

Globethics Repository



Educação [Education]


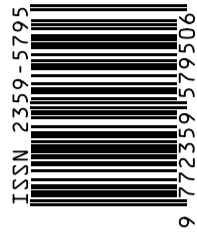
This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	de Campos Garcia, Eduardo
Publisher	Espaço Ética Ltda.
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-07-05 10:36:58
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/233816

REVISTA
espaçoética

EDUCAÇÃO, GESTÃO E CONSUMO

SÃO PAULO, ANO II, N. 05, MAI./AGO. DE 2015

A young Black man is the central focus of the cover. He is sitting at a desk in a classroom filled with other empty desks and chairs. He is wearing a dark blue button-down shirt. He has a serious expression and is covering his mouth with both hands, with his fingers spread across his lips. The background is a slightly blurred classroom with wooden desks and metal chairs.

**O sistema educacional
brasileiro torna vulnerável o
exercício da democracia?**

Educação:

O papel que cabe a cada qual e algumas reminiscências

Eduardo de Campos Garcia¹

Este artigo tem a intenção de provocar a sensibilidade leitora para a compreensão de alguns conceitos que permanecem em cena. Aborda, entre outros significados, a etimologia da palavra escola e traça um paralelo de sua origem com as necessidades políticas da revolução industrial. Mostra, como o homem “mecanizado” consome alguns valores de caráter “fascista” sem se dar conta desta existência espiritual. De modo irônico – e definindo ironia por meio do pensamento de Donna Haraway – apresenta algumas relações cotidianas que são intensificadas, em nível de propósito capital, para qualificações e desqualificações sistêmicas. Enfim, aborda o conceito, segundo Giorgio Agamben, dos significados atribuídos “a cada qual”. Como apresentado no artigo, é a ASCHOLIA, a falta de lazer, de ócio, de brincadeira, que faz da escola o lócus da docilização humana, quase extensão das ideologias políticas partidárias. Como aponta o artigo, é a escola ou sua ausência, que constitui boa parte daquilo que somos enquanto corpo: matéria e símbolo.

Escola, origem do conceito:

O século XIX teve grande valor na modificação estrutural do modo como a sociedade ocidental se organiza. Período fecundo de grandes mudanças e advento da revolução industrial. Promoveu entre outras coisas, a cultura sob a ótica da reprodutibilidade técnica. Nesse período fecundo nasce o que, hoje, se denomina indústria cultural. Hoje, passado o século XX, é possível pensar o século XIX como o tempo inexaurível do planejamento biopolítico que percorreu o cotidiano de 1901 ao ano 2000. Foi na transição secular que identidades e marcas atenderam as necessidades econômicas da indústria cultural da doença, do gênero, da sexualidade e do comportamento. Com estes dispositivos, o patriarcado se fortaleceu sob a aparência de laço amoroso e convenceu os papéis que cabiam a cada qual: mulher, homem e além. E as escolas, abocanhadas pelo ranço da cultura industrializada, seguiu seu trajeto para educação das massas.

Como objeto de experimentação política, a família foi gerida, sob a ótica da industrialização, semelhante as funções desempenhadas nas fábricas. Contudo, cabe uma ressalva, à mulher foi delegada a função de procriar, preparar o almoço e o jantar, arrumar e levar os filhos à escola, e aguardar o marido para o sexo. Servir na indústria era função do homem e servir à casa era função da mulher. Família, nestes moldes, é um sistema fechado do qual e pelo qual durante décadas corpos tornaram-se escravizados tendo a impressão de liber-

¹ Doutorando e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em LIBRAS pela FIJ e em Magistério do Ensino Superior pela PUC-SP. Graduado em LETRAS pela UBC-MC/SP e em Pedagogia pela UNIG-RJ. Atualmente é professor pesquisador do departamento de Educação da Universidade Nove de Julho e formador, na área de LIBRAS, de tutores para EAD pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo. Site oficial: www.eduardocg.net

dade. O problema, se é que existe algum problema, não está na forma como a família foi organizada. O que precisa de atenção, como disse Flusser, é sempre a intenção por de trás da forma (2010). Afinal, o conceito de família, sua estrutura de funcionamento e os modos de operarem são resultados da escola ou da ausência dela. O que para o fazer político é quase a mesma coisa.

