

DE BENEVOLÊNCIAS, VOCAÇÕES E FRATERNIDADES: DISCURSOS DA SEARA DA EDUCAÇÃO¹

Paula Corrêa Henning *

RESUMO

Este artigo busca analisar algumas teses defendidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos. Trata de problematizar as relações com os modos de pensar a Educação tão marcada por uma das bandeiras da Revolução Francesa: a fraternidade. Selecionou-se essa figura da modernidade com base na crítica nietzscheana aos ideais da Revolução Francesa como emblemas dessa episteme. Assim, um dos achados da pesquisa refere-se ao traço marcado e delimitado da episteme moderna. Mesmo quando tais discursos pretendem a crítica dos fundamentos educacionais modernos, reencontram-se inscritos no solo positivo da episteme moderna, que longe de representar apenas um período histórico das Ciências, é um modo hegemônico de estabelecer relações com a Verdade e com a Moral.

Palavras-chave: Ciências Humanas – Educação – Episteme Moderna – Saber e Moral

ABSTRACT

ABOUT BENEVOLENCES, VOCATIONS AND FRATERNITIES: DISCOURSES FROM THE EDUCATION HARVEST

This paper aims to analyze thesis of the graduated program in Education at the University Unisinos . We analyze the relations with the ways of thinking Education that are marked by one element of the French Revolution motto: Fraternity. We selected this figure of modernity on the base of Nietzsche's critique of the French Revolution's ideals as symbols of this episteme. Therefore, one of the discoveries of the research is the marked and delimited trait of the modern episteme. Even when such discourses intend the critique of the modern educational foundations, they are nevertheless rooted in the positive ground of the modern episteme, which, far from representing only a historical period of Sciences, is a hegemonic way of establishing relations with Truth and Morality.

Keywords: Human sciences – Education – Modern episteme – Knowledge and moral

* Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora Adjunta do Instituto de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande. Endereço para correspondência: Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação. Av. Itália, km 8, s/n. Campus Carreiros. Cep: 96201-900. Rio Grande (RS). E-mail: paula.henning@ig.com.br

¹ Pesquisa financiada pela CAPES e pelo CNPq.

Introdução

Pensando acerca dos efeitos que alguns discursos das Ciências Humanas vêm constituindo no campo da Educação, tracei este artigo. Aqui trago um recorte de minha pesquisa de Doutorado, buscando analisar um dos recorrentes discursos apresentado por Teses de Doutorado em Educação². Para dar conta deste texto, selecionei alguns dos ditos que nos capturam na defesa da Fraternidade³ na sociedade contemporânea. Esses discursos marcam um tempo que denominamos de Modernidade, um tempo que, muito mais do que um período histórico, determina formas de ser e viver, tornado-se um solo positivo para guiar nossas vidas, tornado-se uma Episteme (FOUCAULT, 2002 e 2002a). Com base no conceito foucaultiano, episteme refere-se ao solo do qual emergem saberes que constituem a ordem intrínseca para as condições de possibilidade, para a emergência dos saberes em determinada época histórica. Assim, os saberes que ali se produzem não são a-históricos e universais, mas, antes de mais nada, uma ordenação histórica que cria as condições para os discursos que nesse momento são constituídos.

Nesse sentido, os ideais modernos da igualdade, da liberdade e da fraternidade, tripé dos ideais revolucionários franceses, são os princípios da Ética Moderna, em relação direta com sua própria episteme. Vale afirmar que os efeitos de sentido produzidos por esses discursos não repercutem apenas no plano discursivo, mas geram efeitos extradiscursivos no plano da ética e da política, já que são eles os discursos autorizados a intervir sobre a realidade com a legitimidade de um certo modo *adequado* de saber, de conhecer, enfim, de *fazer ciência*.

Com isso, organizei este texto na tentativa de evidenciar efeitos de sentido provocados por alguns discursos das Teses tomadas aqui como *corpus* discursivo. Assim, elenquei a figura de modernidade da Fraternidade a partir da crítica nietzscheana aos ideais da Revolução Francesa como emblemas dessa episteme, já que essa se consolida em discursos de algumas das teses analisadas.

