, então, a narrativa de um percurso formativo que me marca e me constitui, que me coloca e me posiciona, enquanto sujeito de passado, presente e futuro.

O lugar de produção deste pensamento foi a extensão universitária. Uma extensão universitária comprometida com um trabalho social responsável, emancipador e humanizador. Essa extensão universitária tem nome: Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS. Vinculados ao PAIETS estão os cursos pré-universitários populares localizados em comunidades urbano-periféricas da cidade do Rio Grande/RS e municípios vizinhos. O PAIETS assume o lugar de recordação-referência, tal como nos ensina Josso (2010a), na medida em que posso qualificá-lo como experiência formadora em que aprendi novas formas de caminhar e de projetar-me professora.

O encontro com o PAIETS me mostrou a impossibilidade de conceber o processo educativo e, conseqüentemente, a formação do sujeito deslocado de uma reflexão crítica sobre a sociedade em que vivemos e, especialmente, aquela em que almejamos viver. A Educação Popular construída no PAIETS, no horizonte de uma prática política, cria as possibilidades de um processo educativo que valoriza a diversidade humana e acredita nas possibilidades reais de estabelecimento de relações muito mais fraternas e éticas entre os sujeitos.

Considerando o espaço do PAIETS, quero destacar uma de suas moradas: o curso pré-universitário popular *Maxximus*. O *Maxximus*, pertencente ao PAIETS, local em que eu escolhi aprender desde o ano de 2009, reúne trabalhadores e filhos de trabalhadores arranhados por espaços que os quiseram homogêneos. Advindos de escolas onde eles “não deram certo”, de um mercado de trabalho que os mutila e que não os percebe como seres de direito e de sonhos, produtos de condições socioeconômicas que, a todo tempo, cortam percursos sem lhes permitir remendá-los, esses sujeitos resistem e vislumbram uma realidade diferente, uma realidade de possibilidades que permite a expressão sonhada de suas existências. Foi neste espaço formativo que vivenciei a oportunidade de pensar o sujeito no horizonte de sua vida, de suas marcas, de suas renúncias, de suas esperanças.

A Biologia, no contexto de uma prática pedagógica como esta, não poderia oportunizar o acesso ao conhecimento científico, repleto de pretensas certezas, a ponto de destruí-los, tal como nos provoca a pensar a epígrafe com a qual iniciei a escrita desta reflexão. Destruição é aqui entendida no sinônimo de apagamento. Apagamento do sujeito em nome de uma representação de aluno pensante a memorizar infinitos conceitos. Em um curso pré-universitário, os conhecimentos podem ser ferramentas de disputa ao ingresso no Ensino Superior, tal como o são nos cursos tradicionais e mercadológicos. Disputa produtora de existências em concorrência, em conflito, em desigualdade. Este é talvez o poder do

conhecimento de que Delfino<sup>2</sup> nos fala, que nos destrói, nos esvazia. Logo, o Maxximus não poderia ser espaço do experimento biológico, mas da experiência existencial. A vida não é reduzida a um composto orgânico, é preche de possibilidades singulares de ser. “Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz [...] homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (LARROSA, 2002, p. 28).

Assumindo outras possibilidades formativas, o sujeito do Maxximus era um *sujeito (auto)biográfico* que, desde o ano de 2011, em uma disciplina nomeada “Construção dos Projetos de Vida”, encontrava tempo e espaço para falar sobre si, ao outro e com o outro. Sujeito que se autobiografava no instante da construção autobiográfica do outro, seu companheiro de curso, de classe social, de luta pelo ingresso no Ensino Superior, vislumbrando, enquanto horizonte coletivo, uma sociedade mais justa, digna e igualitária. Como o exercício narrativo autobiográfico se dava em um espaço marcado pelo acompanhamento, ou seja, em criação compartilhada, compreendo que o sujeito do Maxximus era um sujeito (auto)biográfico, com o prefixo *auto* contido entre parênteses, justamente por abarcar, na construção de si, autobiografia e biografia, no instante em que só narrou a si na medida em que, conhecendo, escutando e intercambiando experiência, biografou em si o *outro*. Estes sujeitos foram capazes de “tomar a si próprio e as suas experiências como objetos de reflexão” (PASSEGGI, 2017, p. 105).

Esse sujeito é um sujeito que, na medida em que conhece mais a si e se reconhece como sujeito produtor de histórias, estabelece relações mais éticas com o outro. Um outro que é como a si. O encontro com um outro permite não só o acesso à subjetividade<sup>3</sup> humana que constitui singularmente cada um de nós, mas permite lugar às experiências (inter)subjetivas e (inter)pessoais. A invenção do *nós* permitiu pensarmos, coletivamente, na conquista de nossas autonomias: autonomia de ação, autonomia de pensamento, autonomia em nossas escolhas de

---

<sup>2</sup> Considerando que a escolha de um tema de pesquisa é uma escolha autobiográfica, pensar sobre o sujeito da educação em relação com a narrativa e com a sua vida se constituiu o modo de ser que me acompanha, enquanto exercício permanente de, em múltiplos e transitórios presentes, pensar sobre meus itinerários formativos, sobre as maneiras como venho constituindo-me sujeito da minha história. Neste exercício narrativo, que se faz corrente, me recordo deste Alvaro, escritor rio-grandino que conheci pelas memórias de minha mãe e pelas memórias de minha avó. Estas memórias não são apenas memórias destas mulheres, são memórias que me habitam, me falam, dizem de mim, na medida em que digo sobre elas. Aqui, durante esta escrita, me reporto às narrativas de minha avó e de minha mãe, de um passado com este pai-avô, com este bisavô; vou ao reencontro de seus escritos; reencontro o *Encontro com a vida*, uma de suas obras, publicada em 1951 pela Editora Globo e, hoje, esta obra fala de maneira singular comigo.

<sup>3</sup> Compreendemos subjetividade tal como conceitua Marie-Christine Josso, ao escrever que “a subjetividade é uma conquista que exige precisamente um despojamento dessas camadas de verniz, sociais e culturais, que nos fazem acreditar que pensamos por nós mesmos” (JOSSO, 2016, p. 76).

vida e em nossos modos de viver, enquanto “conquista progressiva e sempre em vir-a-ser” (JOSSO, 2016, p. 85).

Foi a partir do Maxximus que encontrei a pesquisa (auto)biográfica e com ela venho realizando a reflexão compreensiva da minha existência. Reflexão pela qual me constituo sujeito, gerenciando as minhas evoluções identitárias. Por conseguinte, faço a tentativa de constituir-me pesquisadora, desde o trabalho realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEdU/FURG, no curso de mestrado.

A pesquisa de mestrado buscou compreender como a construção biográfica de si contribuiu para que os educandos vinculados ao curso pré-universitário popular Maxximus construíssem seus projetos de vida. As reflexões construídas nos diálogos com as narrativas escritas por esses educandos mostram a assunção de sujeitos que se reconheceram enquanto seres sociais e históricos. Sujeitos que olharam as suas vidas, as suas histórias e as suas memórias como potencialmente formadoras de si. Os sujeitos (auto)biográficos do Maxximus negaram os discursos fatalistas que sustentavam as ideias de destino, mostrando-se seres de (re)invenção e de impermanências que, ao conquistarem a temporalidade, se perceberam sujeitos de passado, de presente e de futuro. Os projetos de vida construídos pelos educandos do Maxximus foram projetos inscritos na estrutura triádica anunciada por Ricoeur (2014), que contempla: a *estima de si*, enquanto movimento que permitiu aos sujeitos o reconhecimento de si enquanto sujeitos de sonhos e de possibilidades, bem como, a construção de uma valorização pessoal de suas existências; a *solicitude para com os outros*, expressa em uma estima de si que se criou na medida da produção de uma estima em relação ao outro e que apontou para relações de fraternidade e alteridade na relação solidária com o outro; e a *justiça em relação a cada um*, revelada na construção crítica de assumirem-se coletivamente enquanto sujeitos de iguais direitos.

A partir desta pesquisa, enquanto passado rememorado nesta narrativa, é que me projetei como estudante de um curso de doutoramento. O sujeito que encontrei nos *circuitos narrativos* (MARINAS, 2007) que construímos no pré-universitário popular, foi um sujeito diferente daquele que me fora ensinado. Sua forma de apresentação era outra. Não era outro sujeito. O sujeito era/é o mesmo... fragmentando ou totalizando a sua existência.

Foi a maneira de olhá-los,  
Foi a maneira de olhar-me.  
...Outras maneiras

## INTRODUÇÃO

*Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir.*

(Jorge Larrosa).

Ao direcionarmos nossa investigação para a educação, em geral, e para o sujeito da educação, especificamente, percebemos no cenário social (econômico, político e cultural) dessa contemporaneidade distintas compreensões axiológicas sobre ambos. Essa multiplicidade de olhares e de interpretações atravessa tanto o sujeito da educação quanto a educação do sujeito, e continua, em sua maioria, influenciada pelo paradigma secular da determinação de valores universais que devem ser transmitidos em nome da constituição de um sujeito ideal, virtuoso e teleologicamente guiado para a liberdade e a emancipação. Em outras palavras, os ideais de formação e concepção de sujeito ainda são inspirados, majoritariamente, pela noção apresentada no projeto pedagógico da racionalidade moderna que, dada a sua natureza antropocêntrica, mantém a relação díspar entre o sujeito e o objeto do conhecimento: o vínculo que os liga *objetifica* tanto aquilo que se pretende conhecer (objeto cognoscível) quanto aquele que é capaz de conhecer (sujeito cognoscente).

A *objetificação* de que falamos, acometida pela dualidade que irrompeu sujeito e objeto como realidades antagônicas ao longo do desenvolvimento do pensamento ocidental e, mais especificamente, no bojo do Século XVII, legou à educação a tarefa da racionalização dos processos de ensino e aprendizagem em nome de uma formação que instrumentalizaria o sujeito para a manipulação e o domínio dos objetos de conhecimento. Paradoxalmente, o sujeito instrumentalizado, instrumentaliza a si mesmo. A partir desse período, com a crescente necessidade de desenvolvimento técnico e científico, os ideais pedagógicos foram estreitando os seus laços com modelos de formação que respondiam às demandas da época. Logo, o que representava uma demanda epistêmica – como condição para o desenvolvimento do pensamento científico – se fez tradicionalismo pedagógico e – incorporando-se às intencionalidades cientificistas – (re)produziu a concepção de que tanto as teorias quanto as práticas educacionais deveriam estar amparadas pela relação entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido – de maneira que o primeiro se sobrepusesse ao segundo. Essa

sobreposição, determinada como garantia e condição necessárias à elaboração do conhecimento científico, causou uma “ruptura radical entre o conhecimento, que se refere a julgamentos de fato, e a ética ou moral, que se refere a julgamentos de valor” (MORIN, 2001, p. 34).

Com isto, chamamos a atenção para o fato de que a educação do sujeito foi, e é marcada, pela cisão entre a necessidade humana de conhecer a realidade que o cerca e a responsabilidade ética e solidária que se estabelece no convívio com o outro. Se outrora os problemas “como a responsabilidade eram invisíveis na ciência” (MORIN, 2001, p. 35) e, por consequência, estenderam-se aos ideais formativos da modernidade, essa ausência se mostra, ainda, na racionalidade produtora e produzida pelo sujeito da educação. Portanto, reivindicamos o reconhecimento de que o sujeito da educação pode figurar como o nó górdio da produção de conhecimento com sentidos de responsabilidade social.

Entretanto, cabe ressaltar que a nossa leitura acerca do *modus operandi* da racionalidade formativa do sujeito da educação não é uma constante de padrões baseados nos aspectos que vimos problematizando. Por certo, não temos a intenção de afirmar, generalizadamente, que *todo* sujeito da educação é produto de um mesmo processo formativo baseado nos parâmetros advindos da modernidade; ou ainda, que *todo* sujeito da educação expressa, ontologicamente, o *viver* e o *fazer-se* sujeito nos moldes e ideais formativos da racionalidade moderna. Em outras palavras, reconhecemos: há sinais de crise e de rupturas paradigmáticas que defendem e produzem outras concepções formativas ao mesmo sujeito da educação (FREIRE, 1987; MORIN, 2011b; RICOEUR, 2014; SANTOS, 1989). Porém, mesmo com a existência de sinais de crise e de um amplo movimento propositivo de outras percepções, arriscamo-nos a dizer que o sujeito da educação continua, hegemonicamente, a ser visto sob a óptica do modelo de formação historicamente ligado à ascensão dos ideais aclamados pela modernidade ocidental.

Neste sentido, reconhecemos também a influência que a conjuntura social, econômica, política e cultural, marcada pela globalização do projeto neoliberal, exerce como reforçadora da racionalidade moderna aos princípios formativos-pedagógicos do sujeito da educação. De certa forma, a racionalidade moderna é reforçada pelo projeto neoliberal que se nutre da instrumentalização do sujeito da educação. Assim, entendemos que tanto a educação do sujeito quanto o sujeito da educação estão sob a vigilância perene dos parâmetros formativos modernos:

Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. [...] nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer as correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2011a, p. 15).

Por outro lado, encontramos<sup>4</sup> uma tendência teórica, ética e epistemológica que, ao buscar a compreensão sobre os processos de formação humana, oferece-nos alternativas que se mostram complementares ao legado pedagógico da racionalidade moderna, o chamado método (auto)biográfico<sup>5</sup>. Neste, o sujeito da educação é compreendido como um ser multilateral, diferentemente da proposição que encontramos sob a égide da razão moderna, na qual o sujeito da educação caminha para a unilateralidade objetiva da vida racionalizada, instrumentalizada e objetificada pelos processos que o tornariam a representação ideal, absoluta e acabada da razão. Quando adentramos na seara dos fundamentos da educação, amparados pelo método (auto)biográfico, compreendemos o sujeito da educação como um ser inacabado que, ao encontro do outro, forma ao formar-se, constitui ao constituir-se. Do contrário, na racionalidade moderna, há uma tendência de cunho objetificador em que o sujeito da educação é objeto dos processos educativos. Essa objetificação do sujeito da educação vincula-se à concepção clássica de indivíduo como “*tabula rasa*” que deve ser preenchida por experiências baseadas em conhecimentos como fatos, e não necessariamente conhecimentos como valores de responsabilidade à existência de si e do outro (MORIN, 2001).

Ao negligenciar a diversidade humana, a racionalidade moderna impôs ao sujeito da educação uma espécie de padronização ideal. Nesta tese, questionamo-nos sobre as possibilidades de outras compreensões acerca da ontologia do sujeito da educação. Assim, abdicamos do propósito de homogeneização para tencionarmos as ambiguidades do campo e da concepção de sujeito da educação desta contemporaneidade. Portanto, temos uma problemática anunciada que nos remete à necessidade de resgatarmos a historicidade das

---

<sup>4</sup> Dizemos *encontramos*, conjugação verbal do tempo passado, porque a tendência a que nos referimos, como se vê a seguir, corresponde aos aspectos *teórico-metodológicos* que serviram de base e sustentação quando do processo de escrita e produção da minha dissertação de mestrado, intitulada: *Histórias de vida no contexto da educação popular: narrativas, projetos de vida e (auto)formação* (NEVES, 2016).

<sup>5</sup> Como mencionamos na nota anterior e na narrativa que introduz este estudo intitulada *As perguntas... Os sujeitos... As possibilidades*, nosso encontro com o *Método (auto)biográfico* se deu durante o mestrado, momento em que discutimos, além da proposição teórica, as possibilidades metodológicas dessa perspectiva epistemológica, especialmente através dos *Ateliês Biográficos de Projeto* (DELORY-MOMBERGER, 2006, 2014a). Esta é a razão pela qual em alguns momentos da *Introdução* desta tese poderá soar “familiar” a referência ao *Método (auto)biográfico*.

matrizes teórico-epistemológicas da constituição do sujeito para que possamos abrir novas possibilidades de compreensões sobre o nosso problema de pesquisa, a saber: *Qual a contribuição do método (auto)biográfico à compreensão de sujeito da educação para além da racionalidade moderna?*

O problema de pesquisa justifica-se na medida em que busca desvencilhar o sujeito da educação de uma razão unilateral que, na maioria das vezes, mutila-o por compreendê-lo enquanto fragmento do real. Neste sentido e diante do que expomos até aqui, apresentamos a hipótese que guiou esta tese: *A compreensão de sujeito da educação implícita<sup>6</sup> ao método (auto)biográfico constitui-se racionalidade (auto)biográfica.*

Embora seja considerado novo em seus empenhos de entendimento, interpretação, compreensão e promoção de pesquisas educacionais, o método (auto)biográfico<sup>7</sup> aproxima-se do reconhecimento de outras elucidações sobre a relação historicamente estabelecida entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Com isto, tem-se a possibilidade da reflexão sobre o sujeito da educação e as suas relações com o conhecimento e a produção deste. Fato é que algumas das pesquisas que se amparam no método (auto)biográfico dedicam-se a trabalhar com o material da vida de modo a perseguir o caminho e a dimensão formativa do sujeito da educação. Aqui, é possível retornarmos à epígrafe que inaugurou esta escrita, onde Larrosa (1994, p. 54) aponta para outras possibilidades que nos permitem pensar em relações não objetificadoras entre

---

<sup>6</sup> Utilizamos a expressão *implícita* para nos referirmos à *compreensão de sujeito da educação no método (auto)biográfico* por duas razões: i) a primeira, diz respeito à nossa dissertação, como mencionamos nas notas anteriores, uma vez que esta tese é, de algum modo, uma continuidade daquele estudo, com a diferença que agora optamos por um trabalho teórico. Neste sentido, a pesquisa de mestrado mostrou-nos a possibilidade de compreendermos que, *implícito* ao método (auto)autobiográfico há uma compreensão de sujeito da educação distinta da lógica hegemônica da racionalidade moderna; ii) a segunda, refere-se ao fato de que esta tese não é um estudo sobre o modo como os autores e as autoras que estudam, ou que se utilizam de metodologias oriundas do método (auto)biográfico, conceituam ou apresentam uma concepção de sujeito dele derivada.

<sup>7</sup> No contexto brasileiro, há alguns movimentos de fortalecimento das pesquisas que dialogam com o método (auto)biográfico. Aqui, destacaremos algumas informações sobre isto. Com frequência bianual, são realizados encontros internacionais que visam reunir pesquisadores do campo de pesquisa (auto)biográfica que contribuem com o estabelecimento de uma rede de partilha e de conseqüente fortalecimento epistêmico deste campo teórico-metodológico. A primeira edição deste encontro, nomeado *I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica* (CIPA), data de 2004, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A segunda edição do CIPA foi realizada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2006. O III CIPA, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2008. O IV CIPA, na Universidade de São Paulo (USP), no ano de 2010. A quinta edição do CIPA, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em 2012. No ano de 2014, o VI CIPA aconteceu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e o VII CIPA, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), ocorreu no ano de 2016. Em 2018, na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) aconteceu o VIII CIPA. A produção científica oriunda dos CIPA oportuniza o lançamento de livros que, comumente, trazem seleções de artigos que versam sobre as diferentes temáticas de discussão propostas pelo evento. Nestes 15 anos, após a realização de 8 congressos, foram lançados 45 livros além de coleções publicadas na França e Argentina, que demonstram o intercâmbio existente entre os destacados pesquisadores do campo.

sujeitos que produzem conhecimentos sobre a realidade no horizonte de uma verdade que não é abstrata e nem homogeneizadora, mas dotada de sentido aos sujeitos confessantes.

No que diz respeito aos estudos do método (auto)biográfico, encontramos contribuições para pensar a dimensão formativa inaugurada pelo sujeito que empreende um exercício reflexivo sobre si e sobre os seus itinerários formativos. Nesta perspectiva, significa assumir que o sujeito da educação, diferente do que propôs a racionalidade moderna, é capaz de se representar e de compreender a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico, integrando, estruturando, anunciando e interpretando as situações e os acontecimentos vividos. Com base nestes pressupostos, nosso estudo acompanhou a dinamicidade do movimento histórico que reconhece a crise da razão moderna e a crítica ao sujeito (de)formado, produzido e produtor dos legados daquela racionalidade. Baseados neste argumento, problematizamos a ontologia do sujeito da educação na medida em que nos aproximamos das possibilidades formativas de uma racionalidade que chamaremos (auto)biográfica.

A necessidade de revisitarmos o ambiente epistemológico da racionalidade moderna representa um esforço de complementaridade, de reconhecimento dos limites e das possibilidades próprias da racionalidade moderna. Com isto em mente, não se trata da crítica ao sujeito moderno em nome do repúdio aos seus itinerários, mas do destaque à importância da interpretação epocal e da redefinição dos paradigmas formativos de acordo com as demandas e emergências específicas de cada época. Em outras palavras, intentamos uma compreensão mais alargada do sujeito da educação, na tentativa da complexificação (MORIN, 2011b). Isto porque não se pode prescindir da concepção de que o sujeito da educação seja consciente do seu próprio itinerário formativo, que se dá em um ambiente social (econômico, político e cultural) onde não é submisso e determinado pelo ideal da instrumentalização, mas consciente de si e da realidade histórica, dinâmica e complexa que o cerca.

O método (auto)biográfico traz elementos importantes para pensarmos o sujeito da educação no horizonte de uma racionalidade que abrigue as dimensões do *sensível*. Estes subsídios nos ajudam a pensar um sujeito da educação para além de suas competências cognitivas e de suas estruturas racionais individuais. Talvez este fosse o pressuposto maior da racionalidade moderna que, em ascensão nas últimas décadas, instituiu ao sujeito da educação a tarefa de desenvolver atividades mecânicas em nome das aspirações mercadológicas de consumo. Ao tangenciar e assumir o caráter instrumental e promotor de uma vida objetificada, que não conversa com a identidade do sujeito e a consciência de si, a racionalidade moderna demonstra suas próprias insuficiências pela operacionalização de uma razão de caráter

sintetizador e objetivo. Estas seriam, conforme temos compreendido, as antinomias da racionalidade moderna em relação a uma racionalidade (auto)biográfica.

Em termos metodológicos, para nos aproximarmos da temática posta, do problema de pesquisa e da hipótese que anunciamos, adotamos uma postura hermenêutica-investigativa que, de maneira geral, auxiliou-nos no desenvolvimento desta tese. Quando falamos em *postura hermenêutica-investigativa*, cabe explicarmos que compreendemos que a hermenêutica é, sobretudo, um modo de ser e estar no mundo: “uma abordagem mais produtiva à dimensão epistemológica da razão. A racionalidade que está subjacente às estruturas mentais se amplia com um processo produtivo de significação, que deriva da dimensão de historicidade dessa própria razão” (PRESTES, 1996, p. 53). Isto significa que assumimos um caminho, enquanto *metodologia*, guiado contra o reducionismo da razão objetiva que permeia, muitas vezes, a produção do conhecimento acadêmico e hiperespecializado. Portanto, a ideia de *postura hermenêutica-investigativa* funde-se com o princípio da indissociabilidade entre *ser e estar no mundo*. Em termos teóricos, “a hermenêutica aponta que o processo de conhecer, dar razão, constituir a racionalidade não apresenta uma dimensão exclusivamente operativa; ao contrário, o sujeito constitui-se no contexto histórico, na busca produtiva de sentido” (PRESTES, 1996, p. 53).

Além disto, “abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica” (HERMANN, 2002, p. 29). A atitude hermenêutica nos provoca a pensar em outras formas de racionalidade e, por consequência, em outras possibilidades de reflexão e de compreensão sobre o sujeito da educação. Com relação à metodologia que desenvolvemos durante a construção desta tese, a hermenêutica representou uma busca constante pelos sentidos da formação humana, uma bússola para uma fundamentação ética e epistemológica dotada de sentidos. Nestes termos, assumimos a ideia de *postura hermenêutica-investigativa* em nome da dialógica que nos remete aos processos formativos que transitam entre o científico e o místico, entre o esclarecimento e o mito, entre o objetivo e o subjetivo, dado que a própria ideia, enquanto conceito e representação material, da hermenêutica remete-nos aos desafios da interpretação e da compreensão desde *Hermes*<sup>8</sup>. Assim, podemos dizer que,

---

<sup>8</sup> Sobre *Hermes*, Brandão (2014, p. 323-324) escreve: “Filho de Zeus e Maia [...] é uma divindade complexa, com múltiplos atributos e funções. [...] A grande tarefa de Hermes, no entanto, consistia em ser o intérprete da vontade dos deuses. [...] Poder-se-iam multiplicar as missões e as comissões de Hermes, mas o que interessa mais de perto nesse deus tão longevo [...] são suas relações com o mundo dos homens, um mundo por definição ‘aberto’, que está em permanente construção, isto é, sendo melhorado e superado”.

esta tese, trata-se de um trabalho acadêmico-científico que representa o *exercício* hermenêutico da abertura à compreensão, mesmo não sendo um trabalho sobre a hermenêutica.

Foi com base nesta ideia de *postura hermenêutica-investigativa* que estabelecemos um diálogo bibliográfico com vistas ao desenvolvimento desta pesquisa de natureza teórica, que está dividida, estruturalmente, em três seções (Capítulos I, II e III), precedidas por esta *Introdução* e *As perguntas... os sujeitos... as possibilidades...*, e sucedidos por *Considerações narradas* e as nossas *Referências*. Além do mais, ao longo de toda a nossa construção teórico-epistemológica, a mitologia faz-se nossa companheira. Ao lado de mitos gregos e romanos, construímos reflexões que nos permitiram chegar ao anúncio da tese. O diálogo com o mito, como anuncia Morin (2011a, p. 92), “supera a descontinuidade e o isolamento das coisas. Fornece, frequentemente, precisões que a língua puramente objetiva ou denotativa não pode fornecer”. Superar as *descontinuidades* e os *isolamentos compreensivos* foi uma das intenções desta pesquisa. Assim, a aproximação com a mitologia nos ajudou a alargar a compreensão sobre o sujeito da educação desta contemporaneidade.

O Capítulo I foi intitulado *A Odisseia Moderna: tempo, conhecimento e renúncias*, e está organizado através dos subtítulos: *1.1 Gaia e Urano: entre princípio e ruptura; 1.2 Cronos: a dimensão do tempo moderno; 1.3 Atena: a dimensão do conhecimento moderno; 1.4 Ulisses e suas renúncias: o surgimento do sujeito moderno*. Na composição do capítulo, recorreremos ao passado que a modernidade, sua Ciência e Filosofia, buscou superar. A opção de trazermos este passado, expresso na seleção que fizemos de mitos gregos, permitiu que, em diálogo com eles, construíssemos as reflexões sobre aspectos importantes para a compreensão da racionalidade moderna: tempo, conhecimento e sujeito. Em linhas gerais, o Capítulo I buscou falar sobre a modernidade no intuito de perseguirmos um caminho que nos permitisse pensar sobre o sujeito da educação concebido pelos ideais formativos assumidos pela racionalidade moderna.

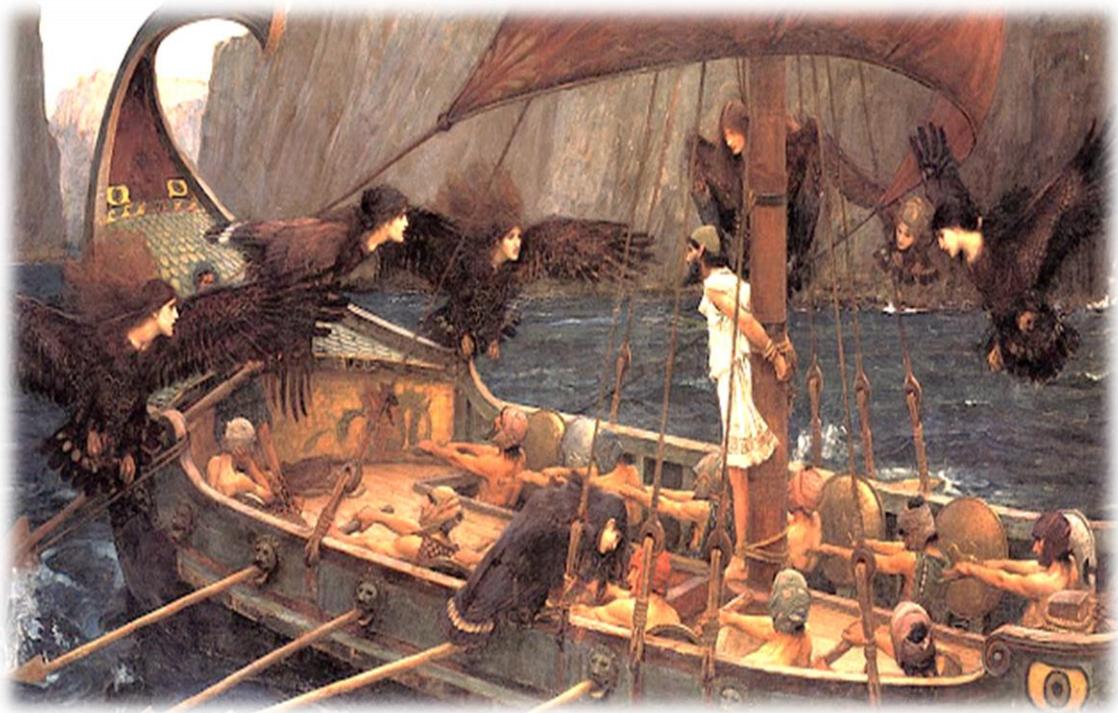
O Capítulo II foi nomeado *A Ilíada: sujeito, racionalidade e educação*, e reúne três pontos de discussão, assim intitulados: *2.1 O sujeito antes do sujeito; 2.2 A racionalidade antes da racionalidade; 2.3 O paradigma abiográfico na educação do sujeito biográfico; 2.4 A emergência do biográfico na educação do sujeito abiográfico*. Em síntese, os dois primeiros subtítulos de composição deste capítulo destinam-se a tratar dos conceitos de sujeito, subjetividade e racionalidade. Defendemos, como também o fizemos no capítulo primeiro, o princípio de que estes conceitos já apareciam no mito, mesmo que tematizados e sistematizados na modernidade. As reflexões trazidas no capítulo segundo tiveram como pressuposto a reivindicação da tradição histórico-conceitual destes termos, fundamentais a este estudo. Na

sequência dedicamo-nos a falar sobre a educação do sujeito, no primeiro momento através da pedagogia de sucessão moderna que condicionou, historicamente, a educação do sujeito; e por fim, anunciamos outras possibilidades através da emergência do *biográfico*, que reivindica o reconhecimento do sujeito da educação no seio da sua existencialidade.

O último dos capítulos foi intitulado Capítulo III, *Epopéias existenciais: do método à racionalidade (auto)biográfica*. Neste, ao longo dos subtítulos *3.1 Da inexorabilidade do destino à abertura existencial*, *3.2 Tempo e identidade: o escudo de Eneias e o reino de Hades*, *3.3 Pés de Eneias e olhos de Anquises: os contornos de uma existencialidade totalizadora de si*, realizamos aproximações construídas em diálogo com as contribuições teóricas de estudos realizados no âmbito do método (auto)biográfico, que nos permitiram construir uma compreensão de sujeito (auto)biográfico. Compreendemos o sujeito da educação ancorado em uma dimensão epistêmica que nos permite assumir as possibilidades de reconhecimento em caráter totalizador e de complexificação, antagônico à simplificação e ao reducionismo do pensamento objetificador. Encerramos este capítulo com o item nomeado *3.4 A iminência da racionalidade (auto)biográfica*, compreendendo que na conceituação do sujeito (auto)biográfico está presente a relação entre sujeito e racionalidade (auto)biográfica. Anunciamos as possibilidades formativas de uma racionalidade (auto)biográfica que, dotada de uma cosmologia própria, compreende o sujeito da educação em sua capacidade ontologicamente reflexiva e produtora de sentidos sobre si e sobre o mundo.

# CAPÍTULO I

## A ODISSEIA MODERNA: tempo, conhecimento e renúncias



*As Sereias e Ulisses*

John William Waterhouse, 1891

Ao aproximarmos-nos das reflexões sobre a formação humana, seja pela amplitude da temática ou por conta da conseqüente complexidade presente nesse horizonte, deparamo-nos com a necessidade de estabelecermos um recorte histórico, tal como apresentamos, em geral, na Introdução, e especificamente, delimitamos desde a nossa pergunta de pesquisa. Como expomos no título deste capítulo, revisitaremos alguns aspectos representativos daquilo que conhecemos como modernidade. Por certo, não trataremos de apresentar a história da modernidade, mas os anseios e reivindicações por ideais formativos que se estabeleceram historicamente aos sujeitos da época. Daí o nosso reconhecimento de que a modernidade representa um episódio pontual na história do pensamento humano e, igualmente, nos ideais formativos da educação, entendida como “uma necessidade comum a todos os seres humanos atendida segundo as crenças, os valores, os ideais e as condições materiais de cada circunstância” (GOERGEN, 2009, p. 25).

O conceito de educação, tal como mencionado na citação anterior, traduz-se em caminhos de finalidades distintas de acordo com as demandas específicas de cada época e comunidade. Logo, justifica-se uma vez mais a relevância desta pesquisa em nome da revisão dos fundamentos que servem de base para a formação do sujeito da educação desta contemporaneidade. Nestes termos, se observarmos o campo da educação, sobretudo no âmbito da trajetória ocidental, reconheceremos que a história da formação humana pode ser contada antes pelos mitos, os poetas e os sofistas do que pela Filosofia e a Ciência, ou ainda, em termos antropológicos, a educação precede Filosofia e Ciência (CENCI; DALBOSCO; MÜHL, 2009; GOERGEN, 2009).

Sinalizado o reconhecimento de que ideais formativos e fundamentos da educação do sujeito antecedem a modernidade, adentraremos não apenas na seara que corresponde, especificamente, aos ideais formativos e fundamentos da educação do sujeito pensados e projetados na modernidade, mas faremos um caminho em nome da compreensão desta última. Isto se mostra em nosso título, em que a palavra-substantivo *odisseia* encontra-se acompanhada da palavra-adjetivo *moderna*, remetendo a uma duplicidade de sentidos que se faz unidade. A duplicidade está na associação ambivalente de *Odisseia* enquanto poema épico, e *odisseia* no sentido de jornada marcada por aventuras, acontecimentos e peripécias. A unidade se institui quando encontramos elementos correlatos em ambas, *Odisseia/odisseia*, e que convergem para a produção de formas de existir e ser humano: a poesia épica e a aventura moderna criam mitos do humano. De um lado, o poema épico e a mitologia, criam cenários para que o sujeito se

mostre; de outro, as peripécias da modernidade, estabelecem modos de ser sujeito e intervir em diferentes cenários.

Portanto, o caminho de construção deste capítulo está assentado em duas reflexões:

- I. Consideramos a presença da fábula na razão e da razão na fábula, ainda que a modernidade busque superar as bases de conhecimento entendidas como fantasiosas, fictícias e geradoras de incertezas. Não interpretamos a ascensão do pensamento moderno como dissolução total dos mitos; consideramos que elementos constitutivos dos mitos são comuns à racionalidade moderna.
- II. A busca por um conhecimento desprendido da fantasia, da fábula, do incerto, do imaginário e do subjetivo em direção ao alcance da razão pura e do esclarecimento fundou, igualmente, um mito: o mito da razão. Assim, o mito da razão gerou outros mitos, como o mito da Ciência, da liberdade, da independência e da emancipação do sujeito.