Apesar disso, se parece um devaneio tais afirmações, ou se seu conteúdo parece confuso, sinto a necessidade de esmiuçar determinados conceitos citados. A priori, reprodutibilidade foi um termo aplicado e proposto por Walter Benjamin (2011), e embora ele faça uma crítica aos caminhos tomados pela arte cuja técnica provocava certo empobrecimento do ato criativo, por meio da técnica houve um boom pró-reprodutibilidade em todos os campos, inclusive na vida e suas relações interpessoais. A questão não é, e tampouco seria a reprodutibilidade em si, mas a velocidade e a quantidade de reprodução: das identidades, dos modos de ser, dos modelos de comportamento e da disciplina como marco da educação que reproduz o comportamento desejável. Foucault, já havia denominado o ato da disciplina como produto da técnica que provoca a docilidade dos corpos (2009). Parece que a família, a escola, a igreja, o cotidiano tem como intenção – por meio de quem as pensou – a docilização.

É então, que, a área de humanas vai analisar todos estes sistemas como aparelho. Parece irônico, pensar a sagrada família como um aparelho, a escola como aparelho, a igreja como aparelho, cuja futilidade é bem próxima do celular, da TV, do carro. Escola, família são aparelhos assim como os bens maquímicos. Em função disso, justifico a minha ironia. Como já mencionado por Haraway – professora da Universidade da Califórnia – a ironia procura satirizar as coisas da vida sem perder de vista o jogo sério (2011). E aparelho, como bem lhe define Tiburi, é um objeto cuja intenção é modificar o comportamento humano (2011). Mas a escola não somente modifica o comportamento humano, ela lhe captura, constrói o sujeito do amanhã: crítico quando necessário, acrítico quando economicamente interessante. Na escola, seria interessante dar atenção a uma de suas instalações: a biblioteca. Antes de ser um lugar frutífero e de conhecimento, pode ser pensada como lócus do controle ao acesso. Crianças pobres, por exemplo, terão seu conhecimento literário – porque não possuem



recursos financeiros para comprar livros – segundo os livros existentes na biblioteca. Anos atrás, quando eu ainda trabalhava como professor do estado de São Paulo, as escolas receberam inúmeras publicações da coleção do Monteiro Lobato, um de seus volumes, vieram com erros de impressão e ao comentar com a supervisora de ensino, ficou claro a medida de silêncio a ser tomada. Por que uma escola receberia livros com erros de impressão, sendo estes comprados com dinheiro público? O sistema exige que, quando a criança é pobre, o dito popular “cavalo dado, não se olha os dentes” deve ser colocado em prática. O mesmo ocorre com a merenda – em muitos colégios a merenda não tem um gosto bom. E fica a dica: quando uma criança pobre que não tem o que comer em casa joga a merenda no lixo, provavelmente o problema não é a criança, muito menos falta educação. O problema deve ser a merenda.

A política, deu conta de, por meio de seu aparelho mais interessante “a escola”, provocar no ser humano certo gosto pela cópia – princípio da reprodutibilidade, cujo caráter não é nada intelectual. Mas isso ainda não basta para definir o que penso, e talvez nem seja preciso definição, dado que como disse Flusser (2011a) a dúvida é dádiva do conhecimento. Mas é possível duvidar da voz do mestre? Eis a questão. Eureka... Duvidar é um verbo que provoca. E provoca porque desconstrói hierarquia. Duvidar parece ser gostoso e por isso as crianças continuamente enchem os ouvidos dos adultos de “Por quês”. Elas se divertem com as respostas e não satisfeitas indagam o conhecimento posto. O defeito da criança perguntadora, não é encher de “por quês” o pai, a mãe, o professor, a professora, alguém próximo dela, mas o fato de esgotar as respostas que uma vez findadas colocam quem as responde contra a parede. Instaura a dúvida em quem tinha um universo de certezas. Provoca uma reação reflexiva, cujo cérebro acostumado com a mesmice normalmente responde “é assim e pronto”. Enquanto cada qual dúvida, a chama do conhecimento permanece. Quando a dúvida cessa, o animas expira: metáfora da vida dos zumbis dos filmes de terror que só se mantém ativos quando se alimentam do cérebro alheio.