A Revolução Francesa, como um acontecimento produto dos ideais iluministas, marca a

história do ocidente, traçando princípios universais na busca do bem para a coletividade. Liberdade, Igualdade e Fraternidade são lemas que caracterizam a Revolução de 1789 e trazem lutas que intentam a garantia por direitos iguais, paz entre os homens e liberdade de expressão. Tal revolução pretendia o fim da guerra, “a fraternidade dos povos e floridas efusões universais” (NIETZSCHE, 2001, p.264). Neste texto, estimulada por Nietzsche, pretendo evidenciar que a luta revolucionária do século XVIII anulou o combate, as relações de força, silenciando alguns a favor do *bem universal*.

Entendendo que o propósito de trazer ideais modernos em nome do povo foi um dos grandes objetivos da Revolução Francesa, Nietzsche vai mostrando em seus escritos o quanto posicionamos o homem num lugar de destaque, como aquele que busca o bem para a coletividade. “Foi apenas a Revolução Francesa que pôs o cetro, de maneira total e solene, nas mãos do ‘homem bom’” (NIETZSCHE, 2001, p.244) [grifo do autor].

Como o próprio filósofo nos mostra em seus ensinamentos sobre a prática de guerra, somente podemos guerrear com causas vencedoras. E não há dúvida de que a Revolução Francesa foi uma causa vencedora. Por isso, instigada com o pensamento do filósofo, travo um duelo de combate com a figura emblemática de Modernidade do século XVIII: a fraternidade. Neste texto, tomo a Fraternidade como um dos emblemas do mundo contemporâneo, evidenciando os discursos e seus efeitos no campo da Educação.

Partindo de uma matriz de pensamento que elege a guerra como emblema do mundo, rompo com os *contratualistas* que primam pela paz contratual. Aqui, estou entendendo, na esteira de Foucault,

² O estudo mais amplo versa sobre uma pesquisa que buscou analisar os discursos de quatro Teses de Doutorado no campo da Educação com a pretensão de responder *quais os efeitos de sentido provocados por alguns discursos da Educação na atualidade*.

³ A Figura de Modernidade tomada como emblema nesse texto é a Fraternidade. Estão associadas a ela todas as outras formas de nomeação que remetem ao mesmo sentido, ou seja, a abertura ao outro e uma atitude de intervenção que *promova* mudanças na qualidade daquele modo de existir. Não desconheço a polissemia implicada nessas expressões, mas no contexto desse estudo tomo-as como expressões dessa mesma figura moderna de fraternidade, com diferentes roupagens.

que a política é bem mais a fórmula de Clausewitz⁴ invertida, aqui a política é “a guerra continuada por outros meios” (FOUCAULT, 2005, p.22). Por isso, “o enfrentamento belicoso das forças” (FOUCAULT, 2005, p.24), chamado por Foucault como a hipótese nietzscheana da guerra como modelo da política, produz-se pelo esquema guerra-repressão. Longe de efetivar-se pelo abuso, pela dominação ou pela anulação do outro, a guerra efetiva-se pelo enfrentamento das relações de força, um jogo de luta e submissão.

No pensamento de Nietzsche, de modo exemplar, encontro elementos que me ajudam a justificar esse modo de tratar as condições justas de enfrentamento. A guerra para ele é uma condição da própria vida, cabe-nos, no entanto, regular as condições que tornem justo esse permanente embate. No *Ecce Homo*, por exemplo, o filósofo explora de maneira pontual aqueles que seriam os princípios de sua particular *prática de guerra* (NIETZSCHE, 2003). E para concretude de sua prática de guerra, Nietzsche pontua quatro princípios para um duelo justo. São eles:

eu apenas ataco coisas vitoriosas [...]; eu apenas ataco coisas contra as quais jamais encontraria aliados, contra as quais tenho que me virar sozinho [...]; eu jamais ataco pessoas [e] eu apenas ataco coisas contra as quais todo tipo de diferença pessoal é excluído (NIETZSCHE, 2003, p.38).

