

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADALGISA LEÃO FERREIRA

LER ABRE JAULAS:
PETER SLOTERDIJK E A RAZÃO CÍNICA NO DISCURSO PEDAGÓGICO

Recife

2019

ADALGISA LEÃO FERREIRA

LER ABRE JAULAS:

PETER SLOTERDIJK E A RAZÃO CÍNICA NO DISCURSO PEDAGÓGICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de doutor em educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

F3831 Ferreira, Adalgisa Leão.
Ler abre jaulas: Peter Sloterdijk e a razão cínica no discurso pedagógico. / Adalgisa Leão Ferreira. – Recife, 2019.
209f.

Orientador: Flávio Henrique Albert Brayner.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices.

1.Pedagogia. 2.Educação - humanismo. 3. Peter Sloterdijk. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Brayner, Flávio Henrique Albert. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2020-069)

ADALGISA LEÃO FERREIRA

**LER ABRE JAULAS: PETER SLOTERDIJK E A RAZÃO CÍNICA NO
DISCURSO PEDAGÓGICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 06/12/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho (Examinador Externo)
Universidade Federal do Estado de São Paulo

Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho (Examinador Externo)
Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Maria Thereza Didier de Moraes (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Em uma tese sobre racionalidade cínica, esse prematuro agradecimento poderia soar como uma ironia, tendo em vista que de praxe, a agência de fomento é sempre mencionada ao final. Mas não é disso que se trata. Agradeço à Capes pelo financiamento da presente pesquisa porque me proporcionou vivenciar plena e exclusivamente a experiência do processo de doutoramento.

Em tempos sombrios como o que escrevo, agradecer primeiramente à agência de fomento também se configura como um gesto de resistência política frente ao desmonte da educação no Brasil e, sobretudo, do Ensino Superior. É fato notório a política de cortes sistemáticos para retração da atividade de pesquisa em Ciências Humanas – área considerada não estratégica para o país. Concluir uma tese e tornar pública a sua apresentação faz jus ao investimento que recebi como pesquisadora e colabora para o processo de resistência à desvalorização desse campo de saber.

Agradeço então ao meu orientador, o professor Flávio Brayner, por ter contribuído com o meu processo formativo desde a graduação. Não apenas como figura exemplar de docente em que me espelho e persigo, mas também como pesquisador (e provocador), e acima de tudo, como pessoa. Eu preciso sempre reiterar esse comentário, dado que o universo acadêmico não tem sido muito favorável a posturas de honestidade intelectual, tal como a apresentada por Flávio. Mais uma vez, hoje e sempre, obrigada.

Agradeço ao professor Alexandre Freitas, pela jornada de aventuras através dos temas inusitados da Filosofia da Educação e por me mostrar que existe prazer e liberdade na atividade de pesquisa. Esse aprendizado é o que me fortalece no enfrentamento da vida acadêmica, por vezes tão áspera e desencorajadora. Pela cumplicidade, obrigada.

Ao Grupo de Pesquisa *Poéticas do Cuidado e Ontologias da Resistência* agradeço o fato de vocês não terem tornado o meu processo de doutoramento uma caminhada solitária. Tenho uma sorte imensa de poder integrar um grupo que encara a atividade de pesquisa como uma oficina de pensamento. Pelos risos, embates, jogos, discordâncias, atritos, silêncios e presenças, obrigada.

Aos professores que cruzei os caminhos, que se mostraram como grandes formadores, meu muito obrigada. Em especial, aos professores Vladimir Safatle e Christian Dunker. Fui extremamente influenciada pelo trabalho desenvolvido no âmbito do Latesfip – Laboratório de Teoria Social, Filosofia e Psicanálise/USP, cujas atividades acompanhei de perto ao longo do doutorado. Ao Vladimir, agradeço por ter me aceito como aluna em sua sala de aula em 2016, por ter uma escritura que me impacta e por acreditar que é possível discordar e aprender. Ao Dunker, agradeço a presença impactante e reconfortante e a escuta atenta (afinal, um exímio psicanalista).

Agradeço à professora Eliane Robert Moraes (FFLCH/USP), docente no âmbito da Pós-graduação em Literatura Brasileira, que quando de minha estadia na Universidade de São Paulo, integrei o seu curso no semestre letivo 2016. Aprendi com a Eliane que eu tenho uma tendência a querer aglutinar tudo, um pensamento esquemático que faz todo tipo de associações. Agradeço pelo deleite das aulas, por saber que – apesar de tudo – não poderei jamais me separar da Literatura.

