



APONTAMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA DO DESAMPARAR-SE: ÉTICA, ESTÉTICA E ALTERIDADE COMO PRINCÍPIOS DE LIBERDADE

*NOTES FOR A PEDAGOGY OF HELPLESSNESS:
ETHICS, AESTHETICS AND ALTERITY AS PRINCIPLES OF FREEDOM*

*ESQUEMAS PARA UNA PEDAGOGÍA DEL DESAMPARO:
ÉTICA, ESTÉTICA Y ALTERIDAD COMO PRINCIPIOS DE LIBERTAD*

 **Guilherme Lucian**

Doutor em Comunicação

Universidade Federal de Goiás – UFG 

Goiânia, GO – Brasil.

guilhermelucian@discente.ufg.br

A
R
T
I
G
O

Resumo: Este trabalho busca refletir sobre a conexão ético-política entre o projeto de educação estética de Schiller e a condição humana de desamparo, vista como elemento central na constituição da subjetividade. O objetivo é relacionar sua concepção de sensibilidade com uma pedagogia voltada para a liberdade, destacando o reconhecimento da estranheza nostálgica como base para a formação do Eu em comunhão. Na primeira parte, aborda-se a inclusão do outro em uma dimensão relacional, que define o arranjo político em sua articulação com a ética, considerando-a como condição de acesso à sensibilidade e como parte de uma noção de liberdade que envolve a elaboração do sujeito sobre si mesmo. A segunda parte explora a convivência sensível como fundamento para pensar o caráter formativo da estética, entendendo a sensibilidade como uma demanda educacional libertária que é sustentada pelo desamparo como possibilidade concreta de alteridade – realizada no reconhecimento das diferenças. O intuito é abrir espaço para um processo formativo que valorize a convivência e se desenvolva em busca de um modo de vida em comunhão.

Palavras-chave: estética; ética; educação; liberdade; desamparo.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

LUCIAN, Guilherme. Apontamentos para uma pedagogia do desamparar-se: ética, estética e alteridade como princípios de liberdade. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 71, p. 1-14, e25701, out./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n71.25701>



Abstract: This work aims to reflect on the ethical-political connection between Schiller's project of aesthetic education and the human condition of helplessness, seen as a central element in the constitution of subjectivity. The objective is to relate his conception of sensibility to a pedagogy oriented toward freedom, highlighting the recognition of nostalgic strangeness as the foundation for the formation of the self in communion. The first part addresses the inclusion of the other in a relational dimension, which defines the political arrangement in its articulation with ethics, considering it as a condition for access to sensibility and as part of a notion of freedom that involves the subject's self-development. The second part explores sensitive coexistence as a foundation for thinking about the formative character of aesthetics, understanding sensibility as a libertarian educational demand, sustained by helplessness as a concrete possibility of alterity, realized through the recognition of differences. The goal is to open space for a formative process that values coexistence and evolves in the pursuit of a way of life in communion.

Keywords: aesthetics; ethic; education; freedom; helplessness.

Resumen: Este trabajo busca reflexionar sobre la conexión ético-política entre el proyecto de educación estética de Schiller y la condición humana de desamparo, vista como un elemento central en la constitución de la subjetividad. El objetivo es relacionar su concepción de sensibilidad con una pedagogía orientada hacia la libertad, destacando el reconocimiento de la extrañeza nostálgica como base para la formación del Yo en comunión. En la primera parte, se aborda la inclusión del otro en una dimensión relacional, que define el arreglo político en su articulación con la ética, considerándola como condición para el acceso a la sensibilidad y como parte de una noción de libertad que implica la elaboración del sujeto sobre sí mismo. La segunda parte explora la convivencia sensible como fundamento para pensar el carácter formativo de la estética, entendiendo la sensibilidad como una demanda educativa libertaria que se sostiene en el desamparo como posibilidad concreta de alteridad, realizada en el reconocimiento de las diferencias. El objetivo es abrir espacio a un proceso formativo que valore la convivencia y se desarrolle en la búsqueda de una forma de vida en comunión.

Palabras clave: estética; principio moral; educación; libertad; desamparo.

Introdução

“Para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético” (Schiller, 2002).

O verso citado define o tom (menor) deste texto, ao revelar a conexão ético-política de um projeto estético baseado no aprendizado e no ensino por meio da sensibilidade. Ao utilizar a metáfora musical, conforme proposto por Ingold (2020) em relação à escala dos sons, nos referimos ao espaço das entrelinhas da educação, explorando sua capacidade de criar fantasias. Trata-se de um processo formativo que, além de ultrapassar o racionalismo estéril, desdobra-se na inventividade, na significação emocional e no resgate da nostalgia da comunhão. Esse tom “menor” não significa uma desconsideração ao cuidado com o humano, mas sim uma experiência singular que dá nitidez aos princípios educacionais que orientam nossas atitudes e valores diante do Outro, destacando o desamparo como elemento central na constituição da subjetividade.