Com esses princípios Nietzsche põe em funcionamento a guerra como uma estratégia de combate justo, de enfrentamento de forças. Um duelo honesto em que há a suspeita por causas tidas como primas, causas tidas como vitoriosas. Um duelo contra causas em que o encontro de aliados é quase impossível, pois vai contra a ordem instaurada. Um duelo que não se preocupa em atacar pessoas, mas projetos, ideais de vida e formas de viver nesse mundo. Um duelo que não busca ferir o outro, mas travar um embate, de compor lutas que possibilitem pensar de outra forma o instaurado pela ordem discursiva vigente.

Para iniciar esta guerra, parto do princípio que Nietzsche me ensinou: a fraternidade é enganosa (NIETZSCHE, 2005). Enganosa porque ao buscar ajudar o *irmão*, quer mesmo é possuí-lo. O altruísmo torna-se, segundo o filósofo, o sentimento de

contínua busca por possuir o outro.

Pensando nisso, venho compor a análise acerca dessa figura de modernidade, tantas vezes expressa em duas Teses colocadas sob análise⁵, ora como um ato indispensável para nos tornarmos mais humanos, ora como um ato glorioso de acolhimento ao outro nos nossos supostos *melhores* lugares de existência e convívio.

Por ter certa reserva com esse ideário moderno, penso que ele se torna uma ferramenta produtiva para pensarmos os discursos de amor, doação, carinho que a mim não soam como a construção de um ser melhor e mais digno, mas soam como uma exigência de viver num mundo como este ou, nas palavras de Marton, soam como “um dogma religioso, um ideal político ou [e] uma exigência moral” (MARTON, 2001, p.186).

A Fraternidade como verdade do Mundo Moderno

Para iniciar as discussões problematizo a fraternidade como um valor produzido pela modernidade, colocando em funcionamento o seu projeto, criando ideais a ser seguidos pela coletividade. Aqueles que não se adaptam a esse ideário acabam por ser designados como perversos, maldosos, doentes e todas as outras formas de nomeação que sirvam à produção de estereótipos numa zona de *sombra social*. São aqueles que de tão *terríveis*, não se abrem às necessidades alheias por falta de sensibilidade ou por sucumbirem a uma suposta

⁴ Carl von Clausewitz ou Carl Phillip Gottlieb von Clausewitz (1780-1831) foi um general e estrategista militar prussiano; escreveu a obra *Von Kriege* (Da Guerra), publicada postumamente. Ficou conhecida a frase em que ele define a associação entre guerra e política: “a guerra é a continuação da política por outros meios”. Von Clausewitz é considerado um grande mestre da arte da guerra. Para ele, a destruição física do inimigo deixa de ser ética, quando ele pode ser desarmado em vez de morto. No livro *Em Defesa da Sociedade* (2005), Foucault ao tratar sobre Guerra inverte a proposição de Carl von Clausewitz, que se referia à guerra como a política continuada por outros meios.

⁵ Para fins metodológicos, registro aqui as referências das duas teses colocadas sob análise neste artigo: Tese 2 – LUZ, Arisa Araújo da. **Uma educação que é legal!:** é possível a inclusão de todos na escola? Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006. 166p.

Tese 4 – FRITSCH, Rosângela. **Travessias na luz e na sombra:** as trajetórias profissionais de administradores de recursos humanos: os seus percursos de formação, de trabalho, de profissionalização no âmbito da gestão de pessoas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006. 450p.

condição privilegiada que os alienaria. “Para não ir de encontro a sua própria moral ‘você deve abdicar de si mesmo e sacrificar-se’. Deveria ser decretada apenas por quem dessa maneira abdicasse de sua própria vantagem, e que talvez acarretasse a própria ruína, no sacrifício imposto aos indivíduos” (NIETZSCHE, 2001, p. 72) [grifo do autor]. Assim, essa proposta de *nos tornamos disponíveis ao outro* não é uma proposta de todos ou uma proposta originária de alguém que pensa no bem social, mas uma ação moral gerada pela própria modernidade.

Importa destacar que uma moral não é, na concepção que estou assumindo, um dado natural ou somente uma resposta contratual a uma necessidade social, mas é também o produto de um complexo jogo de forças que fabrica valores, juízos, interesses e condutas. A moral funda-se para além da razão, por um jogo de *sedução* que nos interpela por muitas vias.

