



Educação e filosofia para além dos processos de domesticação e de bestialização dos indivíduos

*Davi da Costa Almeida **

Resumo: O presente artigo traça um paralelo entre a educação, a ética e o ensino de filosofia para além dos processos de domesticação e de bestialização dos indivíduos na contemporaneidade. Tal problemática tem seu ponto de partida com a crise do humanismo que afeta toda a estrutura educacional. Dentro deste contexto da crise do humanismo podemos nos perguntar: qual é a função da escola desde as suas origens no século XVIII até os dias de hoje? Portanto, o objetivo deste trabalho é pensar os processos de domesticação e de bestialização dos indivíduos e suas relações com a educação e a filosofia. A filosofia, assim, apresenta-se como uma forma crítica de pensar que auxilia esta tarefa.

Palavras-chave: humanismo; educação; filosofia.

Education and philosophy beyond the processes of domestication and bestialization of individuals

Abstract: This article draws a parallel between education, ethics and the teaching of philosophy beyond the processes of domestication and bestialization of individuals in the contemporary world. This problem has its starting point with the crisis of humanism that affects the entire educational structure. Within this context of the crisis of humanism we can ask ourselves: what is the function of the school from its origins in the

* Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professor de Filosofia do Curso de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: sukoirusso@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1956-3343>

eighteenth century to the present day? Therefore, the objective of this work is to think about the processes of domestication and bestialization of individuals and their relations with education and philosophy. Philosophy thus presents itself as a critical way of thinking that assists this task.

Key words: humanism; education; philosophy.

Educación y filosofía más allá de los procesos de domesticación y bestialización de individuos

Resumen: Este artículo establece un paralelismo entre la educación, la ética y la enseñanza de la filosofía más allá de los procesos de domesticación y bestialización de las personas en el mundo contemporáneo. Este problema tiene su punto de partida con la crisis del humanismo que afecta a toda la estructura educativa. Dentro de este contexto de crisis del humanismo podemos preguntarnos: ¿cuál es la función de la escuela desde sus orígenes en el siglo XVIII hasta nuestros días? Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es pensar en los procesos de domesticación y bestialización de los individuos y sus relaciones con la educación y la filosofía. La filosofía se presenta así como una forma crítica de pensar que ayuda a esta tarea.

Palabras clave: humanismo; educación; filosofía.

Introdução

“A virtude é para eles aquilo que torna modesto e domesticado: com ela fazem do lobo um cão, e dos próprios homens os melhores animais domésticos para os homens” (Nietzsche; Assim Falou Zaratustra).

As configurações que modulam a educação e a escola na contemporaneidade são complexas e difíceis de serem apreendidas. A escola como uma das instituições mais progressistas da modernidade é, talvez, a mais importante quando tratamos da construção de subjetividades. Sua grande missão era transformar os indivíduos em cidadãos, pensar a formação moral, política e social do homem (*Bildung*). Assim, desde o Iluminismo, emergiam as configurações da escola como uma instituição redentora da humanidade.

Com o advento do humanismo clássico nos séculos XV e XVI e, principalmente, com o Iluminismo e a Revolução Francesa no século XVIII, a educação e a instituição escolar, que se materializam no século XIX, assumem o papel preponderante de forjar a construção das novas subjetividades que se adequariam ao novo mundo livre do obscurantismo e da ignorância. Mas, com o advento da modernidade tardia, como diria Giddens (1991), ou da modernidade líquida, como diria Bauman (2001), o humanismo entra em crise.

As bases da educação escolar humanista (ensino, filosofia e ética) que, desde a Revolução Francesa de 1789 até o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, alcançaram e algum sucesso, hoje, no crepúsculo da Era Atômica, caminham para o fim. Isso porque, segundo Ferreira Jr. (2012), tanto a arte de escrever quanto seu processo de alfabetização, ainda que fossem exercidas da maneira mais profissional possível, já não bastariam para atar os laços entre os habitantes de uma sociedade de massas, domesticada e alienada na produção e no consumo e na qual há apenas sobreviventes, existências inautênticas, vidas nuas, indiferentes e impotentes até mesmo para sofrer. O humanismo moderno, que nasce junto com o ideal de um pleno controle da natureza via ciência e da sociedade via política, e que oferece “os pressupostos, princípios, valores e finalidades do que se convencionou chamar de formação humana e construção da cidadania via educação, esgotou-se como modelo de escola e de formação” (FERREIRA JR., 2012, pp. 196-197).