Referimo-nos a esse projeto estético como algo que ressoa de maneira semelhante à abordagem de Schiller, que trata de uma experiência ao mesmo tempo vinculativa e emancipatória, conectada à ética. Ao nos basearmos na ideia de desamparo como fundamento da formação humana, buscamos reposicionar essa noção em relação à “tonalidade menor”, que vibra na escuridão em contraponto à luz da razão moderna, frequentemente considerada única e necessária.

Se, por um lado, o projeto histórico do Iluminismo buscou a emancipação humana durante a Modernidade, por outro, revelou a profundidade do seu oposto ao não conseguir evitar a formação de subjetividades fragilizadas e vidas sociais controladas por uma lógica mecânica e apática (Santos, 1996). A promessa da iluminação se mostrou ilusória, enquanto a experiência ocidental com a escuridão – ou com o medo do abismo – foi condenada, dando prioridade a uma formação que pouco valorizava o sublime. Negou-se a obviedade de que é na junção da luz com a sombra que a nitidez emerge. Assim, ignorou-se que também é possível pensar o processo formativo por meio de uma pedagogia em que o desamparo é uma condição humana fundamental no campo ético-estético.

A estética parece ser reduzida ao entretenimento ou ao consumo, acelerando a experiência humana ao moldar afetos de acordo com os interesses do capital (Lopes, 2021). Esse processo sincroniza sensações, promove a indiferença e reforça a busca por prazeres momentâneos, muitas vezes à custa de sacrifícios dolorosos. Assim, cada indivíduo é isolado

na solidão interativa da imitação, quanto mais é intensificado o medo do outro – essa escuridão inominável! – como um inimigo a ser afastado para tornar o mundo mais reconfortante. As indústrias culturais, ao mercantilizar a cultura, minam a capacidade inventiva das sociedades, ao passo que se sustentam em estratégias de dominação e embrutecimento, limitando nossa condição desejante a impulsos insatisfeitos em meio a estímulos projetados para perdurar a qualquer custo. A própria curiosidade humana é modificada em instrumento do capitalismo, regulada pela lógica da competição e por um gregarismo solitário, mal disfarçado pelos algoritmos publicitários. A liberdade parece recuar para uma escuridão inassimilável, portanto, que a presença do outro mantém, mas também rejeita.

A inclusão do outro na dimensão relacional, que define e molda a estrutura política em sua relação com a ética, é um aspecto central do projeto estético de Schiller. Ele associa essa experiência à formação humana, entendendo-a como essencial para o desenvolvimento da sensibilidade dentro de um programa educacional:

Para que sejamos homens participantes, prestimosos e ativos, é necessário que o sentimento e caráter se conjuguem, assim como para a experiência é necessário que colaborem os sentidos abertos e a energia do entendimento. Por louváveis que sejam nossas máximas, como poderemos ser razoáveis, bondosos e humanos se falta a faculdade de aprender fiel e verdadeiramente a natureza do outro, se falta a força de nos apropriarmos de situações estranhas, de tornarmos nosso o sentimento alheio? Esta faculdade, porém, será sufocada tanto na educação que recebemos quanto naquela que nos damos na medida mesma em que procuramos quebrar o poder dos desejos e fortificar o caráter pelos princípios. Ante a dificuldade em manter-se fiel a seus princípios diante de toda a vivacidade do sentimento, apela-se para o meio mais cômodo de assegurar-se do caráter, isto é, mediante o embotamento dos sentimentos (Schiller, 2002, p. 70).

A formação humana, nesses termos, está ligada a uma experiência cultural, ou seja, ao desenvolvimento de uma subjetividade que se constrói ao se manifestar esteticamente no outro. O sentimento, então, torna-se a base desse cuidado com a educação, sem se opor à razão, pois ele não é seu oposto. O objetivo é cultivar a sensibilidade, vinculada à liberdade, permitindo uma plenitude que completa o sistema moral e se expressa em um jogo lúdico. Essa concepção de liberdade exige um processo de e[labor]ação do sujeito sobre si mesmo, um trabalho necessário à medida que o sensível abre espaço para a fantasia. Assim, a estética é vista como o ponto de encontro entre o Eu e o mundo, mediado pela vontade de liberdade e sua articulação com um propósito ético-político de autorreflexão.