Não adianta: é preciso questionar impiedosamente e conduzir ao tribunal os sentimentos de abnegação, de sacrifício em favor do próximo, toda moral da renúncia de si [...]. Há encanto e açúcar demais nesses sentimentos de “para os outros”, de “não para mim”, para que não se tenha a necessidade de desconfiar duplamente e perguntar: “não seria talvez seduções?” (NIETZSCHE, 2005, p.37) [grifos do autor].

É bastante evidente nas Teses o modo como as autoras aderem a esse jogo de sedução que vai fabricando a moral de formação. Aqui, especialmente, uma moral de formação que apela para a abertura fraternal ao outro que seria a condição de, por um lado *humanizar* o formador e, por outro, prestar o *atendimento* ao necessitado de formação.

[...] *O tornar-se pessoa é um processo de desprendimento do indivíduo que tem em si, tornando-se disponível ao outro, por isso mesmo mais transparente a si próprio e aos outros* (Tese 4, p. 211).

É a escola a grande responsável por implementar essa política de formação que, antes de tudo é também uma moral. Isso faz dessa instituição “a principal encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno” (VEIGANETO, 2003, p. 104). Aquele mundo que, por meio da educação, seja escolarizada ou não, nos lança em uma vida mais evoluída, mais civilizada.

O contínuo discurso de ser uma pessoa melhor

passa, impreterivelmente, pela via da doação ao outro. A humanização somente será possível no momento em que, desprendendo-nos de nós mesmos, conseguiremos chegar nesse estágio de vida mais evoluída. O fragmento da Tese 4, transcrito a seguir, lembra-me o segundo mandamento da Igreja Católica: *Amar ao próximo como a si mesmo*. Para sermos sujeitos livres devemos não apenas ser protagonistas de nossa vida, mas também da humanidade. E a educação, para isso, tem muito a contribuir!

[...] é importante retomar a educação, onde o educar como formação humana é acreditar nas potencialidades e capacidades dos seres humanos na relação com o outro humanizarem-se e nesse processo, como sujeitos, constituírem-se pessoas. Não é suficiente nascermos biologicamente humanos e nos constituirmos indivíduos. Na mediação com o trabalho e com a cultura, podemos nos humanizar na relação com o outro, através de processos de objetivação e subjetivação, de interiorização e exteriorização, de personalização e despersonalização num tomar cada vez mais consciente os sentidos e significados de nossa condição de sujeitos livres, ou seja, protagonistas de nossas vidas e da humanidade (Tese 4, p.406) [grifos meus].

A educação, e aqui me refiro não apenas à escola, vem, então, para nos tornar humanos, conscientes e livres. Enfim, ela molda o sujeito moderno, capaz de viver civilizadamente na sociedade. Por isso, a própria organização social precisa colocar em funcionamento as estratégias escolares que tornam possível a estruturação da vida em comunidade. Percebo o quanto a proposta educacional caminha na correnteza de formar cidadãos que exerçam os valores diletos da modernidade, tornando-os sujeitos morais, conscientes e livres. Os discursos presentes em algumas das teses analisadas retratam a educação como formadora de aprendentes mais humanos e justos. Assim, entendo o quanto a educação contribui determinantemente para criar novas formas de vida, novas formas de ser e estar no mundo. Antes de estar aí para ensinar conteúdos, a educação vem para nos fabricar como sujeitos participantes e encaixados nas malhas da episteme moderna.

Isso tudo nos ajuda a compreender que boa parte das práticas que se dão nas escolas não foram sim-

plesmente criadas com o objetivo de que as crianças aprendessem melhor. Nem foram tampouco, o resultado de uma inteligência melhor dos professores, dos pedagogos e daqueles que pensaram a escola moderna. Claro que isso não significa que muitas dessas práticas não funcionem positivamente para aprendizagem [...]. Uma das lições tiradas de tudo isso é o fato de que, bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou, e continua funcionando, como uma grande fábrica que fabricou, e continua fabricando, novas formas de vida (VEIGA-NETO, 2003, p. 107 e 108).

Com isso, o discurso que anuncia a Tese 4, a respeito da *formação da pessoa humana* por meio da educação, revela as marcas desse mesmo ideário que venho aqui estudando. A formação educativa torna-se imprescindível para ser um excelente profissional, mas também para ser uma excelente pessoa.