Neste capítulo elencaremos três traços míticos<sup>9</sup> – tempo, conhecimento e sujeito – presentes como *cenários para que o sujeito se mostre* nas histórias e nos personagens que se apresentam na mitologia. A questão é que estes mesmos traços foram incorporados enquanto fins formativos no ideário moderno, a diferença é que a percepção destes assumiu estatutos distintos. Logo, tempo, conhecimento e sujeito – traços constituintes dos mitos gregos com os quais escolhemos dialogar – são comuns ao ideário moderno. No mito, os traços referidos são elementos, entre outros, que constituem as existências dos deuses, semideuses e humanos, seus poderes, feitos e atos, que engendram as diferentes histórias. Na modernidade, figuram como elementos sob os quais se consagrou o sujeito moderno: racional, de medidas, inserido no tempo linear, senhor de si e da natureza que o constitui.

A figuração de um sujeito moderno, livre e emancipado, revela a intenção de um sujeito criador que, no domínio da razão e da técnica, funda uma nova sociedade orientada pela capacidade de conhecer e criar tecnologias para o bem-estar humano, ou seja, um sujeito capaz

---

<sup>9</sup> Quando conceituamos tempo, conhecimento e sujeito como traços míticos, assumimos que estes são, entre tantos outros, elementos que constituem, na complexidade dos mitos, qualidades, e que revistos reverberam na atualidade reflexiva que nos propomos pensar. Cronos, Atenas e Ulisses não são aqui utilizados como mitos no sentido canônico, pelas formas como foram catalogados ou convencionados (como também não o serão Gaia e Urano e nem serão os outros mitos que aparecerão na sequência de nosso estudo), mas servem-nos de inspiração dado que em nossa leitura esses mitos têm traços que nos permitem pensar o tempo, o conhecimento e o sujeito na interlocução com as matrizes modernas. Compreendemos que estes elementos constituem qualidades que nos impedem de fixá-las em um determinado tempo e espaço, porque foram dissipadas culturalmente e que condicionam, historicamente, os nossos modos de ser e estar no mundo.

de *intervir em diferentes cenários*. Com o desenvolvimento da sociedade instrumentalizada, desenvolveram-se, igualmente, os *meios* pelos quais o sujeito tornou-se objeto: criatura do pragmatismo, do consumo e da dependência tecnológica, *fins* pelos quais recria o mito. O sujeito da modernidade, na intenção de tornar-se criador de um novo mundo é, deste mundo, criatura. Igualmente, sofre o apagamento de si quando um objeto de conhecimento é conhecido, uma vez que o conhecimento científico apaga o sujeito.

A seguir, apresentaremos o diálogo aqui anunciado. Para isto, trazemos alguns mitos gregos que, interpretados em um tempo presente diferente daquele onde foram criados, ainda falam para nós e sobre nós. Assim, ousamos reinventá-los no horizonte daquilo que buscamos compreender: o sujeito da educação.

### 1.1 Gaia e Urano: entre princípio e ruptura

Para uma primeira aproximação compreensiva sobre o que representa, em nossa leitura, a vinculação entre mito e modernidade, discutiremos sobre Gaia e Urano com o objetivo de identificarmos o estabelecimento das condições primeiras para o desenvolvimento tanto da mitologia grega quanto da modernidade. Assim, em nosso subtítulo, as palavras *princípio* e *ruptura* sugerem correspondência distinta para uma necessidade semelhante. Na mitologia grega, Gaia figura como “origem e matriz da vida”, a *Magna Mater* – Grande Mãe (BRANDÃO, 2014, p. 273); porém, a possibilidade de vida em Gaia é, inicialmente, apenas potencial, de onde vem a necessidade da *ruptura* para que exista, de fato, o *princípio* vital jus ao epíteto *Magna Mater*. A relação entre *princípio* e *ruptura* advém do surgimento de Urano, que foi gerado espontaneamente por Gaia com o desejo de que este o servisse como uma espécie de cobertura protetora. Com o intuito de ter alguém que lhe cobrisse para que juntos construíssem as condições necessárias à estruturação de um lar para a morada dos deuses, “Urano era imaginado como um hemisfério, a abóboda celeste, que a cobria por inteiro”; personificação do céu, enquanto elemento fecundador de Gaia (BRANDÃO, 2014, p. 626). Gaia não previu o insaciável desejo de Urano. Foi assim que tiveram seis Titãs, seis Titânidas, três Ciclopes e três Hecatonquiros<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Sobre a união de Gaia e Urano, Brandão (2014, p. 272) descreve o seguinte: “Unindo-se [...] a Urano, foi mãe dos Titãs, denominados Oceano, Ceos, Crio, Hiperión, Jápeto e Cronos; das Titânidas, Teia, Reia, Têmis,

Urano, temeu o poder de seus filhos com Gaia, grandes e poderosos filhos. Urano, assim, encerrou todos os filhos no útero de Gaia. Logo que nasciam, Urano reintrojetava em Gaia os filhos. Assim o fez, um a um. Sem poder parir, Gaia sentia fortes dores. Já curvada com tanto peso e sentindo-se esgotada com o abraço ininterrupto de Urano, Gaia recorre aos filhos que carrega em si pedindo que a libertem, se libertem e se vinguem de Urano, pois não os permitia viver senão enclausurados. Somente um dos seus doze filhos aceita tal suplício: Cronos, o caçula dos Titãs. Gaia tira do seu peito o aço e com ele faz uma foice. Nas mãos de Cronos a foice atinge Urano, que cobria Gaia como em um abraço sufocante. O ataque de Cronos a Urano fez com que Céu e Terra se separassem. Separados Céu e Terra, a morada dos deuses era possível e o trono desse mundo criado passa a ser comandado por Cronos. Sem a dominação do Céu sobre a Terra, tornou-se possível a existência de Ciclopes, gigantes construtores que retratam a força da natureza; Hecatônquiros, que com cinquenta cabeças e com cem braços e pernas representam a fúria e o vigor; Titãs e Titânidas, na representação das águas, do frio, do inverno, do verão, do calor, da luz, da lua, do sol, do tempo, da mortalidade.

Diante disto, interpretamos as histórias mitológicas como um esforço em nome da produção de conhecimentos que dessem conta de explicar a realidade em que os sujeitos estavam inseridos. O conhecimento mitológico permite especulações que partem dos fatos objetivos e se abrem a possibilidades subjetivas de interpretação e explicação da realidade. O medo sentido por Urano, por exemplo, pode ser, em certa medida, uma tradução do sentimento de inferioridade humana frente às manifestações da natureza representadas pelos seus filhos (Ciclopes, Hecatônquiros, Titãs e Titânidas). Outro exemplo é que na mitologia o *princípio* vital manifesto no potencial criador de Gaia não se dá diretamente, mas a partir da *ruptura* com a presença de Urano, que foi desancorado de Gaia. A inteligibilidade do real a partir do mito mantinha a percepção de que as sociedades não estavam “liberadas dos vínculos com a natureza, com o acaso e com as forças incontroláveis que governam o andamento do universo” (BARBOSA, 1994, p. 31).

O que há de análogo entre o conhecimento mitológico e as aspirações do conhecimento moderno é a presença de elementos mediadores à interpretação do real, onde ambos se utilizam de artifícios extra-humanos para justificar a percepção da realidade. Se no mito os elementos extra-humanos se mostravam através das divindades e forças mágicas, a modernidade erigiu a

---

Mnemósina, Febe e Tétis. Ainda com Urano gerou os Ciclopes, Arges, Estéropé e Brontes, divindades ligadas aos raios, relâmpagos e trovões. Finalmente [...], nasceram os Hecatonquiros, monstros de cem braços, chamados Coto, Briaréu e Gíges”.

razão objetiva na tentativa de suprimir a divindade. Entretanto, a força e o poder da objetividade lógica da razão, fez-se uma espécie de capacidade igualmente comparável a algo extra-humano, ou seja, para firmar-se, a modernidade estabeleceu uma série de *rupturas* em nome do *esclarecimento*. A analogia entre mito e modernidade se mostra no sentido mesmo do esforço que ambos operam em busca do *esclarecimento*, realizando rupturas com condições estabelecidas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Reconhecer que o conhecimento mítico e o conhecimento moderno enquanto formas distintas de compreensão da realidade realizam um movimento equivalente, que tem como produto o *esclarecimento*, não significa assumi-los como indistintos: o processo de esclarecimento pelo caminho mitológico é diferente do esclarecimento moderno. Mas, como nos dizem Adorno e Horkheimer (1985, p. 23), “os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo conteúdo, ele recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito”. Diferenciam-se, por exemplo, no fato de que Gaia não previu a necessidade de ruptura, pois Urano seria apenas uma parte das condições necessárias ao princípio biológico imanente à *Magna Mater*. A ruptura não era intenção primeira de Gaia, mas mostrou-se necessária e urgente. No caso da modernidade, suas aspirações se mostram possíveis e viáveis apenas pela ruptura com o que está posto, ou seja, as condições para o desenvolvimento dos ideais formativos da modernidade rompem com o que a precede. Aqui, a ruptura é desígnio primeiro. Nestes termos, Barbosa (1994) nos fornece elementos para a compreensão do movimento de ruptura realizado na/pela modernidade.

[...] a civilização da ciência e da técnica, moderna por excelência, erigiu a razão científica como o mais válido, senão o único paradigma de toda racionalidade possível, ao colocar em dúvida e suspender gradativamente a validade dos valores estéticos, religiosos e até mesmo políticos na definição de uma verdade universalmente válida (BARBOSA, 1994, p. 18-19).

Essas rupturas revolucionaram inúmeros setores da organização social, como a economia, com o advento do livre comércio; a política, com o nascimento do Estado Moderno; a ideologia, com o movimento de afastamento do pragmatismo religioso e o livre uso da razão; a mentalidade e a cultura, pelo vínculo com a ciência em seu modo lógico e experimental de fazer-se. O movimento de esclarecimento proposto pela modernidade apresentou uma nova forma de operacionalização da razão, que se constituiu racionalidade moderna. Essa forma de

racionalidade buscou desvencilhar a humanidade de todas e quaisquer crenças e superstições utilizadas para a compreensão da realidade. De uma realidade teológica, típica da Idade Média, buscou-se a criação de uma visão do real de natureza antropocêntrica-objetiva.

A capacidade racional do humano e a confiança no poder da razão predispos pensar na disposição de domínio de si e do mundo, na produção de verdades indubitáveis e universais como tentativa de superação do pensamento mítico e religioso. Uma das expressões dessa forma de racionalidade foi a busca por métodos, ou seja, caminhos capazes do encontro e da assunção do que é o real e o que é a verdade. Alguns pensadores influenciados pelas aspirações renascentistas, tais como Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642), René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704), Isaac Newton (1642-1727), entre outros, dedicaram-se a mostrar que o alcance de certezas pela via do conhecimento se daria por métodos de investigação mais seguros. Esses métodos pressupõem, fundamentalmente, a relação entre sujeito – aquele que conhece – e objeto – aquele que se deixa conhecer. Foi assim que nesse período a capacidade humana de conhecer e construir o próprio conhecimento, baseada em análises e evidências do sujeito em relação ao objeto, sedimentou as regras que orientaram novas formas de conhecimento: a investigação científica. Assim, a relação entre a razão e a busca pela verdade erigiu a ciência como paradigma hegemônico de conhecimento, domínio e racionalidade (BORNHEIM, 1994).

Exemplos disso temos visto desde as formulações de René Descartes, onde passou a predominar a cisão entre o sujeito e o objeto, sobretudo em suas contribuições baseadas no *racionalismo*. Ao distinguir a *res extensa* da *res cogitans*, na tentativa de assegurar à Filosofia e à Ciência uma base sólida, livre dos preconceitos e dos erros do passado, o filósofo e matemático francês promoveu a dualidade entre o corpo e a alma, a dicotomia entre o ser humano e a natureza, o antagonismo entre a natureza e a cultura, e a fragmentação dos fenômenos em nome da objetividade do conhecimento. Assim sendo, a epistemologia cartesiana definiu que para que o conhecimento fosse possível, o objeto deveria ser fragmentado, reduzido e separado “em tantas parcelas quantas possíveis” (DESCARTES, 1979a, p. 38).

No mesmo período, as aspirações de Francis Bacon (1973) também logravam a objetividade e a busca pelo conhecimento capaz de garantir algumas verdades e certezas universais, reforçando a dualidade entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido. O diferencial da proposta baconiana fora a questão do *empirismo*, expoente que permanece influente nos dias atuais e que teve êxito ao reforçar o distanciamento entre o sujeito e o objeto

em nome da objetividade do pensamento. A questão é que esse período, séculos XVII e XVIII, legou-nos uma racionalidade instrumental, um pensamento mecanicista, uma compreensão de vida *ahistórica* e a assunção de um sujeito imediatista e imperante. É importante salientar que não atribuímos unicamente a Descartes e a Bacon a instauração da racionalidade moderna, pois admitimos que o modo como ela se apresenta, hoje, é o resultado de um processo mais amplo do que as contribuições dos referidos pensadores. Contudo, esses breves elementos citados, presentes nas obras dos referidos autores, constituem parte da teia que origina uma razão objetivante, que dá ao sujeito a pretensão de produzir verdades universais.

Já no século XIX, as influências das percepções de realidade constituintes da racionalidade moderna contribuíram com a ascendência das metodologias clássicas positivistas. A soma entre esses movimentos históricos, produziram determinadas visões sobre a importância e a finalidade da educação, em geral. Inclua-se nisso, igualmente, percepções de sujeito da educação concebido, entre outras formas, como *tabula rasa*, tal como propôs o empirista John Locke. Uma das marcas da matriz teórica do positivismo é a compreensão de que os fenômenos sociais podem ser explicados à luz das leis da natureza e, neste sentido, são invariáveis e derivam de uma concepção de realidade causal. Para o positivismo, que em seu bojo teve como aliado o desenvolvimento da sociedade industrial, o mundo social é concebido tal e qual o mundo da causalidade: ambos são compreendidos como fenômenos naturais. Em outras palavras, significa afirmar que as formas de explicar a natureza são deslocadas para a compreensão da sociedade, onde os fenômenos sociais são, simplesmente, observados e descritos, isentando-se de perspectivas ideológicas e procurando a máxima neutralidade e objetividade do pesquisador, considerando a subjetividade enquanto resquício.

Por consequência, o ideal de cientificidade, orientador da produção do conhecimento, impôs essa mesma orientação objetificadora ao processo educativo. Nesse cenário, temos o advento da disciplinarização do saber e, por conseguinte, dos sujeitos e dos currículos escolares. A ideia de razão que passou a animar a cultura ocidental, com a pretensa objetividade científica, também vigorou na orientação dos princípios de uma pedagogia instrumentalizadora. No contexto em que se apresentou o conhecimento moderno, os fins educacionais destinavam-se à formação de um ser humano ativo na sociedade, “mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação” (CAMBI, 1999, p. 198). A ideologia da ordem e da produtividade atravessam os meios educativos, vislumbrando esses fins: a formação de um novo homem, orientado segundo os novos valores.

Nesta esteira, também vale mencionar o filósofo Immanuel Kant (1995), que se preocupou com a formação do sujeito autônomo, o sujeito do esclarecimento, aquele que alcança a *maioridade*, entendida como a capacidade de apropriação de verdades, legitimadas universalmente, que se encontram libertas das formas míticas e imagéticas de representação do mundo. O sujeito esclarecido reconhece a capacidade originária da razão, impondo ao mundo e aos objetos de seu conhecimento, as suas condições de compreensão: “a ciência é a expressão do sujeito cognoscente que abandona as explicações mágicas” (PRESTES, 1996, p. 23).

Embora tenha sido um dos principais expoentes da pedagogia em sua concepção moderna, Kant também havia denunciado, em meados do século XVIII, que com “a educação presente, o homem não atinge plenamente a finalidade da sua existência” e, além disso, que em verdade, “quanta diversidade no modo de viver ocorre entre os homens!” (KANT, 1999, p. 17). Notamos que o reconhecimento feito por Kant, ao reivindicar a educação do sujeito como *locus* de alcance da *maioridade*, perdeu-se com o devir do tempo, já que as teorias pedagógicas herdeiras do pensamento moderno esqueceram da própria diversidade entre os sujeitos da educação. Esses processos educativos fortaleceram os princípios que legitimavam a confiança na razão humana em nome da produção de conhecimentos objetivos e práticos, porém universais, distando do reconhecimento da diversidade. Assim, os espaços educativos tornaram-se *locus* de acesso ao conhecimento prático e instrumentalizador obtido sob os parâmetros modernos. Como consequência, a racionalidade moderna normatizou a educação, que se tornou meio de produção da ação racional que forma o sujeito da educação.

Tal como anunciado por Adorno e Horkheimer (1985), e esboçado por nós neste subcapítulo, o desejo de emancipação e autonomia humana presentes no ideário formativo da modernidade recaiu em uma espécie de mito do humano. Assim como ocorre ao Urano da mitologia grega, a racionalidade moderna parece desancorar o sujeito do mundo ao qual pertence.

## **1.2 Cronos: a dimensão do tempo moderno**

Retornando à história mitológica que vínhamos contando, desde os personagens Urano e Gaia, o destaque deste subtítulo é dado ao seu filho caçula, Cronos, o protagonista da separação de Céu e Terra. Cronos inaugura, assim, uma nova era. Esse novo universo gerado

tem em Cronos a representação do tempo. Esse novo tempo é o tempo moderno e Cronos representa, em nossa analogia, uma das características presentes em todo o projeto moderno: “a ausência de historicidade e a atividade humana colocada na perspectiva de um presente puro, liberto da tradição” (GRUN, 2007, p. 29). Nas obras de René Descartes e Francis Bacon a negação da tradição do passado é base para a edificação da Ciência. O fazer científico necessita estar distante de tudo aquilo que, até então, sustentava as formas de conhecer a realidade.

Na modernidade, o apagamento da tradição funda um tempo de mandos e desmandos, semelhante às palavras evocadas por Cronos: “*Aqui é assim – mando eu e ninguém mais* – dizia o tempo todo, a ponto de suas palavras reverberarem noite e dia pelos céus” (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2014, p. 13, *grifos nossos*). Ao libertar Gaia do abraço sufocante de Urano, Cronos cria o único mundo possível. Porém, ao criá-lo, torna-o espaço de sua dominação. Os seus irmãos e todas as outras formas de vida que passam a existir vivem regidas por Cronos. O domínio de Cronos permite a esse primeiro mundo um “*páthos des nuen* (uma paixão pelo novo)” (GRUN, 2007, p. 37). Nesse mundo, só há espaço para os dias que se seguem, que têm em Cronos a possibilidade de serem aferidos.

A ideia de calcular e quantificar a realidade é uma das premissas da era moderna. Era necessário calcular o tempo. A racionalidade calculista inventa e difunde relógios, como forma de controlar o tempo e precisar a vida. Com o relógio foi possível padronizar o tempo, fragmentá-lo em tempos que se apagam a cada novo tempo surgido. Com o potencial emblemático dos ponteiros de um relógio, que se movem na mesma velocidade em uma única direção, é possível admitir um tempo igual e generalizável. Controlar o tempo permitiu ao sujeito moderno medi-lo, contar os dias, as semanas, os meses e anos. O tempo adquire a característica de linearidade. Assim, o sujeito da modernidade olha o tempo em uma única direção: o futuro. Caminhar em direção ao futuro, vencer etapas, dias, semanas, meses e anos revela os sentidos ao presente: o sentido do presente está no futuro.

A racionalidade moderna, análoga à faceta de Cronos, instaura formas de pensar que presentificam as existências, cultuam o novo e negam o passado. Os ideais formativos dessa racionalidade pensam um sujeito que vive o presente, de maneira imediatista. O presente é o tempo do controle da vida que, ao desconsiderar a história, mostra ao sujeito um único tempo possível. Sem a compreensão histórica não se compreende que a realidade pode ser múltipla, pode ser outra, pode ser diferente. O presente, de caráter absoluto, afirma a realidade, que tal como Cronos nos mostra é o único mundo possível. Nesse único mundo possível, sem passado

a ser considerado, os sujeitos deixam de reconhecer-se nos outros sujeitos, de outros tempos e de outros contextos.

Se esse era o único mundo possível a Cronos, ao destituir uma organização anterior de Céu abarracado em Terra, para Francis Bacon, no século XVII, esse é um *mundus alter*, um segundo mundo, um mundo alternativo de abandono da tradição e de olhar predominantemente voltado ao futuro, que se funda na renúncia do passado em favor da Ciência.

Nesse mundo regido por Cronos, há o medo da perda de sua dominação. Cronos acaba por agir tal como seu pai, por lembrar das palavras de Urano, no instante em que com a foice o golpeou: “*Do mesmo modo que usurpou o mando supremo, irá também um dia perdê-lo*” (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2014, p. 13, *grifos nossos*). Cronos casa-se com sua irmã Reia e busca devorar os seus filhos: Héstitia, Deméter e Hera, as mulheres; Hades, Posêidon e Zeus, os filhos homens. Ao nascimento de seus filhos Cronos os engole, para impedir que, um dia, tal como o fez, um filho destrone o pai. O único sobrevivente, ao ser protegido por sua mãe Reia e pela mãe-terra Gaia, é Zeus. Reia finge entregar Zeus a Cronos, para que o devore. Uma pedra enrolada em um pano, nos braços de Reia, é o filho Zeus apresentado ao seu pai. Sem perceber a armadilha de sua esposa, que já não tolerava perder seus filhos para o domínio de Cronos, Reia cuida Zeus em uma caverna na ilha de Creta. Quanto adulto, Zeus vai ao encontro de seu pai e, disfarçado, oferece uma poção a Cronos que faz com que o mesmo regurgite todos os filhos que engoliu, “a princípio estalou os beiços, achando maravilhosa a poção. Durou pouco, entretanto, o prazer, pois logo em seguida começou a passar muito mal” (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2014, p. 16). Na presença de seus irmãos, Zeus deseja vingar-se de Cronos. De um lado os Titãs, os filhos da terra e, do outro, os deuses do monte Olimpo, liderados por Zeus. Titãs e deuses do Olimpo inauguram uma guerra chamada Titanomaquia. Terremotos, erupções vulcânicas e tsunamis marcam os dez anos de batalha. Os deuses do Olimpo vencem os Titãs. Zeus derrota o seu pai Cronos. O mundo passa a ser dominado pelos três deuses do Olimpo: Zeus, Posêidon e Hades. Zeus exerce a supremacia, presidindo sobre os demais deuses.

De fato, as palavras de Cronos soam em nossos tempos atuais, “*mando eu e ninguém mais*”, nos diz o tempo do mercado de trabalho, da tarefa, do presente, das exigências, dos prazos, dos objetivos imediatos, dos modos de viver contemporâneos. De um tempo próprio de cada localidade, de cada cultura, de cada diferente região, passou-se a admitir um único tempo, aqui e acolá. A linearidade temporal tornou-se, igualmente, imperativa e mecânica em nome da produção de artifícios industriais e tecnológicos. Se na mitologia Cronos fora destronado por Zeus, assim como Urano o foi pelo primeiro, não houve a superação da linearidade do tempo,

uma vez que a manutenção da vida em *Magna Mater* é dependente da temporalidade. Neste sentido, a ligação entre mitologia e modernidade sob a preponderância de Cronos, mostra-nos a necessidade de ressignificação da percepção temporal nos processos formativos que constituem e perpassam a racionalidade humana.

### 1.3 Atena: a dimensão do conhecimento moderno

*Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste.*

(Boaventura de Souza Santos).

Neste subcapítulo, a antiga e violenta maldição familiar de filhos destronarem os pais ameaça recomeçar. A tradição de que um filho destrona o pai atordoava também a Zeus. Para evitar a cíclica história Zeus engole a esposa Métis para impedir que dela nasçam filhos. Certa manhã Zeus sente dores muito fortes na cabeça e, sem mais aguentar, geme enquanto sua cabeça aumenta estrondosamente de tamanho. Zeus ordena que golpeiem a sua cabeça com um martelo e o libertem de tamanha dor. Da cabeça de Zeus ergue-se uma mulher, vestida dos pés à cabeça. Saltou para o chão e deu um alto grito de guerra. De Zeus ergueu-se Atena.

A reunião dos diferentes saberes é representada por Atena, a *deusa da Sabedoria* na mitologia grega. A Atena é atribuído o domínio dos diferentes saberes: a ciência, a literatura, a arte, bem como o heroísmo, a defesa das cidades, o sábio conselho e os ofícios. Atena, com suas atribuições de engenhosidade e inteligência, representa a deusa que carrega em si os saberes que adquirem o *status* de validade, legitimidade e onipotência. Como deusa da sabedoria, Atena é quem reúne os saberes de valor incontestável aos gregos. A sapiência é domínio da deusa. Neste sentido, é possível pensarmos em uma arte, em uma literatura dominadas pelos ditames cientificistas, pelos argumentos cientificistas que legitimam a arte e a literatura de Atena como as expressões válidas desses conhecimentos. A dominação da ciência é tônica dos saberes representados por Atena.

Atena, filha de Zeus e Métis, nasceu munida com elmo, armadura e escudo. O saber de Atena é um saber armado e pronto à disputa. Amante da perfeição Atena busca, como deusa imortal que é, assegurar aos mortais a capacidade de manipulação e dominação do real. Manejar

a natureza pelo advento da ferramenta e da tecnologia foi produto do conhecimento científico. Atena cria os freios, para que os homens possam dominar os cavalos. Assim, amansados os cavalos, os homens conseguem domá-los. Igualmente, temos pelo advento do conhecimento científico a inauguração da relação de dominação entre o sujeito do conhecimento e a natureza. Atena, ao ensinar técnicas e modos de civilização acaba por refletir a capacidade da mente de conter a natureza, dominando-a e transformando-a objetivamente.

A sapiência de Atena contém o conceito de pureza. Atena é a deusa da castidade, entendida como símbolo de pureza e de limpidez, o que a afastava de qualquer ímpeto humano ou pessoal. Assim, não tolerava por parte de suas súditas, mulheres virgens, postura diferente da limpidez advinda da castidade. Atena reprimiu outras formas de ser. Castigou uma de suas súditas, Medusa, ao ser violentada por Posêidon, seu tio, deus dos Mares, no templo feito em sua homenagem. Atena transformou-a em górgona: monstruosa mulher com cabelos de serpente e corpo revestido por escamas. O castigo atribuído à Medusa fez com que ela ficasse excluída do convívio social, pois ao dirigir seu olhar ao outro, petrificava-o. Atena reprime aquilo que contraria o que é por ela imposto, enquanto postura, enquanto forma de ser. Medusa, ao não ser mais virgem, não servia como súdita de Atena.

Atena, como deusa da sabedoria, é a imagem do julgamento e da racionalização. Para os gregos, essa faculdade era divina, diferenciando os humanos dos outros animais. Os julgamentos de Atena eram baseados em critérios objetivos e universalizantes. Sua forma de julgar estrutura parâmetros que podem ser utilizados para qualquer situação. Essa característica universalizante de Atena revela a ideia de verdade da ciência. Uma verdade universalizada nos diferentes tempos e espaços. Uma verdade sem contexto e sem história.

Como detentora do conhecimento, Atena não aceitava a possibilidade de alguém que pudesse ameaçar sua soberania. Atena não tolerava rivais, mais belas, mais sábias, mais habilidosas, uma vez que beleza, habilidade e sapiência tinham morada em Atena. Assim, Atena não tolera Aracne: “bela moça, filha de um tintureiro de lã, da cidade de Colono”, que bordava e tecia com maestria (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2014, p. 218). A arte de Aracne atraía pessoas de diferentes localidades, que desejavam possuir obras de imensa beleza. Aracne era reconhecida por ser uma extraordinária artesã. Atena não suportou saber de tal habilidade da famosa artesã Aracne, procurando-a para desafiá-la. Atena se transformou em uma senhora idosa e dirigiu-se a Aracne. Ao elogiar, fingidamente, os bordados de Aracne, Atena diz à moça: *convém agradecer à Atena por tais dons recebidos* (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2014, p. 220, *grifos nossos*). Aracne, discordando da frase dita pela velha senhora, afirma que seu talento

em nada tem relação com Atena. É um talento seu, produzido por sua forma de criar, também, arte. Enfurecida, Atena se desfaz do disfarce e se mostra convocando Aracne para um desafio. Atena ordenou que as ninfas depositassem partes iguais de lã nos pés de Aracne e nos seus. Aos poucos os bordados ganharam formas. No bordado tecido por Atena estavam retratadas disputas entre deuses e humanos, “eram advertências à sua rival, no sentido de desistir, antes que fosse demasiadamente tarde” (BULFINCH, 2006, p. 115). Já Aracne escolheu como temática de seu bordado “assuntos destinados a provar os enganos e erros dos deuses” (BULFINCH, 2006, p. 115). Diante do trabalho de Aracne, Atena pensou: “*Maldita! Seu trabalho, tenho que reconhecer, é levemente superior ao meu!*” (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2014, p. 221, *grifos nossos*). Diante dos olhares indecisos das ninfas, convocadas para realizarem o julgamento, e de sua reflexão quanto à superioridade da arte de Aracne, Atena arrancou das mãos de Aracne o trabalho, fazendo-o em pedaços. Como resposta, Aracne tomou o trabalho de Atena e também o destruiu. Para Atena o ocorrido foi assumido como humilhação e a deusa não suportava tal situação. Para castigar Aracne, rogou-lhe a praga transformando-a em uma asquerosa aranha. Portando-a em suas mãos, Atena deposita Aracne em um galho. Antes de partir Atena presenciou que, em instantes, Aracne continuava a tecer uma rede de “seda extremamente fina retirada de seu dorso” (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2014, p. 221-222). Mesmo privada de sua existência humana, Aracne permanecia sendo uma extraordinária artista. Logo, Atena não podia apagar a arte de Aracne, mesmo munida de poderes que lhe permitiam transformar pessoas, amaldiçoar humanos e condicionar existências, e teve que encarar a realidade de que sua inimiga continuava a tecer lindos bordados. O conhecimento de Atena sobre a arte de tecer adquire um *status* hegemônico e dominador.

O saber artístico de Atena desencadeia uma relação antidialógica com o outro e com as outras maneiras de fazer arte e outras expressões de conhecimento. É de tal modo assim que o conhecimento advindo da racionalidade moderna passou a condicionar a existência humana, privando os sujeitos de experiências formativas que não fossem minuciosamente racionais, lógicas e distantes de crenças extraterrenas. Porém, ainda em termos mitológicos, será na representação de Ulisses que encontraremos a figura do sujeito moderno, que se priva de experiências que fogem ao padrão cientificista, que domina a si e ao outro, que controla os seus sentidos e a expressão ancorada de sua existência.

#### 1.4 O surgimento do sujeito moderno: Ulisses e suas renúncias

*O sujeito é ou o “ruído” isto é, a perturbação, a deformação, o erro que se deve eliminar a fim de atingir o conhecimento objetivo, ou o espelho, simples reflexo do conhecimento objetivo. O sujeito é dispensado, como perturbação ou ruído, precisamente porque ele é indescritível segundo os critérios do objetivismo.*

(Edgar Morin).

Os anseios de liberdade e emancipação da humanidade de toda e qualquer forma mágica de explicação do real, postulados pela racionalidade moderna, decorrem da conversão do ser humano ao estatuto de sujeito. Enquanto sujeito, passa-se a pensar em um ser de onipotência, um ser cuja razão é via de acesso à produção do conhecimento. Na condição de sujeito, enquanto qualidade que garante a autonomia do indivíduo, busca-se, com o advento da Ciência, possibilidades de encontro com um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético (MORIN, 2012; SANTOS, 2010). O sujeito da modernidade, entre outros aspectos, pode ser pensando como um sujeito que domina um saber de pretensão técnica, utilitária e funcional, empregado para a explicação natural e social da realidade.

Distante de outros saberes sobre o mundo, o sujeito moderno é compreendido em sua unilateralidade. Esse uno lateral localiza-se no horizonte das capacidades racionais que garantem a produção de um conhecimento objetivo e lógico.

*Acostumei-me de tal maneira nesses dias passados a desligar meu espírito dos sentidos e notei tão exatamente que há muito poucas coisas que se conhecem com certeza no tocante às coisas corporais, que há muito mais que nos são conhecidas quanto ao espírito humano, e muito mais ainda quanto ao próprio Deus, que agora desviarei sem nenhuma dificuldade meu pensamento da consideração das coisas sensíveis ou imagináveis, para dirigi-lo àquelas que, sendo desprendidas de toda matéria, são puramente inteligíveis (DESCARTES, 1979b, p. 115).*

A atitude de Descartes, consagra a iminência do sujeito moderno. Todavia, após a sua iminência e o alcance do produto de um conhecimento objetivo e lógico, o sujeito precisa ser apagado. Ele é necessário para a sua produção e é, igualmente, excluído do conhecimento. Essas duas faces do sujeito, sua edificação e seu apagamento, são anunciados por Morin (2011b, p. 38) ao nos dizer que ele é espelho e que se torna ruído da objetividade, ou que “a dualidade do objeto e do sujeito se coloca em termos de disjunção, de repulsão, de anulação recíproca” (MORIN, 2011b, p. 40).

Neste item nos debruçaremos a pensar sobre este sujeito, enquanto *reflexo do universo objetivo*. Para compreendê-lo, recorreremos ao mito. Sim, parece contraditório pelo mito falar em ciência, pela mitologia aferir a modernidade, uma vez que fazer ciência é, entre outras coisas, dirimir os mitos, suprimindo a imaginação em nome do conhecimento. Porém, compreendemos que nos mitos gregos temos acesso ao sujeito moderno, não como materialidade em si, mas enquanto ideal formativo que se expressa no mito, uma vez que, por ser idealizado, recai sobre o mito e se faz, igualmente, mito.

Ulisses, personagem de Homero<sup>11</sup> das obras *Ilíada* e *Odisseia*, Século VIII a.C., é guerreiro, herói e astuto. Domina as técnicas, é estrategista e perspicaz. Treinado para ser guerreiro, governar e liderar, Ulisses é rei de Ítaca, uma das ilhas gregas. A estória de Ulisses é retratada no seio da guerra de Esparta e Troia e, mais precisamente, no pós-guerra. Helena é filha do rei de Esparta, Tíndaro, e casou-se com Menelau. Desse casamento surge, dos inúmeros pretendentes de Helena, a mais bela mulher grega, um juramento: a defesa do casal a todo custo. Segundo o juramento, trata-se de “respeitar a decisão de Helena, quanto à escolha do noivo, ajudando-o a conservá-la; e se o eleito fosse, de alguma forma, atacado ou gravemente ofendido, os demais deveriam socorrê-lo” (BRANDÃO, 2014, p. 615). A estória nos conta que Páris, filho do rei de Troia, ao viajar para Esparta, conhece Helena e apaixona-se. A fuga de Páris e Helena inaugura uma luta que dura dez anos, entre gregos e troianos. Menelau convoca os homens de Esparta e de povoados vizinhos para que saiam em direção a Troia.

Após a convocação de Menelau, Ulisses não deseja participar da guerra, fingindo-se de louco para despistar a convocação. Ulisses não deseja desancorar-se de sua terra, Ítaca, de sua esposa Penélope e de seu recém-nascido filho, Telêmaco. Entretanto, Palamedes – *palamai*, o “herói de habilidade manual e feitos de habilidade” (KERÉNYI, 2015, p. 303), filho do rei da ilha grega Eubeia, contrariando Ulisses, mostra a todos que esse último tem todas as condições para liderar uma das frotas em direção a Troia. Assim, divididos em frotas e liderados por destacados reis, entre eles Ulisses, partem com navios e armas em direção a Troia. O objetivo é o resgate de Helena.