O tom menor que abordamos anteriormente, com base no pensamento de Ingold (2020), se conecta à ideia de liberdade como algo que nos leva “para fora de estruturas de autoridade” (p. 59). Essa Liberdade, ao se manifestar de maneira lúdica, possibilita o encontro com uma

forma de racionalidade sensível. Assim, tornar-se sensível envolve uma autorreflexão que nos permite considerar a virtude, a felicidade e a verdade (Schiller, 2002) como elementos centrais de uma educação pautada na perspectiva estética.

A questão central é a urgência de uma educação voltada para a capacidade de sentir, que se apresenta às sociedades como uma intervenção histórico-cultural nos moldes da estética proposta por Schiller. Neste contexto, a imaginação desempenha um papel fundamental, mobilizando nossos estados de ânimo em um “jogo livre e harmônico” (Santos, 1996, p. 208). É essencial, no entanto, conectar essa visão estética ao conceito de uma pedagogia do desamparo, pois entendemos que a experiência lúdica requer uma constituição subjetiva que faz do outro o alicerce da vivência ético-sensível do Eu. Assim, nosso dispositivo de investigação se resume ao seguinte problema: até que ponto podemos considerar uma educação para a sensibilidade articulada à premissa psicanalítica do desamparo? A seguir, apresentamos algumas reflexões para abordar essa discussão.

A convivência do sentir

Toda transformação que parte de condições coletivas exige, além de um rearranjo dos conhecimentos adquiridos que nos leva a repensar nossa percepção sobre nós mesmos (Josso, 2020), uma reorganização da forma como o sujeito se posiciona e atua em relação à realidade. Tentamos, assim, conciliar dois pressupostos: o primeiro, ligado à insaciabilidade dos desejos, e o segundo, que remete ao caráter político do ser humano, dependente de uma condição estética – ou seja, a forma que se assume como contexto.

No tópico anterior, sustentamos uma concepção de estética baseada no pensamento de Schiller, ligada a uma faculdade de sentir que assume um papel central na orientação ética e educacional. Essa abordagem não se limita à noção de *aísthēsis* (αἴσθησις) – que diz respeito à percepção do mundo por meio dos sentidos –, mas abrange também o livre jogo e o desenvolvimento da experiência cotidiana que transcende o determinismo (Kastrup, 2010). O que confere a essa ideia o sentido que defendemos é, precisamente, o elemento que a conecta com a formação humana:

Tudo o que seja de algum modo passível de manifestar-se como fenómeno pode ser pensado sob quatro aspectos. Uma coisa pode relacionar-se directamente com o nosso estado sensível (a nossa existência e bem-estar); isto é o seu carácter físico. Ou pode relacionar-se com o entendimento e proporcionar-nos um conhecimento; isto é o seu carácter lógico. Ou pode relacionar-se com a nossa vontade e ser considerada como objecto de escolha para um ser racional; isto é o seu carácter moral. Ou, finalmente, pode relacionar-se com o todo das nossas diversas faculdades, sem ser um objecto determinado para uma só delas, e isto é o seu carácter estético (Santos, 1996, p. 213-214).

O vínculo entre estética e a totalidade das faculdades sensíveis refere-se, portanto, ao desenvolvimento harmonioso da humanidade, ou seja, a uma educação para a liberdade. Isso nos direciona a uma auto-orientação que costura nossas experiências, desejos, fantasias compartilhadas e, sobretudo, a configuração política das relações socioculturais. Ao considerarmos o carácter formativo da estética como base, torna-se essencial refletir sobre o tipo de ensino que pode abordar a sensibilidade como uma demanda educacional libertária, sem, no entanto, perder de vista a dimensão da alteridade que complementa a formação do Eu.

A noção de educação que defendemos aqui está baseada na formação de subjetividades através do compartilhamento responsável de um saber que se perpetua no outro. Em essência, trata-se de um projeto ético-estético de formação humana que se dá por meio das relações de contraste, distinção, conflito, engajamento e assimetrias, aspectos centrais na educação contemporânea. Isso nos leva a associar estética e política como uma forma de compor uma vida em comum, em que se torna possível ampliar os “sentidos e a hospitalidade” (Lopes, 2021, p. 118) dentro da diversidade. A estética, então, assume o compromisso de cuidar das nossas potências relacionais, mediadas por uma sensibilidade autorreflexiva que nos abre à experiência da alteridade. Assim, é uma questão de pensar o Eu com o outro e sentir-se eu no outro.