O processo de escolarização, seu ensino e a instituição escolar que os abriga como resultantes do desenvolvimento do humanismo no

Ocidente e no mundo já foram debatidos por inúmeros estudiosos. Muitos chegaram à conclusão de que, tanto a escola como a sua função social, estão falidas e fadadas ao fracasso. Ivan Illich e Everett Reimer publicaram no início dos anos de 1970, cada um, um livro sobre a derrocada escolar. Illich, publicou *Sociedade sem escolas*, e Reimer, publicou *A escola está morta*. Os dois construíram suas conclusões através de um grupo de estudo que participavam no México. Os dois livros trazem afirmações bastante conclusivas sobre o fracasso da institucionalização do processo de escolarização. Para Reimer, “as escolas são instituições dominantes e não redes de oportunidades” (REIMER, 1975, p. 108). Para Illich, “as criaturas de que necessitam as escolas como clientes não têm autonomia nem motivação para se desenvolverem por si mesmas” (ILLICH, 1976, p. 167).

Para estes autores, a escola é responsável por formar indivíduos sem autonomia e formar uma sociedade baseada numa concorrência megalomaniaca. Para eles, o progresso ilimitado, defendido pela sociedade de consumo, e ratificado pela escola, está fadado a destruir o mundo como o conhecemos. O mundo da escola é o mundo planejado, calculado e institucionalizado. A escola transformou-se no “processo planejado que prepara o homem para um mundo planejado – o principal instrumento de capturar o homem em sua própria armadilha. Pretende modelar cada homem a um determinado padrão [...]” (ILLICH, 1976, p. 176). A crítica elaborada por Illich e Reimer possui seus pontos de convergência nas problemáticas da razão instrumental, do controle, da burocratização e da institucionalização da vida.

Dentro deste contexto da crise do humanismo podemos nos perguntar: qual é a função da escola desde as suas origens no século XVIII até os dias de hoje? Tal pergunta possui inúmeras respostas. Mas seguindo Michel Foucault, a resposta será somente uma, a escola tem por função normalizar e disciplinar os indivíduos, ou seja, domesticá-los. Então, qual é o princípio educacional desse processo de normalização, controle e domesticação? É o princípio da obediência e servidão voluntária. E aqui nos aproximamos ainda mais de Foucault quando o autor aborda, no prefácio do livro *Anti-Édipo* de Deleuze e Guattari, o fascismo. Segundo o

filósofo francês, o fascismo mais perigoso de todos é aquele que está em todos nós, que ronda nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz gostar do poder, desejar essa coisa mesma que nos domina e explora. É óbvio que esse fascismo não nasce com os indivíduos, mas é construído neles e por eles. E quem faz isso dentro da escola? Os ascetas políticos dos projetos e políticas públicas para educação. E quem são os ascetas políticos? Segundo Foucault, os ascetas políticos, os militantes morosos, os terroristas da teoria, são “aqueles que gostariam de preservar a ordem pura da política e do discurso político. Os burocratas da revolução e os funcionários da verdade” (FOUCAULT, 1993, p. 197). E dentro das escolas são os professores, os pedagogos, os diretores etc., aqueles burocratas que continuam desenvolvendo e alimentando o fascismo dentro de cada um de nós.

Portanto, o objetivo deste trabalho é pensar os processos de domesticação e de bestialização dos indivíduos e suas relações com a educação e a filosofia. Traçar alguns paralelos entre tais processos e as formas educacionais contemporâneas. Isso significa abordar, por um lado, corpos dóceis fabricados pelos sistemas escolares e, por outro, a emergência cada vez mais gritante do inumano, da vida nua, como subjetividade descartável, abandonada e banida dos processos educacionais. A Filosofia, assim, apresenta-se como uma forma crítica de pensar que auxilia esta tarefa. Mas, o professor de Filosofia precisa estar atento para não se transformar num asceta político, num burocrata da revolução ou num funcionário da verdade. Porque a própria filosofia também contribui para domesticar e/ou bestializar os indivíduos. Porque a própria filosofia, o ensino de Filosofia, também é muitas vezes fascista.

Nosso artigo tem, como referências, filósofos que não pensaram exatamente a educação ou os processos de ensino-aprendizagem. Michel Foucault, por exemplo, nas suas investigações, como afirmam Alfredo Veiga-Neto e Silvio Gallo, não se concentrou no tema específico sobre a educação, tratando-a de “forma um tanto marginal e transversal” (VEIGA-NETO; GALLO, 2007, p. 19). Giorgio Agamben, outro filósofo que utilizamos como referência, não possui nenhum escrito em que a educação

seja o tema principal ou marginal. Mas, percebemos que os dois teóricos têm muito a contribuir para pensarmos os problemas educacionais. Outros filósofos que analisaram a educação também fazem parte do nosso trabalho como Kant e Sloterdijk. Kant destaca a aproximação com o dispositivo disciplinar, sua ideia central no seu texto clássico *Sobre a Pedagogia* nos direciona para entendermos como a filosofia contribuiu para emergência do poder disciplinar. Sloterdijk parte do pressuposto de que a educação humanista é um processo dualista de produção de indivíduos domesticados ou bestializados. Por fim, Nietzsche, que é um filósofo controverso, mas que permite pensarmos de forma libertadora para além da domesticação e da bestialização.