Não é preciso ir a campo para comprovar o exemplo dado. A experiência, acredito eu, é comum a muitas pessoas. E eis o formato da escola. A princípio, como explica Flusser (2011b) a denominada *Chole* significa lazer e seu oposto *ascholia* tem sentido de ausência de lazer, negócio cuja palavra mantém em si o valor de “negação ao ócio”. Escola, derivada de *ascholia* é então um espaço onde o ócio produtivo não deve ser permitido, muito menos o lazer ou a dúvida. Brincar de duvidar é visto por muitos educadores como mal gosto. Seu espaço foi e permanece marcado pela cultura pós-industrial. Ou seja, pela cultura que exige técnica e reprodutibilidade. Professores copiam do livro para a lousa e alunos copiam da lousa para o caderno: cola e copia – reprodutibilidade. Do livro para a lousa, da lousa para o caderno, do caderno para a memória e da memória para a prova.

Mas o que se reproduziu na *ascholia*? Óbvio, que não me sinto seduzido a bufonear meias palavras, o Brasil em si é um país continente e seria necessário uma análise muito criteriosa para dar tal resposta. Então proponho dar a este texto caráter de ensaio, assumir a culpa por possíveis exageros. Talvez, crianças escolarizadas da região do Norte tenham aprendido a dor de perder a sua terra calando-se perante a representação de um senhor da madeira. Copiaram da lousa que seu lugar é ali mesmo, sempre cabisbaixo perante o senhor que lhe condena a miséria – alguns duvidaram e quando não morreram se tornaram líderes de comunidades ou representantes de organizações. Nos estados que compõe a região do Nordeste, crianças parecem ser ensinadas que sua identidade nordestina deve ser anunciada como um grito de orgulho a todo canto, possivelmente não se dão conta que tal necessidade desfigura as características locais (pessoas nascidas em outras regiões não se declaram sudestinas ou sulistas). Ser ou se autodeclarar nordestino, cumpriu a lição de casa quando marca certo grupo de brasileiros como se fossem uma subcategoria de brasileiro: brasileiros, mas nordestinos. Onde está o laço com seu estado, sua raiz, sua história? Se perdeu no conceito que lhe captura. Seria preciso duvidar da importância da autodeclaração “nordestinos” para se posicionar como brasileiro.

Tentarei por meio de um fragmento, justificar o problema social posto em cena por meio do conceito de “nordestinos”. Woodward explica que a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas de controle e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social – primeiramente constituída por seu plano simbólico – que essas classificações da diferença são vividas nas relações sociais (2009). Não há problema algum em se ter orgulho em se autodeclarar nordestino. O problema está no fato de pessoas de outras regiões não sentirem e não aprenderem a mesma necessidade. Nordestino, no plano político, passa a ser um diferencial.

No Sudeste, a miséria do sertão travestida de favela, esconde a dor humana e marca os territórios da elite e do povo. A mãe grávida que desce o morro para o trabalho, leva consigo uma lata d’água metafórica, cujo conteúdo de incertezas se mistura com a esperança. Aprendeu desde cedo, na própria escola talvez, que se deve ter orgulho da situação desumana na qual se encontra. É julgada moralmente porque traz em seu corpo a marca de ser mulher, mãe solteira e moradora da favela. Mulher, mãe, moradora da favela, as marcas simbólicas então em seu corpo. Como bem pensou Jaques Derrida (1930-2004): o símbolo está no lugar de qualquer outra coisa. Afinal, como propõe Tiburi “o corpo é aquilo que somos, seu caráter intangível se dá na multiplicidade das verdades que o compõem em instâncias subjetiva e política” (2004). Então me dou a ousadia de propor: análise os adjetivos atribuídos a uma criança pela escola e terá uma prévia da sujeição de seu corpo aos poderes do Estado. Logo, cabe pensar que cada criança receberá de seus professores – na maioria das vezes, porque isso não é uma regra - adjetivos equivalentes ao seu status social: crianças da fundação casa, crianças da escola pública da periferia, crianças da escola pública modelo, crianças de escolas confessionais, particulares e crianças fora da escola. A realidade é bruta e não tem relação com quadros de Portinari. É realidade mesmo.