Essa proposta educacional só se concretiza se o projeto estético estiver voltado à formação de subjetividades que, ao se constituírem em uma vida em comum, acolhem a si mesmas ao acolher o outro. Esse ponto merece ser explicado, pois nos remete à ideia de que, sem o outro para compor o “nós”, o Eu se perde em sua própria imensidão. Assim, defendemos que a proposta de um sentir-pensar – alinhada à concepção de Schiller sobre uma educação voltada à sensibilidade – deve situar-se no campo relacional, portanto político, onde a alteridade inaugura a humanidade em nós. Nesse sentido, o desenvolvimento formativo deve buscar um significado que só se concretiza ao servir como base para um compromisso ético-reflexivo, que dá espaço à liberdade.

Trata-se, portanto, de buscar uma descoberta e mobilização reflexiva de valores que, ao mesmo tempo, não perca de vista o compromisso com uma vida compartilhada, em que as

peessoas se obrigam umas às outras e cada qual a todas. No entanto, isso não se traduz em um vínculo de direito ou em uma obrigação moral destinada ao benefício de alguém e de algo, mas sim em uma cooperação segundo a qual a partilha de sentimentos vividos em conjunto testemunha a liberdade humana. Em outras palavras, podemos entender que:

É nesta busca de valores que nós podemos encontrar o lugar central do amor e da compaixão: o amor como via de conhecimento e de construção de sentido, como único valor que, posto em prática, pode ser um verdadeiro ‘antídoto’ para o nosso egocentrismo e para as suas consequências tanto para nós mesmos – muitas vezes exposto em termos de solidão e de sentimentos negativos em relação aos outros – como para o nosso ser em relação com os outros. Se esta busca não for fundamentada no amor, a ideia de solidariedade pode não ser mais que uma comodidade funcional que antecipa a necessidade que dela poderemos ter um dia (Josso, 2020, p. 76).

A busca por valores compartilhados envolve o reconhecimento de uma experiência estética em que a convivência é fundamental para uma pedagogia baseada na alteridade. Nesse contexto, o amor é visto como uma disposição ética que não apenas dissolve relações de poder, mas também restabelece a humanidade, frequentemente ofuscada pela barbárie ou pela heteronomia, que a transforma em uma caricatura apática de si mesma. Ao falarmos de radicalidade nesse processo, referimo-nos à aproximação sensível a uma experiência estética construída por meio de relações amorosas e contrastantes. Retomamos aqui a noção de liberdade para reafirmar o que já havíamos pressuposto: a busca pela autonomia que permite ao ser humano realizar e expressar sua falta.

Não se trata de reduzir a experiência da alteridade ao estético de forma absolutista ou pressupor uma estetização da vida comum que a anule. O que propomos é reconhecer, no campo ético-político, uma transformação estética que possibilite o “jogo livre da multiplicidade” (Santos, 1996, p. 215). A busca por valores compartilhados, então, passa por uma vivência do estético que institua a liberdade. Para garantir essa liberdade como princípio de abertura ao outro, é essencial pensarmos em uma pedagogia que não transforme o sensível em uma falsa totalidade ou o reduza a formas arbitrárias de cristalização de sentido (ou de negação do duplo sentido).

A experiência promovida pelas indústrias da cultura, que sustenta sua ideologia como instrumento de dominação, se baseia em estratégias que gradualmente retiram dos indivíduos a capacidade de refletir e, conseqüentemente, de sofrer. Trata-se de uma forma manipulada de forçar a uniformidade, pervertendo o seu oposto. A violência implícita nessa dinâmica consiste na redução do estético a uma simples contemplação passageira de experiências aceleradas pela

mercantilização automatizada, como se a aventura da alteridade fosse relegada a segundo plano, considerada supérflua ou apenas tolerada para fins comerciais. O que assumimos, nesse contexto, é que, em sociedades administradas, a educação da sensibilidade perde seu fundamento essencial, deixando apenas o potencial para a barbárie em lugar da verdadeira aspiração à liberdade.

Quando falamos da urgência de uma pedagogia voltada para o estético, referimo-nos a uma “atitude atencional de abertura para o encontro e para o acolhimento da novidade inesperada” (Kastrup, 2010, p. 41). Nesse contexto, o cultivo da sensibilidade se torna uma experiência que reconhece o desamparo como possibilidade concreta de se abrir para as realidades do outro. Isso requer algumas considerações importantes.