Humanismo, filosofia e disciplina

A crise do humanismo reverbera dentro da sociedade e reflete a própria crise do modelo educacional de ensino iluminista e o seu modelo institucional que é a escola. A instituição escolar foi fundada sobre o dispositivo disciplinar que considerava a educação um processo positivo de formação humana. Sua positividade está latente em Comenius e na sua obra *Didática Magna* que, de acordo com Alfredo Veiga-Neto, é a síntese fundacional da Pedagogia moderna, pois “condensou praticamente todos os saberes sobre a educação escolarizada dos séculos XVI e XVII” (VEIGA-NETO, 2014, p. 108). A obra de Comenius é o “grau zero da Pedagogia” (VEIGA-NETO, 2014, p. 108) e parte da concepção de um homem naturalmente educável, de um homem potencialmente educável, que ao nascer se encontra num estágio rudimentar. De acordo com Comenius, o imperativo a ser estabelecido é de “que a todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação” (COMENIUS, 2001, p. 38). Isso ficou marcado nas profundezas da “ciência pedagógica” moderna vindoura como um aviso para que os indivíduos pertencentes ao gênero *Homo Sapiens* “sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes” (COMENIUS, 2001, p. 38).

Tal concepção se transformou num ideal educacional civilizatório. O *Emílio* de Rousseau (2004) é um exemplo dessa concepção, um imperativo na tentativa de transformar o estado selvagem do homem num estado civilizado através da educação. A preocupação de Rousseau, segundo Freitag (1992, p. 34), quando publica em 1762 suas duas grandes obras, *Do Contrato Social* e *Emílio ou da Educação*, é conceber um homem moderno sem vícios causados pela sociedade e um estado moderno em que este homem possa viver sem perder sua liberdade. No ideal educacional, impregnado e influenciado por Rousseau, “a educação tornou-se um instrumento da política e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação” (ARENDR, 2005, p. 225). Esse contexto histórico-filosófico foi a tentativa de curar, de resgatar, de recuperar o homem da ignorância, salvá-lo do obscurantismo. Este processo civilizatório dará origem, a partir do século XVIII, ao ideal de “cidadão” jurídico, político, social e econômico dos Estados-Nação. O cidadão idealizado e sua educação civilizatória se transformaram no pensamento, mais ou menos, comum e uniforme dos contratualistas, dos teóricos do direito e do estado constitucional e dos iluministas.

Kant, por exemplo, fortemente influenciado por Rousseau, pertence a esse período histórico conhecido por *Aufklärung*, período exaltado como a época do “Esclarecimento”, do “Iluminismo”, período no qual os indivíduos deveriam deixar sua menoridade e assumir sua capacidade de decisão e liberdade através da razão. A maioridade mental kantiana do homem é o ápice da emancipação alcançado pela educação racional e seu ideal civilizatório (humanista). E, como Comenius, Kant (1999) queria dominar a barbárie, queria transformar a animalidade do homem em humanidade. O sujeito transcendental, o sujeito do conhecimento, poderia alcançar isso através da razão que, como o “cogito” cartesiano, pulsava dentro do homem. Assim, a concepção iluminista de um sujeito como uma entidade já dada, tal sujeito como uma propriedade da condição humana, presente em Kant, mas também nos seus antecessores, como Descartes, Leibniz e Rousseau, e presente também nos seus sucessores, como Hegel e Marx, marcará de forma indelével o ideal educacional civilizatório. Trata-

se de um divisor de fronteiras sempre em direção ao progresso que a instituição escolar deveria seguir e buscar. Estes pensadores modernos compartilham, com maior ou menor grau, de uma Filosofia da Consciência. E para esta filosofia:

O progresso (ou sua negação) é um motivo central na epistemologia: o progresso é concebido ou como o resultado do uso racional da razão e do pensamento humano, aplicados a condições sociais (epistemologia kantiana ou lockeana) ou como a identificação de contradições das quais uma nova síntese pode ser organizada (epistemologia hegeliana ou marxista) (POPKEWITZ, 2010, p. 180-181).

A problemática do ideal educacional como motor e promotor do desenvolvimento das potencialidades humanas inatas ou adquiridas, a priori racionalmente ou através do movimento das contradições, vai permanecer como fundamento pedagógico no século XX. Alfredo Veiga-Neto vai afirmar que Kant e Piaget, quando se trata do sujeito do conhecimento, partilham de um mesmo ponto em comum: “como humanos, já seríamos sujeitos dotados de uma natureza comum, que consiste numa capacidade intrínseca de apreendermos” (VEIGA-NETO, 2014, p. 109). O que diferencia os dois pensadores é a concepção como cada um entende o processo de apreender. Veiga-Neto também vai afirmar que, tanto para a perspectiva marxista quanto para a piagetiana, “cabe justamente à Educação o papel de colocar em movimento as contradições – sejam sociais, sejam epistemológicas – para superá-las” (VEIGA-NETO, 2014, p. 109).