Cada qual, tem em si sua identidade naturalizada. E sobre isso, Foucault já alertava que as relações de poder estão enraizadas no conjunto da rede social, na medida em que permitem surgir os sistemas de diferenciações sendo estas de caráter jurídico, tradicional, de estatuto e de privilégios ou não, econômicos para aquisição de riquezas ou bens, de trabalho, de produção, linguísticas e culturais, e de competências (2004). Ainda com Foucault (Op.Cit): é preciso se atentar aos efeitos das palavras. Por isso, pergunto: que palavras as escolas ensinam, quais identidades ela reproduz? A criança pobre fez seu poema numa folha de caderno reutilizada e ao final de seus escritos teve seu trabalho exposto em um varal de poemas. A criança rica, escreveu seu poema em uma folha de sulfite 40 e após ser avaliada, expos sua criação poética numa coletânea publicada pelos pais. Ambos tiveram a oportunidade “igual” e produziram literatura, mas em condições vergonhosamente diferentes. Mas há uma relação simbólica que justifica a moral da desigualdade (fascistas a internalizaram com simplicidade): pobres e ricos. Cada qual tem sobre seu corpo, a *ascholia* que lhe cabe. Na biopolítica é assim: para cada corpo uma marca, para cada marca um valor, em cada valor a função. Mas de quem é a responsabilidade? E qual regime nos toma?

A lógica de Auschwitz:

Auschwitz tinha uma lógica. Seu funcionamento tinha um R de responsabilidade. Como campo, é preciso compreender tudo o que ali aconteceu como uma atividade responsável. As mortes, as cremações, a fome, a humilhação, a desubjetivação, a diminuição do homem a categoria de verme – como ilustravam as campanhas publicitárias contra os judeus. Em seu lugar fechado, como relata Schwab e Brazda, era possível ver a carne se desprender do osso das pessoas devido a desnutrição vivenciada pelo corpo (2011). A dor era reduzida a nada, observada como objeto de onde se podia compreender “quanto tempo um corpo suporta e a quais condições ele vive”. Miséria era adjetivo posto como consequência de um destino necessário.

A segunda guerra acabou, os campos de concentração são locais de visita para turistas, mas a mesma experiência sobre o corpo permanece ativa e é possível elencar: No Haiti pessoas comem biscoito de barro, em alguns países do continente africano o corpo em pele e osso vive seco como a terra que pisa – não há água, comida, remédio. Mas a lógica parece ser esta mesma, observar a miséria humana em sua forma mais desumana. A dor, o medo, o bisturi na carne e a fome se elevam à categoria de ciência numa sociedade fria. Parece que não nos reconhecemos mais no outro – que lição a escola ensina?

Nos campos de concentração, espancamentos, frio, jato de água eram experiências que abriram uma ferida no século XX. Embora fechada, as vezes sangra. Contudo, toda experiência da dor dos campos de concentração ou dos países pobres tem relação com o modo como todos somos educados, o modo como nosso olhar nos educada. Somos educados para a região, o território, para o gasto e consumo, para um olhar que não ultrapassa a fronteira do próprio “eu”: minha família, minha casa, minha religião, minha conquista, meu país. O nacionalismo, o consumismo, o egoísmo é sempre, pelo sufixo que lhe acompanha, algo voltado para si mesmo (ismo = voltado para).