[...] *é através do trabalho que o homem assegura a sua existência e através da educação a transformação do próprio homem (sociedade) em ser mais humano-social uma vez que o grande objetivo da mesma, num sentido amplo, é o de formação humana* (Tese 4, p.303) [grifos meus].

Formar o homem, humanizar o mundo. A proposta da Tese 4 é clara: a educação é responsável por tornar o sujeito mais humano. E se olharmos para o projeto moderno de educação, é exatamente isso que se espera dela: auxiliar, decisivamente, a construção de uma sociedade em que os sujeitos sejam capazes de pensar previamente sobre suas ações, disciplinando-se no controle das suas próprias condutas. Aqui vale lembrar que essa *moral aplicada* é o resultado de uma inscrição do pensamento moderno das Ciências Humanas no grande pano de fundo da filosofia transcendental de Kant, para quem o agir moral deveria ser determinado pela aplicação do imperativo categórico. Esse seria o modo, segundo ele, de aplicar de modo prático a razão humana e vincular as ações individuais aos interesses da coletividade. Mais uma vez percebemos a forte articulação entre o a priori histórico das Ciências Humanas e a formação de um modo específico de existência atrelado a certo modo de regular e justificar o agir moral.

Com isso, “o desafio de integrar e incluir todos

nos espaços da escola” (Tese 2, p. 56) sustenta o entendimento de que somente com base na educação o homem se tornará verdadeiramente humano. O pensamento aqui se refere ao valor moderno da humanização. Humanizar o homem, tornando-o educado, respeitoso, solidário, enfim, todo um conjunto de *virtudes* que fariam o indivíduo *tornar-se* humano. Curiosos e talvez paradoxais, os discursos que sustentam a humanização do homem estão calcados no pressuposto da universalidade e naturalidade do *humano* e de seus direitos.

Por que tornar humano o que é humano *a priori*?! Parece que estamos tratando, isso sim, de uma forma específica de *humanização*, aquela que é convencionalmente descrita e desejada pela Modernidade. Assim, a escola, equipamento moderno por excelência, compõe-se como uma grande maquinaria capaz de tornar o homem primitivo ou bárbaro em um homem civilizado. O conceito de civilização perpassa os ideários modernos atravessando diferentes campos e assumindo expressões também variadas⁶.

A escola, colocada em funcionamento para atender a necessidade de um tipo de sujeito, vem compondo seus currículos e suas práticas na fabricação do homem moderno. Em operação, a instituição dos escolares busca a ordem e a vida civilizada e, para isso, é necessária a transformação dos homens que entram nessa maquinaria: arrancando de cada um sua selvageria e transformando-os em sujeitos *humanos*, em sujeitos civilizados. Quem não tem cultura de nenhuma espécie é bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um efeito de disciplina. [...] É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade,

⁶ A ciência da modernidade justifica a colonização e a exclusão do Outro pelo discurso da civilização, da humanização e da salvação. Na tentativa de arrancar os instintos mais selvagens dos indivíduos, a sociedade, por meio de diferentes instituições e de diferentes estratégias, acaba por compor propostas que buscam tornar o sujeito humanizado, governado e civilizado. Trata-se de um “processo de racionalização próprio da Modernidade: elabora um mito de sua bondade (mito civilizador) com o qual justifica a violência e se declara inocente pelo assassinato do Outro” (DUSSEL, 1993, p.58).

convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para um a futura felicidade da espécie humana (KANT, 2002, p.16).

A escola, como uma das instituições que garantem formalmente o acesso à educação, torna-se indispensável para a produção desse mundo moderno, promovendo aos alunos uma evolução em seus estados primitivos e bárbaros. A formação do cidadão depende da escola. E para uma felicidade da espécie humana, a escola ensina regras de comportamento e condutas para viverem em coletividade, sem suas selvagerias e, vale dizer, tornando-se fraternos.