Para o autor, o objetivo dessas concepções é fazer com que o sujeito progrida através da evolução de estruturas que ou já estavam presentes nele (no caso da epistemologia genética) ou vão se engendrando progressivamente pelo movimento das contradições através de novas

sínteses (no caso da epistemologia marxista). As concepções fundadas no sujeito como entidade já dada, como propriedade da condição humana, almejam como um todo o processo ideal educacional civilizatório do progresso humano e, com isso, procuram: no caso de Kant, como o sujeito está “incompleto porque ainda vazio”, completá-lo com o desenvolvimento da razão; no caso de Marx, “incompleto porque alienado/inconsciente da realidade política e social”, completá-lo desvelando a realidade e desconstruindo a “pseudoconcreticidade” (KOSÍK, 2002); ou no caso de Piaget, “incompleto porque ainda psicogeneticamente não de todo desenvolvido/realizado” (VEIGA-NETO, 2014, p. 110), completá-lo com o desenvolvimento cognitivo e de todas as suas estruturas físicas e mentais superiores.

Essas concepções da formação humana refletem a construção das subjetividades dos indivíduos que se tornou a função primordial da educação e dos processos de escolarização. A formação do sujeito moderno, a construção de sua subjetividade, é um dos principais objetivos de análise de Michel Foucault. E diferentemente dos filósofos da consciência, que tomavam o sujeito como uma entidade substancial, essencial, abstrata, universal, transcendente em relação à história, para Foucault, o sujeito “remete a uma ‘invenção moderna’: ele é da ordem da produção, de uma produção historicamente situada” (GADELHA, 2013, p. 173). Assim, como consequência dessa concepção foucaultiana do sujeito como produção, como invenção, segundo Gadelha, o sujeito não é tomado como um a priori a ser formado, desenvolvido, potencializado e instruído pela educação.

Ou seja, o ideal educacional civilizatório é um processo da ordem da invenção, da produção, da fabricação, por fim, da normalização. Portanto, o ideal de “homem” civilizado pelos processos educacionais que nascem em Comenius, passa por Rousseau e deságua em Kant, como um grande rio do humanismo, projeto salvacionista do “homem” pelos iluministas, chega à contemporaneidade como um projeto fracassado, falido. E fracassa justamente porque não existe esse “homem” que deve ser salvo pela educação e pela escola. Ou, na verdade, não existe na realidade esse

“homem” como queria o projeto político-filosófico dos modernos. Pois, o “homem” que emerge na realidade moderna e contemporânea é o sujeito fabricado pelo poder disciplinar. É o sujeito cujo corpo foi moldado, formatado e disciplinado para ser obediente e dócil.

A produção do sujeito é um resultado do “poder disciplinar”, poder produtor de subjetividades, produtor de identidades. Portanto, o que Foucault (2004) vai perceber é que o sujeito é produzido através de mecanismos e dispositivos de coerção disciplinar. A disciplina e seus mecanismos, que vão se construindo ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, que vão tomando forma nas instituições modernas como a escola, responsável, como queria Kant (1999), por converter a animalidade do homem em humanidade, são as instrumentalizações responsáveis pela produção do sujeito moderno.

Para Kant, a disciplina é somente negativa; ela deve frear os impulsos animalescos do homem. Mas, Foucault demonstra que a disciplina tem seu caráter positivo, a disciplina produz corpos eficientes para o capital. E o que é interessante na análise foucaultiana sobre o poder disciplinar, é que ele vai produzir o sujeito dentro de processos de normalização, os quais deveriam orientar as condutas dos indivíduos. Orientação esta que vai permitir que os teóricos modernos coloquem em movimento os ideais civilizatórios, corrigindo os comportamentos desviantes dos indivíduos. Isso dará origem a inúmeras práticas e condutas que distinguirão e classificarão os indivíduos quanto à sua normalidade ou anormalidade. É nesse contexto da produção do sujeito que o anormal também vai ser produzido, e que também o inumano contemporâneo começa a emergir historicamente. Nesse panorama, a escola moderna surge historicamente como uma “tecnologia de época”, pois como relata Philippe Ariés, foi somente no início dos tempos modernos que a escola se tornou “um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e desse modo, separá-las da sociedade dos adultos” (ARIÉS, 2011, p. 107). A escola é uma tecnologia de época que domestica indivíduos.