O próprio Adorno em seu artigo *EDUCAÇÃO APÓS AUSCHWITZ*, lamenta: O genocídio tem suas raízes naquela ressurreição do nacionalismo agressivo que ocorreu em muitos países desde fins do século XIX (1974). Em síntese, Adorno chama a atenção sobre alguns aspectos que são significativos e aplicáveis neste início do século XXI. Em seu texto, fica claro que Auschwitz não foi um meio, tampouco um fato restrito ao campo de concentração. Auschwitz foi resultado da educação que o precedeu. O olhar e a postura burocrática do militar alemão sobre os judeus estava armazenado no seu “inter-leger” (capacidade de ler o seu interior) e operavam sob a forma como seus conceitos e preconceitos foram sendo constituídos. Mas, e a responsabilidade subjetiva? Pense... Zeldin, por exemplo, explica que o conceito que fazemos de outras pessoas, bem como aquilo que vemos no espelho quando olhamos, depende do que sabemos do mundo, do que acreditamos ser possível, das memórias que guardamos e se nossa lealdade está comprometida com o passado, o presente e o futuro (2009). Por meio desta citação, e trazendo para o Brasil a discussão, cabe uma breve reflexão: Qual é o passado mais próximo da nossa escola? Qual é o nosso presente? O que será do futuro? Atrevo responder: Nosso passado mais próximo tem como base a educação posta em funcionamento e planejada pela ditadura militar. Nosso presente, tenta romper drasticamente com este ranço e se propõe para a diversidade e inclusiva. O futuro, à qualidade da formação dos professores e o comprometimento com um projeto contra ditatorial, pertence.

Retomando a lógica Alemã. *Arquitetura da destruição* – filme documentário -, é um exemplo de como tudo aconteceu: arte moderna comparada a degenerescência humana, aplicabilidade do Darwinismo Social, formação de conceito por meio de cenas e imagens entre tantas outras ferramentas. O corpo, como mostrado por Cohen (1989) foi reduzido a coisa, na qual e pela qual crianças aprendiam, nas escolas, a diferenciar seus colegas.

Ainda mais pavoroso, e além dos filmes que relatam e documentam Auschwitz, há um que provoca a percepção para se pensar a educação: *Fita branca*. O modo repressor como as crianças foram educadas construiu nelas a moral que autoriza a violência materializada em seus atos. Mas Auschwitz se repete no cotidiano e seu espírito está logo ali: na cracolândia, no sertão, na favela, no grito dos aflitos, nas comunidades ribeirinhas, na desumanização da pessoa reduzida a indigência. Na escola que ensina cada qual a produzir seu umbigo metafórico e centrar-se nele mesmo.

Mas a questão está em compreender o significado de campo. Tiburi explica que campo é um lugar no qual determinada experiência política está ativa dentro dos seus limites possibilitadores (2011). Eis a relação, o descaso com os professores, a democracia ferida sob a égide da demagogia, e o tratamento dado a algumas escolas fez dela, ou a transmutou, de aparelho à campo. A briga é pelo poder. Como bem disse Foucault, o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa

só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (1979). Não obstante, ofuscamentos provocam ruídos: o Estado laico vigia o sexo e trava uma batalha moral para sua prática, o Brasil é um país de vários modelos educacionais pelos quais crianças pobres quase nada tem e feito casta devem aceitar sua condição. É que o poder, em qualquer campo, sua lógica parte da seguinte prática: homens dominam outros homens, é assim que nasce a diferença de valores; classes dominam classes e é assim que nasce a ideia de liberdade, homens se apoderam de coisas das quais eles necessitam para viver e eles lhe impõem uma duração que elas não têm, é o nascimento da lógica (FOUCAULT, 1979). A quem cabe a responsabilidade do poder?

Mas é preciso ter zelo pelo currículo, pelo prédio, pelas pessoas. Tanto se fala em respeito: uma educação para o respeito e a tolerância como responsabilidade de todos. Há então uma ressalva que necessita de atenção: responsabilidade, como define Agamben, tem relação com o jurídico e não com ética (2008). O homem que não mais espanca sua esposa, não significa que a reconhece como semelhante tornando-se ético na relação igualitária, ele a respeita sob a supervisão da lei Maria da Penha – tem responsabilidade pela agressão na medida em que esta foi definida legalmente. A criança que não é mais agredida, está sob a tutela do ECA. Os surdos só se tornaram bem-vindos por meio da lei 10.436/2002. O mesmo se diz da inclusão. Em alguns momentos, a democracia que liberta é essencialmente demagoga.

Mas Auschwitz, não era um campo fora da responsabilidade do Estado. Seus militares eram pessoas que impreterivelmente respeitavam a lei que os regia. A personificação do “intelectual específico” (FOUCAULT, 1979) está no cumprimento do respeito a ordem, sendo quase sempre indiferente a dor do outro, a fome do outro ao medo alheio. Respeito é ato político inscrito sob a forma de lei que gera a responsabilidade. Em Auschwitz, parece que a responsabilidade era manter a ordem porque assim todo ariano havia aprendido na escola tomada e constituída pelos fascistas. Que a lógica do poder de Auschwitz não se repita.