---

<sup>11</sup> Homero, poeta grego, é autor de *Ilíada* e *Odisseia*, os primeiros poemas épicos, consideradas as obras mais antigas da literatura ocidental. A *Ilíada* é uma obra composta por mais de quinze mil versos que narram o último ano da guerra de Troia; e a *Odisseia*, constituída por vinte e quatro cantos, retrata o retorno de Ulisses para casa, após o final da guerra. O tradutor Frederico Lourenço escreve, na apresentação dos dois poemas: “Os gregos acreditavam que a *Ilíada* e a *Odisseia* haviam sido escritas por um único poeta, a quem chamavam de Homero. Nada se sabe a respeito de sua vida. Embora sete cidades gregas reivindicuem a honra de ser sua terra natal, segundo a tradição antiga ele era oriundo da região da Jônia, no Egeu oriental. Tampouco há registros de sua data de nascimento, ainda que a maioria dos estudiosos modernos situe a criação da *Ilíada* e da *Odisseia* em fins do século VIII a.C. ou início do século VII a.C.” (ILÍADA, 2013; ODISSEIA, 2011, p. 1).

Palamedes torna-se companheiro de armas de Ulisses durante as batalhas. Todavia, Ulisses não esquece o seu rancor por Palamedes por tê-lo feito integrar-se à guerra, desancorando-se de sua morada e de seus sentimentos, e deseja vingança. Durante a expedição, Palamedes critica Ulisses por não ofertar satisfatoriamente alimentos ao seu exército, desaprovando a sua atitude. A crítica aumenta o desejo de vingança de Ulisses. Para vingar-se, Ulisses forja uma carta escrita por um troiano que supostamente teria sido enviada a Palamedes. A exposição da carta faz parecer que Palamedes é um traidor. Munido pelo imenso desejo de vingança, além da carta Ulisses coloca nos objetos de Palamedes moedas de ouro, cunhadas com a efígie do rei troiano. Palamedes é condenado à morte e apedrejado, para satisfação do rei de Ítaca. Após a sua morte, Palamedes “viria a ser conhecido não só como grande inventor, o inventor das letras, dos dados numerados e dos cálculos, mas também como o primeiro homem a ser injustamente condenado” (KERÉNYI, 2015, p. 303). Ulisses é um sujeito de julgamentos, e renuncia à crítica de Palamedes, não a aceita e nem a considera; não analisa a si na relação que estabelece com o outro. Renuncia, igualmente, à presença de Palamedes, como um de seus companheiros de batalha, permanecendo atordoado pelo desejo de vingança. Ulisses mostra-se capaz de pensar somente sobre a sua própria existência e sobrevivência, e é incapaz de considerar a historicidade do outro. Ao viver um tempo unilateral, do presente em direção ao futuro, Ulisses desconsidera o outro, Palamedes e os homens de seu exército. Ulisses é um sujeito do *eu*, em sua dimensão deslumbrada e individualista. O *eu* de Ulisses não contempla o outro. Ulisses considera o seu *eu*, mas não pensa sobre *si*. O *si* revela-se na alteridade, no reconhecimento do outro enquanto constituinte de *si*-mesmo, tal como nos provoca a pensar Ricoeur (2014). O que temos enquanto representação moderna de sujeito é um *eu* que pode ser representado pela analogia com o personagem Ulisses.

A guerra já durava dez anos e as batalhas não cessavam. Muitos mortos, entre gregos e troianos. Somente a astúcia de Ulisses permitiu um fim à guerra. Ao seu conselho, os soldados fingiram uma fuga, embarcando nos navios e seguindo para o mar. Vendo a partida e os acampamentos abandonados, os troianos comemoram vitória. Na suposta partida, os gregos deixam à beira da praia uma torre de madeira no formato de um cavalo. O povo de Troia interpreta como uma oferenda, levando o cavalo de madeira para o interior das muralhas. O povo todo de Troia comemora. Dançaram e beberam toda noite, em comemoração à vitória. Enquanto a festa acontecera, do cavalo saíam escondidos os soldados gregos. Abrindo os portões aos demais soldados, cujos navios retornavam, eles incendiam a cidade toda. Esse foi

um plano de Ulisses: troianos surpreendidos pelos inimigos dentro de suas próprias muralhas. Com a destruição de Troia, Helena é devolvida a Menelau.

Após conquistarem a vitória, Ulisses deseja o retorno para casa, para Ítaca, no reencontro com o seu filho, com a sua esposa Penélope e com a retomada de seu reinado, tema central da obra Odisseia. Ulisses deseja ser um sujeito ancorado ao contexto, à história, àquilo que se refere aos seus sentimentos. Em uma das passagens da Odisseia, Ulisses explana: “*consumo-me todos os dias para que à pátria retorne, e reveja o meu dia da volta*” (HOMERO, 2015, *ODISSEIA CANTO V*, 219-220, p. 105, *grifos nossos*). No retorno para casa o herói lendário é exposto a múltiplas provações. Provações essas que nos fazem reconhecer, mais uma vez, em Ulisses, a representação do sujeito moderno.

Os episódios narrados na Odisseia, mostram Ulisses radicalmente desancorado, reduzindo-se todo tempo “ao ato mais simples e mais despojado que é o ato de pensar” (RICOEUR, 2014, p. XX), de um pensar racionalizador, objetificador da realidade que o faz dominar a si e dominar seus companheiros de viagem. Ulisses se mostra um sujeito reduzido a pensamento. Em um desses episódios, Ulisses e seu bando navegando em direção a Ítaca passam por um novo desafio: o encontro com as sereias. Sabe-se que as sereias são capazes de, com o seu canto sedutor e palavras doces de amor, enfeitiçar os navegantes que ousam escutá-las. Atordoados por tal feitiço, as embarcações tendem a perder-se nas águas. Para assegurar a manutenção da rota e impedir que o retorno para casa não continue, Ulisses ordena aos seus homens que suprimam suas sensibilidades, seu sentido auditivo, pedindo que eles coloquem em seus ouvidos espessas ceras de abelha para que, assim, não escutem o canto das sereias. Ao contrário da tripulação, Ulisses não tapa os seus ouvidos, mas ordena que os homens o prendam com amarras ao mastro: “*peço a vós todos que me amarreis com bem fortes calabres, porque permaneça junto do mastro, de pé, com possantes amarras seguro*” (HOMERO, 2015, *ODISSEIA CANTO XII*, 160-163 p. 207, *grifos nossos*). Amarrado pelos pés e pelas mãos Ulisses ordena que ninguém ouse retirá-lo dali enquanto trafegam pela ilha: “*e se eu clamar que os laços meus afrouxem, surdos estejam, renovando duplamente os nós*” (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2013, p. 266, *grifos nossos*).

Ulisses, ao ouvir o canto, se retorce e tenta mostrar o seu desejo de que o soltem. Porém, a beleza do canto das sereias se tornou, assim, inoperante. Ulisses e seus homens sobrevivem, porém, surdos e insensíveis, escravizados aos remos. “Ulisses seria assim, segundo a Odisseia, o primeiro mortal que consegue ouvir o canto das sereias e escapar vivo” (GAGNEBIN, 2006, p. 33). Ulisses, ao dominar os homens e a dominar a si, o seu corpo e a

sua sensibilidade, nos mostra aquilo que Descartes anuncia anteriormente, *desviar das coisas sensíveis e desprender-se da matéria*. Jeanne Marie Gagnebin (2006, p. 34) aponta que “esse preço é alto: não é nada menos que a própria plasticidade da vida, seu lado lúdico, seu lado de êxtase e de gozo; a vida se autoconserva renunciando à sua vivacidade mais viva e mais preciosa”. A resistência às sereias nos mostra a assunção de um sujeito que busca a dominação de seus ímpetos, dominação do exterior na busca pela dominação do interior. Trata-se de, segundo as palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 17) “livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores”. O sujeito posicionado como senhor cria uma tendência epistemologizante que caracteriza o sujeito moderno: um sujeito moderno que, produzido na e pela ciência moderna de natureza burguesa – sectária e exploratória – permite que, enquanto um está a escutar o canto, os outros estão a remar (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Na mitologia, Atena protege Ulisses, onde ela mesmo anunciava: “*nós dois conhecemos truques, pois você é de longe o melhor entre os homens em sagacidade e fala; enquanto eu, entre todos os deuses, sou renomeada por sabedoria e artimanhas*” (HOMERO, 2015, *ODISSEIA CANTO III*, p. 70, *grifos nossos*). Durante os episódios da Odisseia, Ulisses demonstra clara afeição por Atena. Em nossa analogia, Ulisses, na representação do sujeito moderno, detém daquilo que é produto da ciência provido daquilo que Atena representa. Ulisses racionaliza suas ações e seus pensamentos. Ulisses é um sujeito de *cogito exaltado* (RICOEUR, 2014), na maneira como atribui ao pensamento racionalizado e racionalizador da vida, a tomada de todas as suas decisões e o guia de todas as suas ações.

Ulisses é, também, um sujeito de artimanhas, persuasão e trapaça. Após navegar longos dias em direção a Ítaca, Ulisses e seus homens avistaram uma ilha: a conhecida ilha dos Ciclopes. Cansados e famintos, decidiram que era necessário parar. Enquanto alguns de seus homens ficam cuidando da embarcação, “*tendo doze escolhidos dos mais corajosos, nos fomos, odre levando comigo de vinho de gosto agradável, de cor escura*” (HOMERO, 2015, *ODISSEIA CANTO IX*, 195-197, p. 158, *grifos nossos*). A ilha era repleta de cavernas. Uma dessas cavernas, a mais afastada, foi o local escolhido de Ulisses que, acompanhado dos doze homens, desejava matar a curiosidade em conhecer os lendários Ciclopes, raça de gigantes que vivia afastada do convívio humano. A caverna escolhida tinha um dono: Polifemo – Ciclope gigante que possuía um único olho localizado no meio da testa. Polifemo tinha como hábito passar o dia fora da caverna, pastoreando o seu rebanho de cabras. Ao cair da noite, Polifemo voltava à caverna, para se alimentar e descansar. Ulisses e os companheiros entraram na caverna na ausência de Polifemo. Lá, ao encontrarem inúmeros baldes e tarros repletos de leite, queijo

e coalhada, serviram-se de um grandioso banquete. Um dos homens alerta Ulisses: “*vamos embora, Ulisses, antes que o temível monstro retorne*” (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2013, p. 253, *grifos nossos*). Ulisses não deu ouvidos, não temia nada, e estava decidido a realizar o encontro com tal criatura na expectativa de dela ainda receber algum agrado. Logo, o rebanho de cabras adentra a caverna, marcando a chegada de Polifemo. Escondidos, Ulisses e seus homens observam Polifemo devorar queijos e beber tarros inteiros de leite. Polifemo não fazia visitas e nem gostava de recebê-las. Ao avistar os intrusos esticou seu gigantesco braço em direção a dois deles e, pressionando-os por entre os dedos, arremessou-os em direção à parede da caverna. Polifemo, que nasceu antropófago, partiu-os em pedaços, com os próprios dentes, alimentando-se de carne humana. Em seguida, estirou-se na caverna para dormir.

Arquitetando uma forma de sair vivo, Ulisses começa a inspecionar a caverna, na tentativa de encontrar alguma saída. Na busca, depara-se com um longo pedaço de madeira, formado de vara verde de oliveira, e ordena aos companheiros que agucem a ponta da estaca, endurecendo-a ao fogo. Ao amanhecer, Polifemo desperta e inicia o cumprimento de sua rotina diária. Chegada uma nova noite, Polifemo retorna à caverna. Após se alimentar do leite e do queijo, Ulisses oferece a Polifemo um cálice de vinho. Polifemo nunca havia provado bebida tão saborosa e pedia a Ulisses que lhe desse outras tantas doses de tal iguaria. Enquanto bebia, Polifemo perguntava a Ulisses: *qual o seu nome?* Ulisses responde: “*Ninguém é o meu nome; Ninguém costumavam chamar-me não só meus pais, como os mais companheiros que vivem comigo*” (HOMERO, 2015, *ODISSEIA CANTO IX*, 366-367, p. 163, *grifos nossos*).

Grato pela bebida que lhe foi oferecida, Polifemo diz a Ulisses, nomeado de “Ninguém”, que ele será o último a ser devorado, “*pois de Ninguém farei o último almoço*” (HOMERO, 2015, *ODISSEIA CANTO IX*, 369, p. 163, *grifos nossos*). Após inúmeras taças, Polifemo tomba a cabeça para trás e cai adormecido sobre os pelegos. Nesse momento, Ulisses aciona os seus homens para que perfurem o olho de Polifemo com a estaca. O estratagema armado por Ulisses é bem-sucedido. A estratégia vence. Ulisses, ao cegar o ciclope, representa a vitória da razão arдил e estrategista que acaba por derrotar a força física e bruta do gigante. Polifemo, envolto em sangue, grita de dor. Outros Ciclopes ao escutarem Polifemo dirigem-se a sua caverna. Próximo a caverna gritam a Polifemo: “*o que foi Polifemo, quem o está atacando? Ninguém! Ninguém!* – bradou Polifemo” (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2013, p. 259, *grifos nossos*); “*Dolosamente Ninguém quer matar-me*” (HOMERO, 2015, *ODISSEIA CANTO IX*, 408, p. 164, *grifos nossos*). Diante da resposta do gigante, os demais Ciclopes retornam às suas cavernas. Ulisses e seus homens conseguem fugir. Metros distante da caverna,

já em lugar seguro, Ulisses grita a Polifemo seu verdadeiro nome. Zomba do gigante; enaltece o seu feito: “*Ouve, ciclope! Se um dia, qualquer dos mortais inquirir-te sobre a razão vergonhosa de estares com o olho vazado, dize ter sido o potente Ulisses, eversor de cidades*” (HOMERO, 2015, *ODISSEIA CANTO IX*, 502-504, p. 167, *grifos nossos*).

Ulisses, para executar o seu plano transforma-se em um sujeito sem identidade. Ele nega ser Ulisses, suprime seu nome, esconde quem é. Ulisses, envolvido pela armadilha que construiu, nega a si. Na intenção de salvar a própria vida faz desaparecer-se, “*aceita ser identificado com a não-existência, com a ausência, com a morte, com ‘ninguém’*” (GAGNEBIN, 2006, p. 32). No entanto, sente a necessidade de, após realizado e bem-sucedido o seu feito, dizer quem é. Trata-se da necessidade de restaurar a sua identidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), voltar a dizer para si que é Ulisses, com o receio de torna-se ninguém.

A restauração da identidade de Ulisses nos mostra uma concepção de identidade que é imutável. Ele retorna a ser Ulisses, o *potente*, o *eversor de cidades*. A identidade de Ulisses mantém-se fixa aos predicados do guerreiro-herói, do estrategista, do líder, do rei, de uma identidade racionalizada. A sua identidade não cicla, não evolui, não é construção em movimento. Para alcançar seu objetivo, Ulisses aceita negar a si, desde que retorne a se mostrar ao outro através da identidade que fixou a si. Se Ulisses mantém-se invariável àquilo que ateuve a si, ele é um sujeito do acontecimento, mas não é um sujeito da experiência (LARROSA, 2002). Os acontecimentos surgem a Ulisses, enquanto vivências pontuais, momentâneas e fragmentadas na medida em que, como sujeito, ele é um ser de ação... ação resoluta, imperativa, categórica. Todavia, os acontecimentos não tocam Ulisses, não o transformam, não constituem experiência. Ulisses, enquanto sujeito de imutabilidade identitária, anula as possibilidades da experiência, e chega a Ítaca como um homem só, pois seus companheiros de viagem acabaram todos mortos. Chega a Ítaca, igualmente, como um sujeito ideal, o herói invencível.

Assim como os personagens anteriores, o mito da racionalidade moderna compõe a materialidade do ideal formativo do sujeito do conhecimento. Com Cronos, foi possível saber da existência de um tempo de medidas, linear, do agora em direção ao amanhã; com a deusa Atena, vimos a dimensão do saber corporificado em conhecimento científico, que não aceita o saber diferente, que detêm a supremacia da verdade; com a Odisseia de Homero, revelou-se o sujeito moderno na assunção da identidade imutável e ideal. A dimensão do tempo, a conotação do conhecimento, a assunção do sujeito de renúncias permite-nos refletir sobre aquilo que constitui a nossa herança formativa dos tempos modernos.

## CAPÍTULO II

### A ILÍADA: sujeito, racionalidade e educação



*Aquiles e o corpo de Pátroclo*

Nikolai Ge, 1855

Contraditório pode parecer um capítulo intitular-se *Ilíada* estando disposto após o capítulo primeiro, que carrega em seu título a palavra-substantivo *Odisseia*. Considerando-os como títulos de dois clássicos poemas de Homero, sabemos que a epopeia nomeada *Ilíada* antecede a epopeia nomeada *Odisseia*. Na *Ilíada* de Homero, a guerra de Troia encontra-se em curso e o poema retrata os 51 dias do décimo e último ano da guerra. Na *Odisseia*, foi retratado o pós-guerra, com destaque ao retorno de Ulisses ao seu local de origem, a ilha grega de Ítaca. Com as aventuras, desafios e percalços enfrentados por Ulisses em direção à Ítaca, vislumbramos as possibilidades de compreensão do sujeito moderno, materializado sob a ótica de um sujeito racionalizador do seu modo de ser pelo cerceamento de seus ímpetos e sensibilidades, traduzindo-se, de maneira permanente e estanque, com os predicados de guerreiro-herói.

O esforço empreendido neste capítulo tem por objetivo a realização de um exercício compreensivo acerca dos conceitos de *sujeito* e *racionalidade*, finalizando com reflexões sobre a educação moderna que engendra a educação do sujeito e o anúncio da emergência biográfica, pelo chamado método (auto)biográfico. Na construção deste capítulo voltamo-nos para histórias da mitologia grega através de Aquiles, personagem principal dos versos que compõem a *Ilíada*, na interface com Ulisses, o sujeito moderno representado em nosso capítulo anterior. Assim, justificamos a inversão cronológica das obras: *Odisseia* e *Ilíada*.

Em primeiro lugar, o que se nos revela no (re)encontro com Homero é a similaridade entre a narrativa acerca das peripécias de Ulisses e a idealização, ainda que posterior, do sujeito moderno, como veremos a seguir – em *2.1 O sujeito antes do sujeito*, a partir de Aquiles. A questão fundamental diz respeito ao fato de que ambos, Ulisses e o sujeito moderno, atuam com base na racionalização da experiência, de tal modo que a prévia projeção teleológica seja assegurada. Foi assim com Ulisses, ao custo que fosse, no empreendimento de retornar a Ítaca; e será assim com o sujeito moderno, o *telos* da sua experiência é o encontro com o conhecimento indubitável pela via exclusiva da razão ou do crivo que por ela a existência se submete. Contudo, não se trata de estabelecermos ou reivindicarmos a exatidão simétrica sob o jugo da análise comparativa entre as formas de ser do herói mítico e do sujeito moderno, mas, antes disso, do reconhecimento dos traços característicos da idealização do humano como fenômeno epocal.

Nestes termos, significa que tanto a *Ilíada* quanto a *Odisseia*, ao coexistirem, revelam-nos sujeitos cujos trajetos heroicos diferem-se, cujos modos com que vivem suas qualidades de heróis se distanciam e fazem com que compreendamos, no revisitar da mitologia grega, as

múltiplas expressões de sujeito que partilham um mesmo tempo, uma mesma época. Como assinalaremos, o modo de ser sujeito de Ulisses – na Odisseia – é díspar do modo de ser sujeito de Aquiles – na Ilíada. Compreendendo esses diferentes modos de ser, igualmente lançamos mão da afirmação de que o modo heroico de Ulisses elabora, majoritariamente, a concepção de sujeito da educação – que é marcadamente moderna –, mas o modo como se estabeleceram as projeções ideais do *modo de ser* humano, primeiro, como herói e, segundo, como sujeito, comportam uma dimensão teleológica inequívoca e linear, ainda que enfrentem e experimentem imprevistos.

A discussão, depois de prosseguir no sentido de compreendermos não apenas que há um sujeito, desde as figuras míticas de Ulisses e Aquiles, antes da invenção do sujeito moderno, concluirá que, a partir da poesia grega, já havia um constructo de subjetividade universalizadora. Portanto, podemos falar, igualmente, sobre uma *racionalidade antes da racionalidade* – tema abordado em 2.2. Ainda que cronologicamente os conceitos não se encontrem, defenderemos o princípio de que eles já apareciam no mito. Segundo Paviani (2009, p. 139), a questão do sujeito e da subjetividade (e acrescentamos, da racionalidade) “é posta já nos diálogos de Platão”, mas “somente a modernidade tematiza, de modo sistemático, a questão da subjetividade [da racionalidade] e da constituição do sujeito”. O autor prosseguirá em defesa da tese de que nem o conceito de sujeito, pensado pelo iluminismo, dará conta do “problema do Outro” (PAVIANI, 2009, p. 139), o que discutiremos sobre a presença do outro, a partir de Aquiles como expressão do modo de ser sujeito que coexiste com o modelo de Ulisses, ainda que distinta nesse aspecto, e que desemboca na dimensão do sentido biográfico das projeções de sujeito no mito e na modernidade.

Na sequência, traremos elementos da obra de Descartes e Kant que nos dão pistas da herança moderna que baliza a constituição específica do sujeito da educação e, conseqüentemente, da educação do sujeito. Estes elementos subsidiarão a reflexão sobre a pedagogia de sucessão moderna que condiciona os modos de se pensar a produção do sujeito pela educação e acabam conduzindo àquilo que chamaremos de *paradigma abiográfico*, em subtítulo nomeado: 2.3 *O paradigma abiográfico na educação do sujeito biográfico*. Em outras palavras, dada a dimensão teleológica dos percursos inexoráveis determinantes dos modos de ser sujeito, instituiu-se o paradigma abiográfico na educação do sujeito que é, indivisivelmente, biográfico. Isso se constitui em um paradoxo de simultaneidade do existir marcado pelo percurso da experiência histórica que negará a possibilidade da produção da historicidade para além de um destino inexorável.

O subtítulo que encerrará este capítulo segundo, assim formulado *2.4 A emergência do biográfico na educação do sujeito abiográfico*, faz o anúncio de outras possibilidades paradigmáticas a partir do encontro com o que antes fora negado, agora, pela reivindicação da singularidade existencial dos sujeitos – tanto do observador-cognoscente quanto do observado-objetificado. Como no subtítulo anterior, trata-se do reconhecimento do paradoxo constitutivo que negligenciava a dimensão inventiva de si e a construção formativa de um sujeito que é múltiplo em si mesmo. Dito de outro modo, o paradoxo reside na emergência histórica do biográfico, via pesquisa em educação, à concepção restauradora de um sujeito abiográfico que, em realidade, nunca o fora. Esta construção textual trará elementos do movimento histórico das pesquisas que passaram a considerar a narrativa dos sujeitos, primeiro, como fonte de exemplificação dos fenômenos sociais para, nas últimas décadas, a partir do método (auto)biográfico, reconhecerem que os sujeitos biográficos e a proposição (auto)biográfica rompem com a estrutura hierárquica antes normativa da pesquisa em educação.

Para a continuidade da discussão, portanto, mais uma vez, traremos ao longo do capítulo, mitos gregos que, interpretados em um tempo presente diferente daquele em que foram criados, auxiliam-nos na compreensão dos conceitos de sujeito, subjetividade e racionalidade.

## **2.1 O sujeito antes do sujeito**

A ideia de sujeito, indicativa da modernidade, foi, em linhas anteriores, compreendida sob as facetas de Ulisses, o nosso herói, potente e astuto, nosso sujeito de artimanhas, persuasão e trapaça. Se na busca pela compreensão do sujeito moderno foi possível encontrá-lo, em termos de representação figurada nas histórias mitológicas, faz sentido o título que anuncia este texto: *o sujeito antes do sujeito*. Mesmo que situemos o conceito de sujeito à época da filosofia moderna e que reconheçamos que é somente na modernidade que a constituição do sujeito é tematizada, sua personificação engendra o importante poema de Homero. Assim, Ulisses, enquanto personagem mítico, é *sujeito antes do sujeito* materializado na modernidade. Todavia, gostaríamos, neste interim, de ampliar o sentido deste subtítulo e trazer à esta discussão um outro personagem, igualmente mítico e Homérico: Aquiles.

Se Ulisses é o grande personagem de Odisseia, temos em Aquiles a representação desse papel na obra *Ilíada*. Filho do mortal Peleu e de Tétis<sup>12</sup>, uma nereida – ninfa imortal que habita os mares; filha de Nereu, deus das águas –, Aquiles é o sétimo filho e o único sobrevivente das tentativas de Tétis em tornar seus filhos imortais. A cada nascimento de um filho, Tétis o queimava na tentativa de que o fogo o libertasse do “invólucro mortal” (BRANDÃO, 2014, p. 67) e, ao vencer o fogo, tornar-se-ia imortal. Após perecer seis filhos, no sétimo, Peleu impediu a esposa de cometer o mesmo ato, mas Tétis, perseguindo a intenção de ter filhos imortais, buscou outro meio para assim tornarem-se e mergulhou Aquiles nas águas do Rio Estige, que “tinham o dom de tornar invulnerável tudo que nelas fosse introduzido” (BRANDÃO, 2014, p. 67). Tétis, para mergulhar o filho, segura Aquiles pelo calcanhar do pé direito, o que o torna imortal, menos no local por onde sua mãe o segurou, dada a ausência do contato com as águas.

Aquiles tornou-se um dos grandes heróis da guerra de Troia e é conhecido pela sua agilidade e rapidez, “tendo-se tornado merecedor na *Ilíada* do epíteto de (*pódas okýs*), ‘de pés ligeiros’” (BRANDÃO, 2014, p. 67). Antes de seguir em direção a Troia, Tétis, em sua capacidade de previsão do futuro, disse ao filho que o seu destino poderia ter dois caminhos: ir à guerra, falecer jovem e ter o seu nome lembrado e glorificado pelos homens; caso contrário, a garantia de uma vida longa e do anonimato. Aquiles decide partir em direção a Troia, tomado pela missão que conferiu a si mesmo: lutar pelo povo grego. Assim, tornou-se líder dos Mirmidões, grupo de soldados habitantes da ilha grega de Egina.

Os 51 dias de guerra, retratados por Homero, na *Ilíada*, conferem a Aquiles protagonismo sob a denominação de “A ira de Aquiles”. Aquiles é, então, *sujeito* de expressão de um sentimento humanamente possível: a ira. Após uma sequência de batalhas enfrentadas pelos inúmeros grupos de homens, liderados por diferentes heróis gregos, o poema retrata a discórdia vivida entre Aquiles e Agamêmnon – irmão de Menelau e grande comandante da expedição a Troia – após conquistarem povoados e se apossarem de duas sacerdotisas: Briseida, mantida sob o domínio de Aquiles, e Criseida, sacerdotisa aprisionada por Agamêmnon. Crises,

---

<sup>12</sup> Para a cerimônia de casamento de Tétis e Peleu são convidadas todas as deusas, exceto Éris, a deusa da discórdia. Sentindo-se excluída, Éris invade a cerimônia e lança um pomo da discórdia, deixando-o cair entre os deuses. O pomo deveria ser entregue à mais bela das deusas ali presentes. Diante da desavença das deusas para que se tornassem donas do pomo, Zeus é impelido a decidir. Sem conseguir decidir, Zeus ordena que o julgamento seja realizado pelo primeiro mortal a ser encontrado. O mortal encontrado é Páris. “Zeus enviou Hermes com as três deusas, Hera, Atena e Afrodite. [...]. As três imortais expuseram então seus argumentos e defenderam sua própria causa e candidatura, prometendo cada uma sua proteção e dons particulares, se por ele declarada vitoriosa. Hera assegurou-lhe, se fosse a eleita, o império da Ásia; Atena ofereceu-lhe a sabedoria e a vitória em todos os combates; Afrodite garantiu-lhe o amor da mulher mais bela do mundo: Helena, esposa de Menelau, rainha de Esparta” (BRANDÃO, 2014, p. 488). Páris julgou Afrodite a mais bela das deusas.

mãe de Criseida, suplicara a Agamêmnon que devolvesse sua filha, e recebeu deste uma série de insultos e negações: “*não libertarei tua filha. Antes disso a terá atingido a velhice em minha casa, em Argos, longe de sua pátria, enquanto se afadiga ao tear e dorme na minha cama. Vai-te agora. Não me encolerizes*” (HOMERO, 2013, *ILÍADA* CANTO I, 29-32, p. 110, *grifos nossos*). Desesperada em sua incapacidade de resgatar a filha, Crises suplicou a um dos deuses do Olimpo que despejasse sobre os gregos uma terrível peste, enfraquecendo, assim, seu exército. Diante da grave situação vivenciada pela guarnição grega, Aquiles procurou Agamêmnon pedindo-lhe que devolvesse Criseida. Agamêmnon devolveu Criseida, mas tomou de Aquiles, Briseida, a fim de recompensar a perda de seu espólio. Enfurecido e ferido em sua honra, Aquiles decidiu retirar-se da guerra.

Sem a presença de Aquiles os gregos encontravam-se desfalcados para o enfrentamento nas batalhas que se avizinhavam. Dado o respeito dos inimigos em relação a Aquiles, ao veloz guerreiro que era, Pátroclo, seu melhor amigo e companheiro na guerra, pediu a Aquiles permissão para usar sua vestimenta e, ao vestir sua armadura, Pátroclo tomou o lugar de seu grande amigo na batalha. Em um enfrentamento, Pátroclo acabou morto por Heitor, irmão de Páris, cuja fuga com Helena deu início à guerra de Troia. Heitor pensou ter acabado com a vida de Aquiles, pois identificou seu rival pela armadura que usava. Mediante um mensageiro, Aquiles recebeu a notícia da morte de seu amigo:

*‘Ai de mim, ó filho do feroso Peleu! Demasiado funesta é a notícia que ouvirás, prouvera que nunca tivesse acontecido! Pátroclo tombou. Em torno de seu corpo estão combatendo – do seu corpo nu: pois suas armas tem Heitor do elmo faiscante.’* Assim falou; e uma nuvem negra de dor se apoderou de Aquiles. Levantando com ambas as mãos a poeira enegrecida, atirou-a por cima da cabeça e lacerou seu belo rosto. [...] Medonhos foram os gritos de Aquiles (HOMERO, 2013, *ILÍADA* CANTO XVIII, 18-35, p. 520, *grifos nossos*).

Em diferentes passagens do poema épico, Aquiles, tomado por tristeza, lamenta e chora. Sente-se nutrido de diferentes sentimentos: o desalento pela perda do amigo e o desejo avassalador pela vingança. Aquiles vive entre a tristeza por Pátroclo e o ódio por Heitor. Tétis ouviu os gritos de lamento e “Do filho que gemia profundamente se acercou a excelsa mãe. Com um grito ululante, acariciou a cabeça do filho; e lamentando-se proferiu palavras aladas: *‘Meu filho por que choras? Que dor te chegou ao espírito?’*” (HOMERO, 2013, *ILÍADA* CANTO XVIII, 70-73, p. 521-522, *grifos nossos*). Tétis tentava consolar o filho dizendo que a

morte de Pátroclo podia ter salvado a vida do próprio Aquiles, pois naquele mesmo combate poderia ter sido ele a morrer. Nada foi capaz de consolar Aquiles: *“Mas que satisfação tenho eu nisso, se morreu o companheiro amado, Pátroclo, a quem eu honrava acima de todos os outros, como a mim próprio? Perdi-o!”* (HOMERO, 2013, *ILÍADA* CANTO XVIII, 80-82, p. 522, *grifos nossos*). Aquiles se sentia culpado tanto por não estar perto do amigo para protegê-lo, quanto por ter lhe emprestado sua armadura e, abarrotado por tristeza e ira, decidiu retornar à guerra e vingar-se de Heitor: *“meu ânimo não me compele a viver entre os homens e com eles coexistir, se primeiro Heitor não perder a vida golpeado pela minha lança e pagar a espoliação de Pátroclo”* (HOMERO, 2013, *ILÍADA* CANTO XVIII, 90-93, p. 522, *grifos nossos*), explanou Aquiles em diálogo com sua mãe.

Aquiles sabia de seu destino, e foi mais uma vez advertido por Tétis: *“será rápido o teu destino, meu filho, pelo que dizes! Pois logo a seguir à de Heitor está a tua morte preparada”* (HOMERO, 2013, *ILÍADA* CANTO XVIII, 95-96, p. 522, *grifos nossos*). Porém, para ele *“a vingança contra a pessoa que matou um amigo querido é algo digno de ser pago com a vida”* (JONES, 2013, p. 16). Nessa passagem, é digno de alusão que Aquiles mencionou a compreensão que tem da relação que estabelece com os outros: ele coexiste com os homens, existe com eles, coabita outros sujeitos na medida em que é coabitado por outros. É um sujeito capaz de sentir e de mostrar-se desvencilhado dos tradicionais atributos do herói, dessa identidade que é dele, mas que não se encontra encerrada nas prerrogativas da força, da coragem, da valentia, da sagacidade, da audácia. Aquiles se mostra em sua vulnerabilidade. Despido – literalmente – da armadura de herói, ele é o amigo que chora a morte de seu companheiro.

Se a trajetória de Ulisses foi disposta por um sujeito que se mantinha em relação de superioridade com os seus companheiros, igualmente sofridos pela guerra, Aquiles mostrava as marcas de seus companheiros em si, em uma relação de similitude. Ulisses se utilizava de zombaria, enaltecia a si na medida em que diminuía o outro. Ulisses é sujeito que objetifica outros sujeitos em nome de seu predicado de guerreiro-herói.

Por sua vez, Aquiles, vestindo nova armadura, retornou à guerra com o desejo de vingar a morte do amigo. Heitor, ao ver se aproximar Aquiles, tentou fugir. Aquiles o perseguiu e, atingindo a sua garganta com uma lança, matou Heitor. O desejo de vingar a morte de Pátroclo fez com que Aquiles mantivesse o corpo de Heitor sob o seu domínio: *“erguendo-o pelos pés, furou as pernas de Heitor entre o calcanhar e a vergadura do joelho, puxando para fora os tendões. Meteu pelos buracos umas correias e as atou a seu carro”* (BRANDÃO, 2014,

p. 69). Durante todo o funeral de Pátroclo, o corpo de Heitor ficou exposto e Aquiles, com o corpo de Heitor atado em seu carro, deu três voltas ao redor do túmulo de Pátroclo. A memória de Pátroclo acompanhava Aquiles, que:

[...] rememorando tudo o que com ele fizera e sofrera ao atravessarem as guerras dos homens e as ondas dolorosas. Recordado dessas coisas derramava lágrimas copiosas, ora deitado de lado, ora deitado de costas, ora deitado de cara para baixo. Mas logo em seguida se levantava e arrastava o cadáver de Heitor [...]. E depois de o arrastar três vezes em torno do túmulo, de novo se deitava na tenda (HOMERO, 2013, *ILÍADA CANTO XXIV*, 7-17, p. 651).