A crise do humanismo e os processos de domesticação e bestialização dos indivíduos

Os limites do humanismo mostram-se esgotados no presente contexto das escolas e dos processos educacionais contemporâneos. Pensar a educação como redentora da humanidade não é mais possível. O humanismo fracassou como escola de domesticação humana. O que se pretende, hoje em dia, é tentar preservar as conquistas alcançadas para que as sociedades não se deterioreem em barbáries. A crise do humanismo também se reflete na crise das disciplinas. As utopias dos séculos XV, XVI e XVII imaginavam sociedades perfeitas, reguladas e disciplinadas. O humanismo, durante a renascença, recupera o ideal de perfeição dos gregos e dos romanos, remodelando suas faces com as caras da modernidade, seus novos dispositivos e tecnologias. A realidade máxima do humanismo pode ser encontrada no ideal de alfabetização, do letramento de todos os indivíduos:

[...] os humanizados não são mais que a seita dos alfabetizados [...]. Onde, porém, o humanismo tornou-se pragmático e programático, como na ideologia ginásial dos Estados nacionais burgueses nos séculos XIX e XX, o padrão da sociedade literária ampliou-se para norma da sociedade política (SLOTERDIJK, 2000, p. 11-12).

Os centros de ensino se tornaram, rapidamente, no alvorecer da modernidade, centros de excelência para a leitura e o deleite dos amantes dos livros. A criação da imprensa por Gutemberg no século XV culminou na esplêndida enciclopédia dos iluministas do século XVIII. De acordo com Sloterdijk, os séculos do humanismo livresco iluminista foram os responsáveis pelo poder dos professores, e o papel-chave dos filólogos daqueles períodos “fundavam-se em seu conhecimento privilegiado dos

autores que deviam ser considerados como remetentes de escritos fundadores da comunidade” (SLOTTERDIJK, 2000, p. 13). O humanismo renascentista logo se transformaria no humanismo burguês com ascensão e consolidação do novo sistema político, econômico, social e cultural: o capitalismo. E o nacional-humanismo livresco seria produto do poder de impingir os clássicos à mocidade e reivindicar o valor universal das leituras nacionais e universais.

O esgotamento do nacional-humanismo afeta diretamente as instituições de saberes e de ensino na contemporaneidade. Tal esgotamento está diretamente alinhado com a crise das disciplinas, pois a militarização das sociedades modernas caminhou conjuntamente com tais ideais do nacional-humanismo. A relação saber-poder, que foi fundamental para as bases desse humanismo, encontra-se também alinhada ao surgimento das ciências do homem. O esgotamento desse humanismo também atravessará a desestruturação das disciplinas pelos novos dispositivos midiáticos e as novas tecnologias telecomunicativas. O estabelecimento midiático da cultura de massa, primeiro em 1918, com a radiodifusão, e depois de 1945, com a televisão, e mais ainda, atualmente, com a revolução da internet, alterou as bases da coexistência humana que, segundo Sloterdijk (2000), são bases pós-literárias, pós-epistolares e, conseqüentemente, pós-humanistas.

Atualmente, o humanismo somente serve marginalmente às grandes sociedades modernas para a produção de suas sínteses políticas e culturais. Com isso podemos também vislumbrar o porquê das crises das democracias ocidentais. A era do humanismo moderno como “modelo de escola e de formação terminou porque não se sustenta mais a ilusão de que grandes estruturas políticas e econômicas possam ser organizadas segundo o amigável modelo da sociedade literária” (SLOTTERDIJK, 2000, p. 15). Aqui também podemos vislumbrar o porquê da tentativa de salvar o pouco legado deixado pelas escolas e os sistemas de ensino “redentores da humanidade”. O fracasso do humanismo traz a desesperança do empenho para retirar o ser humano da barbárie. A crise escolar reflete a dúvida sobre todos os valores humanísticos, direitos universais e transcendentais, e a

interrogação que atravessa o imaginário educacional é saber se ainda é possível a humanização do homem:

Quem hoje se questiona sobre o futuro da humanidade e dos meios de humanização deseja essencialmente saber se subsiste alguma esperança de dominar as atuais tendências embrutecedoras entre os homens. Quanto a isto, tem uma perturbadora importância o fato de que o embrutecimento, hoje e sempre, costuma ocorrer exatamente quando há grande desenvolvimento do poder, seja como rudeza imediatamente bélica e imperial, seja como bestialização cotidiana das pessoas pelos entretenimentos desinibidores da mídia (SLOTERDIJK, 2000, p. 16-17).

O processo de domesticação do homem é, portanto, o que está por trás de todo o disciplinamento social. Foucault (2004) percebe isso com clareza quando reflete sobre o desenvolvimento dos estabelecimentos prisionais, cuja finalidade se encontrava na docilização dos corpos. Corpos domesticados, corpos moralizados, corpos docilizados. As disciplinas se revestiam de uma moralidade, de uma regeneração do homem. Os novos estabelecimentos de sequestração precisavam levar os delinquentes ao arrependimento e impedir que outros ingressassem pelos caminhos errados. A domesticação foi a tarefa mais importante atribuída às recém-criadas disciplinas.