A escola é então um local de responsabilidades sobre todo o trajeto daqueles que viveram tempos de horror. Mas há um conceito que ficou como marca histórica, ilustra inúmeros livros sobre nazismo: “holocausto”. Sobre ele, explico que, se estrei muito pouco de seu real sentido. Agamben, por exemplo fala que holocausto tem o significado de sacrifício supremo, no marco de uma entrega total a causas sagradas e superiores (2008). O fato é que, o sagrado e sua dimensão, depende sempre de todo o resto cultural que foi produzido por um grupo de pessoas, sejam estas manobras bem ou mal-intencionadas. Cada povo, cria e cultua, o poder político que lhe cativa pela verdade dos fatos, e este mesmo povo, cria em estado contrário seus monstros para lhe nutrir o pânico. Vide: Deus e o Diabo.

A responsabilidade do Estado, ou quase ela:

Foi engraçado quando na rede social um senhor, educado no período militar, disse a mim sob a forma autoritária que lhe serviu como modelo, que eu era uma dessas pessoas cheias de “ias”: filosofias, sociologias, pedagogias. Segundo a pessoa, tudo isso era merda. Mas há poesia em ser um alguém que se dedica a “merda”. Merda é o resto, aquilo que o próprio corpo produz a partir da matéria boa. A sobra que fede porque não há mais nutrientes para sugar. Mas na merda há vida e economia. Um dos cafés mais caros do mundo é o Kopi Luwak, extraído da merda do Civeta: as vezes a merda alimenta quem se autodeclara elite – paga-se por ela. Merda é comprada a quilo por agricultores. Atores, antes de subirem ao palco dizem “merda”. E muitas pessoas que se exibem socialmente com seu carro importado, na verdade, do ponto de vista econômico estão na merda. Mas merda também pode ser uma



palavra proibida. É que o conceito depende do modo como a pessoa lhe opera. Defino então uma das ias que compõe a merdosofia: filosofia. Segundo Foucault, a filosofia é a forma de pensamento pela qual se interroga, não certamente sobre o que é verdadeiro ou falso, mas sobre o que faz com que haja e possa haver verdadeiro ou falso (2011). Todavia, embora a política atual se proponha a uma prática aberta para a diversidade humana, pela desconstrução de velhos paradigmas sobre quem pode e quem não deve frequentar as escolas (Down, surdos, cegos, cadeirantes etc...), e embora como elencado por Bonini et al: o Estado de Proteção Social, cuja função é enfrentar a pobreza, a desigualdade e o desemprego. Sua natureza socialdemocrata, nascida no seio dos partidos políticos de base operária, conseguiu fazer reformas nunca antes vistas na humanidade (2014). O legado da ditadura assombra o novo, e parece que por alguns, o novo deveria perecer na miséria.

Projetos como o Bolsa Família, hoje lei e não mais programa – lei 10.836/2004. Colocam em prática uma política de oposição a lógica de Auschwitz. Aproxima a distribuição de renda de modo que a miséria alheia se torna responsabilidade de todos em nível de Estado. A responsabilidade, como já citada segundo Agamben, agora é lei. Propõe que a dor sentida pela pele do outro seja uma dor que lateja em todos e intenciona seguir uma lógica humanitária. Mas a questão não se trata apenas de distribuição de renda. É preciso pensar que o êxodo do sertão, do campo, das comunidades ribeirinhas é controlado na medida em que a pessoa não precisa se deslocar para os grandes centros em busca do mesmo valor. Daí parece nascer o incomodo – É que isso implica na redução da oferta da mão de obra barata, escrava, subalterna: atualmente e vergonhosamente vivida por muitos bolivianos e haitianos no Brasil. A vergonha não é atribuída a quem vive em regime de exploração, e sim do próprio Estado que não demonstra forças para conter o explorador. Entre explorador e explorado, o corpo se vê medindo forças desiguais e aquele que explora alimenta-se de uma moral antisolidária.