Agradeço à professora Marilena Chauí pela sua existência como mulher no campo da Filosofia e por suas falas políticas que tive a oportunidade de acompanhar presencialmente durante o duro e inesquecível ano de 2016.

Agradeço ao professor Peter Pál Perbart (PUC/SP), que me fez passear pelo pensamento nômade e desértico de Deleuze em um curso ministrado na histórica sede do Centro Universitário Maria Antônia/USP.

Aos professores Luiz Guilherme Vergara (UFF), Wenceslao Machado de Oliveira Junior (Unicamp), Jonnefer Barbosa (PUC/SP), Vinicius Nicastro Honesko (UFPR), Marco Antonio Valentim (UFPR) e André Macedo Duarte (UFPR) porque de algum modo contribuíram para a efetivação da análise aqui empreendida.

Agradeço ao professor Gustavo Gilson de Oliveira, meu avaliador interno, pela leitura acurada e pelas observações feitas no processo de qualificação da pesquisa que agora apresento finalizada. O olhar direcionado por ele à temática foi de suma importância para que eu enxergasse o ponto de inflexão para a continuidade e sobrevivência da escritura. Pelo reconhecimento, na cerimônia de defesa, do fôlego derradeiro que a tese apresenta, por tudo que eu poderia ter feito e não fiz, por tudo que consegui fazer. Pelo acolhimento: Gustavo.

Agradeço incansavelmente à professora Thereza Didier, que esteve presente em todos os momentos dessa minha estrada acadêmica: foi banca de avaliação no trabalho de conclusão de curso, no mestrado e neste doutoramento. Pelo olhar cuidadoso, generoso e incisivo. Pela confiança. Pelas lágrimas que verteram do meu rosto por ocasião de sua arguição na defesa, que nos fizeram romper o protocolo e trocar um grande abraço em meio à cerimônia. Pelo amor: Teca.

Assumindo o risco de ser repetitiva, agradeço mais uma vez ao professor José Sérgio Fonseca de Carvalho pela recepção sempre calorosa na Universidade de São Paulo, pelo compartilhamento de uma visão de universidade que seja mais sólida nos vínculos afetivos mas sobretudo pela percepção acurada de participar das minhas bancas de mestrado e doutorado e enxergar no meu percurso de pós-graduação, atestando publicamente na ocasião da defesa, o meu amadurecimento como pesquisadora na área de educação. Pela certeza: Zé.

Pelo rito de passagem de defender uma temática como minha e buscar o meu terreno de pesquisa e interlocução no campo da Filosofia da Educação, agradeço ao professor Alexandre Filordi de Carvalho. Para mim foi de extrema importância tê-lo na banca e travar o embate com uma pessoa que jamais havia me avaliado. Pela imprevisibilidade do golpe. Pelo atravessamento de um diálogo denso, sincero e respeitoso. Pelas provocações. Pela amizade: Filordi, lordi, lordi.

Por fim, agradeço aos meus alunos (da educação básica e do ensino superior), porque através da relação estabelecida com eles, pude pôr em funcionamento o meu cinismo pedagógico.

*Era uma vez um animal chamado escrita, que devíamos,
obrigatoriamente, encontrar no caminho.*

Maria Gabriela Llansol, 1996.