A constituição estruturante do desamparo

Ao refletirmos sobre a formação humana e a pedagogia, consideramos essencial que “nunca aprendemos como, mas sempre com alguém” (Gallo, 2013, p. 186). Isso implica, especialmente nas relações, uma disposição para se deixar afetar pelo outro, promovendo transformações mútuas e a produção de novos afetos. No entanto, essa experiência formativa levanta algumas questões: quem é, para mim, esse outro com quem busco compartilhar um sentido? Qual é a importância da sua imagem em minha vida? Como posso percebê-lo e compreendê-lo além das minhas fantasias de completude? É possível aceitá-lo e respeitá-lo mesmo ao me sentir desamparado e faltoso? E, por fim, como garantir um encontro que enriqueça nosso aprendizado e autonomia?

Para começar, devemos considerar que a imagem do outro serve como um suporte para o confronto que revela sua representação. Ela atua como um símbolo que conecta um desconhecido comum, permitindo que tanto o Eu quanto o outro explorem seus desejos e afetos, além de confrontar seus fantasmas¹. Essa imagem, entendida como o “primeiro rosto e diagrama do mundo” (Godinho, 2021, p. 23) ou como o que “se encontra no desencontro” (p. 27), representa uma descoberta sensível e destaca a responsabilidade de uma demanda ética: o outro que me convoca a ser Eu ao seu lado. Assim, o outro se torna parte da minha própria imagem, pois o encontro estabelece uma borda, um litoral móvel, que demarca a separação entre o interior e o exterior. Essa borda, por sua vez, ajuda a lidar com a estranheza dentro do familiar.

¹ Na psicanálise, o fantasma (*Phantasie*) tem a ver com um argumento imaginário – consciente, pré-consciente ou inconsciente –, que implica a posição de um ou de vários personagens, a partir dos quais é colocado em cena um desejo de assumir a sua forma disfarçada.

O encontro, em sua essência, é uma situação de mal-estar (ou melhor, de estar), pois provoca uma crise no Eu de quem participa. Nesse contexto, a violência representa a falha na assimilação da lei simbólica pela imagem do outro, que nos desafia a construir, por meio da linguagem, um tecido que torne a tolerância expressável. Isso acontece quando a experiência de (re)vivenciar a separação entre o interior e o exterior se rompe, resultando na superação do estado primário que Freud (2010) chamou de sentimento oceânico [*Ozeanischem*], que se desdobra como uma defesa contra a angústia.

A imagem do outro, entendida como uma dependência fundamental, se torna a base da estruturação do sujeito. Essa necessidade de proteção, que caracteriza o início da vida humana, não é algo temporário ou facilmente superável; é a partir dela que nossa subjetividade se forma (Santos; Fortes, 2011). O que chamamos de desamparo nos direciona ao outro e, assim, à cultura e à linguagem, estabelecendo o processo de constituição da nossa psique. É importante, então, relacionar essa condição do Eu com uma educação da sensibilidade, pois desamparar-se envolve uma experiência de funcionamento e alteridade que nos convida à aventura de encontrar semelhanças na diferença. Assim, entendemos que a formação humana é um projeto em andamento, e que a relação ético-estética com o outro é essencial. Sem ela, o Eu sucumbiria ao errar em torno de si mesmo.

Em tempos de aceleração da experiência, caracterizados pela lógica de uma sociedade dominada pelo capitalismo monopolista, há uma tendência a supervalorizar subjetividades que se formam de forma oposta, rejeitando o outro. Essas subjetividades se tornam ainda mais fragilizadas à medida que se alinham à ideia de que o mundo será melhor sem a tolerância. Esteticamente, surge uma experiência compartilhada e alucinatória, na qual o encontro não pode mais ser visto através da sensibilidade. Assim, ele é despojado de sua conexão com a liberdade e se reduz à urgência de evitar relações de contraste, que perdem sua centralidade e importância ético-ontológica. É importante considerar que:

A superexposição do visível, a aceleração dos fluxos visuais e o campo sonoro ensurdecedor são as ferramentas cotidianas das novas ditaduras. A extenuação de nossas capacidades sensitivas produz um esgotamento dos recursos críticos. A ultrapassagem dos limites nos transporta com violência para uma zona de indiscernibilidade, a qual não é o lugar da indeterminação e da liberdade, mas sim o lugar fantasioso onde se experimenta o desaparecimento dos limites (Mondzain, 2020, p. 32).

Esses limites desaparecem quando deixamos de reconhecer a experiência que nos conecta ao outro, seja pela falta de liberdade imposta pela indústria cultural, seja pela ilusão gerada por suas narrativas dualistas, que reduzem tudo à incompatibilidade. Essa situação dá

origem à ideologia da expulsão e à da intolerância, que, aprisionadas em um ciclo de repetição, se sustentam em uma simetria enganosa. Assim, a dimensão imaginária se sobrepõe à do simbólico, criando uma gramática que afasta o que é apresentado como diferente. O Desamparo é evitado, pois a linha entre o Eu e o outro se torna uma ideia insuportável e inassimilável, transformando-se em um mero detalhe, e não em uma condição essencial para a formação da subjetividade, que se realiza no reconhecimento das diferenças. O exterior se separa do interior, que cresce e se compraz na solidão de seu próprio deserto.