E a educação? O que a escola tem com isso? Como disse Flusser, a escola, originalmente lugar da filosofia, passou a ser, na sociedade moderna, lugar da vida ativa – e vida ativa relaciona-se com vida produtiva economicamente – e passará no futuro, a ser

lugar da escravidão econômica do eterno retorno. Pela reestruturação da escola todos passarão a ser escravos (2011). Se isso assusta, não obstante muitas pessoas da sociedade operam por meio desta lógica numa clara desumanização dos conceitos. Quando ainda eu era professor da rede pública estadual na diretoria de ensino de Mogi das Cruzes, em uma das atribuições, ao receber 10 horas aulas inexistentes e reclamar por elas, tive que ouvir de uma das supervisoras de ensino responsável pelo processo de atribuição que eu deveria agradecer pelas aulas restantes porque alguns professores saíram daquele local sem aula alguma. Ao reclamar meu direito na diretoria de ensino, fui surpreendido com a notícia de que a dirigente havia proibido que eu protocolasse qualquer documento referente a atribuição de aulas. Naquele momento houve um claro descumprimento da responsabilidade jurídico social. A lei, o protocolo, a burocracia de nada fez efeito perante o autoritarismo de ambas as funcionárias.

O fato é que há um desencadeamento na irresponsabilidade, na medida em que determinados agentes, nem ao menos garantem o cumprimento da lei. Surdos embora amparados legalmente continuam, em muitos lugares, sem interpretes, a acessibilidade é negligente, as mulheres continuam sendo agredidas, umbandistas xingados, homossexuais e transexuais violentados. A lógica da desumanização permanece ativa na maioria das atividades escolares por que sendo a escola um campo de ressonância do capital ela vê o ser humano e todo o resto que há em seu entorno como coisa. Para o Estado os professores são coisa feita engrenagem, e susceptivelmente as crianças, os adolescentes e os adultos da EJA reduzidos a objeto de trabalho: ganha pão. Chaplin e sua poesia crítica traduzida nas cenas de Tempos Modernos, filme de 1936, retrata a dor humana frente a sua coisificação desmedida. Tanto se aprende a ser engrenagem para produção do capital que o espírito enfraquecido mimetiza, feito habito, o programa da máquina: frieza, produção, ganho, economia. O pensamento oposto é denominado como socialismo e/ou comunismo. A estética do discurso cria o oposto como monstruosidade. É que a lógica do capital, segundo Mészáros (2008), em seus parâmetros estruturais e fundamentais, deve permanecer sempre sob a aparência de incontestável.

Mas há uma luz no fim do túnel. Quando trabalhei numa escola estadual em Mogi das Cruzes – Sylvia Mafrá Machado – situada num bairro de classe média baixa, toda a equipe dialogava com os alunos sobre os problemas da comunidade. A escola era uma festa refletida em seus alunos. Desde a direção, coordenação e professores, havia um elo a favor da dor alheia. Alunos e professores eram protagonistas de uma educação para a relação humana. Lá se fazia teatro, canto, rádio, visitas e raramente ouvia-se um não por parte da direção que atenta a realidade do bairro, apoiava toda atividade educacional. O objetivo era educação, democracia e trabalho sob a égide do respeito. Como disse Mészáros é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (2008). E romper com esta lógica implica em descoisificar a pessoa. Se reconhecer no outro num projeto-prático no qual o ser humano seja além do objeto, gente na relação estabelecida. Na novidade da proposta seria preciso desconstruir as identidades para que o triângulo da hierarquia econômica desse lugar à um losango. Afinal, embora não se perceba, há uma sombra de Auschwitz no egoísmo capital. O fato é que toda e qualquer forma curricular, de organização escolar organiza e interfere na lógica de funcionamento da sociedade como um todo.

Considerações finais:

É preciso pensar sempre... Mesmo porque “qualquer é a figura da singularidade pura. A singularidade qualquer não tem identidade, não é determinada relativamente a um conceito, mas também não é simplesmente indeterminada; ela é antes, determinada somente através da sua relação com uma ideia, isto é, com a totalidade das possibilidades” (AGAMBEN, 2013). Então, o sempre deve permanecer, e de campo seria humano que o espaço para educação germinasse numa escola qualquer.