A crise do humanismo reflete toda uma problemática do fracasso escolar contemporâneo. Porque a escola sempre foi vista como um estabelecimento de redenção do homem e a educação como um instrumento de hominização, capaz de transformar animais em homens. Mas como fica esse estabelecimento quando pensamos que ele, na verdade, demarca a seleção e a separação entre os de dentro e os de fora dos processos de domesticação. Pois como afirma Sloterdijk, a própria

cultura da escrita produziu – até a alfabetização universal recentemente imposta – fortes efeitos seletivos: “ela fraturou profundamente as sociedades que a hospedavam e cavou entre as pessoas letradas e iletradas um fosso cuja intransponibilidade alcançou quase a rigidez de uma diferença de espécie” (SLOTERDIJK, 2000, p. 44).

Como Sloterdijk nos adverte: quase uma diferença de espécie. Mas se pensarmos nos estabelecimentos prisionais atuais no Brasil, como o Complexo Penitenciário de Pedrinhas no Maranhão, temos, nestes ambientes de sequestração, a produção de uma outra espécie do gênero *homo*, produzida, segundo a teoria agambeniana, através da lógica dos campos de concentração, que emergem pela convergência da biopolítica, do totalitarismo e do estado de exceção. Tal convergência nos encaminha para a desfiguração do homem, para a criação do inumano. Uma figura, não um homem.

Os inumanos são produzidos nos presídios brasileiros e sua produção - poderíamos dizer - começa no banimento e no abandono provocados pela escola,¹ pontos que marcam o início do processo de bestialização. Mais de 70% dos detentos brasileiros são analfabetos, semianalfabetos, ou pessoas com o ensino fundamental incompleto; são bestializados. A escola não é um campo de concentração, mas ela modula processos de exceção que implicam exclusão-inclusiva e inclusão-

¹ O banimento e o abandono provocado pela escola envolvem inúmeras complexidades. A escola não é uma instituição cuja intencionalidade seja exclusivamente a produção de inumanos. Mas como ela está inserida na estrutura disciplinar que envolve as interrelações entre normalidade e anormalidade, inclusão e exclusão, humano e inumano, ela participa ora intencionalmente, ora não intencionalmente do processo que leva a dessubjetivações dos indivíduos. Assim, a inter-relação entre a escola e outras instituições de sequestração, como os presídios, também ocorre envolvendo inúmeras complexidades e existe ora responsabilidade intencional da escola sobre a produção de inumanos dentro dos presídios, ora não existe tal intencionalidade. Portanto, dentro da estrutura social, tal inter-relação não ocorre de forma mecanicista.

exclusiva. Como existe o trabalhador precarizado, sem direitos trabalhistas, sendo dessubjetivado pelo capital, existe o educando precarizado, sem direito à educação, sendo dessubjetivado pelo abandono e pelo banimento escolar. Ou como diria Sloterdijk:

[...] os homens dos tempos históricos poderiam ser definidos como aqueles animais dos quais alguns sabem ler e escrever e outros não. Daqui, é só um passo, ainda que ambicioso, para a tese de que os homens são animais dos quais alguns dirigem a criação de seus semelhantes enquanto os outros são criados (SLOTERDIJK, 2000, p. 44).

Tudo isso implica problemáticas mais profundas, porque a crise do humanismo vai gerar uma crise de direitos. Não podemos esquecer que o totalitarismo identificado por Hannah Arendt (1989) também se metamorfoseou. O totalitarismo do século XX está diretamente relacionado com o rompimento donexo entre o cidadão e o Estado-Nação. A partir do momento em que totalitarismo descaracterizou, desfigurou e despiu o homem das vestes do cidadão, os direitos humanos deixaram de existir, deixaram de ser inalienáveis e imprescritíveis. Nesse contexto dos “sem direitos”, do “refugio da terra”, dos refugiados e nômades, dos ciganos sociais, políticos e econômicos, é preciso compreender onde se localiza a escola e os processos educacionais.

Se as afirmações dos movimentos totalitários colocam um ponto final na existência de direitos humanos inalienáveis, então, é preciso pensar como a escola, que por tantos anos defendeu a educação como direito humano, se coloca perante os processos de exclusão de parcelas de homens sem direitos. Isso porque as anomalias da normalização, que compreendem a domesticação e a bestialização, estão direta ou indiretamente relacionadas com esses problemas dos “sem direitos”, sejam os detentos nas prisões, sejam os loucos nos manicômios e hospícios,

sejam aquelas parcelas moribundas que vivem nos subúrbios urbanos e rurais, sejam os analfabetos e incorrigíveis de todos os tipos nas escolas etc. Isso ocorre, também, porque a escola não pode ou não consegue mais produzir o sujeito emancipado como queriam os humanistas e iluministas.

As complexas relações que envolvem o totalitarismo vão se conectar com um problema que envolve a politização da vida biológica dos indivíduos, a biopolítica. Todas as modulações que advém dos processos totalitários só são possíveis porque hoje vivemos nos tempos da biopolítica. As manipulações, modulações, gerenciamentos, agenciamentos e controles sobre a vida impactaram todas as relações sociais humanas. Nesta perspectiva, segundo Agamben (2007), o fato decisivo na contemporaneidade é o processo pelo qual a exceção se torna, em todos os lugares, a regra geral.