Para que o Projeto Moderno se efetive, ele utiliza diferentes instituições, devendo estas transmitir os valores necessários e vigentes que compõem a episteme da qual fazemos parte. A escola, como uma dessas instituições, construindo, fortificando e ratificando tal projeto, organiza a atividade educativa dirigindo-a para alcançar seus objetivos. O cumprimento da ordem torna-se peça central para o desenvolvimento da civilização moderna. A escolha por currículos, estratégias de ensino, metodologias, todas são racionalmente pensadas, visando o ordenamento necessário para, como queria Comenius – e as Políticas Públicas mostram ainda hoje essa pretensão –, *ensinar tudo a todos*.

Como um discurso que apresenta a figura da fraternidade, inclui a preocupação da Tese 2 assumindo a inclusão como um ideal de vida pessoal. Assumiremos a inclusão por uma questão de amor ao aluno incluído, por ser gente, por ser humano. Afinal, a inclusão atravessa os muros da vida pública, torna-se também parte da vida privada: “Não aceitava outra ideia: como gente, como mãe, mas, principalmente, como professora” (Tese 2, 2006, p. 24) [grifo meu].

Percebo fortemente o discurso da docência a favor de uma opção amorosa e humanitária, invisibilizando o caráter profissional do trabalho do professorado. Esse discurso não é novo, ele persegue nossa profissão há muito tempo. Não quero dizer com isso que é necessário manter uma relação distanciada ou fria com os sujeitos com os quais convivemos. Quero, isso sim, problematizar o quanto em nome da opção amorosa, da doação ao outro, nossa profissão acaba por desfigurar-se como uma atividade profissional específica. Além

disso, vejo que atrelar o campo docente a uma ação amorosa acaba por incitar na direção de um *sofrimento heróico*, como sugere Moura (2003). Enquanto somos nomeados como profissionais que se doam ao trabalho por amor, as ações que realizamos nesse campo quando nos implicam sofrimentos por precariedade nas condições de trabalho, dificuldades na elaboração de propostas pedagógicas, tornam-se heróicas, já que, mesmo com todas essas dificuldades, a professora enfrenta os problemas apresentados pela prática docente. A justificação do trabalho docente é feita pela opção amorosa, numa apologia do altruísmo. Assim, atualiza “as formas hegemônicas de ser professor, expressa pelo sofrer, estressar (se), adoecer, estar mal, estar aflito e, ao mesmo tempo, pelo adaptar (se), não sucumbir; resistir, sobreviver subsistir no ‘sofrimento heróico’”. (MOURA, 2003, p.89) [grifo da autora].

Ainda quando se trata dos Administradores de Recursos Humanos, a Tese 4 relaciona a escolha da profissão *com um exercício de vocação*. Um desejo associado

ao vínculo com pessoas e que tenham interesse pelas pessoas, pelos contatos e relacionamentos associados e uma motivação altruísta de medir conflitos, cuidar, ajudar, servir, desenvolver, gerenciar relacionamentos (Tese 4, 2006, p.405).

Mais uma vez a reiteração do discurso de fazer ciência humana por doação, por servir ao outro e aqui um elemento novo: um sujeito vocacionado. Na postura teórica que assumo nesse trabalho, não acredito que nascemos para ser professor. Vale questionar: temos uma vocação para ensinar, para ajudar outro, para cuidar, enfim, existe um dom interior que nos direciona ao trabalho das Ciências Humanas? Entendo que o sujeito das Ciências Humanas, e de qualquer campo de saber, foi produzido, fabricado no interior de uma trama discursiva que nos compõe e nos constitui enquanto sujeitos dessa área de saber específica. Aproximando-me de Pereira, assumo a posição de que o sujeito professor produz sua *professoralidade* baseada em acontecimentos que lhe atravessam, constituindo-se com base em suas práticas e escolhas profissionais. Experiências que possibilitam a visibilidade de si no fazer-se professor. “Vir a ser professor não é

vocação, não é identidade, não é destino: é produto de si. E produto é trabalho, é construção” (PEREIRA, 1997, p.7).

Assim, o sujeito professor vai sendo constituído e digo que a figura da fraternidade está fortemente implicada na produção da professoralidade moderna. Com isso, as características de amor, doação e servidão vêm compondo e atravessando um modo de ser, próprio das Ciências Humanas na atualidade, como bem retratam as Teses 2 e 4. Essa figura emblemática produz efeitos contundentes no agir profissional, tornando-se um código de verdade no fazer-se cientista humano.