Contudo, Auschwitz é um espírito que assombra nosso cotidiano. Entre o nacionalismo exacerbado e o fascismo mascarado há uma tênue película que os separa. O limiar, o crepúsculo entre um e outro depende das intenções. Quando os gritos das ruas, revelam o ódio a toda e qualquer diferença, é bem provável que o sentimento nacionalista seja suporte para uma prática fascista. Sociedades fascistas, ainda que sutilmente fascistas, gerenciam o medo de seus membros por meio da dor. A humilhação pública é necessária para que o humilde se torne um corpo sem força.

Mas é preciso ver o trajeto de cada estado brasileiro, os partidos que ideologicamente contaminaram sua história, o modo como seus professores são tratados, os alunos alocados e os livros distribuídos. A biblioteca escolar, é antes de tudo, além de um local para aprimoramento da língua, um locus de controle do acesso. As coleções que se apresentam disponíveis escondem as coleções que a ela não chegaram. O acesso depende de quem tem poder e o que se lê depende desse poder que emana, quase sempre, do mais forte. É preciso estar atento, ao discurso e suas entrelinhas, na voz que o proclama e no silêncio de sua pausa. No todo há vestígios das intenções políticas projetadas e promovidas pelas escolas. Afinal, toda escola forma seus sujeitos e estes estão nas ruas, no trabalho, na família. É preciso uma análise dos discursos que os antecedem, seu trajeto, sua história. Contudo, nenhuma voz é neutra, tampouco isolada. O corpo que se expõe sujeito aos discursos que o antecedem – e por isso um sujeito – deixa extravasar todo juízo que dentro dele lateja. Como disse Tiburi: o corpo é o lugar de toda travessia humana (2004). Logo, o que te “atravessa”, tudo que me “atravessa”, seja pela voz ou pela escrita, pela sinalização ou pelo tato, pelo cheiro ou pelo sangue merece e precisa de constante reflexão. Porque o sujeito que somos foi atravessado por um outro que, sobre ele, tinha intenções de poder. Cabe então uma pergunta: Que discursos a escola dispõe, na atualidade, para atravessar outros corpos?

Referências:

AGAMBEN, Giorgio. A comunidade que vem. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

_____. O que resta de Auschwitz. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

ADORNO, Theodor. A educação após Auschwitz. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno10.htm> Acesso em 20 de agosto de 2014 as 15h 23 minutos.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.). Teoria da Cultura de massa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

BONINI, Luci Mendes de Melo; CAMPOS-GARCIA, Eduardo de. Identidade de gênero e gerenciamento humano: a proteção social como um outro nome da biopolítica. In: Revista Espaço Ética. São Paulo, Ano I, n. 02, MAI./AGO. de 2014 Disponível em: http://media.wix.com/ugd/aa42e9_d9d891a735af43b4b5fd6421792e31c5.pdf

COHEN, Peter. Arquitetura da destruição. Suécia: Peter Cohen, 1989.

CHAPLIN, Charlie. Tempos Modernos. Nova Iorque: United Artists, 1936.

DERRIDA, Jaques. A escritura e a diferença. São Paulo, SP: Perspectiva, 2011.

FULSSER, Vilém. A dúvida. São Paulo, SP: Anna Blume, 2011.

_____. Pós-história. São Paulo, SP: Anna Blume, 2011.

_____. Uma filosofia do design. Lisboa: Relógio d'água, 2010.

FOUCAULT, Michel. Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. In: Ditos e Escritos. MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2014.

_____. A hermenêutica do sujeito. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.

_____. Vigiar e Punir. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia, e feminismo-socialista no final do século XX. In TOMAZ, Tadeu. (Org.). Antropologia do ciborgue. Belo Horizonte, MG: Mimeo, 2009.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

SCHWAB, Jean-Luc; BRAZDA, Rudolf. Triângulo Rosa. São Paulo, SP: Mescla, 2011.

TIBURI, Márcia; KEIL, Ivete. Diálogos sobre o corpo. Porto Alegre, RS: Escritos, 2004.

ZELDIN, Theodore. Uma história íntima da humanidade. Rio de Janeiro, RJ: Best Bolso, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.