Assim, segundo o filósofo italiano, o estado de exceção, no qual a vida nua era, ao mesmo tempo, excluída e capturada pelo ordenamento jurídico-político, constituía, na verdade, o fundamento oculto, o paradigma, sobre o qual repousava o inteiro sistema político. O estado de exceção, como paradigma contemporâneo, é um “espaço vazio de direito, uma zona de anomia em que todas as determinações jurídicas – e, antes de tudo, a própria distinção entre público e privado – estão desativadas” (AGAMBEN, 2004, p. 78). O estado de exceção, ao contrário do que pensava Carl Schmitt, não é um estado no qual o direito nasce, mas um espaço sem direito que se apresenta como a anomia que resulta da suspensão do direito.

Assim, compreendemos que a exceção modula os processos de dessubjetivação dos indivíduos criando os inumanos excluídos dos processos educacionais, que são os resultados do abandono e do banimento social. Tal problemática coloca em suspenso todas as estruturas ideológicas sobre a escola como a instituição responsável pela redenção do homem. Além disso, coloca em dúvida os processos educacionais humanistas e apresenta a escola como uma ferramenta tecnológica de domesticação e criação de homens por outros homens. E, por fim, apresenta a luta titânica entre os impulsos domesticadores e bestializadores

como um processo de anomia, de indeterminação e de indistinção. A escola como zona de anomia é o local onde os fundamentos e normas desaparecem e o que surge é ambíguo e obscuro com relação à formação humana. Para resumir, a crise da escola é a crise do processo de hominização do homem, ou seja, todo o idealismo que circunda a escola como redentora da humanidade deve ser desfeito, deve ser repensado.

Conclusão: ética e ensino de filosofia

Os pressupostos apresentados nos tópicos anteriores sobre a crise do humanismo e suas relações com os processos de domesticação e bestialização trazem grandes problemas para as éticas contemporâneas e para o ensino de filosofia. Não abordamos todos os problemas neste artigo. Mas pretendemos, a partir dos problemas levantados nos tópicos anteriores, apresentar alguns questionamentos para futuros debates. Percebemos que o quadro educacional contemporâneo é cada vez mais dualista dentro desta perspectiva da crise do humanismo, ora produzindo indivíduos domesticados, ora participando direta ou indiretamente da produção de indivíduos bestializados. Portanto, dentro deste contexto, percebemos que a ética humanista não consegue mais elaborar uma concepção que resolva tal problemática. A ética humanista não consegue pensar nem para além do humano, como gostaria Nietzsche (2011), o super-homem, nem consegue pensar aquém do humano, como gostaria Agamben (2008), o inumano.

Poder-se-ia falar o mesmo sobre o ensino de Filosofia, que na verdade pode ser interpretado como ensino da história da Filosofia. Contar a história da filosofia parece contribuir mais para domesticar os indivíduos ou mesmo bestializá-los, do que promover conscientização. Isso não é negar a filosofia como forma de pensamento crítico. Mas reconhecer o seu papel nos processos de domesticação e de bestialização dos indivíduos. Não podemos esquecer que o professor de filosofia, porque foi e é institucionalizado pelos sistemas escolares, tornou-se um burocrata da

educação, um técnico de ensino. Cada vez mais a privatização da educação e suas formas mercantilistas transformam o professor num simples elo de uma maquinaria, de uma engrenagem, que produz indivíduos domesticados e bestializados. O nosso grande problema é encontrar uma resposta para a seguinte pergunta: é possível, partindo da escola, encontrar uma solução para os problemas da domesticação e da bestialização? Não temos uma resposta para este problema. Indo além: acreditamos que aqueles que apresentam respostas prontas são os grandes perigos para a educação e para a filosofia. Como Jorge Larrosa destaca:

O maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções (LARROSA, 2003, p. 4).

Assim, como já afirmávamos na introdução, o professor de filosofia precisa estar atento para não se transformar num asceta político, num burocrata da revolução ou num funcionário da verdade. O professor de filosofia não deve ser o oráculo da verdade, nem ser o Messias que indica qual o caminho a ser seguido. Como Nietzsche (2011) já afirmava pela boca de Zaratustra, o caminho, na verdade, não existe. Mas a sua construção deve ocorrer intempestivamente, contra o presente, inclusive contra o eu construído pelos processos de domesticação e bestialização. A luta contra o presente é, sobretudo, uma luta contra o sujeito fabricado, inventado, pela escola. O professor de filosofia deve constantemente desconstruir o seu eu, o eu que gosta, principalmente, do poder. Pois precisamos constantemente, como Foucault, nos perguntarmos:

Como fazer para não se tornar fascista mesmo (e sobretudo) quando se acredita ser um militante revolucionário? Como livrar do fascismo nosso discurso e nossos atos, nossos corações e nossos prazeres? Como desentranhar o fascismo que se incrustou em nosso comportamento? (FOUCAULT, 1993, p. 199).