O que se observa é o fato de que Aquiles, diferente de Ulisses, representa um modo outro de ser sujeito. Nesse caso, já não impera o ímpeto heroico em nome da promoção de uma imagem astuta e poderosa, como vimos em Ulisses. Aquiles não se importa em demonstrar seu sofrimento, não opera linearmente a condução de suas emoções em nome da supressão de suas experiências existenciais reveladoras de fraquezas que não condizem com a imagem do herói mítico. Com isso, admite a ira, a dor, a honra, o orgulho, a vingança, a tristeza, e os mais variados sentimentos e valores humanos.

Na sequência da estória, o modo como se deu o encontro entre Príamo, pai de Heitor, e Aquiles, seu algoz, é revelador do que sugerimos no parágrafo anterior, dada a súplica do pai pelo corpo do filho para que possa dele se despedir pelos ritos e atos fúnebres de costume. Príamo diz a Aquiles: *“Pensa no teu pai [...]. Ele que tem a minha idade, na soleira da dolorosa velhice. [...] Porém quando ouve dizer que estás vivo, alegra-se o coração e todos os dias sente esperança de ver o filho amado, regressado de Troia”* (HOMERO, 2013, *ILÍADA CANTO XXIV*, 486-492, p. 668, *grifos nossos*). Aquiles, sensibilizado pelas palavras emocionadas de Príamo, que lamenta e chora a morte de um filho, então, “tocando-lhe com a mão, afastou calmamente o ancião. E ambos se recordaram: um deles de Heitor matador de homens e chorava amargamente, rolando aos pés de Aquiles; porém Aquiles chorava pelo pai, mas também, por outro lado, por Pátroclo” (HOMERO, 2013, *ILÍADA CANTO XXIV*, 508-512, p. 669). Aquiles levantou-se e em seguida soergueu Príamo com a mão. Condoído pela dor do velho homem de cabeça e barba grisalhas, entregou-lhe o corpo de Heitor. Aquiles vestiu o corpo de Heitor, levantou o corpo e colocou-o à disposição de Príamo, “gemeu em seguida e invocou o companheiro amado: *‘Não te zangues comigo, ò Pátroclo, se é que me consegues ouvir na mansão de Hades, por eu ter restituído o divino Heitor ao pai amado’*” (HOMERO, 2013, *ILÍADA CANTO XXIV*, 592-594, p. 672, *grifos nossos*).

Os atos fúnebres tinham a duração de 12 dias, e Aquiles prometeu à Príamo que durante este período os gregos não atacariam Troia. No funeral, o corpo foi queimado, e sob os olhos foram colocadas moedas de ouro que, segundo a tradição, era o pagamento dado aos barqueiros para que levassem a alma ao Hades, o reino dos mortos. Príamo fala à Aquiles sobre os dias dedicados à despedida de Heitor, grato pelos dias em que viverão em trégua: “*Durante nove dias o choramos no palácio; ao décimo dia faremos o funeral e a refeição do povo; ao décimo primeiro dia far-lhe-emos a sepultura; e ao décimo segundo dia combateremos, se for preciso*” (HOMERO, 2013, *ILÍADA CANTO XXIV*, 664-667, p. 675, *grifos nossos*).

Na ocasião de entrega do corpo, segundo Brandão (2014), Aquiles encontrou a irmã de Heitor e acabou por ela se apaixonando. A jovem Políxena, princesa de Troia, era uma bela mulher pela qual Aquiles passou a cultivar uma grande paixão. Os troianos desejavam a vingança pela morte de Heitor e, utilizando-se da paixão de Aquiles e Políxena, atraíram Aquiles para uma emboscada. Hécuba, rainha de Troia e esposa de Príamo, ordenou o envio de um recado a Aquiles, marcando um encontro para que ela e o rei pudessem dar a ele a mão de sua filha Políxena e celebrar o casamento dos dois. “Aquiles compareceu desarmado” (BRANDÃO, 2014, p. 70) e Páris, irmão de Heitor e Políxena, colocou-se escondido atrás de muralhas e atirou em Aquiles, disparando em sua direção uma flecha que acertou o único lugar vulnerável do seu corpo: o calcanhar. Aquiles morreu e os troianos apoderaram-se do seu corpo, exigindo regalias para devolvê-lo aos gregos e, assim, realizarem o mortuário.

Na obra *Odisseia* há um diálogo entre os dois heróis: Ulisses e Aquiles, através de suas *psykhê*, “palavra grega que se pode traduzir como ‘alma’” (CHÂTELET, 1994) ou “sombra” (ASSUNÇÃO, 2003). Na saga que vivenciou para o retorno à Ítaca, Ulisses evocou Aquiles, e eles teceram o seguinte diálogo:

*‘Ulisses de mil ardis, homem duro! Que coisa ainda maior irás congeminar? Como ousaste descer até Hades, onde moram os mortos sem entendimento, fantasmas de mortais estafados?’* Ulisses então evoca: *‘Aquiles, filho de Peleu, de longe o mais forte dos Aqueus! Vim para consultar Tirésias, para o caso de me dar algum conselho sobre como poderei regressar à Ítaca rochosa. Pois ainda não cheguei perto da Acaia, nem a minha terra pisei; mas sofro sempre desgraças, ao passo que não foi, nem será, nenhum homem mais bem-aventurado que tu, ó Aquiles! Pois antes, quanto eras vivo, nós Argivos te dávamos honras iguais às dos deuses; e agora reinas poderosamente sobre os mortos, tendo vindo para aqui: não te lamentes por teres morrido, ó Aquiles’.* Aquiles, tomando a palavra, respondeu: *‘Não tentes reconciliar-me com a morte, ó glorioso Ulisses. Eu preferia estar na terra, como servo de outro, até de homem sem terra e sem grande sustento, do que*

*reinar aqui sobre todos os mortos'* (HOMERO, 2011, *ODISSEIA CANTO XI*, 473-491, p. 312-313, *grifos nossos*).

Por mais que Aquiles tivesse clareza do seu destino, nesse diálogo ele mostra-se claramente infeliz com a morte, por mais glorioso que ela o tenha tornado. O diálogo revela a relação paradoxal entre o destino de glória – *kléos* – e o destino que conferiu a Ulisses a possibilidade do retorno – *nóstos*. Assunção (2003) reflete sobre a exaltação que Ulisses faz à glória alcançada por Aquiles, e o desprezo à glória, demonstrado por Aquiles frente ao seu estado ínfimo de morto e seu desejo pela vida, sob qualquer forma: “Aquiles, o herói do *kléos* e da *Ilíada*, preferindo a vida ou o *nóstos* de Ulisses ao seu estado de morto no Hades, e Ulisses, o herói do *nóstos* e da *Odisseia*, preferindo a morte e o *kléos* de Aquiles ao sofrimento inumerável de um retorno que parece não ter fim” (ASSUNÇÃO, 2003, p. 102).

Talvez tenha sido o desejo pela vingança e não pela glória que colocou Aquiles novamente em combate, sabendo que seu destino era a morte. A escolha heroica de Aquiles foi sacrificar a própria vida. Aquiles morto é apenas uma imagem, um reflexo do mortal vivo que foi, mas que já não possui aquilo que Ulisses tem: “a substância de carne, a corporeidade, a capacidade de tocar e ser tocado” (ASSUNÇÃO, 2003, p. 108). É na condição de *seres de carne, seres físicos* (JOSSO, 2008; 2010a; 2016), que inscrevemos as possibilidades de ser, inclusive, herói. Esta é a nossa condição primeira, segundo a qual nos colocamos, na forma de vida, ao mundo. A partir daí podem ser inscritas diferentes condições pelas quais somos capazes de alcançar a expressão singular que daremos à nossa vida. Por serem seres de carne, Ulisses e Aquiles puderam ser homens, gregos, heróis. Por serem de carne é que estiveram na guerra, que lutaram, podendo Ulisses retornar a Ítaca e Aquiles morrer glorificado.

O desejo de Aquiles pela vida, mesmo que diante de uma condição sofrida, tal como se mostra a Ulisses no instante de seu suplício a Aquiles em Hades, é maior do que toda glória que sua imagem de grande guerreiro carrega. Na sequência do diálogo entre os dois, o herói de pés ligeiros pede notícias do pai:

*Fala-me do irrepreensível Peleu, se algo soubeste: se é ainda detentor de honra entre os numerosos Mirmidões, ou se agora [...] o desconsideram, porque lhe retém as mãos e os pés a velhice. Pois não estou eu para lhe prestar auxílio sob os raios do sol, com força que outrora foi minha [...]. Provera que por uma hora pudesse regressar a casa de meu pai* (HOMERO, 2011, *ODISSEIA CANTO XI*, 494-501, p. 313, *grifos nossos*).

A preocupação com o pai atormenta Aquiles que, na condição de herói morto não mais pode estar ao lado dele, enquanto ser de carne, o protegendo como é o seu desejo. A figura do pai, imaginado na velhice, foi determinante para que Aquiles se comovesse diante de Príamo, um velho pai que suplicava a entrega do corpo de seu filho. O amor de Príamo por Heitor foi sentido por Aquiles ao lembrar da relação que tinha com o seu próprio pai. Aquiles mostra-se sujeito capaz de comover-se diante da dor do outro e de perceber que o outro é seu semelhante, de que padecem, ambos, de uma existencialidade em comum.

Ao conhecermos um pouco de Aquiles e ao relembrarmos Ulisses, deparamo-nos com dois exemplos de heroísmo. Dois diferentes modos de ser sujeito. Assim, Aquiles dá-nos mais um sentido ao nosso subtítulo: se Ulisses é o sujeito, segundo a edificação deste conceito a partir da modernidade, Aquiles é *sujeito antes do sujeito*.

## **2.2 A racionalidade antes da racionalidade**

Se na busca pela compreensão do sujeito moderno encontramos uma forma de sua representação na estória de Ulisses, podemos, igualmente, aferir que a noção de racionalidade é, também, anterior à modernidade, dado que o princípio da razão em oposição ao mito data do período que se encontra cronologicamente inserido na Grécia Antiga. Em outros termos, pensar sobre a racionalidade humana remete-nos, entre outros, ao desejo de conhecer a realidade, compreendê-la e explicá-la, elementos que acompanham a história da humanidade desde tempos imemoriáveis. Por esta razão, não faremos juízo de privilégio da racionalidade junto à modernidade, ainda que cada momento histórico tenha sua própria reivindicação sobre o que julga e define como tal. Se antes do nascimento da Filosofia não houve sistematização conceitual acerca dos domínios do conhecimento humano no Ocidente, isso não pressupõe a inexistência do fenômeno da razão, da racionalidade, do sujeito e da subjetividade, conceitos caros à modernidade. Embora simetricamente a comparação não seja ideal, basta reconhecermos que fenômenos que foram descritos com o avanço da ciência e da tecnologia já existiam no mundo objetivo antes de serem descritos, e esse fato sugere, a um só tempo, revelação e invenção do real.

De modo geral, o que vimos até agora pressupõe que pela via dos mitos que reencontramos, pelo ato de contarmos e narrarmos as suas estórias, produzimos reflexões sobre

conceitos implícitos à temporalidade de sua criação, ainda que submersos no quadrante do “não-dito”. Neste sentido, justificamos a razão pela qual não apenas nos debruçamos sobre a ideia de racionalidade como a problematizamos, uma vez que o seu reconhecimento, para além de seu espaço-tempo privilegiado, permitirá que reivindicemos pelos aspectos que a ela foram negados. É necessário realocarmos o entendimento sobre a racionalidade no seio da tradição que a constitui, do contrário, isto é, pela negação deste importante conceito, ou ainda, pela mera substituição, cairíamos na mesma armadilha que capturou os pensadores e idealizadores da modernidade, que instituíram uma verdadeira guerra ao passado (BOMBASSARO, 1992). Assim, o abandono da racionalidade enquanto conceito que nos conduz representaria a perda do fundamento epistemológico, ético e estético da tese porquanto tal categoria pressupõe a dimensão histórica que a institui e constitui. Por conseguinte, este subtítulo foi assim formulado: *a racionalidade antes da racionalidade*.

Como visto anteriormente, a questão do sujeito nos traz à problemática da racionalidade, uma vez que pensar sobre os modos de operacionalização da razão coloca-nos em necessária relação reflexiva com este conceito. Ao mesmo tempo, significa dizer que ao entendimento acerca da racionalidade implica pensarmos, em igual medida, no sujeito e na subjetividade enquanto conceitos distintos que são, intimamente, dependentes. Portanto, embora distinguíveis, sujeito, subjetividade e racionalidade compõem uma tríade inseparável. Não há emprego operacional da razão objetiva sem a existência de uma unidade constitutiva das capacidades cognitivas próprias do sujeito em sua subjetividade. Por isto, a racionalidade pode ser compreendida como “o jogo, o diálogo incessante entre nossa mente, que cria estruturas lógicas, que as aplica ao mundo e que dialoga com este mundo real” (MORIN, 2011b, p. 70).

Entendemos que a racionalidade encaminha para uma forma de ser sujeito, pois o modo como a razão é empreendida para a compreensão da realidade baliza os modos como o sujeito, em ação racional, coloca-se perante o mundo que o confronta como algo estranho a si mesmo. Mencionamos, anteriormente, que é condição para a racionalidade a estrutura própria do sujeito enquanto unidade constitutiva. Alargando o horizonte da compreensão, queremos dizer que o sujeito – aqui pensado em sua dimensão biológica – é portador das capacidades e detém as condições que o tornam sujeito de pensamento. Porém, queremos diferenciar pensamento de razão.

O pensamento é próprio da natureza humana e a razão, dependente desta natureza, é uma intenção, atribuída ao pensamento, “de ter uma visão coerente dos fenômenos, das coisas

e do universo” (MORIN, 2011b, p. 70). Se de um lado temos a inerência do pensamento como natureza humana, de outro, a razão surge como construção, invenção em um dado tempo e em condições históricas e sociais particulares. Châtelet (1994) conta a história da razão em entrevista com Émile Noel, construindo caminhos que nos permitem pensar a *razão do Ocidente* (NOËL, 1994, p. 11). Nesta história, partimos do momento em que, em oposição ao mito, buscou-se uma tentativa de caracterização lógica e sistemática do conhecimento humano, enquanto uma nova forma de se posicionar perante o mundo. Isto, que também se consolidou como outra forma de conhecimento, teve contexto, tempo histórico-social e personagem principal: Grécia, o nascimento da democracia ateniense, e Sócrates, respectivamente.

Estamos no século V antes da nossa era. A Grécia está dividida em múltiplas cidades, algumas muito pequenas. [...] Essas cidades têm em comum os deuses, uma cultura, uma língua. Mas são rivais. Guerreiam entre si, apesar da ameaça da invasão bárbara, que pesa constantemente sobre elas. Essas cidades criaram colônias que logo conquistaram a independência e fazem agora circular um espírito novo. É preciso elaborar todo um urbanismo, construir cidades, instituir constituições, e o pensamento tradicional está sendo submetido a duras provas. Para essas colônias, a tradição não basta mais. [...] no século VI, todas as cidades são varridas por um vento de renovação. Isso vale principalmente para Atenas, onde alguns homens vão inventar o que será chamado de ‘democracia’ (CHÂTELET, 1994, p. 16).

Com a instalação da democracia ateniense todos os cidadãos livres passaram a ser olhados mediante o critério de igualdade: todos têm os mesmos direitos nas resoluções, nas tomadas de decisões e no poder inaugurado pelo livre uso da palavra. O direito à palavra espalha-se por toda a Grécia e pela palavra advém a retórica, a argumentação e as possibilidades de ensinamento e de partilha de modos de pensar, de percepções e de saberes entre os homens e mulheres, cidadãos gregos. Neste contexto, surge a disputa pelo convencimento de uma ideia sobre outra, e a importante figura de Sócrates, cuja “profissão é falar com seus concidadãos” (CHÂTELET, 1994, p. 20).

Como exemplo de diálogo socrático, podemos lembrar o conhecido *O Laques* (PLATÃO, 1966)<sup>13</sup>, realizado junto a dois pais, Lisímaco e Melésios, que desejavam saber sobre a importância da arte da esgrima na formação de seus filhos. Na ocasião, Nícias e Laques, “estrategistas renomados” são chamados a opinar se “cumpre ou não dar lições de esgrima aos

---

<sup>13</sup> *O Laques* é um diálogo escrito por Platão (1966) e considerado “o ponto zero do diálogo socrático” (CHÂTELET, 1981, p. 81).

jovens?” (CHÂTELET, 1981, p. 81 e 82). Cada qual, a partir da sua experiência, expõe razões pelas quais os pais devem se guiar. Enquanto Laques, formado no campo de batalha e sem instruções formais, expõe a opinião de que as aulas de esgrima como treino em situação de conflito e combate simulado em nada contribuem com a formação dos jovens, Nícias, que frequentou os sofistas e é capaz de discutir política, afirma que a esgrima contribuirá com a formação dos jovens desde que o exercício corporal se constitua, igualmente, em ensinamento moral. Com base na explanação dos dois “especialistas”, que falaram a favor e contra a contribuição da esgrima na formação dos jovens, houve um empate. Dado o impasse, os dois pais convidam Sócrates a opinar, na tentativa de que ele desempate e resolva a questão. A partir disso, Sócrates aceita participar da conversa desde que possa conduzir um verdadeiro diálogo, visto que Nícias e Laques não o realizaram. Neste momento, chegamos ao ponto fundamental da história: Sócrates reclama que lhe seja concedida a “função interrogativa”, que mudará o sentido do debate (CHÂTELET, 1981). Com a participação de Sócrates, ficou evidente que a exposição das opiniões de Laques e Nícias foi realizada de modo mecânico, tomando por base ideias prontas e desprovidas de argumentação e reflexão. A partir daí, Sócrates conduz o diálogo pelo caminho próprio da *Filosofia*, questionando o que esses pais verdadeiramente queriam ao considerar a esgrima na formação dos seus filhos, incentivando-os, assim, a pensarem o que essa pergunta porta, a compreenderem a ideia que ela contém e a elaborarem outras respostas.

O que Sócrates mostrou foi a possibilidade de desestabilizar respostas prontas, expostas a partir das experiências individuais não refletidas, voltando-se a elas e exercitando a possibilidade de complexificá-las com outros questionamentos e outras argumentações. Da dúvida inicial – “problema vago: cumpre tomar lições de esgrima?” – Sócrates conduz o diálogo até chegarem à “questão mais profunda: que se espera do ensino da arte das armas?” (CHÂTELET, 1981, p. 82). Esse diálogo nos mostra o trajeto pelo qual a ideia de conceito e de verdade pode ser estabelecida. As palavras encadeadas em um discurso argumentativo sedimentam conceitos que cristalizam verdades, isto é, se os pais decidissem imediatamente por uma ou outra opinião, não chegariam à compreensão acerca do sentido da esgrima na formação de seus filhos. As novas respostas a que Sócrates estimulou não foram mais baseadas em opiniões emitidas pela experiência individual dos estrategistas, mas em conceitos: se “o fim de semelhantes lições é o aprendizado da coragem (o que logo reconhecem Laques e Nícias), torna-se claro que a questão graças à qual será possível resolver o problema inicial é de fato esta: o que é a coragem?” (CHÂTELET, 1981, p. 82).

A história do nascimento da Filosofia é a história do diálogo enquanto “um jogo de perguntas e respostas argumentadas, com a possibilidade, para cada um dos interlocutores, de intervir a fim de solicitar explicações suplementares” (CHÂTELET, 1994, p. 24). Na medida das concordâncias que vão sendo estabelecidas com base nas argumentações e nos consensos dos interlocutores, chega-se a uma qualidade do conhecimento filosófico: a universalidade – necessária ao conceito de verdade, “o discurso filosófico, tendo valor universal, tem também uma correspondência na realidade” (CHÂTELET, 1994, p. 30). Na Filosofia a verdade é um conceito plural, de modo que não há “a” verdade e sim verdades relativas.

É por isto que a ideia inicial de razão esteve intimamente ligada à Filosofia. Naquela “pequena península da bacia do Mediterrâneo” essa conjuntura histórica “tomou em Atenas um rumo particular” (CHÂTELET, 1981, p. 72). Já não bastava que as escolhas sobre os rumos da *pólis* democratizada, a descrição e a compreensão do mundo fossem dadas apenas pela opinião baseada na experiência, a *doxa*, mas que um método as conduzisse adequadamente às verdades. Eis o movimento que conduziu do pensamento, própria à natureza humana, à razão, construída “pelo jogo das circunstâncias e dos homens” (CHÂTELET, 1981, p. 72). Não apenas passou a vigorar a razão, havia um método para tal, como nos mostrou o exemplo de Sócrates. É importante notarmos que a passagem da *doxa* à *episteme* (o saber verdadeiro) pelo método socrático não excluía a opinião advinda da experiência, mas, pelo contrário, valorizava-a como ponto de partida à passagem reflexiva e compreensiva que permitia complexificar a própria vida, ou seja, um saber da experiência pela experiência de problematização do saber e da opinião comuns.

Daí em diante, como nos diz Noël (1994, p. 11), podemos concluir que “há várias formas de racionalidade pelo mundo”, no sentido de que a razão, tal como se constituiu na Grécia Antiga, modificou-se com as transições sócio-histórico-temporais. Logo, conhecidos os aspectos, igualmente, sócio-histórico-temporais característicos do advento da razão, passamos à ideia de racionalidade. O conhecimento Filosófico, como vimos, engendrou o que denominamos de *racionalidade clássica* (OLIVEIRA, 2016). Já com a força do cristianismo, da racionalidade clássica tem-se o advento da *racionalidade teológica* (OLIVEIRA, 2016). A racionalidade teológica surge não no abandono da busca por um conhecimento racional, enquanto forma segura de alcance à verdade, mas na substituição da Filosofia pela religião de matriz judaico-cristã. Na tentativa de superação das verdades reveladas pela racionalidade teológica, o pensamento moderno emerge com outra racionalidade. A *racionalidade moderna* tem no saber científico o *locus* da verdade, do conhecimento racional, universal, objetivo e

lógico. Aqui, o conceito de verdade encontra a ideia de axioma: deixa de ser compreendida como relativa e passa a ser dogmática, de caráter absoluto.

Com o surgimento da racionalidade moderna houve uma intenção paradigmática anunciada na passagem de um modo teocêntrico de compreensão da realidade para um modo antropocêntrico, ou seja, a racionalidade moderna é, em sua gênese, antropocêntrica, e o é justamente pela posição que o sujeito cognoscente assume em relação à realidade objetificada. Ao mesmo tempo, se deu desse modo a tentativa de superação do obscurantismo representado pelo teocentrismo, momento histórico em que a compreensão da verdade era dependente da interpretação dos desígnios de Deus (onipotente, onisciente e onipresente). Depois disso, pela lógica antropocêntrica, uma vez situado no centro do mundo, parece-nos necessário discutir o sujeito enquanto conceito.

A palavra *sujeito*, do grego *hypokeimenon*, e de tradução latina *subjectum*, “substrato”, “substância”, encontra-se relacionada ao conceito de *subjetividade*, “termo genérico, isto é, noção que enfeixa ou se encontra em relação necessária com uma série de outros conceitos [...]: Eu, consciência, consciência de si” (BICCA, 1997 p. 145). Assim, compreender o conceito *sujeito* nos coloca em necessária busca compreensiva pelo conceito *subjetividade*. Não significa ir ao encontro de formulações conceituais abstratas, mas de concebermos que é pela linguagem, primeiramente, que se estabelecem os modos pelos quais compreendemos e nos apropriamos das interpretações que fazemos da realidade, de modo geral. Assim, é pelo terreno conceitual que a realidade é, a um só tempo, descoberta e criação. O exemplo de Sócrates, no diálogo platônico *O Laques* (PLATÃO, 1966), mostrou-nos essa relação direta: não apenas chegaram, no sentido da descoberta, ao conceito de coragem como também o criaram. Esse tensionamento conceitual, no campo da linguagem, não cessa as possibilidades de instaurações de formas distintas de interpretação e compreensão das múltiplas e inesgotáveis facetas da realidade.

Enquanto derivação do conceito de sujeito, a subjetividade refere-se, assim, a todos os fenômenos próprios da consciência que tem, no sujeito, a sua possibilidade de expressão, referência, determinação. A subjetividade encontra-se ligada ao sujeito moderno enquanto sujeito do pensamento, da consciência, da razão de caráter comum, generalista – condição atribuída, inicialmente, por Descartes, enquanto metonímia do advento de uma compreensão de sujeito constituído com base no investimento cognitivo do eu pensante. A subjetividade da modernidade é, deste modo, uma subjetividade do eu, em seu atributo de uno, solipsista e individualista que, ao mesmo tempo, representam a definição de sujeito: “É pelo pensar e

somente graças a ele que eu sou sujeito. A subjetividade é meramente inteligível” (BICCA, 1997, p. 157).

Se o sujeito nos apareceu no mito, ele perpassa outros tantos tempos até o advento da modernidade, logo, encontra-se atrelado a outros modos de elucidação além da racionalidade moderna. Nesta esteira compreensiva que vem nos colocando, ao longo da escrita desta tese, entre o mito e a modernidade, reportamo-nos ao estoicismo: “os estoicos [...] são enfatizados por sua influência sobre a construção de algumas das representações centrais da filosofia moderna” (BICCA, 1997, p. 151). O estoicismo, com ênfase ao filósofo Zenão de Cítio (340 – 264 a.C.), é uma corrente filosófica surgida na Grécia do século IV a.C. Dentre seus inúmeros aspectos, destacamos a noção de homem sábio, de autossuficiência, de ser humano autárquico que recai na premissa de autocontrole do sujeito em relação àquilo que não é considerado próprio do pensamento e que afeta a tomada de decisões e a estruturação lógica do agir: os sentimentos, as emoções, os prazeres, considerados como inimigos e produtores de vícios e males. Segundo Bicca (1997), o que fica explícito enquanto herança desta corrente é uma primeira manifestação da consciência de si, o que balizou, posteriormente, o conceito de sujeito na modernidade.

A consciência de si, estrutura basal do ser sujeito e da noção de subjetividade moderna, expressa a convicção que o *eu* tem das potencialidades racionais a que porta, do valor e da importância do uso da consciência, que se faz separada da matéria e da sensibilidade. A tentativa de manter o sujeito na esfera do eu, pelo uso de sua própria razão, marcou a passagem da Idade Média para a Moderna, como que baseada na assertiva que anunciava as possibilidades da existência humana autônoma em relação ao poder do Deus judaico-cristão pelo uso da razão própria do sujeito. Consciente de si, da sua existência e do poder da razão humana, que “constitui a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais” (DESCARTES, 1998, p. 31), leva à oposição entre sujeito e objeto, pois a realidade é objetificada para que o sujeito, no uso de suas capacidades, produza e encontre, sobre e a partir dela, certezas indubitáveis.

A subjetividade em Descartes (1998; 1979a; 1979b) pressupõe um sujeito cuja interioridade é espaço da razão pela qual ampara-se a objetividade e o crivo da verdade. É pela *dúvida metódica* que o sujeito busca o alcance da certeza, despreendendo-se de tudo que não seja próprio do sujeito em si, pois o *cogito* é o seu referencial. Deste modo, o sujeito cartesiano afasta-se de qualquer forma de autoridade ou domínio que não o seu próprio pensamento, racional e autônomo. O sujeito em Descartes é, então, fundamento da razão, cuja busca da

verdade dá-se mediante um pensamento de cunho metódico-matemático próprio, àquilo que, posteriormente, influenciou sobremaneira o que conhecemos, hoje, como método científico. Segundo Châtelet (1994), o postulado cartesiano pressupôs pensar as possibilidades do sujeito em relação de domínio com a natureza, transformando a realidade, explorando-a e manipulando-a por técnicas humanas que sustentam a ideia de ciência. Kant é pertencente desse mesmo movimento próprio da modernidade, mas apostou, especialmente, na transformação da natureza humana.

Em Kant, o sujeito se mostra em sua capacidade autoconsciente, através de uma *filosofia transcendental do sujeito*, que significa o retorno do sujeito a ele mesmo. Desse modo, ele não é só o sujeito do pensamento, mas tem compreensão dessa sua condição, logo, pensa sobre os seus pensamentos e age em nome desses: “ele mesmo é fonte de sentido, já que é o lugar que determina o sentido de tudo” (OLIVEIRA, 1993, p. 72). A autoconsciência se desdobra na ideia de uma razão teórica e uma razão prática, essa última pela constituição do sujeito epistêmico, um sujeito moral marcado de juízos pelos quais estabelece verdades. O sujeito justifica suas ações mediante os critérios morais de sua subjetividade. A autoconsciência torna-se consciência moral: “é com Kant que surge um sujeito plenamente responsável por si mesmo. A essência humana enquanto liberdade e responsabilidade está em nossas mãos” (PRESTES, 1996, p. 38).

O sujeito, segundo o pensamento de Kant, busca romper com o estigma da *menoridade*, condição que o impede de compreender a realidade sem a orientação de alguém:

[...] para Kant, a modernidade tem uma *significação histórico-universal*: a humanidade tem, de agora em diante, a possibilidade de atingir a maioridade pelo *uso público da razão*, que permitiria a efetivação da emancipação humana, pelo afastamento de todas as tutelas, em qualquer ordem da vida humana, que impediam o homem de chegar à idade adulta. Isso, para Kant, tornou-se possível pelo *retorno transcendental* a si mesmo, como retorno ao fundamento de toda teoria e de toda a ação do homem no mundo (OLIVEIRA, 1993, p. 71-72).

Assim, livrar-se da *menoridade* permitiria ao sujeito recorrer ao seu próprio pensamento. A menoridade é uma *menoridade autoculpada* (PRESTES, 1996, p. 20), pois “o homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (KANT, 2013, p. 63). Com o objetivo de livrar-se de sua *menoridade* o sujeito deve

ser *sujeito de ação e de conhecimento*, no desdobramento de um sujeito moral. As suas ações têm, então, um dever moral que Kant denomina de *imperativo categórico*: “Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (KANT, 1989, p. 42). O agir moral tem um pressuposto de universalidade, mediante uma ideia de que existem modos universais de agir pelos quais a humanidade como um todo alcançaria a autonomia, uma das promessas modernas. Segundo Kant (1989), a natureza racional que o sujeito possui dá a ele o dever de formar-se moralmente, de reger suas ações por leis e controlar os impulsos da sensibilidade, em busca do dever moral enquanto virtude do sujeito. As sensibilidades estão sob jugo de um sujeito de razão legisladora que ocupa um nível hierárquico superior em relação à sensibilidade, sendo, através dela, possível transcender a natureza de animal sensível.

Com vistas a este panorama histórico-conceitual entre os conceitos de sujeito, subjetividade e racionalidade, a problemática exposta evidencia uma contradição, já que o estatuto epistemológico moderno pressupõe a valorização da subjetividade como esfera fundamental do eu, ainda que de modos distintos, tanto em Descartes como em Kant e outros, mas encaminhou a compreensão de sujeito no sentido da negação das particularidades próprias a si mesmo. A tentativa de universalização dos parâmetros que definiriam e caracterizariam o sujeito moderno pela via da racionalidade intrínseca ao período, negaram o que de mais caro constituía o sujeito: sua singularidade.

### **2.3 O paradigma abiográfico na educação do sujeito biográfico**

O legado grego permanece falando sobre nossos tempos. Pelos mitos que até aqui contamos – uma das expressões do legado grego que usamos como exemplo, impulso e inspiração –, é possível afirmar que a preocupação com o humano é central na produção poética, artística, cultural, educacional e social da Grécia Antiga. A poética de Homero nos fala sobre diferentes homens na relação com as divindades, nas buscas heroicas dos seus feitos e nos seus modos estritamente humanos de ser, seja na representação da força física e espiritual ou na habilidade de persuasão, seja pela excelência no uso das armas ou no uso da palavra (CAMBI, 1999). Homero, como educador (JAEGER, 2010), mostra-nos o humano em suas lutas e em suas buscas, em suas fragilidades e em suas fortalezas. Trazer Homero, em suas contribuições

poético-educativas, na tentativa de não separá-las, parte do reconhecimento de que para pensarmos a herança moderna e a atualidade do sujeito da educação e da educação do sujeito carece reconhecermos que “somos geneticamente gregos e sabemos quão indispensável e salutar é conhecermos nosso DNA cultural, humano e intelectual” (ROHDEN, 2009, p. 104).

Em nosso subtítulo antecedente, ao refletirmos sobre o uso da razão, situamos na Grécia Antiga o fato de que o movimento de valorização da compreensão da realidade sob o viés da racionalidade foi o primeiro movimento que colocou o sujeito em destaque, surgindo como *princípio de entendimento para...* Pela consciência de si, do pensamento e da linguagem a humanidade construiu, constrói e construirá, dado o fenômeno do tempo-histórico, possibilidades compreensivas de sua relação com o mundo e com os outros. Este fenômeno de valorização do humano acabou por transformar radicalmente a história do pensamento ocidental, a qual a modernidade integra. A transformação histórica, social e política da Grécia, a que nos reportamos outrora, exigiu uma nova concepção de ser humano grego, logo, um novo modo de conceber a formação: “os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente” (JAEGER, 2010, p. 13).

Neste cenário, o ideário formativo grego, sob a denominação de *Paideia*, revela-nos um ideal de sujeito e uma compreensão de que a educação é esse fazer inerentemente humano e consciente que, na cultura grega, não acontecia no estreitamento do sujeito que domina certos conhecimentos, mas fez-se na integralidade das múltiplas dimensões das quais é constituído. Na *Paideia*, “a educação rompe os limites da mera aquisição de conhecimentos e habilidades, transformando-se no esforço abrangente e integral ao autêntico sentido da vida” (GOERGEN, 2009, p. 30). Este ideal formativo tem como característica a integralidade, compreendendo que a formação tem de comportar, de modo interligado, o reconhecimento e o trabalho com as dimensões racional, ética, estética e biológica que constituem o humano, com base na premissa de que “a educação necessita ser concebida como formação integral, no qual arte e saber, verdade e bondade, persuasão e virtude, ética e técnica andem de mãos dadas, não em margens contrapostas” (ROHDEN, 2009, p. 110).

Com a ascensão da modernidade, o ideal de formação do sujeito tinha na *Paideia* grega uma de suas raízes. O projeto de formação moderno, com vistas ao esclarecimento, manifestava-se por meio do conceito de *Bildung*. A herança cultural grega que estrutura o conceito de *Bildung* sugere uma concepção formativa no horizonte das possibilidades educativas do corpo, do intelecto e das sensibilidades através da concepção de um sujeito

autoconsciente e autodeterminado. O grande projeto educativo grego dá forma ao novo modelo de formação.

Todavia, o novo modo de produção econômica e o avanço do conhecimento que levou à ascensão da ciência, acabou por, em termos de materialidade, tornar o ideal formativo moderno preso ao dogma científico e, com isso, os âmbitos da ética e da estética acabaram deixados para trás. Com isso, a formação cognitiva encontrou, no caráter instrumental, prático e objetivo, o alcance de uma rigidez com a qual assemelha-se ao conceito de verdade e legitimidade da razão. É na instrumentalização da razão, assumida como valor no mundo moderno, que se estrutura o conhecimento científico e o modo social e econômico de vida do sujeito. A presença da Paideia no projeto formativo denominado Bildung “não se realiza como uma transposição cultural, mas como uma interpretação atualizada do passado, atribuindo ao educador uma função proeminente na formação de hábitos cognitivos e morais” (BOMBASSARO, 2009, p. 198).