O desamparo, ao se tornar um estado fundamental que nos conecta ao outro, é o ponto de partida do sistema moral humano. Ele serve como base para a formação de valores, sejam eles individuais ou coletivos, que orientam nossas relações e comportamentos sociais. Nessa perspectiva, a experiência de solidão revela nossa dependência do outro. Contudo, é importante ressaltar que, embora essa dependência indique a dificuldade de encontrar uma saída por conta própria, isso não significa que estamos totalmente à mercê dos desejos alheios, especialmente quando expandimos essa qualidade à capacidade de sentir além do início da vida. Para nós, desamparar-se representa a abertura à alteridade, um elemento essencial que nos permite explorar a dimensão estética em relação ao outro. A imagem do outro, então, se torna um suporte desejante na construção de uma trajetória educacional compartilhada.

Até aqui, discutimos como o desamparo serve como uma condição essencial para a formação humana no campo estético, especialmente no que diz respeito à educação da sensibilidade. Agora, precisamos considerar a possibilidade do seu oposto e entender a dialética dessa configuração ética. O outro não apenas me convoca à responsabilidade no encontro com sua imagem, mas também se apresenta como uma promessa de confronto, tornando as fronteiras do Eu inseguras ao se deparar com algo familiar, mas ao mesmo tempo estranho [*Unheimlich*] (Freud, 1919/2010). Essa estranheza revela a ambiguidade da alteridade, pois a necessidade de cuidado e proteção em relação ao desamparo traz à tona uma ameaça que provoca o estranhamento. Paradoxalmente, é como se “precisássemos do outro para nos proteger do outro” (Santos; Fortes, 2011, p. 762), colocando a experiência do desamparo no contexto de um compromisso que pode nunca ser cumprido.

Em relação a esse outro ambivalente, podemos moldá-lo de acordo com nossas intenções ou ser moldados por ele, o que pode reduzir o encontro a um ato de mera violência. A imagem do outro pode nos levar à necessidade de combate, especialmente quando falhamos em nos compreender mutuamente. No entanto, mesmo ao nos dirigirmos a ele, podemos ignorar o chamado que nos convoca a ser no outro, evitando a experiência do desamparo. Nesse

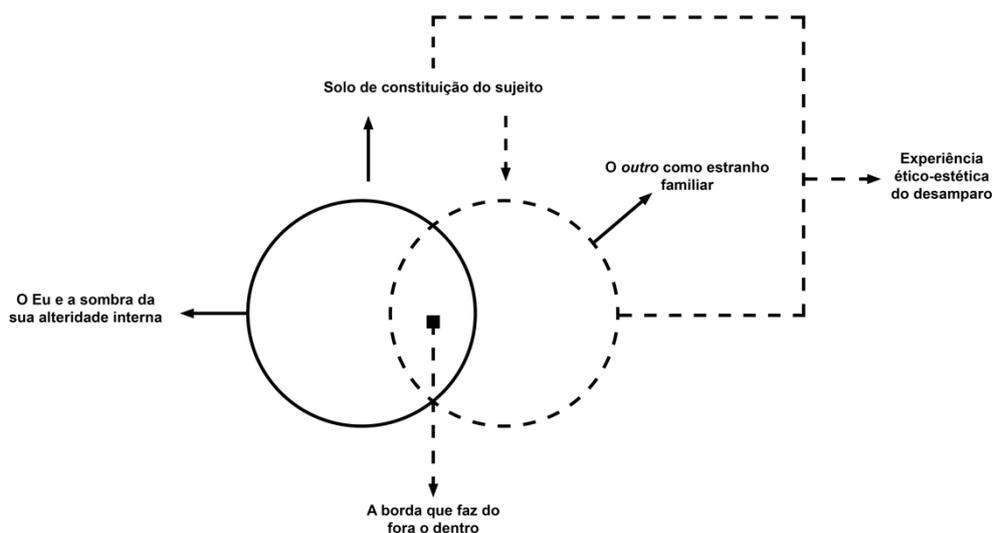
processo, ambos podem não se reconhecer, modificando o encontro em uma experiência de solidão interativa, que esconde sua dificuldade de comunicação. Por outro lado, essa descoberta também pode se tornar uma oportunidade para expandir nosso horizonte afetivo.