Acredito que um dos efeitos desse quase irresistível apelo à doação amorosa e à vocação acaba resultando no enfraquecimento das questões públicas e políticas frente a um privilégio das questões psicológicas e intimistas que passam a povoar fortemente o campo das preocupações educacionais. Tendo a vida humana como objeto de trabalho da docência a confissão, a escuta, a narração do cotidiano tornam-se fortes traços dessa profissão. Mais do que isso: circulando por espaços de escola, por exemplo, encontramos frequentemente uma fala intimista do professorado, confessando-se acerca de seus problemas com a docência, com os alunos, com a educação de um modo geral, aquilo que Ratto (2006) tratou como uma compulsão a comunicar a respeito de si ou, ainda, como uma intimização assistida.

Essa estratégia que leva na direção de *confessar* publicamente os dramas íntimos acaba por funcionar como uma eficaz medida de controle social, uma vez que os conteúdos da confissão íntima, além de enfraquecerem a discussão política no espaço público, servem de *material* próprio ao controle minucioso das rotinas e práticas cotidianas do professorado. Evidente que esses mecanismos que levam a uma exaltação do valor das práticas e, mais que isso, da confissão das práticas e de suas vicissitudes, também produzem outros efeitos, muitas vezes potencializando o trabalho docente. O que me importa mostrar é a tensão sempre presente em qualquer prática, com efeitos diversos. Não se trata de definir as práticas como boas ou más, verdadeiras ou falsas, certas ou erradas, mas apontar a variedade de efeitos que elas podem produzir, para além de seus bem-intencionados

objetivos explícitos.

Paralelamente a essa valorização dos saberes da prática e sua necessária *confissão*, as Ciências Humanas tratam de produzir conhecimentos especializados que se prestam à regulação desses discursos e os fazem funcionar numa certa ordem discursiva que se pretende *formadora*. Não é sem razão que a escola constitui-se como um espaço em que operam diferentes *especialistas* encarregados do gerenciamento desses discursos e de sua capitalização para uma ação formadora ou terapêutica.

Assim, os apelos pela doação amorosa e pela vocação levam a um discurso que faz da *vida* (seja a do professor ou dos próprios alunos) o *bem maior* que serve de capital nessa grande economia dos discursos educacionais. *Fazer falar* parece ser uma marca bastante forte das novas modalidades de controle social na atualidade. Uma abertura ao outro e uma vontade de intervenção que, calcadas no discurso da fraternidade humana, acabam também por produzir efeitos de controle pela individualização.

Com essas análises foi possível perceber duas estratégias colocadas em funcionamento pelo princípio da fraternidade: de um lado, a incorporação da *aceitação do outro* como princípio de vida e de outro, a naturalização de certo altruísmo vocacionado para o convívio fraternal. Se, por um lado, na Tese 2, a autora confessa-se dizendo que a aceitação da inclusão era por sua posição de mãe, professora etc., por outro, a Tese 4 evidencia a profissão de administrador de Recursos Humanos como uma vocação inerente ao ser humano. Percebo tanto de um quanto de outro discurso a ativação do amor, da doação, do cuidado com o outro. Que profissões são essas demarcadas por uma compaixão e acolhimento naturais do outro em detrimento da crítica dos modos de produção da professoralidade? Esse me parece ser o maior efeito de um discurso que assume e acolhe a fraternidade como uma das marcas naturais das profissões das Ciências Humanas.

Provocando o Pensamento: alguns questionamentos a modo de finalização

Finalizando essas análises digo que a figura da fraternidade orienta a produção de uma moral

enganosa que regula a convivência *pacífica* e *civilizada* de *todos*. Junto com outras tantas figuras modernas, a fraternidade cria um solo positivo no qual se desenvolve a episteme moderna em seu desdobramento ético e político. Contudo, tais evidências não levam na direção de suprimir todo e qualquer parâmetro que oriente o convívio coletivo no mundo contemporâneo. Não podemos negar a evidência de que o mundo, especialmente no último século, experimentou mudanças irreversíveis que fazem o convívio multicultural inevitável. Entretanto, não é apenas uma justificação e uma moral naturalizadas que poderão servir de referência à constituição da experiência ética.