Portanto, pensar a ética e o ensino de filosofia não é criar novos métodos ou planos de ensino. Antes de tudo isso, precisamos extirpar esse desejo que temos de querer criar homens como animais domésticos. Esse desejo é o que nos faz amar o poder, o que nos conecta a maquinaria ou a engrenagem de fabricação e produção de indivíduos domesticados e bestializados. Assim, precisamos pensar para além da fabricação e da produção desses indivíduos. E para que isso seja possível precisamos liberar a ação política dos professores de filosofia de toda forma de paranoia unitária e totalizante. Precisamos fazer crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, como queria Foucault (1993), e não por subdivisão e hierarquização piramidal. De acordo com o filósofo francês, precisamos nos livrar das velhas categorias do Negativo (a lei, o limite, as castrações, a falta, a lacuna) que por tanto tempo o pensamento ocidental considerou sagradas, enquanto forma de poder e modo de acesso à realidade. Seguindo Foucault, temos que preferir o positivo e o múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os agenciamentos móveis aos sistemas. E o filósofo continua:

Considerem que o que é produtivo não é sedentário, mas nômade. Não imaginem que seja preciso ser triste para ser militante, mesmo se o que se combate é abominável. É a ligação do desejo com a realidade (e não sua fuga nas formas da representação) que possui uma força

revolucionária. Não utilizem o pensamento para dar a uma prática política um valor de Verdade; nem a ação política para desacreditar um pensamento, como se ele não passasse de pura especulação. Utilizem a prática política como um intensificador do pensamento, e a análise como multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política. Não exijam da política que ela restabeleça os “direitos” do indivíduo tal como a filosofia os definiu. O indivíduo é produto do poder. O que é preciso é “desindividualizar” pela multiplicação e o deslocamento, o agenciamento de combinações diferentes. O grupo não deve ser o liame orgânico que une indivíduos hierarquizados, mas um constante gerador de “desindividualização”. Não se apaixonem pelo poder (FOUCAULT, 1993, p. 200).

A prática política é o que marca a atuação do professor de filosofia, não é o seu método ou o seu plano de ensino. As técnicas de ensino derivam da prática política, estão associadas com tal prática. O que diferencia a sua postura ética das demais formas éticas humanistas que domesticam e bestializam indivíduos é a sua prática política. O professor de filosofia não pode renunciar tal postura. A ideia de que a política deve ficar longe da escola é uma ideia de domesticação, de bestialização. Não existe filosofia sem postura política, sem prática política. Essa prática política é o que define a nossa relação com o poder. E como Foucault bem ressaltou é o poder que fabrica o indivíduo, o produz. E para que a ética e o ensino de filosofia possam ir além dos processos de domesticação e bestialização dos indivíduos é preciso reverter o processo de individualização, é preciso “desindividualizar”. Se a individualização domestica, bestializa, produz inumanos, então, o processo de desindividualização pode reverter tal processo. A prática política do

professor de filosofia, seu ensino, deve estar direcionada para esta realidade, uma prática constante que gere, produza, “desindividualização”.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Tradução Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Tradução Henrique Burigo. 2. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007a.

_____. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*. Tradução Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Origens do totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo*. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didática magna*. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Versão para eBook. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3_QUDxOmYVmbE1TTHdMVjFTZF/E/edit?pref=2&pli=1>. Acesso em 08 ago. 2016.

FERREIRA JR., Wanderley J. A crise do Humanismo – Contribuições à Biopolítica. *Revista Inquietude*, Goiânia – GO, v. 3, n. 2, p. 187-211, Ago / Dez. 2012. ISSN 2177-4838. Disponível em:

<<http://www.inquietude.xanta.org/index.php/revista/article/view/206/190>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 29. ed. Petrópolis, RJ: 2004.

_____. O anti-Épido: uma introdução à vida não fascista. Tradução Fernando José Fagundes Ribeiro. *Cadernos de Subjetividade / Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP*. – v. 1, n. 1, p. 197-200. São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://letraefilosofia.com.br/wp-content/uploads/2015/03/foucault-prefacio-a-vida-nao-facista.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1976.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1999.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: DA Silva, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

REIMER, Everett. *A escola está morta: alternativas em educação*. Tradução Tony Thompson. Rio de Janeiro: Editora Livraria F. Alves, 1975.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, da educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. Tradução José Oscar de Almeida Marques. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo; GALLO, Silvio. Ensaio para uma filosofia da educação. In: *Revista da Educação. Especial – Foucault pensa a educação*. São Paulo: Segmento, Biblioteca do Professor, v. 3, 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/518370/Ensaio_para_uma_filosofia_da_educacao>. Acesso em 08 ago. 2016.

Data de registro: 22/08/2019

Data de aceite: 22/07/2020