Vamos retomar a ideia inicial sobre uma educação que acontece na escuridão do encontro, ou seja, um processo formativo que foge das expectativas comuns, mas que ainda se mantém ligado a uma postura ética voltada para a capacidade de sentir, conceito que, aliás, adotamos do pensamento de Schiller. É importante considerar o seguinte:

Em algum lugar você se desviou do caminho; tudo parece estranhamente fora do comum. O solo pelo qual você anteriormente trotava, com tanta confiança, oferece uma base insegura. Você está em risco, até mesmo exposto. Mas, ao mesmo tempo, você participa como nunca antes, como todo som, todo lampejo de luz e todos os sentimentos são ampliados em intensidade. É na insegurança do subcomungar, e não na segurança da compreensão, que verdadeiramente nos abrimos uns aos outros e ao mundo (Ingold, 2020, p. 61).

A ideia de subcomunhão talvez seja o ponto que realmente nos conecta à experiência do desamparo, especialmente em relação à insegurança na compreensão do outro, que surge de repente e nos pede para redescobrir uma sensibilidade perdida, mas que sempre fez parte da nossa formação subjetiva. Nesse sentido, desamparar-se envolve a postura que adotamos diante do desconhecido e da incerteza em relação a promessas não cumpridas. A Figura 1 ilustra esse percurso formativo:

Figura 1– O processo constitutivo da subjetividade a partir da alteridade



Fonte: Autoria própria (2024)

A familiaridade do outro está ligada à sua estranheza, o que sugere que, para o Eu, existe uma alteridade interna sempre percebida como uma sombra, revelando traços desse outro próximo e íntimo. O estranhamento do outro, portanto, é a experiência de revisitar uma vivência familiar que se torna consciente. Esse estranho que surge é o que acredito conhecer em mim, e que me leva ao que há de mais indeterminado e excessivo no outro – algo que está ao lado, mas não é completamente interno ou externo. Sua forma aparece como um exterior que faz parte do interior, como um “dentro pulsional que quer sempre descarregar o excesso” (Santos; Fortes, 2011, p. 762). Isso parece descrever o processo de formação da subjetividade como uma aventura ético-estética de desamparo, especialmente quando resgatamos no encontro aquela sensação de espanto original, que nos lança ao campo do outro pela revivescência da estranheza já conhecida e que fundamenta a partilha do sentir.

O campo do outro intensifica a tensão do estranhamento e da inquietude, pois nos remete a uma familiaridade há muito experimentada. O encontro, além de organizar e possibilitar uma experiência estética, também representa um (re)encontro de responsabilidades mútuas. Através desse processo, podemos reformular, em uma ética de desamparo, a humanidade do estranho que habita e forma nossa subjetividade. Desamparar-se, portanto, envolve o cuidado no reencontro sensível que nos leva a afirmar “Eis-me aqui!” em relação ao outro. Nesse sentido,

em contraposição ao modelo fechado do tipo identitário, que enclausura narcisicamente o sujeito dentro de sua autossuficiência, como se ele fosse o seu próprio fundamento, o desamparo estrutura um modelo de subjetividade aberta. Isso marca nossa condição humana com a modalidade de existir na insegurança, pois se trata de uma existência aberta ao que é inesperado e imprevisível (Santos; Fortes, 2011, p. 764).

Essa imprevisibilidade, entendida como uma experiência de abertura, é a essência da liberdade. Ao relacioná-la a uma ética de desamparo que exige uma responsabilidade pela reedição sensível do estranhamento, estabelecemos a base para uma pedagogia que aborda a semelhança do infamiliar. Isso nos permite articular, no contexto educacional, questões como a violência, o ódio, a crueldade e a humilhação (Didi-Huberman, 2012). Desamparar-se, portanto, significa libertar-se do que nos leva a sucumbir diante das formas contemporâneas de narcisismo e egocentrismo, ao mesmo tempo em que (re)conhecemos o outro em nós mesmos. Assim, criamos condições para um resgate que favoreça a disposição criativa “de fraternidade, de atenção aos outros e às coisas do mundo” (Lopes, 2021, p. 125).

Não podemos escapar dessa condição estruturante, que também se relaciona com a esfera política, pois representa o movimento de reencontro com uma tragédia humana fundamental. Essa tragédia serve como resistência contra a razão instrumental e contra os

desejos de uma sociedade que se pauta apenas pela intolerância em relação ao que é diferente (Souza; Birman, 2014). Ao conectar a educação a esse contexto ético-estético, não buscamos impor uma moralização do sujeito, mas sim a urgência de refletir, em termos pedagógicos, sobre as condições sociais e objetivas que favorecem um processo formativo de comunhão. Trata-se, assim, de compartilhar as entrelinhas e permitir-se participar de um processo em que sentir e pensar (com) o outro se torna não apenas viável, mas essencial para a educação humana.