Ao assumirmos a modernidade em suas implicações ideológicas e culturais, reconhecemos que ela operou transformações que modificaram a visão do mundo, tendo por base a figura do sujeito, a laicização e a racionalização. Esta revolução modificou profundamente o conhecimento e a legitimação dos modos de conhecer pelo livre uso da razão. Assim, se os novos modos de produção do conhecimento modificaram-se, os objetivos educacionais, igualmente, transformaram-se. Em outras palavras, a racionalidade moderna acabou por normatizar a educação de modo que, esta contemporaneidade, funda-se, ainda, com base em uma pedagogia moderna. É neste sentido que a escola, hoje e “modernamente”, é o local legitimado ao desenvolvimento da educação, também nomeada escolarização ou educação formal, que, por consequência, foi construída com base nos conhecimentos igualmente legítimos: os de cunho científico.

Esta influência tornou a escola o *locus* da competência em educação, a carregar consigo a tarefa de cumprir as promessas da modernidade: prover a liberdade e a autonomia da humanidade conquistadas com o domínio das técnicas produzidas pela ciência que, a um só tempo, também produzem a ciência. O projeto educativo da escola moderna precisou caminhar, então, em direção à educação de um sujeito cujas competências cognitivas tenderiam para o uso da razão, em sua expressão objetiva, estratégica, sobrepondo-se historicamente a conteúdos de outra natureza. Se a escola é o *locus* de transmissão do conhecimento científico, é mediante este espaço que a universalização da ciência se realiza, bem como, a sua legitimação. O sujeito da educação é produzido, então, por uma educação do sujeito cuja formação identifica-se ao

“desenvolvimento de programas escolares capazes de conduzir à aprendizagem daquilo que o pensamento racional havia produzido e também o desenvolvimento de uma capacidade de resistência ao desejo, submetendo-o ao domínio da razão” (PRESTES, 1996, p. 62-63).

Por sua herança moderna, a educação tem como dever a formação do sujeito racional e, também, do sujeito moral: “na educação, o homem deve, portanto: 1. Ser disciplinado [...]; 2. Tornar-se culto [...]; 3. A educação deve também cuidar para que o homem se torne prudente [...]; 4. Deve, por fim, cuidar da moralização” (KANT, 1999, p. 26). A disciplina tem como intuito livrar o homem de sua animalidade, suprimir as dimensões instintivas do humano. Controlar a animalidade do animal humano permite, segundo Kant, que, em termos educativos, seja possível a sua decorrência reguladora sob a forma de instrução. A instrução acontece a partir de um humano já disciplinado e visa, então, desenvolvê-lo enquanto um sujeito racional e livre: “a saída do homem da sua primeira morada, representada por meio da razão como o paraíso, foi a passagem da rudeza de uma criatura meramente animal para a humanidade, foi a passagem, das andadeiras do instinto para a condução da razão” (KANT, 2009, p. 161).

A negação da selvageria (KANT, 1999) se dá na disciplina, e é a partir dela que o sujeito passa a desenvolver-se enquanto um ser racional instruído para tornar-se culto, prudente e moral. Tornar-se um sujeito culto corresponde à ideia de aquisição de habilidades. Mediante um sujeito hábil, a prudência relaciona-se com a civilidade e é o meio pelo qual o sujeito torna-se membro de uma sociedade regida por regras e leis, que pressupõe modos corteses de agir. Deste modo, a moralidade é o resultado da educação do sujeito racional.

Enquanto uma das premissas da modernidade, a liberdade do sujeito é buscada pelo projeto educativo moderno, porém, ao mesmo tempo em que se busca livrar o sujeito de toda e qualquer explicação fantasiosa e mítica da realidade, através da produção de conhecimentos baseados no uso da razão, a *dimensão da libertação* encontra a *dimensão do domínio* (CAMBI, 1999), expressa pelos modelos mentais e comportamentais, os modelos de normalidade e de eficiência em que os sujeitos são ensinados e que acabam caracterizando o projeto educativo moderno. A escola moderna é, neste cenário:

[...] uma escola que instrui e que forma, que ensina conhecimentos, mas também comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada, e das práticas repressivas (constritivas, mas por isso mesmo produtoras de novos comportamentos) (CAMBI, 1999, p. 205).

O que ocorreu entre a *Bildung*, enquanto projeto de formação moderno, e a sua materialidade aprisionada nos fazeres escolares, nas concepções de ensino, aprendizagem, currículo, didática e avaliação, foi uma discrepância entre projeção e resultados. O projeto moderno foi “devedor das suas experiências pedagógicas precedentes, embora não tivesse sido condenado simplesmente a repeti-las” (BOMBASSARO, 2009, p. 202), visto que nos diferentes tempos inauguram-se novos desafios e a educação é sempre definida por seu contexto social e histórico. Contudo, reconhecendo que a Paideia permanece, na atualidade, representando essa grande contribuição para pensarmos o fenômeno educacional – no que tange a compreensão do sujeito da educação e da educação do sujeito –, o projeto de conhecimento moderno acaba por desconsiderar a multiplicidade do humano, anunciada desde a Paideia grega, provocada à reflexão por Rohden (2009), quando nos fala sobre a arte e o saber, a ética e a técnica, assumidas como complementares e não contrapostas. Isto é resultado, em parte, da própria diferença em termos de conjuntura social a que se originou o ideal formativo grego e o que vivemos hoje, enquanto atualidade da educação de cunho moderno. Se para pensar a Paideia a sociedade grega tinha como premissa a coletividade, a modernidade centra-se no indivíduo-individualista. Na Paideia, a autonomia humana se expressa nas possibilidades de uma autonomia coletiva e em comunhão, na contemporaneidade, o que presenciamos é uma busca pela autonomia que pretende, prioritariamente, encontrar-se com predicados que representam formas de sucesso individual. Superadas as contradições históricas, o conhecimento na Grécia Antiga pode ser compreendido como meio de aperfeiçoamento de toda humanidade; em nossa contemporaneidade, ele é assumido, majoritariamente, como meio para o progresso individual e mercantil.

Sob a lógica de formação com vistas a um sujeito que domina as técnicas oriundas de um conhecimento prático que o coloca em direção ao futuro, na disputa por um lugar no mercado de trabalho, não cabe uma subjetividade desalinhada da objetividade. Neste interim, a biografia do sujeito não tem valor de conhecimento, o que acaba por estruturar um *paradigma abiográfico* que, na educação, leva-nos a uma crise de sentidos (JAPIASSU, 1976). O processo de formação humana moderno “desencadeia sua própria decadência, ao transformar de modo reducionista o conceito de racionalidade em razão instrumental” (BOMBASSARO, 2009, p. 192).

Nestes termos, a educação do sujeito é uma educação *sem* sujeito. A educação do sujeito moderno é uma educação que se fez/faz pelo ideal de universalização de um sujeito que

conhece, domina e manipula técnicas: um sujeito cujo endereçamento é ser detentor de conhecimentos que permitam racionalizar seus modos de percepção e ação no mundo. A condição biográfica, inevitável ao sujeito, é deslembrada, instituindo, assim, como comunicamos na introdução deste capítulo, um paradoxo de simultaneidade do existir marcado pelo percurso da experiência histórica que negará a possibilidade da produção da historicidade para além de um destino inexorável.

A formação moderna, que nos permite pensar sobre a formação na atualidade, cria destinos ao sujeito da educação. Diferente em suas expressões, mas semelhante em sua tendência idealizadora, os heróis de Homero são, igualmente, sujeitos cujo destino lhes é imposto: a glória pela guerra. A educação moderna e a educação homérica, aqui mais uma vez reconhecendo Homero pela “concepção do poeta como educador do seu povo” (JAEGER, 2010, p. 61), criam orientações universais de destino à humanidade de suas épocas. A glória do homem grego e, em especial, de Ulisses e Aquiles, está intimamente ligada ao destino de homem lutador. Os modos heroicos de Ulisses e Aquiles representam instâncias normativas e educativas aos homens daquela época. O destino homérico vislumbra homens que buscam a *arete*<sup>14</sup> – palavra grega que designa virtude, “sobretudo uma força, uma capacidade” traduzida em excelência heroica que é marcada pela conjunção de bravura, destreza, força, sagacidade e vigor (JAEGER, 2010): “a luta e a vitória são a autêntica prova de fogo da virtude humana” (JAEGER, 2010, p. 29). A excelência está intimamente ligada ao cumprimento do seu destino: “em que os heróis combatem para obter renome e glória” (LOURENÇO, 2013, p. 79).

Ulisses e Aquiles são sujeitos de *arete*, grandes heróis da lendária guerra de Troia. Tornaram-se sujeitos de virtude e excelência porque foram grandes heróis. Tratá-los como heróis é, segundo Kerényi (2015), uma forma de assegurar sua elevação diante daqueles não-heróis. Como heróis, seus destinos foram traçados: o retorno glorioso de Ulisses a Ítaca; a morte honrosa de Aquiles. O domínio dos deuses sob os homens permite o reconhecimento de suas primazias heroicas e, a partir daí, o decreto e o cumprimento de seus destinos rumo à notoriedade: “um destino que não poderia ser trocado por nenhum outro. Quem os conhece deveria esperar esse destino” (KERÉNYI, 2015, p. 295)

---

<sup>14</sup> “Desde os distantes tempos da Grécia homérica, a educação de jovens e adultos fora a grande preocupação da classe dos nobres, daqueles que possuem a *aretê*, isto é, a excelência necessária pela nobreza de sangue” (HADOT, 1999, p. 30-31, *grifo do autor*). A *arete* é, então, virtude possível à nobreza: “o homem comum não tem *arete* e, se o escravo descende por acaso de uma família de alta estirpe, Zeus tira-lhe metade da *arete* e ele deixa de ser quem era antes. A *arete* é o atributo próprio de nobreza. Os gregos sempre consideraram a destreza e a força incomuns como base indiscutível de qualquer posição dominante. Senhorio e *arete* estavam inseparavelmente unidos” (JAEGER, 2010, p. 26, *grifos do autor*).

Terminadas as batalhas entre os gregos e os troianos era necessário um destino ao ativo herói Ulisses, de desmedida coragem e capacidade estratégica. Atena, em diálogo com seu pai, Zeus, no Canto I da Odisseia, sugeriu o destino de Ulisses: “*Pai de todos nós, mais excelso dos soberanos, se agrada aos corações dos deuses bem-aventurados que o sagaz Ulisses regresse a sua casa*” (HOMERO, 2011, *ODISSEIA CANTO I*, 80-83, p. 121, *grifos nossos*). Zeus então responde à filha: “[...] ‘*Como me esqueceria eu do divino Ulisses, cujo espírito supera o de qualquer outro homem e aos deuses imortais*’” (HOMERO, 2011, *ODISSEIA CANTO I*, 63-66, p. 121, *grifos nossos*). No reconhecimento à nobreza heroica de Ulisses, seu desejo de retorno à Ítaca foi deliberado como destino pelos deuses: “o homem astuto que tanto vagueou, depois que de Troia destruiu a cidade sagrada” (HOMERO, 2011, *ODISSEIA CANTO I*, 1-2, p. 119), recebeu dos deuses o regresso como destino.

A jornada empreendida por Ulisses, no retorno ao seu povoado, não foi uma travessia simples. Ulisses enfrentou uma série de desafios – alguns deles contados em nosso subtítulo 1.4 *O surgimento do sujeito moderno: Ulisses e suas renúncias* na composição do nosso capítulo primeiro. Em uma das circunstâncias de seu trajeto a Ítaca, retratamos a forma ardilosa como Ulisses cegou a vista do ciclope Polifemo e escapou da sua caverna. Polifemo é um dos filhos de Posêidon, irmão de Zeus e deus dos mares. Posêidon é o único grande deus que não aprovou a decisão de permitir a Ulisses um destino que o levasse a Ítaca, justamente na tentativa de puni-lo pelo que fez ao ciclope. Posêidon não contrariou Zeus, deus de todos os deuses, mas fez a jornada de Ulisses ainda mais difícil. No controle dos mares, fez da viagem desassossego: “*eu declarara que Ulisses iria sofrer muitas desgraças antes de para casa regressar, embora não lhe tirasse o retorno*” (HOMERO, 2011, *ODISSEIA CANTO XIII*, 131-132, p. 338, *grifos nossos*).

Ulisses *de mil ardis* (HOMERO, 2011, *ODISSÉIA*) cumpre o seu destino e a Ítaca chega. Aquiles, igualmente, tem o seu destino traçado. É conhecedor do seu destino pela sua mãe Tétis – uma ninfa, espécie de deusa de relação com a natureza – que, em sua capacidade de previsão do futuro, era conhecedora do destino a que os deuses traçavam ao seu estimado Aquiles. O herói de pés ligeiros era notoriamente o mais destacado herói grego. A sua força física e o domínio que tinha das armas eram reconhecidas por todos. Aquiles sabia que ilustrava a *arete* e que era por seu heroísmo que alcançaria a glória. Todavia, a estória de Aquiles nos mostra que ao ser ferido em sua honra por Agamêmnon ele “deixou de acreditar na própria guerra, na glória, no heroísmo” (LOURENÇO, 2013, p. 80). Era pelos embates travados por ele, contra os troianos, que o seu heroísmo era consumado, tornava-se mais admirado e mais

temido, mas Aquiles desiste de permanecer grande herói da expedição grega, pois retira-se da batalha, desiste de lutar. É a perda do seu dileto Pátroclo, que o consome em profunda dor, que faz com que Aquiles retorne à guerra, porém, “não será, nunca mais, a busca da glória heroica que levará Aquiles a combater. Só um motivo absolutamente pessoal e íntimo, como a dor perante a morte de Pátroclo, o levará a pegar nas armas” (LOURENÇO, 2013, p. 80). É pela cólera que Aquiles acaba por cumprir o seu destino. Ao voltar para a guerra, para vingar a morte de Pátroclo, Aquiles tem seu destino cumprido: ao matar Heitor, é morto por Páris.

Para Homero, no ideal de sujeito que ele contribui a pensar, na tradução da *arete* grega, “a ação heroica do homem se situa no mais alto lugar” (JAEGER, 2010, p. 76) e é o modo heroico de ser que dá aos homens um destino inexorável. A ideia de destino torna, desde os heróis Homéricos, a existência fixada a um propósito. Como legado da modernidade, a pretensão formativa de um sujeito moderno, universalmente pensado, torna os modos de vida, igualmente, guiados por propósitos. O que faz ser o que somos, em nossas trajetórias irrepetíveis – na atribuição de uma passado de pouco valor – torna-se subsumido as determinações formativas que definem os modos de percepção do mundo, do que existe e do que não existe, do que é bom e do que é ruim, do que é certo e do que é errado, e que orientam os caminhar em direção ao destino aprendido e requerido do/ao sujeito moderno. O sujeito, ao se despir de sua singularidade para ocupar um lugar socialmente reconhecido e demarcado, vislumbra as possibilidades de cumprimento de um destino que o coloca em um lugar valorativo. O valor heroico do indivíduo foi o que tornou Ulisses e Aquiles destacados gregos que foram, e é o valor do indivíduo moderno que o torna reconhecidamente sujeito. O valor da existência encontra a denominação de destino e de herói. Tornaram-se valorosos homens gregos porque heróis, fortes, corajosos, espertos no cumprimento de seus destinos. Tornam-se valorosos sujeitos modernos porque desempenham destinos que os situam uniformemente no mundo.

Os destinos a que se cumprem Ulisses e Aquiles são destinos desenhados transcendentemente, são os deuses que os definem. Diferentemente do sujeito moderno, cuja modernidade, presa à ideia de razão, cria o sujeito enquanto universo no despreendimento de quaisquer amarras transcendentais, circunscreve a ideia de que a razão permite à humanidade a direção de suas vidas. A explicação sobre como a vida dos sujeitos estão sendo vividas encontra a resposta no próprio sujeito: é tarefa dele conduzir-se. O sujeito é incumbido de orientar a sua vida em direção às finalidades socialmente consagradas. O entorno social em que o sujeito está inserido, e aqui com destaque à educação do sujeito, não acolhe as singularidades e não confere

a elas os mesmos valores na constituição de sujeito, daí o produto de um *paradigma abiográfico*.

Nesta constituição, o sujeito é estimulado a ser, sem necessariamente pensar no que é necessário fazer para ser sujeito, em uma totalidade cultural que dá os indícios e premissas com e pelas quais tornamo-nos sujeitos na contemporaneidade: um típico sujeito moderno consumidor de identidades socialmente valorativas. A vida não é regida por algo que é transcendente, tal como o foram os deuses para Ulisses e Aquiles, mas o mundo moderno é, igualmente, determinante à vida do sujeito: *permanece o dever do destino*. Somos impelidos a sermos heróis constituídos de qualidades e padrões de sucesso individual, de modo que as fragilidades não sejam aparentes e que os medos e incertezas sejam tolhidos. Honrar uma individualidade de sucesso é condição para ser sujeito. Neste sentido, “nosso pensamento é mais dual e parece menos complexo que os dos homens antigos e medievais, no qual os heróis eram representados possuindo tanto defeitos quanto qualidades, tanto vícios quanto virtudes. Na maior parte das vezes o herói era o seu próprio vilão” (SANTOS, 2014, p. 24).

Por fim, o que anunciamos como paradigma abiográfico apresenta-se como um neologismo que representa uma contradição peculiar a si mesmo, dado que a simples existência de algo inserido no tempo e no espaço pressupõe *bio-grafia*. Por esta razão, interessa-nos o debate acerca do sentido paradigmático ao qual somos depositários, no campo da educação, dado que a produção do conhecimento genuinamente moderno pressupôs velar, negar e ocultar, a biografia do sujeito cognoscente.

#### **2.4 A emergência do biográfico na educação do sujeito abiográfico**

Se o caráter biográfico, indivisível ao sujeito desde sua mais tenra concepção, tal como viemos tratando, fora negligenciado pelo que nomeamos paradigma abiográfico, hoje, é igualmente notável a tentativa de reinserção dessa dimensão no campo da pesquisa em educação. Cabe lembrarmos que a influência do pensamento moderno instituiu a negação dos aspectos biográficos na formação do sujeito, dado que tais características subsumiriam os princípios que homogeneizariam o sujeito da educação. Em outras palavras, o ideal de sujeito moderno e a condição biográfica que lhe é própria são incongruentes.

No sentido do afastamento entre a dimensão biográfica, enquanto condição do sujeito, e a busca pelo conhecimento objetivo da realidade, enquanto determinante do sujeito, a modernidade privilegiou o segundo em nome da dominação daquilo que até então estivera regido pelo obscurantismo medieval. Entretanto, para que esse projeto fosse adiante, seria necessário que os aspectos ético e político do conhecimento, alcançados pela via do método científico, fossem suprimidos. Falamos um pouco sobre isto ainda na *Introdução*, mas queremos retomar esta reflexão no sentido de compreendermos que o abandono destas dimensões, ética e política, representam a negação do sentido biográfico no processo de produção do conhecimento. Isto nos aproxima daquilo que Kuhn (1996), na obra *A estrutura das revoluções científicas*, defendeu como característica que se destaca nas Ciências Naturais: a busca pelo conhecimento cada vez mais especializado. Tanto a leitura de Kuhn (1996), que nos diz sobre a especialização do conhecimento, quanto a de Morin (2001), que nos fala sobre o problema da hiperspecialização do conhecimento, remetem-nos ao apagamento não apenas do pressuposto ético e político que conduziriam o sujeito no caminho da investigação, mas, igualmente, ao apagamento da sua condição biográfica. Logo, a relação entre os aspectos biográficos do sujeito moderno e o conhecimento por ele produzido é inviável, dado que a premissa do método não leva em consideração os acontecimentos e as experiências que constituem sua trajetória de vida.

No campo da pesquisa em educação, historicamente, o paradigma dominante corresponde aos princípios das Ciências Naturais, sobretudo pela necessidade de legitimação do conhecimento produzido. Por isto, podemos afirmar que mesmo a pesquisa em educação, tradicional e hegemonicamente, endossou o paradigma abiográfico, isto é, o paradigma que se estabeleceu, inicialmente, no campo das Ciências da Natureza sob a influência das projeções típicas da modernidade, “transpôs para o conhecimento do mundo físico a universalidade de uma legislação matemática” (DUARTE, 1994, p. 12). Esta breve retrospectiva serve-nos de contexto para falarmos sobre a abertura paradigmática que nos traz à *emergência do biográfico*. Se o *paradigma abiográfico* negou a *condição biográfica do sujeito indivisivelmente biográfico*, a *emergência* da dimensão *biográfica* quer resgatar a expressão *biográfica* do sujeito que se constituiu, historicamente, *abiográfico*.

Pelo exposto, situaremos a especificidade emergente da pesquisa em educação que, hoje, parte da condição biográfica como matriz fundante da produção do conhecimento sobre o mundo e sobre o sujeito, sem que um elemento se sobreponha ao outro, tal como pressupôs a relação de objetificação da realidade proposta pela modernidade. Trata-se das pesquisas

empreendidas pelo chamado método (auto)biográfico, que pressupõe a produção de conhecimento sobre o mundo um sujeito consciente de si e, por isso, da intencionalidade histórica que a produção do conhecimento representa.

Vinculadas ao método (auto)biográfico estão as pesquisas que analisam as modalidades segundo as quais os indivíduos e, por extensão, os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente o vivido. Os testemunhos sobre a vida, que inauguram o investimento que deu origem ao método (auto)biográfico, foram depoimentos biográficos recolhidos como uma espécie de busca de soluções às lacunas deixadas por estudos sociológicos de matrizes herdeiras de princípios relacionados aos ideais modernos. Com base no testemunho de sujeitos sociais, a compreensão da historicidade dos fatos sociológicos ganhou, pelas palavras dos sujeitos, uma forma de acrescer a capacidade interpretativa de apreensão dos elementos estudados.

Os primeiros estudos amparados pelo método (auto)biográfico datam de 1920, protagonizados pela Escola de Chicago na promoção de pesquisas articulando os departamentos de antropologia e sociologia. À época e inicialmente, a intenção dos pesquisadores era de que tais depoimentos viessem a confirmar e/ou exemplificar acontecimentos como “‘fatia de vida’ social utilizável como exemplo, caso ou ilustração” (FERRAROTTI, 2014, p. 34). Em outras palavras, os materiais biográficos não eram tomados como ponto de partida ao estudo, mas eram colocados como apêndices de complementarização à compreensão de acontecimentos sociais. Todavia, já não era possível defender a ordem natural dos fenômenos sociais, uma vez que, depois de séculos, admitia-se a influência do meio sobre o indivíduo e vice-versa. De modo geral, esse é um primeiro movimento de abertura paradigmática ao reconhecimento da condição biográfica, mesmo que timidamente. Importa destacar que com isso o sujeito aparece no processo de interpretação da realidade, porém, seu testemunho não comporta legitimidade em si mesmo.

Franco Ferrarotti foi um dos primeiros estudiosos a escrever sobre a virada inaugurada pelos estudos que reconheceram e validaram os testemunhos pessoais como fontes de produção do conhecimento. Cabe aqui destacar duas de suas obras: *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais* (FERRAROTTI, 2014); e *Sobre a autonomia do método biográfico* (FERRAROTTI, 2010). Tendo realizado a recolha de materiais biográficos em solo italiano, em meados dos anos 1950, Ferrarotti (2014) sugeriu a ideia de uma sociologia como participação, enquanto renovação metodológica das Ciências Sociais, conduzindo o pesquisador não a saber *sobre*, mas a saber *com* os outros, situado em um contexto, em um

tempo e um espaço e colocando uma espécie de interrogação na clássica separação que delibera, pelo paradigma científico, as posições entre sujeito e objeto.

[...] o indivíduo não é um epifenômeno do social. Em relação às estruturas e à história de uma sociedade, ele se coloca como polo ativo, impõe-se como práxis sintética. Longe de refletir o social, o indivíduo se apropria dele, mediatiza-o, filtra-o e o retraduz projetando-o numa outra dimensão, a da sua subjetividade. Não pode fazer abstração dele (do social), mas não o suporta passivamente, pelo contrário, reinventa-o a todo instante (FERRAROTTI, 2014, p. 71).

Para Ferrarotti (2014), as histórias de vida e as narrativas dos sujeitos não são uma amostra do fato social, mas são, por si próprias, um método de pesquisa. Esse período está encharcado por uma dimensão humanista das Ciências Sociais. Como nos disse Paulo Freire (2014, p. 342), humanismo aqui entendido como a preocupação com o ser humano “molhado de tempo” e “enraizado no mundo”, não o humanismo dedicado ao homem abstrato e ideal. Cabe notoriedade, também, ao sociólogo Daniel Bertaux<sup>15</sup> e suas narrativas etnossociológicas, nesse movimento de valorização da apreensão histórico-social no seio de uma história pessoal.

A partir da década de 1980, e com crescente fecundidade a partir dos anos 2000, houve uma nova viragem no que tangia ao destaque assumido pelos testemunhos pessoais. Enquanto os primeiros estudos valorizavam os materiais biográficos conhecidos como secundários, os estudos das últimas décadas reivindicaram legitimidade para os materiais biográficos primários. Por materiais secundários compreendem-se fotos, escritos, correspondências, depoimentos antes não utilizados. Já como materiais primários têm-se as narrativas autobiográficas, produzidas na relação entre o narrador e o ouvinte (FERRAROTTI, 2010; 2014). Segundo alertou-nos Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 50), chegamos ao final do século XX sedentos por um conhecimento sobre a vida vivida, um conhecimento que desse conta de pensar a nossa própria existência, “chegamos possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios”.

---

<sup>15</sup> Sobre a perspectiva etnossociológica de Daniel Bertaux, Passeggi (2010, p. 121) escreve: “o trabalho [...] focaliza o artesão padeiro como um grupo social. O pesquisador faz uso de entrevistas a partir da questão central: *Como você se tornou padeiro?* Para descrever, em seguida, as práticas sociais do grupo e da padaria artesanal”. Cf.: BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida: A pesquisa e seus métodos**. São Paulo: PAULUS; Natal, RN: EDUFRRN, 2010.

A renovação do método (auto)biográfico surge tendo a Educação dos Adultos como um dos principais interesses de estudo, contribuindo, assim, para o estabelecimento da pesquisa (auto)biográfica em educação. Nesse período, são as narrativas sobre os percursos pessoais-profissionais e sobre os sentidos atribuídos às experiências que ganham destaque nas pesquisas de abordagem (auto)biográfica. A vida é tanto abordagem de pesquisa como prática de formação. Aqui, é necessário o destaque ao pesquisador Gaston Pineau, na Universidade de Montréal, e o desenvolvimento da corrente das *histórias de vida em formação* (PINEAU, 1983) e das *Biografias Educativas* (trabalho iniciado entre 1982 e 1984), desenvolvidas nos Seminários História de Vida e Formação pelos pesquisadores suíços da Universidade de Genebra, Pierre Dominicé, Matthias Finger e Marie-Christine Josso.

Apesar das diferenças teóricas e metodológicas que os separam, consideram que a abordagem pelas histórias de vida é um ato formador, na medida em que ela permite revelar e identificar a experiência de formação dos sujeitos, isto é, os saberes e os modos de aprendizagem desenvolvidos por eles sem o conhecimento, em oposição ou ao lado dos modos tradicionais de aquisição dos conhecimentos no sistema escolar e universitário (DELORY-MOMBERGER, 2014b, p. 320).

Com a emergência renovada do método (auto)biográfico, o que vemos é a ocupação e a valorização de um novo horizonte: a vida rememorada, narrada e refletida passa a ser o ponto de partida para a produção de conhecimentos sobre si, sobre o sujeito, a maneira como se compreende e se reinventa, seu processo formativo individual e social. Deste modo, o que está no centro de interesse “não é mais o enunciado, porém a enunciação, ou seja, o próprio ato de dizer, que designa reflexivamente seu locutor” (RICOEUR, 2014, p. 19). A racionalidade moderna passa, assim, a perder força no jogo da hegemonia epistemológica e o sujeito da educação, em suas relações consigo e com os outros, passa a estar no núcleo das intenções epistemológicas e metodológicas, conforme aponta Delory-Momberger (2014b). Com isto, as pesquisas que surgem “evocam para a ciência não somente a experiência humana bruta, mas sua expressão. Como uma grande pedra atirada na água que provoca ondas ao seu redor, essas tentativas fazem, assim, transbordar os limites nos quais a água se continha, desde há muito tempo” (PINEAU, 2006, p. 43). O investimento passa a ser na compreensão do movimento formativo inaugurado pelo sujeito que pensa a sua vida e os seus itinerários formativos, que reflete os sentidos ocupados pelo passado no presente da narrativa e vislumbra a possibilidade de assunção de si como projeto do vir a ser. A narrativa é compreendida não apenas como

metodologia de coleta de informações sobre a vida, em seu sentido bruto, mas como meio de produção formativa de si na qualidade interacional e em sua intencionalidade comunicativa dada por um processo de abertura ao outro, na medida em que se produz a narrativa. Se agora o protagonismo é do sujeito, ator e autor de sua narrativa, não se trata de assumir uma postura individualista, de desconsiderar a dimensão de reinvenção social dada pela narrativa, pois “toda narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato de totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social” (FERRAROTTI, 2014, p. 43-44).

No movimento de reconhecimento da narrativa em sua dimensão formativa, cabe compreendê-la, segundo Ricoeur (2011), como exercício ontológico de prefiguração, configuração e refiguração, através daquilo pelo qual nomeia tríplice mimese. A vida vivida, explorada pelo sujeito e constituidora da memória e do pensamento, pré-figura aquilo que, pelo e no ato de sua enunciação, torna-se configuração. É na tessitura da intriga, que compõe um enredo significativo e coligado entre os acontecimentos que povoam a memória do sujeito narrador, que a vida é configurada em modo narrativo. De uma narrativa enunciada, configurada pelo sujeito autor e ator, admitimos a existência de um processo formativo que não cessa, de criação em comunhão com o outro. É da narrativa construída que a refiguração acontece, enquanto ato nunca meramente reprodutivo, mas sempre interpretativo e recriador. A refiguração expressa o universo do narrador e o universo do ouvinte, em diálogo, no instante em que a narrativa de si é acolhida pelo outro. A prefiguração (mimese I), a configuração (mimese II) e a refiguração (mimese III) enquanto movimentos distinguíveis entre si, mas inseparáveis, permite que vislumbremos o exercício narrativo como prática reflexiva de encontro consigo, de produção de si, no encontro com o outro. A produção de conhecimento sobre si é potencializada no conhecimento da história produzida pelo outro. Conhecimento torna-se possibilidade de reconhecimento de si, aprendizagens de um mesmo processo.

Neste sentido, faz-se relevante ressaltar que, o método (auto)biográfico, ao apresentar o prefixo “auto”, entre parênteses, reconhece tanto a dimensão da história do outro quanto a dimensão da história do eu. Para esta elucidação, faremos três distinções: I) No método biográfico, o pesquisador valoriza os fatos da história dos sujeitos sociais com uma significação feita pelo próprio pesquisador. Nesse modelo, o trabalho de síntese da vida enunciada é obra do outro. De certa forma, o método biográfico continuava sob o risco de objetificar o sujeito biográfico, porém já havia o reconhecimento da subjetividade do outro e a valorização dessa como possibilidade de produção de conhecimento; II) Ao reconhecer a dimensão autobiográfica, o método traz o modelo do autoinvestimento, na produção de uma história cujos

significados são dados pelo sujeito da narrativa; III) A compreensão de método (auto)biográfico, enquanto modelo dialógico e de investimento, comporta (re)significações entrelaçadas do eu e do outro. Consonante a isso, biografia e autobiografia<sup>16</sup>, enquanto modelos de exploração (PINEAU; LE GRAND, 2012), somam-se, pois explicitam os significados de um eu que se conjuga com o outro na produção de sentidos sobre percursos da existência, o que justifica a utilização dos parênteses no prefixo auto. Portanto, há um entrelaçamento entre o eu e o outro que impossibilitam as tentativas de objetificação, tal como propunha a racionalidade moderna, para a produção e a validação do conhecimento. Este é um dos motivos que fizeram com que os estudos (auto)biográficos surgissem nos primórdios da ascensão da negação do modo de produção do conhecimento até então hegemônico.

Assumindo a produção narrativa de si como espaço de compreensão da existencialidade do sujeito, enquanto um ser histórico produzido e produtor de histórias, o método (auto)biográfico mostra-nos, tal como encontramos em Ulisses e Aquiles, ainda que com o atraso histórico-temporal que os separa, o sujeito antes do sujeito. Se pelos mitos identificamos múltiplas formas de ser sujeito, o método (auto)biográfico descortinou o sujeito-objetificado pelo olhar do sujeito-pesquisador amparado pelos procedimentos e técnicas de matrizes modernas. No campo da pesquisa em educação, a emergência do biográfico anuncia não só o reconhecimento de que o antes sujeito-objetificado é sujeito-biográfico, assim como o sujeito-pesquisador o é. Essa ruptura com o princípio da objetificação, por parte do sujeito cognoscente, restaura a condição biográfica dos sujeitos que, desde a concepção mítica, são indivisivelmente biográficos: sujeitos que se colocam a pensar sobre suas existências e assumem a vida como produtora de conhecimento sobre si, sobre as relações que estabelecem com os outros, sobre o que são e o que desejam vir a ser, enquanto sujeitos de constante inacabamento.

Do mesmo modo, o método (auto)biográfico ressignifica o sentido da racionalidade pela via da concepção de sujeito e subjetividade. Entretanto, o apego exagerado ao que representa o “método”, que precede a instituição “(auto)biográfica”, expõe-nos à

---

<sup>16</sup> Sobre a origem dos termos *biografia* e *autobiografia*, descrevemos um breve histórico em nossa dissertação (NEVES, 2016, p. 37), tal como segue: “Se procurarmos a origem dos termos, encontramos, em Pineau e Le Grand (2012), a explicação de que o termo ‘biografia’ surgiu no século V d.C. Mas só vinte e quatro séculos mais tarde é que o termo ‘autobiografia’ surgiu, por volta dos anos 1800, na Alemanha e na Inglaterra. Segundo Delory-Momberger (2014b), a obra ‘Confissões’ (AGOSTINHO, 1980) de Santo Agostinho, filósofo de Hipona, escrita entre os anos 398 d.C. e 401 d.C., é reconhecida, após o aparecimento do termo ‘autobiografia’, como a primeira obra autobiográfica. Do mesmo modo, foi com a obra “Confissões” (ROUSSEAU, 1948), neste caso, de Jean-Jacques Rousseau, publicada originalmente em 1770, que se registra o reconhecimento da passagem do status de categoria textual dos escritos autobiográficos a consideração de gênero autobiográfico”.

vulnerabilidade conceitual que pela via da linguagem tencionamos reconstituir, tal como ocorre quando o emprego de expressões metodológicas não correspondem aos princípios epistemológicos, éticos, estéticos e políticos que perpassam a compreensão de sujeito, subjetividade e racionalidade próprias ao método (auto)biográfico. Em outros termos, trata-se das ocasiões em que o prefixo “método” se sobrepõe ao “(auto)biográfico” pelo simples uso das narrativas como instrumentos de pesquisa. Cabe então reivindicarmos, tarefa desta tese, que a concepção de sujeito da educação pressuposta no método (auto)biográfico se constitua racionalidade (auto)biográfica, tarefa do nosso próximo capítulo.