Penso necessário questionar, indagar e descrever de uma moral que nos assola, nos acomete, nos captura para suas malhas de evidências naturais, lógicas e inquestionáveis. A esse entendimento coloco muitas interrogações. Ao mesmo tempo em que problematizo a moral como estado permanente de *aceitar* o Outro por meio, por exemplo, da compaixão, do amor, do acolhimento, da fraternidade *com o irmão*, penso que no mundo de hoje, dadas as diferenças culturais, sociais, econômicas e políticas, há necessidade de pensarmos em estratégias que tornem possível a convivência entre as diferentes comunidades, colocando constantemente em questão os processos de diferenciação produzidos por relações de desigualdade e tentativa constante de captura do Outro.

Assim, quis trazer aqui apenas algumas provocações acerca da fraternidade como figura de modernidade que orienta nossos modos de viver o contemporâneo. Provoações que afetaram a mim também, pois me coloco a pensar acerca do mundo atual: se rejeito a moral natural, quais possibilidades de ruptura e outras ações nesse mundo? Com isso, forcei-me a pensar como viver numa sociedade que, ainda hoje, levanta as bandeiras emblemáticas da Revolução Francesa? Penso ser importante criar brechas para

viver num mundo para além da *moral universalizante*, mas nem por isso num mundo em que *vale tudo*. É por tudo ser relativo que estamos obrigados a tomar posição e tornar claro em relação a que afirmamos nossas próprias verdades inventadas.

Com as análises acerca dos discursos sobre fraternidade quis evidenciar seus efeitos nas Ciências Humanas na atualidade e, com isso, quis também duvidar das “duas doutrinas e cantigas mais lembradas [na modernidade]: ‘igualdade de direitos’ e ‘compaixão pelos que sofrem’” (NIETZSCHE, 2005, p.88) [grifos do autor].

Identificando esses discursos em algumas teses, fiz deles ferramentas produtivas para problematizar alguns dos efeitos de sentido provocados por alguns discursos da Educação na atualidade.

Entendendo a fraternidade como uma estratégia que coloca em operação a tentativa de capturar o outro pela moralidade universal, entendo-a como um discurso enganoso, como me ensinou Nietzsche (2005). Não se ajuda o outro por amor ou doação, mas pelo “anseio a propriedade”.

Entre os solícitos e benévolos encontramos regularmente aquela astúcia singela, que primeiro ajusta e adapta a pessoa que deve ser ajudada: imaginando, por exemplo, que ela “merece” ajuda, requer precisamente a *sua* ajuda e se mostrará grata, dedicada e submissa por toda ajuda – com essas fantasias dispõem dos necessitados como de uma propriedade, pois que são solícitos e benévolos por anseio de propriedade (NIETZSCHE, 2005, p.82).

Assim, concluo essa figura de modernidade traçando alguns de seus efeitos nos discursos das Ciências Humanas. E exatamente por considerar a produtividade dos discursos da fraternidade na trama das relações sociais e especialmente das relações dadas no campo educacional, senti-me impelida a pensar outras possibilidades para além da fraternidade, compondo um lugar para ação política como condição de vida no tempo das multiculturas.

REFERÊNCIAS

- DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**: 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- _____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

- _____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.
- _____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 4. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Piracicaba: EDUNIMEP, 2002.
- MARTON, Scarlett. **Extravagâncias**: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche. São Paulo: Discursos Editorial; EDUNIJUI, 2001.
- MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. **Professora-borboleta: micropolítica das relações de saúde, trabalho e subjetividade ou, sobre como (não) nos tornamos professoras estressadas**. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. **Ecce homo**: de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre, L&PM, 2003.
- PEREIRA, Marcos Vilela. **A estética da professoralidade**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997. Caxambu. Trabalho apresentado ... Caxambu, 1997.
- RATTO, Cleber Gibbon. Compulsão à comunicação: modos de fazer falar de si. **Educação e Realidade**, v. 31, 2006.
- VEIGA-NETO, Alfredo José da. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Recebido em 13.10.10

Aprovado em 08.12.10