Considerações

Temos pouco a acrescentar sobre a educação do sentir em relação à constituição subjetiva que surge da situação de desamparo. Associamos a formação dos sujeitos a uma experiência ético-estética que busca um modo específico de viver em comum, o que nos leva a considerar o retorno do idêntico na diferença como uma forma de estranhamento do familiar ou, em termos dialéticos, como uma redescoberta do infamiliar.

Se colocamos nossa visão de pedagogia no âmbito de uma disposição ético-estética de alteridade, é porque ela também reconhece a necessidade do desaprender como condição para a formação. Isso significa que se trata menos de esquecer e mais de adotar uma postura comunicacional de reconhecimento, em que a estranheza, a margem, a deriva e o desnorte se tornam suportes para a constituição subjetiva em comunhão. Educar, então, implica resgatar a situação de desamparo, criando aberturas – como litorais móveis – para uma vida compartilhada. Podemos entender isso como um tipo de nostalgia (ou saudade, no vocabulário de Ingold), cuja liberdade se relaciona a um processo contínuo de (re)descoberta do outro em nós. Isso não envolve um retorno ao passado ou a manutenção de um sentimento melancólico sem causa, mas sim uma experiência que, também no campo político, nos permite refletir sobre direito, justiça e amor a partir de suas contradições. Para encontrar o outro, portanto, é preciso estranhar-se momentaneamente, reavaliar o que nos é (in)familiar, perder-se em tonalidades sutis e fazer falar o sentir para desamparar-se.

Referências

DIDI-HUBERMAN, Georges. Imagem parecida ou imagem que quer parecer. In: DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. Tradução de Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. Lisboa, PT: KKYM, 2012. p. 191-229

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930). In: FREUD, S. **Obras completas, volume 18**: o mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros

textos (1930-1936). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo, SP: Companhia das Letras, v. 18, 2010. p. 13-122.

FREUD, Sigmund. O inquietante (1919). In: FREUD, S. **Obras completas, volume 14:** história de neurose infantil (“o homem dos lobos”), além do princípio do prazer e outros textos (1917-1919). Tradução de Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, v. 14, 2010. p. 329-376.

FREUD, Sigmund. **Gesammelte Werke**. Braunschweig, AL: Ideenbrücke Verlag, 2016.

GALLO, Sílvio. Educação, criação e pluralidade de mundos: as múltiplas dimensões do aprender. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; ROSSATTO, Noeli Dutra. **Filosofia e educação:** interatividade, singularidade e mundo comum. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 181-196

GODINHO, Ana. No meio das imagens. In: FURTADO, Rita Márcia Magalhães (Org.). **Pensar o ver:** perspectivas estéticas e possibilidades formadoras. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021. p. 21-32

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Tradução de Vitor Emanuel Santos Lima e Leonardo Rangel dos Reis. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. A formação como procura de uma arte de viver em ligação e partilha. In: Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Porto: Educa, 2011. p. 65-82

KASTRUP, Virgínia. Experiência Estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, RS, v. 13, n. 2, p. 38-45, jul./dez. 2010.

LOPES, Silvina Rodrigues. Do ensino como ofício inquieto. In: Silvina Rodrigues. **O nascer do mundo nas suas passagens..** Lisboa, PT: Edições do Saguão, 2021. p. 117-146

MONDZAIN, Marie-José. **Confiscação das palavras, das imagens e do tempo [por uma outra radicalidade]**. Tradução de Pedro Corgozinho. Belo Horizonte, MG: Relicário, 2020.

SANTOS, Leonel Ribeiro (Coord.). Educação estética, a dimensão esquecida. In: SANTOS, Leonel Ribeiro. **Educação estética e utopia política**. Lisboa, PT: Edições Colibri, 1996. p. 203-220

SANTOS, Natália De Toni Guimarães; FORTES, Isabel. Desamparo e alteridade: o sujeito e a dupla face do outro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 747-769, dez. 2011.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SOUZA, Mauricio Rodrigues; BIRMAN, Joel. Ética e estética da alteridade em Horkheimer, Adorno e Freud: comentários a partir de “elementos do anti-semitismo” e “o inquietante”. **Psicologia & Sociedade**, Recife, 26, n. 2, p. 251-260, ago. 2014.