## CAPÍTULO III

### EPOPEIAS EXISTENCIAIS: do método à racionalidade (auto)biográfica



*Eneas fugindo de Troia*

Pompeo Batoni, 1753

*É neste sentido que encaramos a constituição dos relatos épicos através dos tempos: como narrativas construídas [...] capazes de encerrarem em si significados polissêmicos [...]. É esta polissemia de sentidos que permite que estejamos sempre relendo e reanalizando as epopeias.*

(Ana Teresa Marques Gonçalves e Marcelo Miguel de Souza)

As renomadas epopeias de Homero, as clássicas obras *Ilíada* e *Odisseia*, têm sido interlocutoras das reflexões produzidas até aqui. A possibilidade destas obras serem utilizadas como fontes criadoras de um diálogo compreensivo sobre educação, sujeito e racionalidade está naquilo que Gonçalves e Souza (2014, p. 13) salientaram no trecho que usamos como epígrafe: a polissemia de sentidos permite uma releitura atemporal da matriz literária ocidental, fundada nos poemas épicos.

A palavra *épico*, que no campo da literatura funda um gênero específico, reúne obras que se assemelham em termos de estilo, formulações linguísticas, métrica e estrutura, “vem do original em grego *épicos*, e é um adjetivo. Quer dizer ‘grandioso’, ‘majestoso’, indicando algo que deva ser lembrado” (GONÇALVEZ e SOUZA, 2014, p. 18). *Épico* é, então, aquilo que merece ser lembrado por sua importância, por sua grandiosidade. As narrativas que criamos sobre nós são formadas pelas memórias que são lembradas, pelas recordações que, no presente, recebem destaque na relação entre todos os acontecimentos que constituem uma trajetória existencial, quando nos perguntamos: “o que contar de mim entre tudo que é possível contar?” e, até mesmo, quando tornamo-nos surpresos ao assumir que “eu não me dava conta que tinha feito e vivido tantas coisas na minha vida” (JOSSO, 2010a, p. 92). Os acontecimentos que são lembrados são recordações que instauram sentidos ao presente narrativo e, talvez, essas memórias não sejam majestosas ou grandiosas, mas são as memórias que melhor nos falam sobre um sujeito do presente, no presente. Selecionamos memórias e, igualmente, adjetivamo-las. Nossas narrativas fundam, assim, histórias épicas de nós mesmos. Se nas narrativas épicas o que merece ser lembrado são os grandes feitos heroicos, em nossas histórias épicas assumimos as possibilidades de nos pensarmos enquanto sujeitos de feitos “heroicos” e “não-heroicos”, sobretudo, na composição de uma constituição heterogênea de nós mesmos, das *fragilidades* e das *fortalezas* (JOSSO, 2010a) que nos constituem humanos.

A concepção de sujeito da educação, pelo método (auto)biográfico, permite-nos um alargamento compreensivo daquilo que, pela modernidade, constituiu e instituiu o modo de ser sujeito. O sujeito da educação, ao compreender-se produzido no ato narrativo de enunciação de si, no modo como se inventa e no modo como passa a reconhecer-se como sujeito de uma

história que é criada por si-mesmo, é então reconhecido como *Homo narrans* (RABATEL, 2016), epíteto que nos permite compreender esse sujeito *que narra*. Pelo exercício narrativo compreende-se como *sujeito heterogêneo*, na contradição de um modo homogêneo de ser sujeito; assume-se como *sujeito polifônico* que, ao questionar “a unicidade e a homogeneidade do sujeito” (RABATEL, 2016, p. 19), se percebe como sujeito de múltiplas vozes, sujeito de tantos sujeitos. O narrar, enquanto qualidade ontológica do humano, sofreada na aposta da capacidade cognitiva ao *Homo sapiens sapiens*, tem, na adoção da designação de *Homo narrans*, sua reivindicação.

Se até aqui, por meio dos capítulos I e II, caminhamos em direção de uma busca compreensiva sobre o sujeito da educação e sobre a educação do sujeito de tradição moderna e, nesta busca, acabamos por formalizá-lo sob a personificação do astuto herói Ulisses, encontramos-nos, agora, diante de um desafio: refletir sobre o sujeito da educação no horizonte do método (auto)biográfico pressupõe abandonarmos a ideia de personificação, pois isto faria com que o sujeito (auto)biográfico fosse, igualmente, um sujeito universal. Com base nesta reflexão, assumimos que a busca intencional deste capítulo leva-nos a *aporias do sujeito da educação*: o sujeito (auto)biográfico não é um personagem previamente estabelecido pela projeção que se faz da educação do sujeito; o sujeito (auto)biográfico é um sujeito que se faz pela possibilidade criadora de ser inúmeros personagens, elaborados no *enredo* (RICOEUR, 2014) próprio da narrativa e com base na autoria de um sujeito que se desenha, se cria e se inventa. Assim, anunciamos uma das premissas fundantes do sujeito (auto)biográfico: *ele faz-se personagem de si*.

Diante deste esboço de conceituação do sujeito (auto)biográfico está presente o pressuposto básico da relação entre sujeito e racionalidade (auto)biográfica. Se, como vimos, a racionalidade antropocêntrica projetou o modo universal e homogêneo do sujeito moderno, a racionalidade (auto)biográfica e o sujeito da educação desta concepção contrapõem-se à ideia de projeção fixa e limitadora das identidades. O sujeito da educação *delineado* pela educação do sujeito baseada na racionalidade moderna, o fez *produto e produtor* desta racionalidade, de modo que se instaurasse um projeto fecundo de manutenção desta lógica. O sujeito da educação *concebido* pela educação do sujeito baseada na racionalidade (auto)biográfica, é *produto e produtor* desta racionalidade. Trata-se, no caso da racionalidade moderna, da impossibilidade de ruptura com a teleologia projetiva desta matriz formativa. Ao contrário, a racionalidade (auto)biográfica assume a possibilidade de ruptura das matrizes formativas quando do reconhecimento, por parte dos sujeitos, do cerceamento das multiplicidades que o

constituem e de suas possibilidades de ser. Entretanto, não se entenda com isto que a racionalidade (auto)biográfica é apenas uma expressão que se opõe à racionalidade moderna, mas compreenda-se, uma vez mais, que a racionalidade (auto)biográfica apropria-se dos aspectos formativos da racionalidade moderna: não os nega e não os exclui, complementa-os.

Basicamente, entre a racionalidade (auto)biográfica e a racionalidade moderna coloca-se em evidência a possibilidade de pensarmos o sujeito que “fala ou tenta tomar a palavra para se formar” e o “sujeito substancial completamente pré-formado” (PINEAU, 2006, p. 46). Nossa aposta, na problematização destas possibilidades, agora, retornará ao campo teórico de alguns elementos concebidos pelo método (auto)biográfico para a conclusão deste estudo. Deste modo, considerada a releitura do método (auto)biográfico e, principalmente, a transição paradigmática inaugurada ao apontar uma emergência do biográfico ao campo da pesquisa científica e, especificamente, à educação – matéria com a qual concluímos nosso capítulo anterior –, o que trataremos neste capítulo terceiro é a construção de reflexões que nos permitam pensar em uma compreensão de sujeito da educação a partir das possibilidades formativas implícitas ao método (auto)biográfico.

Outra vez, trazemos ao nosso diálogo reflexivo, mitos gregos e, agora, também romanos que, interpretados em um tempo presente diferente daquele onde foram criados nos auxiliam na compreensão do sujeito e da racionalidade (auto)biográfica.

### **3.1 Da inexorabilidade do destino à abertura existencial**

*Mesmo tendo ingerência sobre as escolhas que fiz, nunca pude saber dos meus devires existenciais. Apesar das escolhas...*  
(Lúcia Maria Vaz Peres)

Possivelmente, a possibilidade de ser sujeito encontra-se associada a uma condição fundamental: a inexistência de um destino imposto ao sujeito como condição para sê-lo. Os sujeitos personificados como heróis, que nos acompanharam até aqui, tiveram os seus destinos definidos: Ulisses e Aquiles vivenciaram a inexorabilidade de suas vidas conduzidas ao cumprimento de seus desígnios. Nas epopeias homéricas a vida dos homens e dos semideuses é regida pelos ditames dos deuses. Igualmente isto se faz com Eneias, personagem da epopeia

latina de maior tradição, a obra intitulada Eneida, de Virgílio<sup>17</sup>. Eneida inicia retratando a navegação comanda por Eneias, fugindo de Troia tomada pelo fogo, após o fim da guerra e da vitória dos gregos pelo artífice cavalo de Troia. Com Troia sucumbida pelo fogo, Eneias partiu levando seu idoso pai, Anquises, nos ombros e segurando em uma das mãos o filho, Ascânio. Eneias também esperava que Creúsa, sua esposa, o seguisse, e relata o momento em que clamou por ela: “*Aventurei-me até mesmo a gritar no deserto sombrio; naquelas ruas vazias, tomado de angústia indizível chamei, chamei muitas vezes Creúsa, a bradar por Creúsa!*” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA LIVRO II 768-770*, p. 187, *grifos nossos*). Creúsa não conseguiu livrar-se das chamas e acabou morrendo.

O destino de Eneias – *fatum*, em latim – é traçado e habita na sua memória sob a forma de palavras proferidas pela sua mãe, Afrodite, ao seu pai, Anquises: “terás um filho que reinará sobre os troianos e outros filhos nascerão de seus filhos para um império sem fim” (BRANDÃO, 2014, p. 197). Eneias será o responsável por fundar uma cidade, manterá a continuidade de Troia. Por interlúdio deste destino, Eneias, como personagem, já aparece na Ilíada de Homero, especialmente, ao enfrentar duas grandes batalhas com heróis gregos: um deles é Aquiles. No canto XX da Ilíada, em batalha com Aquiles, Eneias foi protegido pelo deus dos mares.

Posêidon, Sacudidor da Terra, entrou por entre a refrega e o arremesso de lanças e chegou onde estavam Eneias e o glorioso Aquiles. Imediatamente derramou uma neblina sobre os olhos do Pelida Aquiles. Quanto à lança de freixo, bem provida de bronze, tirou-a do escudo do magnânimo Eneias e posicionou-a logo à frente dos pés de Aquiles (HOMERO, 2013, *ILÍADA CANTO XX 318-324*, p. 567).

Dispersada a neblina que encobria os olhos de Aquiles, ele dá-se conta de que Eneias não está mais a sua frente: “*Ah, foi grande o prodígio que viram os meus olhos! A minha lança*

---

<sup>17</sup> Virgílio (70 a.C. – 19 a.C.) foi um poeta romano que teve a obra Eneida, seu terceiro grande trabalho, encomendada pelo Imperador Otavio Augusto, na tentativa de registrar a tradição mítica que se encontrava ligada ao surgimento de Roma. Conhecida a história de Roma, contada pelo mito dos irmãos Rômulo e Remo, Virgílio “funde o mito de Eneias com o da loba e os gêmeos” (NETO, 2016, p. 60-61) e, assim, retoma ao passado mitológico como forma de melhor compreender a atualidade vivida em Roma. Eneida, composta por XII livros, em mais de 9 mil versos, começou a ser escrita em 29 a.C., no período de refundação política e cultural da civilização romana, pós república e assassinato de Júlio César. Otavio Augusto era sobrinho/neto de Júlio César e foi adotado como filho. “Virgílio, ao que tudo indica, morreu antes de concluir a obra. Abatido pela doença, nos momentos de devaneio, pedia as caixas com os livros para que ele mesmo os queimasse. Deixou orientações claras para que destruíssem os pergaminhos e não publicassem nada que ele mesmo não tivesse dado, pessoalmente, ao mundo. Augusto impediu que a Eneida tivesse tal destino infame e ordenou que Lucio Vario e Plotio Tuca revisassem o poema e o preparassem para a publicação” (MOTA, 2011, p. 44).

*jaz aqui sobre a terra, mas nenhum homem eu vejo, contra quem eu a arremessei [...]. Que siga seu caminho. Não terá ânimo de novamente me pôr à prova, contente como está agora de ter fugido à morte”* (HOMERO, 2013, *ILÍADA* CANTO XX 344-350, p. 568, *grifos nossos*). Aquiles teria retirado a vida de Eneias, se rapidamente Posêidon não tivesse percebido o risco que Eneias corria. A proteção dada a Eneias tinha como intuito preservá-lo para que, adiante, pudesse ser capaz de cumprir o seu destino: “*Que seja conduzido para longe da morte [...]. Pois está fadado que ele sobreviva à guerra [...] será a Força de Eneias a reger os Troianos, assim como os filhos de seus filhos, que de futuro nascerão*” (HOMERO, 2013, *ILÍADA* CANTO XX 300-3008, p. 566, *grifos nossos*). O destino de Eneias é apresentado na *Ilíada* de Homero, e Virgílio, então, baseia-se na designação dada a Eneias e constrói, assim, Eneida.

Eneias é, em Eneida, apresentado como herói, tal como Ulisses o é na Odisseia, e Aquiles na *Ilíada*. O heroísmo é, na tradição antiga, virtude de alguém: “por ser o culto heroico um culto ao indivíduo, ele é sempre imaginado sozinho” (GONÇALVES e SOUZA, 2014, p. 22). Todavia, o heroísmo de Eneias se afasta da ideia de *arete* dos heróis gregos, circunscrita nos predicados de bravura, vigor, força, sagacidade. O seu modo heroico de ser está atrelado ao cumprimento de um destino que, ao mesmo tempo em que é individual – por ser ele o que comandará a busca por uma refundação de Troia –, é coletivo. No seu destino ele tem uma missão que é grupal, manter a cultura de um povo, não deixar findar-se uma tradição. Seu heroísmo é devoção a um povo: “como herói fundador, suas escolhas revestem-se de um peso duplamente moral e social, implicam diretamente as gerações subsequentes e dependem do consenso daqueles que o seguem e compartilham o ato de fundação” (MOTA, 2014, p. 153).

A clássica bravura do herói não caracteriza Eneias, especialmente quando ele inicia o cumprimento de seu destino e escapa do fogo que consome todo um território, todo um povo. Eneias é um herói fragilizado pela derrota da guerra de Troia. Em sua trajetória ele é exposto a inúmeras provações, o que a torna ainda mais árdua. Hera, *rainha com olhos de plácida toura*, como a denomina Homero (2013, *ILÍADA*), esposa de Zeus e, assim, poderosa deusa dos deuses, é inimiga de Afrodite e, pelos poderes que tem, torna o caminho de Eneias turbulento e difícil. A inimizade das duas teve origem no julgamento de Páris, ao deliberar qual era a mais bela mulher<sup>18</sup>; a partir da decisão de Páris, Hera passou a odiar todos os troianos. Castigar Eneias era uma forma de atingir Afrodite.

---

<sup>18</sup> Cf.: nota de rodapé número 12.

Ao partir da sucumbida Tróia, Eneias refugia-se e junta-se aos seus no monte Ida. Reorganizados e liderados por Eneias, partem para a ilha de Delos, santuário de Apolo<sup>19</sup>, filho de Zeus, onde Eneias é orientado a procurar a “mãe primitiva” (NETO, LIVRO III, 2016, p. 190), a terra sagrada dos antepassados. Eneias segue em direção à ilha de Creta, pensando que a orientação recebida relacionava-se aos ancestrais troianos, nascidos na ilha de Creta. Em Creta, Eneias e aqueles que o seguiram estabeleceram-se, na ideia de terem chegado ao local da *nova* Troia. Por cerca de um ano eles permaneceram em Creta, até que foram acometidos por uma peste que assolou o povo, o rebanho e as colheitas. Diante da situação, Anquises interpretou que se tratava de um prenúncio dos deuses e orientou o filho a consultar-se novamente com Apolo, em Delos. Eneias então recebeu a resposta de que não era Creta o local de seu destino, mas que ele deveria seguir em direção à Itália.

Ao partir da ilha de Creta, Eneias liderou 20 embarcações contendo sobreviventes de Troia e “por muito tempo nos mares e em terras vagou sob as iras de Juno<sup>20</sup>” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA* LIVRO I 3-4, p. 73). Diante de uma grande tempestade, Eneias é obrigado a ancorar em Cartago, região da África situada a leste do lago de Túnis. Em Cartago, Eneias é recebido pela rainha Dido, viúva de Siqueu, e a ela diz: “*O pio Eneias eu sou; ora levo comigo os Penates salvos do inimigo implacável. [...] Procuo a Itália nativa [...] Com vinte naus percorri grande mares de Frígia [...] Apenas sete nos restam, das ondas e de Euro batidas*” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA* LIVRO I 378-383, p. 103, *grifos nossos*).

Em um banquete servido pela rainha, Eneias relata o fim da guerra, o cavalo de Troia entregue pelos gregos e a cidade tomada pelo fogo. É na obra de Virgílio que o fim da guerra de Troia é registrado em forma escrita. Dido se apaixona por Eneias e eles vivenciam uma história de amor: “Quando Eneias termina a narrativa, a rainha já está apaixonada e sente reacender-se o amor, afeto esquecido desde que se tornou viúva” (NETO, 2016, LIVRO IV, p. 246). O amor sentido por Dido tão logo conhece Eneias, é obra de sua mãe, Afrodite – Vênus para os romanos. Afrodite fica receosa com a pronta recepção de Dido, ao chegarem à Cartago. Suspeita ser algum artifício de Hera, como o é, ao desejar que Eneias não consiga preservar a herança de Troia. Porém, a pretensão de Hera, que acabaria, por conseguinte, deixando Eneias seguro em Cartago, é o verdadeiro desejo da mãe, Afrodite: a segurança do filho e a

---

<sup>19</sup> “É deus relacionado com a distância, como revela sua arma típica, o arco, que fere de longe. É representado com um jovem alto e belo, de longos cabelos negros. Também chamado de Febo (do grego *phóibos*, ‘luminoso’), é às vezes identificado ao Sol” (NETO, 2016, p. 869-870). Apolo nasceu na ilha de Delos, local onde Zeus, casado com Hera, encontrava-se com Leto, a mãe de Apolo.

<sup>20</sup> Juno é, na mitologia romana, equivalente à *Hera*, na mitologia grega.

possibilidade de livrar-se de todo o perigo próprio de uma navegação remota pelo Mediterrâneo em busca de uma nova Troia. Afrodite assim confessa: “*tenho dúvidas sobre a acolhida, obra de Juno. Decerto esta pensa nalguma vantagem. Quero vencê-la em seu próprio arraial e inflamar a rainha de ardente amor, sem que nume nenhum transmudá-la consiga, e a mim se prenda por meio do afeto que a Eneias eu voto*” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA* LIVRO I 671-675, p. 125, *grifos nossos*).

Esta relação faz com que Eneias permaneça em Cartago até ser alertado, a mando de Zeus, por Hermes, o mensageiro, de que o destino precisa ser cumprido, ele precisa deixar Cartago e seguir. Dido fica arrasada quando toma conhecimento dos planos de partida de Eneias, que, sentido e com desejo de não a magoar, decide deixar o amor em troca do destino: “*É de mim que pretendes fugir?*” – pergunta Dido a Eneias . ‘*Que estas lágrimas, e esta mão que te dei, peçam agora por mim que não me abandones*” (HAMILTON, 1992, p. 342, *grifos nossos*). Eneias acaba partindo, abalado pela ordem recebida de Zeus. Em outro momento ele admite o penar que acompanhou a sua decisão: “*pelas estrelas o juro, pelas deidades celestes, as forças sagradas do Inferno: contra o meu próprio querer afastei-me da tua presença*” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA* LIVRO VI 458-460, p. 407, *grifos nossos*). Quando Eneias partiu deixando-a, Dido invocou aos deuses vingança<sup>21</sup> e, em seguida, suicidou-se.

Contrariamente ao que Peres (2018, p. 235) nos diz em epígrafe, quando compreende que, enquanto sujeito de sua vida, ela *nunca pôde saber dos devires existenciais*, Eneias toma decisões em prol de um destino que é fadado a cumprir. Ele não só sabe do seu devir existencial como não é ele que o constrói, não é ele que o escolhe, ele submete o caminhar em direção ao cumprimento do seu destino. Já, as possibilidades do sujeito (auto)biográfico surgem, justamente, na medida em que, ao tornar-se ator e autor de sua narrativa e, conseqüentemente, da história por meio dela criada, o sujeito compreende-se *na e em sua* capacidade humana de produzir-se sujeito de histórias e de sua história, as quais forma e pelas quais é formado. Essa capacidade humana de reflexão sobre si, de acesso à memória – de produção de sentido pela lembrança e de reinvenção –, às histórias que são suas – e à história que, mesmo não o sendo, o constitui –, encontra na narrativa seu local de produção.

Assim, na negação de um *destino inexorável*, vislumbramos a possibilidade do sujeito da educação compreender-se como um sujeito de *abertura existencial*. A compreensão de que a vida é possibilidade para um viver, no horizonte de uma abertura existencial, se dá quando o

---

<sup>21</sup> Cartago permanece, ao longo da história, região inimiga de Roma, em disputa por rotas comerciais no Mediterrâneo.

sujeito da educação compreende-se como sujeito narrador, como *Homo narrans* (RABATEL, 2016). Narrar a si é inventar-se, como ser de possibilidades. O sujeito narrador é aquele que pensa sobre os significados daquilo que vive, na constituição da experiência. O ato de narrar a própria vida inaugura um processo autoformativo do sujeito que narra, por meio da construção de uma *narrativa de formação* (DELORY-MOMBERGER, 2012) que relata o devir e o desenvolvimento do sujeito através daquilo que ele aprende com suas experiências e com os modos como conta “como um ser tornou-se o que ele é” (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 38). A narrativa de formação “serve de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” empreendidos pelo sujeito (JOSSO, 2010a, p. 35).

Da história que cria para si, o sujeito desenha novas histórias, enquanto projetos de si mesmo. O sujeito da educação se mostra, então, em sua capacidade criativa, produtora e inventiva de si. Ao criar a si, o sujeito faz da vida uma história – “a história da vida *acontece* na narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 54, *grifos da autora*), “é a narrativa que dá uma história a nossa vida: *nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos uma narrativa de nossa vida* (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 94, *grifos da autora*) – e produz, pela narrativa, um retrato de si e da vida vivida, no horizonte da vida pensada. Ao falar em retrato de si consideramos a dimensão inventiva deste exercício formativo, preocupado muito mais com as possibilidades produtoras de significado do que com um real ideal, objetivo e opaco. Na despreocupação com este tal real, assumimos a representação subjetiva da realidade pois, acompanhados por Bolívar (2012, p. 30), “afirmamos que es imposible una representación objetiva de la realidad”.

A ideia de uma representação objetiva da realidade condiz com os princípios próprios à racionalidade moderna, de onde decorre a impossibilidade da narrativa como elemento de abertura existencial. Com o privilégio da objetividade sobre a subjetividade nos processos de representação da realidade e, por consequência, de si, tem-se a inexorabilidade do destino, dado que cumpre ao sujeito aceitar-se numa realidade desde já posta. Neste sentido, a educação do sujeito moderno fora prioritariamente alimentada pela ideia de que o conhecimento da realidade objetiva, descrita pela linguagem científica, bastaria à execução do existir. A partir disto e ao perseguir o ideal de liberdade e autonomia, desfez-se a necessária comunhão com o outro, porque o caminho a seguir para constituir-se sujeito estaria delineado.

Neste processo, o que está em jogo é a ausência ou a presença de sentidos à realidade e à existência do sujeito da educação. Quando da prevalência de um destino inexorável, haverá o esvaziamento dos sentidos. Será com a criação subjetiva de si, impossível no solipsismo

objetivo da educação do sujeito, que esse se compreenderá no horizonte do seu devir, na abertura existencial. Logo, será na reciprocidade dos sujeitos, enquanto humanidade marcada por encontros com os itinerários formativos de vida, que haverá produção de sentidos. Assim, da ideia de um sujeito abstrato e ideal – ou de um sujeito de destino inexorável – passamos a assumir as possibilidades formativas de um sujeito que cria a si mesmo na medida em que atribui sentidos à sua existência, e reconhece que sua história é marcada por experiências com o outro e com o mundo, não mais dados pela ideia de realidade exclusivamente objetiva. O sujeito (auto)biográfico, quando assume a narrativa enquanto exercício ontológico-formativo de si, nem sempre sabe o que será, mas ao saber o que é, e como se tornou aquilo que é, assume a condição existencial de estar sendo: ninguém é si mesmo se não tiver a consciência de que é, também, a humanidade inteira.

Em Paul Ricoeur (2014), encontramos a possibilidade de pensar a assunção de um sujeito que é um *si-mesmo*, através do exercício reflexivo que direciona a si para pensar aquilo que é, aquilo que deseja ser. O si existe enquanto postura reflexiva do eu e esse si-mesmo só é no encontro com um outro. O sujeito interpreta a si na medida em que se compreende como um outro. O si-mesmo está intimamente relacionado com um outro, ou melhor, é possível na medida do reconhecimento e disposição ao outro. Não se trata de pensar o si-mesmo como um idêntico ao outro, daí perderíamos o caráter singular que faz genuinamente ser aquilo que cada um é, mas como análogo ao outro, onde o reconhecimento do outro é o que permite o reconhecimento de si-mesmo. Isto significa que o caminho para a compreensão de si é o caminho para a compreensão do outro. Esse outro não é *o outro*, aquele, ele, ela, só ele ou só ela, enquanto relação de significação dual. O outro é *um* outro, sujeito que é múltiplo, indefinido, inacabado, comunitário. Assim, o sujeito (auto)biográfico, ao compreender-se como sujeito autor de uma história inacabada de si, de uma vida cuja semântica se dá pela abertura, pela possibilidade, não é um sujeito do eu, enquanto ser de individualismo e de egocentrismo, é um sujeito que não fala do seu eu, mas fala sobre si, sobre um sujeito que contém em si um outro e tem nessa compreensão o horizonte possível de pensamento reflexivo sobre a sua existência.

Estas noções também nos mostram que a narrativa é, ao mesmo tempo, dotada de particularidade, naquilo que nos faz singular, e marcada por pluralidades, enquanto seres sociais que somos, enquanto humanidade. Nossas narrativas individuais são, também, narrativas coletivas, de tempos sociais e históricos, assim como as epopeias que foram criadas como forma de dar a um povo a sua história, fazer conhecer suas matrizes, registrar elementos que permitem

melhor compreender quem são. Entender a Grécia, conhecer Troia, compreender Roma, é um meio de entender o próprio sujeito naquela época e daquela cultura. A narrativa (auto)biográfica, enquanto epopeia de um si próprio é, igualmente, espaço de compreensão de si e de outros, não por uma história que é lida, mas por uma história que é criada no exercício de sua exteriorização à medida que o sujeito também se cria: “o sujeito se institui no discurso [...] ele se constrói como sujeito (individual e social) no ato de sua enunciação. Sua história de vida não é uma *déjà-là* a que a narrativa feita daria acesso, ela aparece em contrapartida como um dos espaços privilegiados de instituição do sujeito” (DELORY-MOBERGER, 2006, p. 364).

As dimensões individual e social são, nesta concepção de sujeito da educação, compreendidas ao encontro do conceito de *existência singular-plural*, de Josso (2008; 2010a; 2016). Ao admitirmos o reconhecimento das possibilidades formativas de um sujeito consciente de si, não estamos caminhando para a produção de uma individualidade egocêntrica, estamos admitindo a apreensão de uma síntese social no eu, portanto singular, já que a forma de síntese do social é única e particular, mesmo que os contextos sociais sejam os mesmos a um grupo de sujeitos. A existência humana singular-plural reconhece um sujeito que é, pela sua trajetória de vida, um sujeito único, assim, singular. Nessa trajetória de vida que o faz singular, estão igualmente contidas as inscrições de suas relações com um outro, com as dinâmicas sociais e culturais de tempos e espaços. Assim, na singularização do sujeito há o registro histórico da sociedade. Sua trajetória é única, singular, ao mesmo tempo em que se traduz em trajetórias sociais, plurais. A partir disto, podemos dizer que o sujeito da educação passa a ser compreendido, ao mesmo tempo, tanto como um indivíduo humano, por sua história singular, quanto um ser social, por suas inserções coletivas. O sujeito é “uno, singular, irreduzível. Contudo é, ao mesmo tempo, duplo, plural, incontável e diverso” (MORIN, 2012, p. 82). A individualidade descobre a sua particularidade ao mesmo tempo em que reconhece a sua pluralidade, portanto, dissolve-se a ideia de destino inexorável.

A narrativa que o sujeito faz de si revela o acesso aos diferentes registros do pensar humano (JOSSO, 2016), necessários à abertura existencial. O sujeito que narra a si, encontra em si e nos acontecimentos que narra as marcas de suas crenças das mais diferentes naturezas: sociais, religiosas, familiares, espirituais... Essas crenças constituem o sujeito na forma como ele se constitui e na forma como ele se percebe e se constrói no exercício narrativo. A tomada de consciência dessa polifonia existencial permite ao sujeito a sua identificação e a sua diferenciação, enquanto movimentos complementares à compreensão de si e à negação de um

destino inexorável. Nesse exercício compreensivo, o sujeito produz aprendizagens que são, igualmente, multifacetadas. *Aprendizagens existenciais*, que permitem a compreensão da sua existência enquanto sujeito de diferentes dimensões, inscritas nos modos de ação e de comportamento realizados na vida prática cotidiana; *aprendizagens relacionais*, que traduzem nossa condição enquanto seres de relação com o outro e com o mundo. Aprendizagens essas que se tornam possíveis de compreensão no seio das *aprendizagens reflexivas*, que permitem compreender e atribuir sentidos à existência, às suas ações no mundo e às relações que estabelece com o outro e com o mundo. As aprendizagens reflexivas do sujeito da educação e na educação do sujeito permitem a tomada de consciência e o *saber-pensar* sobre si no horizonte dessas aprendizagens. Todas estas aprendizagens, anunciadas por Josso (2010a, 2010b, 2016), permitem a compreensão de que o sujeito da educação, implícito nas possibilidades formativas do método (auto)biográfico, é singular-plural. Reiteramos, assim, que o *Homo sapiens sapiens* é, na qualidade de um si-mesmo, *Homo narrans*, sujeito que se produz narrativamente e, por essa produção, se reconhecerá singular-plural e vislumbrará as possibilidades antagônicas de uma vida pronta: *apoderar-se-á da vida como oportunidade de ser sujeito de devir existencial*.

### **3.2 Tempo e identidade: o escudo de Eneias e o reino de Hades**

Como vimos, o sujeito foi relegado ao papel-personagem do *dever-ser* em relação aos ideais da modernidade, sobre o que refletimos a partir da ideia de *destino inexorável*, relacionado aos pressupostos míticos. Agora, aproximaremos as questões do *tempo* e da *identidade* como possibilidades que constituem a intenção da *abertura existencial*. Trata-se do preceito pelo qual a compreensão da *abertura existencial* se dá, via narrativa de si, quando o sujeito se percebe (identidade) e se constitui (tempo): é o reconhecimento de sua constituição no *tempo* que permite ao sujeito a construção da sua *identidade*.

Se a reflexão da existência pela narrativa revela uma outra compreensão de tempo, o tempo para a criação e a compreensão de si será um tempo que assume a personificação de *tempo humano*. É um tempo (auto)biográfico. Esse tempo se difere do tempo moderno, representado por Cronos em nosso capítulo primeiro. Ele não mede, não quantifica os dias, não encerra a vida em uma óptica linear. A narrativa é o lugar do tempo (auto)biográfico, um tempo

narrativamente singular, pessoal e humano. Subvertendo a cronologia, o tempo da vida, das memórias e das lembranças, é um tempo do passado, no presente e no futuro. Contrariamente, o tempo, a que chamamos de tempo moderno e que representamos através de Cronos, o deus que controla o tempo de um novo mundo criado após a libertação de Gaia, é o tempo a que Paul Ricoeur (2010) chama de *tempo cósmico*.

No processo que relaciona tempo e identidade, o sujeito (auto)biográfico se lança ao tempo cósmico de modo a transitar entre os tempos e a instituir um *tempo narrativo*. Compreende o *passado* como potencial formativo que o constitui enquanto ser histórico; compreende o *presente* como espaço da significação em movimento; compreende o *futuro* enquanto possibilidade projetiva de si. Assim, a conquista do tempo (auto)biográfico permite, ao sujeito narrador, pelo exercício intencional e formativo, desvelar-se no tempo; pensar sobre os acontecimentos vividos no passado, na possibilidade desses mesmos acontecimentos constituírem-se experiência em um presente produtor de sentidos e a um futuro que é rabiscado, projetado, inventado.

De modo análogo, os tempos passado, presente e futuro fundem-se na história de Eneias, especialmente após a morte de Anquises, que acaba falecendo durante a viagem, quando contornam a região de Sicília em direção à cidade de Drépano. A morte de Anquises entristece profundamente o filho, e o restante da viagem em direção à Itália Eneias faz sem a presença física do pai. Passados sete anos do extermínio de Troia e um ano da morte de Anquises, Eneias retorna a contornar a região de Sicília e, ao pé do monte Érix, onde está sepultado seu pai, celebra jogos fúnebres em sua memória. Durante o tempo em que Eneias, os companheiros e as companheiras de viagem permanecem em Sicília, “as mulheres, já cansadas de viajar, queixavam-se, queriam voltar a viver na cidade” (NETO, 2016, LIVRO V, p. 302). Hera, ao tomar conhecimento da insatisfação dessas mulheres, envia sua mensageira que, ao parecer com uma dessas mulheres, incita o grupo a atear fogo nos navios: “*Que imensidão ainda falta viajarmos sem força nenhuma!*” Uma cidade reclamam, a vida no mar as deprime. Hável em fraude, a fiel mensageira no meio das velhas se insinuou” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA* LIVRO V 616-619, p. 349, *grifos nossos*). O incêndio inicia e Ascânio, que participava dos jogos em memória do avô, corre em direção às mulheres e tenta contê-las: “*‘Que furor cego’, pergunta, ‘ou o delírio a vós todas açoita, desaventuradas mulheres? Não são naus inimigas, argivos acampamentos, que ao fogo entregais! A esperança de todas vós destruí! Sou eu Ascânio! Aqui estou!’* Ao falar desse modo, o elmo no chão atirou” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA* LIVRO V 670-674, p. 353, *grifos nossos*). Diante do fogo, que já consumia alguns barcos “na juntura

dos lenhos a estopa” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA* LIVRO VI 681, p. 353), Eneias suplica a Zeus, lhe implora alguma salvação. Zeus “faz desabar uma tromba-d’água, e as chamas se extinguem, mas perdem-se quatro navios” (NETO, 2016, LIVRO V, p. 302).

O acontecido desestimula Eneias a seguir, que pensa em desistir da caminhada. É então aconselhado por Nautes – “derivado de ‘nau, navio, barco’ e, portanto ‘o marinheiro, o companheiro de navegação’” (BRANDÃO, 2014, p. 442) – a permitir que as mulheres e os idosos que o acompanhavam permanecessem em Sicília. Eneias sente-se em dúvida em relação ao conselho recebido, mas é visitado, em sonho, por seu pai Anquises, que o orienta a aceitar o conselho de Nautes: “*Filho, mais caro que tudo no mundo, na vida tão curta, tão duramente provado do fado inditoso de Troia: [...] o incêndio afastou dos navios; desde o alto Olimpo se apiada do teu lastimoso destino. Segue o excelente conselho de Nautes, ancião ponderado*” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA* LIVRO V 724-728, p. 355-356, *grifos nossos*). Orientado pelo pai, “Eneias demarca os limites, arrola os novos habitantes, sorteia as casas, consagra templo a Vênus, ergue santuário a Anquises e parte para a Itália” (NETO, 2016, LIVRO V, p. 303). Nesse mesmo sonho, Anquises revelou o desafiante caminho que Eneias teria que seguir, e o orientou a ir ao seu encontro para encorajá-lo e aconselhá-lo: “o pai anuncia-lhe que enfrentará gente rude e que, guiado pela Sibila, deve descer os Infernos e procurá-lo, [...] quando então saberá o que de vez o espera” (NETO, 2016, LIVRO V, p. 303).

Na metade da obra, no livro VI, Eneias chega a Cumas e encontra Sibila – “sacerdotisa encarregada de transmitir os oráculos” (BRANDÃO, 2014, p. 566) –, que o orienta na descida ao reino dos mortos e ao encontro do pai. Eneias vivencia a *catábise*, “a descida, simbólica ou ‘real’ [...] ao Hades em companhia da Sibila, com a finalidade de rever e consultar seu pai Anquises” (BRANDÃO, 2014, p. 198). Esse encontro permite que, no presente, marcado pela sua presença no reino de Hades e tomado pela aflição frente às dificuldades de chegar à Itália e cumprir o seu destino, Eneias vislumbre as possibilidades de futuro, anunciadas por Anquises. Anquises permite a Eneias que, com os pés no presente, ele reencontre as possibilidades de diálogo com aquele que foi presença no passado e aspire o futuro, projetado e anunciado como promessa, como concretude e como vitória.

Anquises recebe o filho com palavras de afeto: “*Enfim chegaste! Venceste o caminho com tua piedade de filho amado, e me dás a ventura de ver-te de perto [...] Por quantas terras jogado, e que mares venceste! Somente para me veres, meu filho!*” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA* LIVRO VI, 687-693, p. 423-425, *grifos nossos*). Ver o pai, seu sempre conselheiro, e com ele conversar, foi para Eneias motivo de intensa alegria e uma forma de acalantar o sofrimento que

a ausência provocava: “*Tua imagem, meu pai, dolorida, que a cada instante me vinha à memória, ao destino me trouxe*’ [...] Assim falando, de lágrimas ternas o rosto banhava” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA* LIVRO VI, 695-699, p. 425, *grifos nossos*).

A descida ao Hades permitiu a Eneias o diálogo entre os tempos. Anquises apontou ao filho aqueles que seriam sua descendência e que fundariam, no futuro, Roma: “*Há muito tempo queria falar-te sobre isso e mostrar-te, alma por alma, esta longa cadeia dos meus descendentes, para comigo te regozijares da Itália encontrada*” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA* LIVRO VI, 716-718, p. 425, *grifos nossos*). As almas que Anquises mostra ao filho são aquelas que reencarnarão para dar origem aos descendentes romanos, “almas que aguardam a hora de voltar à vida terrena” (NETO, 2016, LIVRO VI, p. 370). A atemporalidade das almas, permite a Eneias, no presente, o encontro com o passado e com o futuro. Quem fundará, no futuro, Roma, serão os descendentes de um herói troiano, em uma distância de mais de dez gerações<sup>22</sup>. Anquises apresenta ao filho cada um, ao mesmo tempo em que dá a Eneias a tranquilidade para seguir, com a certeza de que o destino se cumprirá: “*Vês ali perto um mancebo apoiado no centro intente; próximo está mais que todos da luz, o primeiro do nosso sangue*” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA* LIVRO VI, 760-762, p. 429, *grifos nossos*). Anquises, ao falar sobre todos que sucederão a Eneias também revela que o filho se casará com Lavínia, filha do rei do Lácio, Latino. É com Lavínia, após uma sequência de embates e guerras, que Eneias fundará a região chamada Lavínio, a primeira de uma sequência de cidades fundadas até e edificação de Roma<sup>23</sup>.

Até o seu casamento com Lavínia, a presença na região do Lácio conferiu a Eneias grandes desafios e intensas batalhas. Desafiado por Turno, pretendente de Lavínia até a chegada de Eneias, e pelo exército por ele comandado, Eneias estabeleceu vínculos e parcerias com regiões vizinhas ao Lácio, a fim de que se instaurassem as possibilidades de um exército forte e à altura dos combates que o aguardavam. Em certa ocasião, em diálogo com Evandro, responsável pela fundação da região nomeada Palanteia, que estabeleceu aliança com Lácio, foi advertido da penúria que se avizinhava e, frustrado, Eneias anteviu “dias difíceis, quando um trovão mandado por Vênus lhe envia sinal favorável. [...] Vênus desce dos céus para entregar armas forjadas por Vulcano a Eneias” (NETO, 2016, LIVRO VIII, p. 511). A armadura que Eneias recebe de sua mãe, feita pelo deus dos metais e do fogo, contém um escudo que retrata, do mesmo modo que na fala de Anquises ao filho, no reino de Hades, a representação de todo

<sup>22</sup> “À linhagem de Eneias, pertencem Rômulo e Remo; o primeiro, mais de trezentos anos depois dos eventos narrados na Eneida, será o fundador de Roma e seu primeiro rei” (NETO, 2016, p. 881).

<sup>23</sup> Roma foi fundada em 753 a.C.

o futuro em seus descendentes: “*eis o presente que te prometi [...]! De agora em diante, meu filho, não temas a Turno enfrentar nos combates*” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA* LIVRO VIII, 612-614, p. 559, *grifos nossos*). Eneias não cessa em examinar cada uma das peças entregues por sua mãe, maravilhado com o que recebera: “o capacete adornado de belo e flamante penacho, mais a mortífera espada, a loriga gigante de bronze, descomunal, cor de sangue, [...], a hasta terrível e o escudo coberto por estranhas pinturas” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA* LIVRO VIII, 620-625, p. 561). As estranhas pinturas referiam-se à longa série de eventos futuros e de conquistas alcançadas por Eneias<sup>24</sup>, Ascânio, Sílvio – filho que nasce da união com Lavínia –, e toda descendência de feitos e triunfos desses romanos.

Compreendendo que, ao sujeito (auto)biográfico não há um futuro previamente desenhado e que possa lhe ser apresentado como foi a Eneias pelo seu pai, Anquises, ou pela representação esculpida em seu escudo, por Vulcano<sup>25</sup> – justamente porque ter um futuro delineado significaria um caminho em direção a um destino inexorável –, tomamos como premissa as possibilidades do sujeito, no presente da narrativa, pensar sobre o futuro enquanto possibilidade de si e enquanto projeto. A narrativa, ao constituir-se lugar do exercício reflexivo que leva à significação do passado vivido, tem razão formativa de ser na medida em que permite ao sujeito compreender a continuidade do tempo, como possibilidade para fazer-se no horizonte daquilo que deseja ser. O exercício retrospectivo, que leva o acesso à memórias, faz-se formativo na medida em que, com ele, inaugura-se um exercício de prospecção desse sujeito que se compreende: que se faz, que se projeta e que se anuncia, pela narração.

Ao criar para si os anseios futuros com e pelos quais projeta-se e elabora suas possibilidades existenciais, o sujeito (auto)biográfico produz uma leitura de si, daquilo que é no presente que o anuncia como projeto, e naquilo que deseja ser, enquanto vivência de um futuro por ele rascunhado. Deste modo, é produto da narrativa e do sujeito que nela se produz a atribuição de uma identidade, uma *identidade narrativa* (RICOEUR, 2010, p. 418, *grifos do autor*):

---

<sup>24</sup> A Eneida termina narrando o duelo entre Eneias e Turno. Turno, diante da derrota, suplica a Eneias que lhe poupe a vida. Eneias, decidido por encerrar a batalha sem acabar com a vida de Turno, visualiza o cinto de Palante – filho do aliado Evandro e confiado a Eneias para em exército ser por ele comandado – exposto por Turno: “Como? Falas em vivo escapar, quando vejo que te enfeitaste com as armas dos meus?” (VIRGÍLIO, 2016, *ENEIDA* LIVRO XII, 947-948, p. 867), diz Eneias a Turno, antes de enterrar a espada em seu peito. Eneias é tratado, em inúmeros momentos da obra, junto ao adjetivo piedoso: Eneias, *o piedoso* (VIRGÍLIO, 2016). Ele tinha o hábito de poupar seus oponentes, só não o fez com Turno ao ficar estarecido com a presença do cinto de Palante exibido pelo inimigo, que foi morto por Turno de maneira covarde.

<sup>25</sup> Vulcano é nomeado *Hefesto*, na mitologia grega.

Dizer a identidade de um indivíduo ou de uma comunidade é responder à pergunta: *quem* fez tal ação? *Quem* é seu agente, seu autor? Para começar responde-se a essa pergunta nomeando alguém, isto é, designando-o por um nome próprio. Mas qual é o suporte da permanência do nome próprio? O que se justifica que se considera o sujeito da ação, assim designado por seu nome, é o mesmo por toda uma vida que se estende do nascimento até a morte? A resposta tem de ser narrativa. [...] A história contada diz *o quem* da ação. *Portando a identidade do quem não é mais que uma identidade narrativa.*

Assim, podemos afirmar que a assunção da identidade *acontece* na narrativa e que o tempo é constituidor do sujeito. Ao pensar sobre o passado, no presente, o sujeito se reconhece como ser de produção de si. Com Eneias, o que *acontece* é um encontro com o passado, na figura do pai, Anquises, no presente, o *estar* no Hades, e uma projeção do futuro, que lhe é *revelado*. Ainda que, com Eneias, possamos pensar a fusão e a coexistência dos tempos passado, presente e futuro, como compreensão da historicidade do sujeito, não lhe *acontece a identidade narrativa* porque seu destino encontra-se traçado por desígnios inexoráveis. Tal inexorabilidade nos revela que a sua identidade é anterior à compreensão da tridimensionalidade irrevogável do tempo. Eneias *é*, no passado, no presente e no futuro, o refundador de Troia. Ainda que paradoxal, todo o *presente* de Eneias é condicionado pelo *futuro* desde o *passado* marcado pelos acontecimentos que instituem sua identidade imutável.

Diferente daquilo que *acontece* a Eneias, ainda que biográfico como nossos outros heróis míticos, o sujeito (auto)biográfico tem a sua biografia constituída no e com o tempo, e não nele determinada. A biografia do sujeito (auto)biográfico pode ser e estar, no tempo, condicionada, mas não determinada. O sujeito que mora na memória, o sujeito que é lembrado na evocação do passado, não é o *mesmo* sujeito que produz a narrativa, diferente do que vimos em Eneias, ou seja, o sujeito do presente não é o mesmo sujeito do passado. A identidade desse sujeito não é uma identidade de impregnação fixa, imutável, precisa, definida ou determinada. Sua identidade é evolutiva, é uma identidade aberta: aberta à reflexão, aberta à análise, desalojada de um único tempo e que se desdobra *no* e *com* o tempo. Pela narrativa não há o encontro de uma verdade sobre o sujeito, de uma identidade que o defina atemporalmente, ao ser encontrada ou conhecida. A identidade é criação. Logo, o presente da narrativa nos fala muito mais sobre esse próprio presente do que sobre o passado, porque o passado, tomado à reflexão, é significado no presente. Esse presente nos fala sobre o sujeito que se constrói naquele espaço, naquele tempo, que se compreende naquele dado presente, enquanto compreensão sempre renovada de si. Eneias não renova a compreensão de si: a fusão do tempo permitiu, apenas, a reafirmação estanque de si.

A *estória* do nosso herói troiano pode ser considerada a *história* de um sujeito reduzido à *mesmidade* (RICOEUR, 2014). Por outro lado, o sujeito (auto)biográfico não é um sujeito reduzido à *mesmidade*, uma vez que não é um sujeito que se conserva por inteiro, que se preserva definido no tempo e que por suas estabilidades imutáveis supõe a sua identidade. De outro modo, é um sujeito que, pela compreensão dos movimentos existenciais que marcam a sua trajetória, compreende “que tomou e continua a tomar formas múltiplas e que se transforma por meio delas” (JOSSO, 2010a, p. 149): um sujeito que, na medida em que permanece ele mesmo, se transforma, enquanto sujeito de *permanência impermanente* no tempo. Assim, o exercício narrativo não encontra um fim, não busca uma construção final de si: *não faz do sujeito um único personagem*. Essa criação de si é uma criação em movimento, enquanto ação do sujeito que se coloca reflexivamente diante de si e de sua impermanência. Um sujeito que pensa o passado, os acontecimentos vividos, as suas ações no mundo; que recorre ao passado não apenas para tomá-lo como fonte compreensiva de ações na relação direta com suas implicações, mas que alia à essa compreensão à capacidade de reivindicar outras possibilidades a si, enquanto sujeito que se (re)cria.

Compreendendo que o sujeito (auto)biográfico é um sujeito de abertura existencial, o reencontro com o passado, no tempo presente da narrativa, tem como desafio a reflexão sobre as *experiências formadoras* (JOSSO, 2010a) das trajetórias de vida, e como essas desenham um ser de identidade em uma concepção de *identidade evolutiva* (JOSSO, 2016), que pensa o passado e o presente no horizonte de um futuro, de um sujeito em devir. Portanto, é na possibilidade de assumir-se como *Homo narrans* que o sujeito supera a ideia de que, para permanecer sendo ele mesmo, necessita ser sempre *o mesmo* de si. Ao superar a compreensão de “sujeito idêntico a si mesmo na diversidade de seus estados” (RICOEUR, 2010, p. 418), e o dilema que possa vivenciar ao tentar dar uma identidade a si, o sujeito, que se reconheceu como um mesmo (*mesmidade*), passa a ser um sujeito entendido no sentido de um si-mesmo (*ipseidade*): “a diferença não é outra senão a diferença entre uma identidade substancial ou formal e a identidade narrativa” (RICOEUR, 2010, p. 419).

A identidade narrativa, característica da ipseidade é, em Paul Ricoeur (2014, p. 112), um lugar de “quiasmo entre história e ficção”, produzida na dimensão temporal da existência humana (presente, passado e futuro). A construção da identidade de si é marcada pelo ato interpretativo que reúne história e ficção, onde “a narrativa não é apenas o meio, mas o lugar” (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 54) para esse exercício ontológico. O termo ficção refere-se aqui à singularização de sentido que o passado recebe, o enredo que é criado na/pela

narrativa, os episódios e os personagens, dado o instante em que esse passado é trazido ao campo da reflexão. Ficção refere-se, igualmente, ao campo de produção projetiva do sujeito, que se figura, se imagina, se sonha.

O que é compreendido pelo sujeito, nesses exercícios de conhecimento e de formação que ele empreende em relação a si, são as manifestações no presente da sua existência. Logo, manifestações sempre originais, dados os inéditos e transitórios presentes. O que se manifesta de nossa existencialidade no presente é, talvez, representado pelas respostas possíveis às seguintes perguntas: “Como me tornei o que sou? Como tenho eu as ideias que tenho?” (JOSSO, 2010b, p. 66). Essas respostas são mutáveis, inconstantes e, sempre, originais. O sujeito (auto)biográfico é um sujeito de *identidade construída*, contrária aos sujeitos de *identidades adquiridas*, expressas na biografia dos nossos heróis míticos, Ulisses, Aquiles e Eneias. Desse modo, a identidade “não é uma identidade estável e sem falhas” (RICOEUR, 2010, p. 422). Com isso, a identidade do sujeito da educação em direção à sua singularização é permanente construção. É busca: não cessa de fazer-se, desfazer-se, refazer-se. Em outros termos, o sujeito (auto)biográfico é, na reflexão de suas (im)permanências no tempo, *sujeito-hipótese*, na medida em que funda “provisoriamente uma figura de si” (DELORY-MOMBERGER, 2014b, p. 344) que é experimentada e reconfigurada em sua construção identitária.

O sujeito (auto)biográfico não é só o sujeito cuja identidade é materializada na astúcia, tal como é Ulisses, não é só o sujeito da força como é Aquiles, não é só o sujeito que refunda a memória de Troia, como é Eneias. O sujeito (auto)biográfico constitui-se sujeito de identidade múltipla. Ele não é só isso, ou só aquilo, ao pensarmos os modos como, pelos olhares de outrem e pelas pressões sociais, tornamos a ser. Contrariamente, o sujeito (auto)biográfico compreende que “o horizonte da narrativa é a aceitação dos seres humanos, não mais apenas pelo que fazem no espaço social, econômico, cultural ou político, mas pelo que são ‘enquanto tais’, enquanto seres humanos irreduzíveis a papéis e funções” (RABATEL, 2016, p. 28). Aquilo que fazemos, nos espaços socialmente estabelecidos, é constituidor da nossa identidade sem que possamos reduzi-la ou limitá-la a esses papéis, a esses fazeres. Reconhecermos-nos, unicamente, no horizonte desses papéis, torna a identidade classificação de si.

A identidade é produto da individualização do sujeito, enquanto processo (RICOEUR, 2014). A individualização do sujeito – própria do processo de tomada de consciência de si e de sua constituição história, que tem na narrativa o seu lugar de produção – é inversa à ideia de classificação. A classificação, “que abole as singularidades” (RICOEUR, 2014, p. 02), é meio de produção de identidades estanques, classificatórias e caracterizadas por predicados.

Identities definidas pela posse invariável de predicados que dão uma referência identificadora ao sujeito e que ao fazerem, introduzem um modo lógico e restritivo daquilo que o sujeito é. Contrariamente, a individualização é própria à construção de uma identidade múltipla, e inacabada. De uma identidade coisificada, pela qual o sujeito se adjetiva ao classificar-se, assumimos as possibilidades autoformativas de uma identidade que enriquece o sujeito, em direção reflexiva sobre si-mesmo. Em outras palavras, significa uma construção identitária marcadamente autônoma do sujeito em contraponto a uma instância identificadora. É pela enunciação do sujeito, enquanto exercício narrativo, que a identidade se torna processo de individualização e não mera identificação.

O exercício de individualização, mediante o trabalho reflexivo do sujeito em relação à sua vida, permite a construção de uma identidade para si, na forma como o sujeito se olha e, com atitude consciente e reflexiva, se enxerga. Entretanto, é fundamental dizer que essa identidade de si é socialmente marcada, então, “é preciso não perder de vista que essa identidade para si não é uma individualidade sem ancoragens coletivas (familiar, de pertencimentos e grupos diversos com os quais cada um e todos têm uma história!)” (JOSSO, 2008, p. 40). Sustentando modos socialmente compartilhados de ser, o sujeito realiza exercícios dialéticos de compreensão do que é a interioridade e o que é a exterioridade (JOSSO 2008; 2016), na constituição daquilo que ele é. Compreendemos que a exterioridade habita a interioridade e a constitui. Assim, as imagens que o sujeito constrói sobre si, bem como, a elaboração dos seus projetos, anseios, sonhos e desejos, aquilo que confere à sua interioridade, são construídas nas diferentes interações realizadas com o outro, logo, no espaço da exterioridade. Nesse exercício dialético, o sujeito se constitui numa trama que abarca singularização/conformação (JOSSO 2008; 2016), que é o movimento que garante ao sujeito construir sua individualidade, aquilo que é propriamente seu e que o singulariza, inscrita no mesmo exercício que faz com que, na busca por essa singularização, acabe inscrevendo em si aspectos de conformação social, familiar, profissional, etc. Em outras palavras, o movimento que leva o sujeito à constituição de sua singularização é marcado, ao mesmo tempo, por elementos de conformação social, que são assim compreendidos justamente pelo movimento próprio de produção singular de si. É na singularização que se dá o reconhecimento da conformação.

Nesta mesma busca, encontramos o movimento dialético composto pelo binômio responsabilização/dependência (JOSSO, 2008; 2016), que se mostra nas transições que o sujeito realiza para tomar sua vida e a construção de sua identidade como um exercício pessoal e de autorresponsabilização, um exercício seu em relação a si. A responsabilização é o par dialético

da dependência, e essa desloca do sujeito a tarefa de construção de si e a coloca como tarefa do plano social. Aqui, a identidade do sujeito passa a ser compreendida como a identidade que o outro constrói para mim, como aquilo que se diz de mim: de um Ulisses, estrategista e evasor de cidades; de um Aquiles, forte e sagaz; de um Eneas, fundador de Troia. Nossos heróis têm suas identidades dependentes dos desígnios dos deuses, são responsabilizados pelas identidades adquiridas, não responsáveis pela construção das suas identidades.

O sujeito passa a administrar esses movimentos dialéticos (interioridade/exterioridade, singularização/conformação, responsabilização/dependência), constitutivos do exercício de construção identitária, para que, no plano das aprendizagens reflexivas (JOSSO, 2008), compreenda que essas dinâmicas habitam a construção que faz de si, e que são parte integrante da busca por uma construção que é inédita, que é sua, e que confere a si a característica de sujeito singular. Com Morin (2011a), compreendemos esse movimento dialético de maneira semelhante, através do que o autor chama de princípio da autonomia/dependência, em que a capacidade autônoma do sujeito em relação ao que pensa sobre si e ao que faz de si é inseparável da dependência, ao outro, aos espaços de relação com o mundo. A autonomia existe enquanto possibilidade em termos relacionais. Neste sentido, lembramos de Gaston Pineau (2014, p. 91), que nos diz que: “entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)”.

A autoformação do sujeito pela narrativa nos mostra que a identidade é, assim, tarefa do tempo (auto)biográfico. A narrativa conjuga tempo e identidade. É deste modo que tempo e identidade se encontraram ligados neste subtítulo. No enredo pelo qual uma história é criada no e pelo exercício narrativo, o “diverso dos acontecimentos” ganha uma “unidade temporal da história contada” (RICOEUR, 2014, p. 147). O encadeamento dos acontecimentos narrados, assumidos no horizonte de suas significações como experiências do sujeito, é produzido pela *síntese do heterogêneo* (RICOEUR, 2010; 2011; 2014) que cria da memória um enredo significado ao sujeito (auto)biográfico. A narrativa revela a memória de lembranças que adquirem o estatuto de acontecimentos narrativos: são narrados porque significam ao presente da narrativa, são narrados, igualmente, ao acontecerem na narrativa, distinguindo-se entre tantos outros. É do enredo múltiplo na fluência do tempo e constituído de acontecimentos narrativos, que o sujeito *faz-se* personagem de sua história e cria para si a identidade que se mostra possibilitadora do reconhecimento daquilo que ele é, pelo qual (personagem) se reconhece e pela qual (história) se projeta. Ao formar-se em um tempo (auto)biográfico, o

sujeito cria uma história que não tem início, não tem meio e não tem fim fixos, fixados na linearidade do *tempo cósmico*. De uma vida encerrada no tempo pensamos em uma vida de abertura pela narrativa, que transitará no tempo. Ao desfigurar um tempo cronológico, pelo qual o sujeito é figurado, o sujeito (auto)biográfico liga-se intimamente à história que cria e pela qual é criado. Sua vida é conquistada por si-mesmo ao conquistar-se como sujeito da sua história.

### **3.3 Pés de Eneias e olhos de Anquises: os contornos de uma existencialidade totalizadora de si**

Desde os primeiros momentos de navegação, ao distanciar-se de Troia em fogo, Eneias tem, na companhia de seu pai, Anquises, o seu grande conselheiro: “a custo Eneias retirou seu velho pai da cidade em ruínas, salvando-o do incêndio e do massacre nas mãos dos aqueus, levando-o como seu companheiro e verdadeira bússola na longa viagem em direção à Itália” (BRANDÃO, 2014, p. 54). Eneias é conhecedor do seu destino, mas sente-se inseguro do caminho a seguir, da direção a ser tomada para que o destino se cumpra. É Anquises quem o orienta, quando em presença física, em desafios enfrentados ao longo do Mediterrâneo e, também, quando já não é passageiro nessa viagem: Anquises, morto, permanece sendo o grande conselheiro de Eneias. Marcado pelo peso da idade avançada, Anquises não dispunha de força, de pernas e braços sadios para a batalha do destino de seu filho enfrentar. Eneias reconheceu, assim, que não apenas as suas qualidades de jovem herói assegurariam as possibilidades da refundação de Troia, seu destino. Por isso, foi na comunhão com os troianos que o seguiram e na sabedoria de seu pai que, desde o primeiro momento, avistava ao longe das águas e orientava os rumos, que Eneias foi capaz de realizar o seu desígnio. É como se pudéssemos falar em uma conquista alcançada pelos *pés de Eneias e olhos de Anquises*<sup>26</sup>.

Essa representação mostra-nos que, diferente de Ulisses, Eneias valeu-se não apenas de si e de suas capacidades individuais, mas valorizou a presença do outro e, especialmente, reconheceu a impossibilidade do percurso sob a presunção de si. Ulisses, a personificação de

---

<sup>26</sup> Tanto aqui quanto no título deste item, a expressão “Pés de Eneias e olhos de Anquises” foi tomada como máxima inspirada a partir da discussão apresentada pela Profa. Lúcia Helena Galvão Maya, em aula para a “Organização Internacional Nova Acrópole”.

um sujeito que racionaliza seus atos, reprime emoções e cria, estrategicamente, seu modo de agir em relação a si e ao outro, lembremos, também não fez a viagem de retorno a Ítaca só, mas assim se colocava frente à existência do outro: o destino de Ulisses é o destino de Ulisses. Com Aquiles, pelo contrário, cumpriu percorrer seu destino, justamente, em função do outro: vingar a morte de Pátroclo sabendo que isso lhe custaria a vida. Aquiles é a personificação do sujeito que se entrega às paixões e emoções, que transita entre o amor e o ódio. Com o binômio *pés de Eneias* e *olhos de Anquises*, inseparáveis no destino que cabe cumprir na Eneida (VIRGÍLIO, 2016), queremos anunciar, ainda pelo mito, uma outra forma de colocar-se sujeito com relação ao outro e ao seu destino. Trata-se da suposição de que o sujeito reconhece na partilha com o outro dimensões e capacidades existenciais que são necessárias e complementares a si. Neste sentido, os *olhos de Anquises* representam uma metáfora acerca da valorização de aspectos não racionalizáveis no cumprimento do destino percorrido pelos *pés de Eneias*. É Eneias quem, com seus pés, caminha em direção à nova Troia, mas é Anquises, com seus olhos, quem o guia. Nessa jornada, o que se mostra pelo mito à compreensão de sujeito é a necessidade da coexistência, a valorização dos aspectos sensíveis e ininteligíveis da cognição e da intuição.

Na epistemologia intrínseca ao método (auto)biográfico, ponto de partida desta discussão que compõe o capítulo terceiro, a concepção de sujeito sugere o reconhecimento da multidimensionalidade ontológica do ser que se compreende para além daquilo que caracterizou o ideal educativo moderno em nome do domínio da técnica e da operacionalização das capacidades cognitivas racionalizadas. Assim, pelo caminho (auto)biográfico, o sujeito da educação é *processo* e busca conhecer sua existencialidade, de modo a (re)encontrar as dimensões ontológicas ocultadas pela racionalidade moderna, o que nos traz à reflexão sobre as múltiplas dimensões existenciais do sujeito da educação.

Encontramos em Josso (2008; 2016) a defesa acerca dos contornos da existencialidade, que compreendem as *dimensões do nosso ser no mundo* (JOSSO, 2008). Para a autora, existir “é estar vivo em diferentes níveis, estar vinculado, estar em relação com...”; é ser sujeito-autor de sua história e reconhecer um “estar-no-mundo criador” (JOSSO, 2008, p. 32). Isso implica considerar a dinâmica de autonomização de sonhos e desejos, bem como, a conformação de passos por imposições contextuais de vida. Nessa tensão, emergente pelo trabalho autobiográfico, a invenção de si é tomada como processo formativo do eu, naquilo que ele é e naquilo que ele pode vir a ser enquanto projeto de si. Por isso, o *contorno* da existencialidade difere da ideia do *delinear* projetado pela modernidade, como mencionamos na abertura deste capítulo terceiro. *Delinear* o sujeito da educação, projeção própria dos princípios formativos da

racionalidade moderna, significa produzir um sujeito previamente projetado, assim, delineado. Contrariamente, *contornar* o sujeito significa abarcar a profusão da sua existencialidade, tudo aquilo que o constitui e o faz, pelo processo de individualização, ser aquilo que ele é, *sui generis*.

Compreender os contornos da nossa existência nos diferentes níveis é admitirmos que somos sujeitos físicos, sensíveis, de emoções, de ações, de afetividades, de atenção consciente, de cognição e de imaginação (JOSSO, 2008; 2010a; 2016). Essas dimensões que, cada uma ao seu modo, já se apresentavam nas personificações do sujeito nos mitos, são tomadas na medida de suas correspondências e complementaridades. Falar que somos sujeitos físicos é compreender nossa condição enquanto organismos vivos, da espécie humana, enquanto seres de matéria orgânica, biológica, química e física, partícipes de uma população, inseridos em uma comunidade, pertencentes a um ecossistema e constituintes da biosfera terrestre. Essa dimensão da existência enquanto seres físicos é o modo como nos encontramos inseridos no mundo. A partir daí, somos, também, seres de atenção consciente, compreendida como capacidade humana de percepção e de relação com o mundo no qual estamos inseridos. Por sermos seres de atenção consciente é que tomamos consciência de nossa existencialidade, percebemos a si e ao outro.

Na percepção de si, do outro, do ambiente humano e natural admitimos que somos, também, seres do sensível. Os nossos cinco sentidos – tato, audição, olfato, paladar e visão – nos inscrevem como seres que respondem ao mundo, que interagem com e que exprimem sensações. Neste diálogo com o mundo, acolhemos ser, também, sujeitos de emoções. Um sujeito que expressa ira, raiva, tristeza, prazer, alegria... e que, neste jogo interativo com o ambiente e com o outro, reconhece ainda outra dimensão da existencialidade: o Ser da afetividade. Somos seres de afetividade na medida em que estabelecemos laços e criamos vínculos. Nossa afetividade “pode assumir diversas formas: o Ser dos apegos, o Ser desejanter, o Ser dos ideais, o Ser dos compromissos, o Ser dos sentimentos, o Ser da vontade, o Ser da perseverança” (JOSSO, 2008, p. 36).

As dimensões que nos inscrevem como sujeitos de emoções e de afetividade, por exemplo, permitem que lembremos do filho de Peleu e de Tétis, Aquiles: que demonstra o sentimento de ira, fruto do desentendimento vivido com Agamêmnon; que demonstra, igualmente, ser sujeito de afetividade, ao estabelecer com Pátroclo um grande laço de amizade. É fruto desse sentimento que o liga à Pátroclo que Aquiles sente imensa tristeza ao perdê-lo, e se mostra capaz de ser sujeito dominado pela raiva, ao querer vingar a morte do amigo. Aquiles

transita pela imensidão de sentimentos que porta em si. Dominado pelo desejo de vingança e com ela consumada, se compadece pela dor de um pai, Príamo, que suplica pelo corpo do filho, Heitor.

Ainda pela compreensão apresentada por Josso (2008; 2010a; 2016), as formas de conexão com o mundo e de percepção das dimensões já citadas se dão porque somos, igualmente, seres de cognição, seres de pensamento. O espaço da cognição no trabalho de formação a partir da reflexão sobre a vida não é o mesmo espaço que ocupa a cognição na racionalidade moderna. Nos distanciamos da exaltação do *cogito* (RICOEUR, 2014), inserido no horizonte de um sujeito portador de uma substância pensante que lhe confia uma racionalidade intransponível, um pensamento absoluto. Aqui, a cognição é abarcada como condição necessária à compreensão do sujeito que busca conhecer a si no seio de sua vida e de suas inscrições histórico-sociais enquanto sujeito no mundo e com o mundo. Assim, “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). As capacidades interpretativas e reflexivas são possíveis porque somos seres portadores de capacidades cognitivas. O *cogito* que aqui consideramos não é apenas um princípio potencializador e organizador de compreensões e apreensões de conhecimentos objetivos e objetificadores sobre o real, sobre a natureza, sobre o mundo, dado que a existência do sujeito está entre as suas buscas compreensivas. Assim, aqui, o *cogito* ocupa um lugar ontológico, ou seja, destina-se ao sujeito em direção a um pensar sobre si, tal como é teorizado por Ricoeur (2014) ao propor pensar a não soberania, ou a não exaltação do sujeito consciente, mas a assunção de um sujeito que pensa sobre si e, ao tomar consciência de si, percebe-se enquanto sujeito relacional.

Encontramos, na perspectiva do método (auto)biográfico, a noção de que o *cogito* tem um caráter ontológico que não se encontra encerrado no eu. Enquanto seres de cognição e de pensamento temos a possibilidade de compreensão de si e do pensar humano, que permitem a consciência e a reflexão sobre a nossa existência. Essa reflexão se estabelece na medida em que permite uma compreensão relacional do pensamento que encontra e reconhece o outro e o mundo. Por isso, a cognição que reivindicamos é via de possibilidade reflexiva sobre este ser inserido nos *contornos de uma existencialidade totalizadora de si*, que porta a capacidade da inventividade humana, da fábula, da criação, da poesia, no reconhecimento de outra dimensão do sujeito: a imaginação. Somos seres de imaginação, manifesta em nossos sonhos e projetos de vida. Para isto, é necessário que apontemos a última das dimensões trabalhadas por Josso

(2008; 2010a; 2016) em sua obra: o Ser da ação. Só realizamos as nossas inventividades e planos porque somos seres que agem no mundo. O Ser de ação inscreve-nos como seres portadores de todas as outras dimensões aqui mencionadas, pois mobiliza, desloca, movimenta, transforma e concretiza todas as outras dimensões do ser no mundo.

Retomemos o conceito de *contornos da existencialidade*, circunscrito pelas dimensões do Ser: o Ser físico, o Ser de atenção consciente, o Ser do sensível, o Ser das emoções, o Ser da afetividade, o Ser da cognição, o Ser da imaginação e o Ser de ação. Josso (2008; 2010a; 2016), ao compreender a existencialidade constituída por estas múltiplas dimensões, oferece-nos elementos que instauram a reparação de um sujeito da educação que foi isolado, pelos ideais modernos, de suas relações historicamente estabelecidas consigo e com o outro. Se o sujeito da educação, na modernidade, apresenta-se, até os dias atuais, como um ser pensado unilateralmente pela via da objetividade racional, resgatamos, em Josso, as dimensões silenciadas nesse sujeito da educação pela educação do sujeito. Assim, filiamo-nos aos paradigmas emergentes (SANTOS, 2011) que se esforçam em compreender os processos de formação do sujeito contemporâneo, não mais caracterizado por discursos universalizantes que os homogeneízam, mas que os reconhecem plurais em suas singularidades e singulares em suas pluralidades.

Pelo paradigma moderno temos a valorização da certeza sobre a incerteza, e da técnica instrumental sobre a imaginação poética, em outras palavras, a supervalorização da dimensão cognitiva não voltada à compreensão de si e do outro, tal como nos ensina Josso (2008; 2010a; 2016), mas suprimida em uma direção racionalizada e instrumentalizadora. Ao sujeito da educação aqui reivindicado, não há a dominação da técnica pela supressão criativa da arte, mas há a coexistência compartilhada da cognição e da imaginação.

Ainda, segundo a lógica moderna, há a valorização do prazer individual sobre o bem comum; da verticalidade do cálculo sobre a horizontalidade da estética, como se não existisse espaço para a atenção consciente que nos liga ao mundo, que nos permite a compreensão e a relação com o outro e com o mundo. Essa relação com o outro e com o mundo se estabelece porque somos, igualmente, seres do sensível, da emoção e da afetividade, elementos que nos permitem construirmos relações de comunhão, de respeito, de partilha, de alteridade. Cabe dizer que o sujeito implícito no método (auto)biográfico não é Ulisses, não é Aquiles, não é Eneias. É, talvez, os três. É nenhum, qualquer um, e todos, ao mesmo tempo: o que importa à compreensão de sujeito (auto)biográfico é a possibilidade de ser sujeito condicionado pelo

reconhecimento de que somos múltiplos de nós mesmos, de que somos múltiplos em nós mesmos.

A partir da noção de sujeito sugerida implicitamente pelo método (auto)biográfico, que nos trouxe até aqui, com a redefinição da compreensão de sujeito da educação, chegamos à necessidade, igualmente, de compreendemos aquilo que representa a racionalidade (auto)biográfica. Trata-se de repensarmos as nossas *epopeias existenciais* para além das configurações *delineadas* pela rigidez dos métodos que se apresentam, hoje, como caminhos seguros à pesquisa, à educação, ao ensino e à formação humana, de modo geral. Se o método, historicamente, caracteriza-se por *delinear*, por limitar, estabelecer fronteiras, inclusive à racionalidade, apresentaremos reflexões no sentido de pensarmos o sujeito da educação em suas possibilidades formativas a partir da racionalidade (auto)biográfica. Este anúncio, que nos remete ao título da tese e nos encaminha ao próximo subtítulo, *3.4 A iminência da racionalidade (auto)biográfica*, não se pretende síntese ou conclusão, mas outra parte constituinte do conjunto de reflexões que a antecedem e que fizemos até aqui. Em outras palavras, chegamos à racionalidade (auto)biográfica porque percorremos caminhos.

### **3.4 A iminência da racionalidade (auto)biográfica**

Ao chegarmos neste momento do nosso estudo, retornaremos a alguns anúncios feitos desde o início desta pesquisa de doutoramento. O primeiro retorno será ao título, quando sugerimos *possibilidades formativas da racionalidade (auto)biográfica*, ou seja, a iminência de uma racionalidade diferente da que encontramos nas concepções de sujeito da educação influenciadas e consolidadas pela modernidade. Isto que afirmamos iminente reporta-nos, igualmente, à questão de pesquisa – *Qual a contribuição do método (auto)biográfico à compreensão de sujeito da educação para além da racionalidade moderna?* – e à hipótese – *a compreensão de sujeito da educação implícita ao método (auto)biográfico constitui-se racionalidade (auto)biográfica* – quando do início do desenvolvimento da pesquisa, apresentadas na Introdução. Como mencionamos anteriormente, este subitem – a iminência da racionalidade (auto)biográfica – não deve ser compreendido como parte isolada da tese que comporta a responsabilidade de dizer, por si só, “a tese” – ainda que aqui sejam retomadas questões fundamentais que compõem a formalidade de uma tese de doutorado. Também nos

parece inevitável que a leitura deste fim de capítulo não suscite o desejo do encontro com “o fim” da tese, porquanto nossa herança acadêmica de matriz moderna incita-nos a encontrar “o produto”, a “validação” da investigação, a “comprovação” da hipótese.

A necessidade de retornarmos ao título, como dito no parágrafo anterior, remete-nos à iminência da racionalidade (auto)biográfica. Significa que *a compreensão de sujeito da educação* e as *possibilidades formativas da racionalidade (auto)biográfica* representam, neste percurso de pesquisa, o movimento que vai do método à racionalidade – tema geral deste capítulo terceiro – por conta das dimensões que, unidas, emergem na forma de compreensão do mundo, do outro e de si. Assim, *a contribuição do método (auto)biográfico à compreensão de sujeito da educação para além da racionalidade moderna*, enunciado formulado à pergunta de pesquisa, é, sobretudo, a representação de uma outra cosmologia, e não a simples alteração em aspectos pontuais da forma como percebemos o sujeito. Isto significa que o surgimento do método (auto)biográfico e as suas contribuições ao campo da pesquisa acadêmica em educação mostrou a iminência de uma transição paradigmática que se dá pela concepção de sujeito da educação implícita ao método (auto)biográfico, mas não fica restrita a ele. A racionalidade (auto)biográfica é uma composição que se articula pelos diversos elementos que estruturam uma cosmologia própria, e é na inseparabilidade desta composição que a racionalidade instituída (moderna) torna-se racionalidade instituinte [(auto)biográfica], sem que a primeira seja completamente negada, uma vez que a própria dimensão histórica-conceitual nos coloca no horizonte da complementaridade interpretativo-compreensiva, tal como pressupúnhamos quando anunciamos uma postura hermenêutica-investigativa.

Mais do que reafirmarmos a hipótese inicial de que *a compreensão de sujeito da educação implícita ao método (auto)biográfico constitui-se racionalidade (auto)biográfica*, é fundamental compreendermos quais são e como se articulam as dimensões que constituem a racionalidade (auto)biográfica. Por isso, a tessitura dos capítulos e subcapítulos desta tese sintetizam a articulação entre as dimensões e elementos próprios da racionalidade (auto)biográfica na intenção de complementar o que a racionalidade moderna negligenciara, ou seja, até mesmo as abordagens críticas à modernidade compõem a racionalidade (auto)biográfica.

Em primeiro lugar, cumpre enfatizarmos que a racionalidade (auto)biográfica emerge como possibilidade de o sujeito da educação inscrever e compreender sua experiência nos esquemas temporais, permitindo, nas condições de suas inscrições sócio-históricas, interagir, estruturar, interpretar e dar sentidos, construídos por si, às situações e aos acontecimentos de

sua existência. Do ponto de vista pedagógico-formativo, esta concepção afasta-se da determinação solipsista imposta pela educação do sujeito, uma vez que o reconhecimento da inserção e a significação do nosso ser no mundo pressupõem a presença do outro e a nossa identificação com esse mundo pela via da narrativa, que é “não somente uma forma de representar mas também de constituir realidade” (BRUNER, 1991, p. 05). Com isto, a racionalidade (auto)biográfica se contrapõe ao princípio moderno pelo qual “conceber a verdade sobre a realidade, explicar e prevê-la, e impor sua reprodução, incorre em um falso processo educativo que [...] não educa, mas aliena e, conseqüentemente, desumaniza” (CUNHA, 2018, p. 218).

O método (auto)biográfico soube identificar que os procedimentos clássicos e tradicionais da pesquisa acadêmico-científica subsumiam e negligenciavam aspectos intrínsecos à compreensão da existencialidade humana, razão pela qual construiu e continua a construir metodologias próprias ao propósito de suas pesquisas. Assim, a iminência da racionalidade (auto)biográfica se mostrava desde quando o método (auto)biográfico, aos poucos, passou a contribuir com a construção de algo para além das metodologias de pesquisa em educação, quando fomentou, pela primeira vez, o alargamento do horizonte compreensivo acerca do potencial formativo da narrativa de si para pensarmos o sujeito que se forma nesta contemporaneidade. Pautada pelo método (auto)biográfico, podemos dizer que a narrativa surgiu “como alternativa plausível no momento em que compreendemos que como Humanos somos seres vivos, produzindo história no trajeto antropológico”, isto no sentido de “um caminhar cotidiano e contingente, e não como o seguir de um caminho explicativo preexistente” (PERES; ASSUNÇÃO, 2010, p. 143). Deste modo, ao falarmos de uma racionalidade (auto)biográfica, assumimos as possibilidades formativas iminentes ao processo existencial que “remete muito mais a uma atividade que a um produto acabado” (RABATEL, 2016, p. 23).

Esta relação anunciada por Rabatel (2016) se opõe à racionalidade moderna, elemento que se mostra como contribuição do método (auto)biográfico à compreensão de sujeito da educação. Por isto, ao admitirmos uma racionalidade (auto)biográfica, que compreende o ser em sua capacidade ontologicamente reflexiva e produtora de sentidos sobre si e sobre o mundo, isto é, dotada de uma cosmologia própria, afastamo-nos da racionalidade moderna (onipotente, onipresente e onisciente) em que o sujeito da educação é simplificado, fragmentado e reduzido a objeto, produto da cosmologia própria à modernidade. Quando assim afirmamos, “não se trata obviamente de desconhecer os múltiplos aspectos positivos que fazem parte da modernidade, mas de denunciar a unilateralidade desta e suas conseqüências” (PLASTINO, 1996, p. 197).

Ao reconhecermos que “a racionalidade se apresenta de múltiplos modos” – seja no sentido clássico, teológico, moderno ou (auto)biográfico – e, igualmente, não restringindo “toda a racionalidade com o método procedural inaugurado pela ciência moderna” (BOMBASSARO, 2009, p. 192), assumimos, na busca contra o reducionismo e na intenção de complexificação da compreensão das noções de sujeito da educação, as possibilidades de uma racionalidade (auto)biográfica não como solução, mas como *desafio* à educação. Compreendemos que, quando do exercício seletivo do pensar, na pretensão da captura da realidade mediante uma única forma de compreendê-la, afastando o que é contraditório, a racionalidade acaba tornando-se *racionalização* (MORIN, 2011b), isto é, quando intenta aprisionar “a realidade num sistema coerente. E tudo o que, na realidade, contradiz este sistema coerente é afastado, esquecido, posto de lado, visto como ilusão ou aparência” (MORIN, 2011b, p. 70). Afastando-nos da ideia seletiva de compreensão da realidade e, conseqüentemente, de si e do outro, aproximamo-nos de uma possibilidade que não encerra e nem aprisiona a razão, assumindo os riscos que esta busca pode apresentar. Isto remete-nos à ideia apresentada por Pessanha (1994, p. 73) acerca da relação entre razão e desrazão, no sentido daquilo que foge ao sistema formal, enquanto projeto do Ocidente, de “ambição de clareza e de regularidade perfeita”. Se a proposição de uma outra racionalidade não se enquadra no sistema de clareza e regularidade racionais, ou ainda, se não apresenta elementos concisos de objetividade lógico-matemática, a suposição primeira é a do encontro com uma espécie de desrazão. Ao mesmo tempo, significa que essa desrazão pode ser compreendida como irracionalidade, ou então, “um outro sistema mais abrangente” (PESSANHA, 1994, p. 74), o que justifica identificarmos a racionalidade (auto)biográfica como depositária de uma cosmologia própria, ou seja, um sistema mais abrangente, e não a negação da razão.

Tanto o método (auto)biográfico quanto a sua concepção implícita de sujeito comportam aquilo que Marinas (2004) concebeu como “razão biográfica”. Por isto, se voltarmos à hipótese deste estudo, qual seja, de que *a compreensão de sujeito da educação implícita ao método (auto)biográfico constitui-se racionalidade (auto)biográfica*, afastamo-nos da ideia da desrazão e aproximamo-nos de um sistema mais abrangente (PESSANHA, 1994) que nos provoca a pensar sobre a incidência histórica da razão cientificista dominante: ancorada no presenteísmo dos discursos objetificadores, individualistas e utilitaristas que deflagram a promoção e a reprodução de discursos “abióticos – pues vacíos de vida” (MARINAS, 2004, p. 22). Assim, a racionalidade (auto)biográfica busca, entre outros

elementos, uma proposição de sentidos éticos ao sujeito da educação, tanto em relação à sua vida própria quanto em relação à vida comum e coletiva em tempos de crise de sentidos.

Assim colocado, sabemos que o problema da crise de sentidos, que ao longo da pesquisa denunciemos, não se resolveria única e simplesmente pela constatação da contrariedade representada pela denúncia objetiva da “ausência de sentidos” expressadas na educação do sujeito via conhecimento elaborado pela racionalidade moderna. Do mesmo modo, a racionalidade (auto)biográfica não se impõe de imediato sobre os significados pedagógicos instituídos pela história da racionalidade moderna, e tampouco postulamos essa condição de imediaticidade. Neste contexto, dada a relação de ambivalência que ronda esta problemática, é necessário, enquanto desafio à educação do sujeito, encontrarmos no método (auto)biográfico um elemento que represente o tensionamento da crise de sentidos. De certo modo, já nesse ponto da discussão tornamo-nos repetitivos, mas o método (auto)biográfico mostrou-nos a importância da narrativa como pressuposto da possibilidade de atribuição de sentidos ao mundo, ao outro e a si mesmo. Assim, para pensarmos as possibilidades formativas da racionalidade (auto)biográfica, como expressamos no título de nossa tese, é importante considerarmos, agora, o modo como não apenas reivindicamos, mas como reconhecemos e valorizamos a narrativa em sua íntima relação com a caracterização do que vem a ser a racionalidade (auto)biográfica.

A narrativa, ainda que princípio fundamental do método (auto)biográfico, também se configura elemento próprio da racionalidade (auto)biográfica porque não é uma invenção contemporânea, mas tem sua origem nos primórdios dos processos de humanização. Resgatar esta perspectiva significa reencontrar o sentido histórico da oralidade como possibilidade de formação e convívio pedagógico. A racionalidade (auto)biográfica comporta a condição narrativa como qualidade ontológica, um reencontro com aquilo que a modernidade propôs superar com o apagamento do passado. Portanto, a racionalidade (auto)biográfica e a qualidade ontológica da narrativa remetem-nos à tradição da oralidade.

Este enunciado, ainda que tenha sido dito de outro modo, já o sabemos: a narrativa é o princípio fundamental para a constituição do método (auto)biográfico. Diante disto, o método (auto)biográfico mostra-nos, uma vez mais, a iminência da racionalidade (auto)biográfica, quando consideramos que narrar nada mais é senão um exercício mútuo de pensamento e de linguagem. Sendo assim, pensar a genuinidade da narrativa (auto)biográfica pressupõe a presença, desde já, de uma racionalidade (auto)biográfica. Seu oposto é impossível, visto que é pela linguagem que acontece o “traço-de-união entre a vida e o cognitivo” (PINEAU; LE-

GRAND, 2012, p. 133), já que na forma e nas diretrizes da racionalidade moderna há uma cisão entre aquilo que diz respeito à vida e aquilo que deve habitar a dimensão cognitiva do sujeito. Na racionalidade (auto)biográfica, “trata-se de devolver a narrativa à plenitude de sua natureza relacional e de sua intencionalidade comunicativa” (FERRAROTTI, 2014, p. 73) porque abriga os saberes da própria vida na reconstrução de si e do outro em seus itinerários de conhecimento (JOSSO, 2010a).

De tal modo anunciada, a narrativa é uma contribuição do método (auto)biográfico à compreensão de sujeito da educação para além da racionalidade moderna porquanto integra elementos antes separados: a linguagem e o pensamento; os aspectos singulares da vida e os desafios universais da cognição. Ao mesmo tempo, a condição narrativa exhibe a produção da subjetividade entendida para além do instituído pela racionalidade moderna. Encontrar a subjetividade na produção narrativa parte da compressão desta como “estrutura central no modo como os homens constroem sentido” (ABRAHÃO, 2004, p. 220), diferente daquela “estrutura formal da subjetividade acessível somente por meio de uma auto-reflexão intelectual” (BICCA, 1997, p. 1580), de uma subjetividade do eu racionalizador e, deste modo, substrato fixo e estável. O subjetivo, que constitui a interioridade pela condição narrativa, é aquilo que pertence à experiência, que nos permite conceber o sujeito da educação como um ser de subjetividade singular e, ao mesmo tempo, um ser de subjetividade coletiva, portanto plural, que comporta um mundo de sentidos dentro dos sentidos de si. Assim, no plano da racionalidade (auto)biográfica, a subjetividade é entendida não como a simples contraposição à objetividade, mas a interioridade da pessoa enquanto sua singularidade irredutível. A subjetividade, no exercício da racionalidade (auto)biográfica, é exercício de criação que contribui para construção de sentidos a si e ao mundo atribuídos pelo sujeito da educação.

Ao assumirmos as possibilidades formativas de um sujeito da educação que, pelo exercício narrativo de si, enquanto condição de sua ontologia, se autoforma, na produção de sentidos à sua historicidade e na compreensão inacabada da sua vida, podemos dizer que a construção do sujeito pela narrativa pressupõe uma formação ética do sujeito que se narra. Pensar em possibilidades educativas que inventem, como prática pedagógica, espaços de reconhecimento do sujeito como criador de si, de sua identidade, dos modos como produz saberes da experiência e como se compreende no horizonte de suas possibilidades existenciais é concebermos a racionalidade (auto)biográfica na formação do sujeito da educação, enquanto sujeito que se reconhece (auto)biográfico. Uma pedagogia que assuma o compromisso com o reconhecimento e com a produção da historicidade, com a formação de sujeitos que percebem

as suas vidas como formadoras daquilo que são e daquilo que desejam ser, na compreensão de que o processo educativo é de um sujeito, que sempre o fora, indivisivelmente biográfico.

*Narrativa escrita entre os meses de junho e outubro do ano de 2019...*

*Noites de inverno, noites de primavera.*

## CONSIDERAÇÕES NARRADAS

Nas últimas linhas desta construção, retorno a mim<sup>27</sup>, sem que eu tenha, em instante algum desta escrita, me distanciado do sujeito que estou sendo. A busca compreensiva acerca do sujeito da educação me levou, igualmente, a uma busca compreensiva do sujeito que me torno, na autoria desta pesquisa, na tessitura de sentidos à minha trajetória, somados aos sentidos próprios destes quatro anos de doutoramento. Na reflexão deste sujeito que se forma, que se busca e que se compreende, tomo consciência das emoções que me acompanharam, me inundaram e me fizeram. Senti-me sujeito de medo, toda vez que experimentava – como que de maneira doida – a dificuldade própria do estudo e, especialmente, da escrita. Senti-me sujeito de gratidão, toda vez que refletia sob as favoráveis condições físicas e materiais de que dispunha para realizar este estudo. Senti-me sujeito de acompanhamento, de uma *alteridade intersubjetiva* (JOSSO, 2012, p. 127) que, em tantos momentos, se estabeleceu. Aqui, lembro-me das palavras escritas por Josso (2012), nos instantes múltiplos, em que tantos, na figura de *amador* me permitiam saber que uma escuta atenta me aguardava. Estes tantos amadores ora foram *veteranos*, ao compartilharem comigo a experiência própria de quem já percorreu caminho semelhante; ora foram para mim *atravessadores*, me indicando caminhos, orientando-me o passo; sem dúvida estes tantos foram, sobretudo, *animadores*, que vestiam minhas fragilidades como suas e me mostravam maneiras otimistas e entusiasmadas de seguir. Senti-me sujeito que, ao sentir, percebeu que “as emoções dão tamanho”, como se me agigassem diante do desafio de escrever uma tese, “porque, se intensificadas, passam as pessoas nos caminhos mais estreitos como se alassem de plumas e perfumes e pasmassem com elas até as pedras do chão” (MÃE, 2016, p. 188). Biografei-me uma, duas, quatro ou inumeráveis vezes. Não desloquei a pesquisa de mim. Na consciência da responsabilidade da realização de um estudo de doutorado aconselhava-me, a todo tempo, por meio dos modos como me percebia

---

<sup>27</sup> Opto por manter a narrativa que iniciou a construção desta tese, escrita pela ocasião da qualificação daquilo que era ainda projeto, em que reflito sobre o caminho que me trouxe à pesquisa (auto)biográfica e ao ingresso no doutorado em Educação. Decidi mantê-la, compreendendo que ela não é mais a narrativa de mim construída no hoje, no agora, mas ela é, igualmente, eu. Decidi mantê-la, justamente, na possibilidade de manter este eu – permanentemente construído – que, naquela ocasião, inscreveu-se. Aquele *eu* ainda fala sobre *mim*, assim como esta narrativa que estou a escrever: penso que se completam, se integram, se preenchem... falam de mim. Uma narrativa onde construo os sentidos próprios à minha chegada no doutorado e esta outra narrativa, onde construo os sentidos próprios deste percurso de pesquisa.

durante o processo. Na consciência do desafio que eu vivera vi a mim mesma. Escrevia palavras ao texto que tomava forma e escrevia em mim novos sentidos com os quais me tornava diferentemente eu-mesma. Toda vez que reafirmava as intenções desta pesquisa, em suas buscas de conhecimento, era como se realizasse em mim exercícios biográficos de reconhecimento de mim mesma e do quanto eu me modificava em cada nova descoberta. Quantas ideias e quanto de mim prescreveram. Quanto de novo se fez constituinte de mim.

Apresento um estudo de doutoramento que foi anunciado desde o projeto inscrito pela ocasião da seleção ao curso de doutorado em Educação. A intenção de pesquisa não mudou, mesmo dando-me conta da imensidão de mudanças teórico-compreensivas que vivenciei – especialmente aquelas que me permitiram ir do método à racionalidade, enquanto desafio anunciativo da tese. Desde a concretização do tema de estudo, em suas definições e alinhamentos, a mitologia me chega acompanhando o desejo de uma escrita que fosse, academicamente, metafórica. Eu desejava fazer uso da literatura, naquilo que ela ensina, naquilo que ela provoca, nos horizontes que ela inaugura e naquilo que aprendi, no compartilhar diário da vida com um adorador dela.

Tanto quanto a literatura, a música pode determinar uma reviravolta, um transtorno emotivo, uma tristeza ou um êxtase absolutos; tanto quanto a literatura, a pintura pode gerar um deslumbramento, um olhar novo depositado sobre o mundo. Mas só a literatura pode dar essa sensação de contato com outro espírito humano, com a integralidade desse espírito, suas fraquezas e grandezas, suas limitações, suas mesquinhas, suas ideias fixas, suas crenças; com tudo o que o comove, o interessa, o excita ou o repugna (HOUELLEBECQ, 2015, p. 10).

Querida a literatura de forma a torná-la metáfora viva (RICOUER, 2000) daquilo que me propunha estudar, do sujeito da educação que desejava compreender e de uma nova forma de racionalidade que o compreende e o (auto)forma. O mito de Ulisses é o primeiro com que dou as mãos, provocada pela leitura que fiz de Adorno e Horkheimer (1985). Encantada pelo deleite que é ler sobre a mitologia grega, foi como se o meu querer inicial, ao tornar-se escrita, tomasse forma e corpo, provocando-me novos quereres: que outros personagens mitológicos podiam me acompanhar? Atenas e Cronos pareceram-me tão próximos daquilo que me propunha dizer. Gaia e Urano surgiram da necessidade de tramá-los, de dar a eles, ou a mim, no pensamento e na escrita, um início, uma justificativa.

Ao longo desta construção, de mim e de um estudo de doutoramento, percebi, por inúmeros momentos, a notória presença de Cronos, a me acompanhar. Por vezes me assustou, me pôs em ação e me susteve – sustentando-me ou imobilizando-me. Sem dúvida, ele nunca me foi indiferente. Quis apagá-lo, em seus poderes, e enxergar um Kairós, em suas desmedidas possibilidades. Nem sempre consegui.

Das obras lidas e relidas, a Odisseia foi, sem dúvida, a que mais me acompanhou. Em meio a uma leitura compreensiva sobre a modernidade e sobre os conceitos produzidos pelo campo teórico do método (auto)biográfico e a necessidade que se mostrava e que me levava em direção à filosofia, de leituras até então nunca feitas, pegar nas mãos a Odisseia, ler e reler seus versos em cantos, me distanciava e me aproximava, como movimentos tão diferentes e ao mesmo tempo tão iguais, dos estudos filosóficos que tanto me intimidavam. Provocada, especialmente, pelo momento – tão vívido – do exame de qualificação, entusiasmei-me com a possibilidade de seguir dos mitos, com os mitos. Se Ulisses deu forma à Odisseia, busquei em Aquiles, na obra que a antecede, Ilíada, as possibilidades de pensar o sujeito da educação para além da racionalidade moderna. Aquiles me chegou no momento em que o desafio se alargou, se avolumou: o retorno à escrita após o exame de qualificação, marcado pelas provocações formadoras e desafiadoras daqueles que construíram comigo o itinerário desta pesquisa. Aquiles me chegou como fôlego e como encantamento – me vi seduzida pelo herói de pés ligeiros.

Com Aquiles compreendi que o sujeito da educação, perseguido neste estudo, é sujeito *antes* do sujeito, daquele sujeito coberto pelos predicados de uma formação pedagógica moderna, que faz da racionalidade uma maneira de racionalização dos modos de pensar ao encontro da lógica e da objetividade do viver, do fazer e do ser.

Ao me debruçar sobre as contribuições próprias do método (auto)biográfico, passo a compreender que as epopeias, que até o momento me acompanhavam, são histórias que mostram vidas em forma de narrativa: retratam feitos, retratam sentimentos, mostram modos de ser e estar no mundo. Despídos dos deveres de que nossas histórias retratem modos heroicos de viver, elas dizem dos pulsos que pulsam os nossos presentes, enquanto extratos temporais privilegiados de significação do eu – que habita o passado e protagoniza os propósitos futuros. Ao construirmos histórias de nós mesmos, biografamo-nos enquanto personagens de nossas próprias epopeias, na possibilidade de reconhecemo-nos enquanto sujeitos condicionados, mas não determinados, ao cumprimento de destinos que, contrariamente, não são traçados por deuses e nem retratados por Homero.

Naquele momento da escrita da tese realizei um encontro, afável encontro, com a Eneida e a representação de um herói inversamente herói. Eneias é um sujeito de desígnio pronto, tal como é Ulisses e Aquiles. Porém, Eneias me mostrou a possibilidade de uma busca que, corporificada no eu, é expressão do cumprimento de um destino coletivo. O tempo, na sua trajetória e o caráter coletivo de uma conquista, especialmente em sua relação com o pai-conselheiro, Anquises, me permitiram pensar na tridimensionalidade do tempo narrado e na produção de si pela construção da identidade de caráter narrativo e, assim, variante, pois produzida no nuance de um tempo presente sempre novo, a dizer o que é. Na companhia de Eneias e na lembrança a Ulisses e a Aquiles, penso nas possibilidades do sujeito da educação que é múltiplo e contorna a si, pela imensidão que porta. Estas aproximações levam-me ao contato com as reivindicações do método (auto)biográfico, particulares e, ao mesmo tempo, plurais, ao assumirem-se como uma nova epistemologia (SANTOS, 2011).

A narrativa, característica de nossa ontologia, ao construir uma história pela vida e ao ser meio e lugar de criação identitária do sujeito, permite, entre memórias, sentimentos e escolhas, acesso ao universo mítico que nos constitui. Este universo, inscrito de maneira tão própria em cada um de nós, é matéria germinal dos ritos existenciais que narramos. Se a mitologia é aliada na reflexão da modernidade e dos próprios mitos que ela cria, em decorrência das suas pretensões de conhecimento e sujeito, ela manteve-se aliada deste estudo, pois me permitiu, pelos mitos gregos e romanos, pensar em outras possibilidades formativas anunciadas na crítica à modernidade e na intenção de complementarização de seus legados. É deste modo que a Ilíada e a Eneida também compõem esta tese, na articulação com uma Odisseia de predicado moderno. Acompanharam-me, então, os heróis Ulisses, Aquiles e Eneias. Tornaram-se meus notáveis diletos companheiros.

O que fiz, foi enveredar-me em busca do sujeito (auto)biográfico. Não o encontrei. Assustada dei-me conta de que não podia encontrá-lo. Ele não é e nem estava presente na corporificação pronta de um personagem. Ele é sempre criação. Personificá-lo seria admitir uma visão universal de sujeito. É justamente na crítica à universalização que ele se torna possibilidade: ele é múltiplo, ele é vários – é ser, no plural. É a expressão daquilo que é, e afasta-se de projetos idealizadores que o determinam por amarras existenciais: é um sujeito que se mostra por sua condição indivisivelmente biográfica. O sujeito (auto)biográfico faz-se possibilidade formativa mediante um outro modo de operacionalização da razão. É por uma racionalidade (auto)biográfica que o sujeito da educação é sujeito (auto)biográfico. É por uma cosmologia própria que a racionalidade (auto)biográfica provoca a novos modos formativos de

percepção de si, dos outros, do mundo, impossíveis se distantes do reconhecimento de sua historicidade, impensáveis na negação dos nossos contornos, tão indivisivelmente nossos.

Este estudo, ao autorizar à sensibilidade, fez da minha vida e provoca-nos a fazermos da vida uma “travessia mais intensa” (MÃE, 2016, p. 135), fez da produção de um estudo de doutoramento o centro de abundante descoberta, de grandes aprendizados com marcas tão próprias e tão profundas nos meus modos de sentir. Terminei esta escrita semelhante ao “homem que chegou aos 40 anos e sorriu, e aquele sorriso já não era o mesmo do dia anterior. Já não era como nenhum outro do passado. Era o dobro de um sorriso” (MÃE, 2016, p. 28). Terminei a escrita desta tese como a mulher que chegou aos 30 anos e sorriu o dobro de um sorriso, que *fez-se riso*.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memórias e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGOSTINHO, Santo. Confissões. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ASSUNÇÃO, Teodoro Rennó. Ulisses e Aquiles repensando a morte (Odisséia XI, 478-491). *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, vol.44, nº 107, Jun/2003, p. 100-109. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2003000100008> Acesso em: 01 Abril. 2019.

BACON, Francis. **Novum organum**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BARBOSA, Wilmar do Valle. Razão Complexa. In: HÜHNE, Leda Miranda (org.). **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida: A pesquisa e seus métodos**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2010.

BICCA, Luiz. **Racionalidade moderna e subjetividade**. São Paulo: Loyola, 1997.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

BOMBASSARO, Luis Carlos. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. Paideia e humanitas enquanto raízes do projeto formativo iluminista. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (orgs.) **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

BORNHEIM, Gerd. Presença da razão. In: HÜHNE, Leda Miranda (org.). **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**. 1991, vol. 18, n. 1, p. 1-21. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. Disponível em:

[https://www.academia.edu/4598706/BRUNER\\_Jerome.\\_A\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_narrativa\\_da\\_realidade](https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade) Acesso em: 10 out. 2019.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CENCI, Ângelo Vitorio; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. In: CENCI, Ângelo Vitorio; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (*orgs.*). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

CHÂTELET, François. **Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

CHÂTELET, François. Platão. In: AUNBENQUE, Pierre; BERNHARDT, Jean; CHÂTELET, François (*orgs.*). **A filosofia pagã: do século VI a.C. ao século III d.C.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CUNHA, Jorge Luiz da. Cad'um, Cad'um! In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bagagnolo; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; BASSO, Fabiane Puntel (*Orgs.*). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica: Tomo III**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

DELFINO, Alvaro. **Encontro com a vida**. Porto Alegre: Editora Globo, 1951.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educ. Pesqui.** [online]. 2006, vol. 32, n. 2, p. 359-371. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011> Acesso em: 24 Agosto. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, 2014a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014b.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Brasília: Editora UnB, 1998.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1979a.

DESCARTES, René. **Meditações**. São Paulo: Abril Cultural, 1979b.

DUARTE, Rodrigo. Arte e modernidade. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 14, n. 1-3, p. 10-13, 1994. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931994000100003> Acesso em: 28 Set. 2019.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (*orgs.*). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FRANCHINI; Ademilson Souza; SEGANFREDO, Carmen. **As melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana**. Vol. 2. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

FRANCHINI; Ademilson Souza; SEGANFREDO, Carmen. **As melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana**. Vol. 1. Porto Alegre, RS: L&PM, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (*orgs.*). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

GOLÇALVES, Ana Teresa Marques; SOUZA, Marcelo Miguel. Epopeias: Gênero, Discursos e Ações. In: SANTOS, Dominique (*org.*). **Grandes epopeias da antiguidade e do medievo**. Blumenau: Edifurb, 2014.

GRÜN, Mauro. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas: Papirus, 2007.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** Edições Loyola: São Paulo, Brasil, 1999.

HAMILTON, Edith. **Mitologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOMERO. **Odisseia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

HOMERO. **Ilíada**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

HOMERO. **Odisséia**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

HOUELLEBECQ, Michel. **Submissão**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

JAEGUER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

JONES, Peter. Introdução. In: HOMERO. **Ilíada**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**: Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. Fecundação mútua de metodologias e de saberes em pesquisa-formação experiencial. Observações fenomenológicas de figuras do acompanhamento e novas conceituações. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.) **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1995.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta que é esclarecimento**. Textos Seletos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Lisboa: Ed. 70, 1989.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.

KERÉNYI, Karl. **A mitologia dos gregos**: vol. II: a história dos heróis. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, Jan-Abr, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 10 nov. 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito**

**da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOURENÇO, Frederico. Prefácio. In: HOMERO. **Ilíada**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

MÃE, Valter Hugo. **O filho de mil homens**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

MARINAS, José-Miguel. **La razón biográfica:** ética y política de la identidad. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral:** palavra dada. Editorial Síntesis, 2007.

MORIN, Edgar. Ciência, democracia, civismo e ética. In: PENA-VEJA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S. de; PETRAGLIA, Izabel. (orgs.). **Edgar Morin:** ética, cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

MORIN, Edgar. **O método 5:** a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MOTA, Thiago Eustáquio Araújo. **Do Descensus à Consecratio:** analisando os funerais heróicos na Eneida de Virgílio (I a.C). Goiânia: Dissertação de Mestrado. UFG, 2011.

MOTA, Thiago Eustáquio Araújo. A Eneida de Virgílio. In: SANTOS, Dominique. **Grandes epopeias da antiguidade e do medievo**. Blumenau: Edifurb, 2014.

NETO, João Angelo Oliva. Apresentação: Breve anatomia de um clássico. In: VIRGÍLIO. **Eneida**. São Paulo: Editora 34, 2016.

NEVES, Júlia Guimarães. **Histórias de vida no contexto da educação popular:** narrativas, projetos de vida e (auto)formação. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2016.

NOËL, Émile. Apresentação. In: CHÂTELET, François. **Uma história da razão:** entrevistas com Émile Noël. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

OLIVEIRA, Ivanilda Apoluceno de. **Epistemologia e educação:** bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (orgs.) **Invenções da vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (*orgs.*) **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.

PAVIANI, Jayme. A *paideia* grega e a educação atual. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (*orgs.*). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

PERES, Lúcia Maria Vaz; ASSUNÇÃO, Alexandre Vergínio. A narrativa de si como mestra do autoconhecimento: leituras a partir do imaginário. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (*org.*) **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Balseira de mim: no vai e vem do trajeto de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica: Tomo II**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018

PESSANHA, José Américo Motta. Razão dialógica. In: HÜHNE, Leda Miranda (*org.*). **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

PINEAU, Gaston. **Produire sa vie: produire sa vie autoformation et autobiographie**. Paris: Edilig; Montréal: St Martin, 1983.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (*orgs.*). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB. 2006.

PLATÃO. O Laques. In: **Platon Obras Completas**. Madrid: Aguillar, 1966.

PLASTINO, Carlos Alberto. Os horizontes de Prometeu. Considerações para uma crítica da modernidade. *PHYSYS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 6(1/2): 195-216, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v6n1-2/10.pdf> Acesso em: 26 Jun. 2017.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. **Metáfora viva**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: o tempo narrado**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica**. São Paulo: Martins

Fontes, 2011.

ROHDEN, Luiz. Sobre a atualidade da Paideia grega. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (*orgs.*) **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Confissões. In: **Clássicos Jackson. Pensadores Franceses**. São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre: W. M. Jackson INC., 1948.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Dominique. **Grandes epopeias da antiguidade e do medievo**. Blumenau: Edifurb, 2014.

VIRGÍLIO. **Eneida**. São Paulo: Editora 34, 2016.