RESUMO

Dizem que vivemos em tempos cínicos! Partindo do diagnóstico do surgimento de um novo modo de utilização da faculdade da razão em sociedades pós-ideológicas: a razão cínica, o presente estudo buscou apreender o método de argumentação de Peter Sloterdijk em relação à fenomenologia do cinismo a fim de elaborar e desenvolver uma discussão destinada à Pedagogia enquanto um cinismo cardinal. Diante do exposto, o problema se mostrou de maneira ainda mais intrincada: há um cinismo instalado no modo próprio de construção dos argumentos da nossa racionalidade pedagógica, no qual categorias como ‘consciência ingênua’, ‘falsa consciência’ e ‘alienação’ perdem significado, tendo em vista que a própria ideologia funciona de maneira cínica, tornando o método crítico-ideológico ineficaz às análises do quadro político e pedagógico contemporâneos. Assumir as ferramentas da razão cínica no contexto pedagógico permitiu demonstrar a falência do discurso humanista de formação. De maneira mais específica, objetivou-se demonstrar o funcionamento da razão cínica no interior da nossa cultura político-pedagógica, através de experiências típicas que orientam o pensamento pedagógico no Brasil: Educação Popular, Teoria Crítica, Pedagogia Histórico-crítica e Escola sem Partido. A investigação demonstrou a obviedade do questionamento acerca do fracasso do processo pedagógico como mídia domesticadora – sua incapacidade em se debruçar sobre objetivos éticos precisamente porque a solução para o problema da desbarbarização do ser humano não se deixa e não se deixou formular em termos humanistas. A pergunta que nos deixa à beira do abismo, pode ser formulada da seguinte maneira: existe algum caminho não-humanista ou pós-humanista a ser trilhado pelo processo pedagógico? Foi preciso então pensar *com* e *contra* Sloterdijk, gesto no qual tradição e traição se inter cruzam. Pensar o binômio pedagogia e animalidade pelo viés da domesticação nos fez enveredar por um caminho em que não é mais necessário se conduzir ao animal como um índice de exclusão, perseguição e superação, mas como a instância de outra temporalidade, de outra política e de outros sentidos educativos nos quais o discurso pedagógico não precise se embasar em mídias desembretedoras. Admitir o processo educativo enquanto domesticador talvez permita o salto para a construção de uma outra narrativa pedagógica na qual o animal – que nós mesmos somos – não funcione como o limite exterior da ordem social e comum, mas se torne algo íntimo, capaz de traçar novas coordenadas de alteridade e novos horizontes de interrogação do processo de formação do “humano”, com aspas, mas sobretudo, de um humano que não se arrogue de exclusividade hierárquica. Admitir o processo educativo enquanto domesticador pode permitir enxergar a falência das pedagogias civilizatórias e normalizadoras e abrir campo para outras políticas e outras pedagogias em que o animal ou a relação com a animalidade comece a ser decisiva na produção do (de outro modo de ser) humano.

Palavras-chave: Peter Sloterdijk; Razão Cínica; Humanismo pedagógico; Animalidade; Domesticação.

RESUMÉ

Ils disent que nous vivons à une époque cynique! Partant du diagnostic de l'émergence d'une nouvelle manière d'utiliser la faculté de raison dans les sociétés post-idéologiques: la raison cynique, la présente étude a cherché à appréhender la méthode d'argumentation de Peter Sloterdijk en relation avec la phénoménologie du cynisme pour élaborer et développer une discussion visant la pédagogie comme un cynisme cardinal. Au vu de ce qui précède, le problème s'est avéré encore plus complexe: il y a un cynisme installé dans la bonne manière de construire les arguments de notre rationalité pédagogique, dans lequel des catégories telles que «conscience naïve», «fausse conscience» et «aliénation» perdent leur sens, sachant que l'idéologie elle-même fonctionne de manière cynique, rendant la méthode critique-idéologique inefficace dans l'analyse du cadre politique et pédagogique contemporain. Prendre les outils de la raison cynique dans le contexte pédagogique a permis de démontrer l'échec du discours de formation humaniste. Plus précisément, l'objectif était de démontrer le fonctionnement de la raison cynique au sein de notre culture politique-pédagogique, à travers des expériences typiques qui guident la pensée pédagogique au Brésil: éducation populaire, théorie critique, pédagogie historique-critique et école sans parti. L'enquête a mis en évidence la remise en question évidente de l'échec du processus pédagogique en tant que média domestiqué - son incapacité à aborder des objectifs éthiques précisément parce que la solution au problème de l'intolérabilité des êtres humains n'est pas laissée de côté et n'a pas été formulée en termes humanistes. La question qui nous laisse au bord du gouffre peut se poser comme suit: y a-t-il un chemin non-humaniste ou post-humaniste à suivre par le processus pédagogique? Il fallait alors penser avec et contre Sloterdijk, un geste où se mêlent tradition et trahison. Penser la pédagogie binomiale et l'animalité à travers le biais de domestication nous a fait emprunter un chemin dans lequel il n'est plus nécessaire de conduire l'animal comme un indice d'exclusion, de persécution et de dépassement, mais comme l'instance d'une autre temporalité, d'une autre politique et d'autres. des sens pédagogiques dans lesquels le discours pédagogique n'a pas besoin d'être basé sur des médias allégés. Admettre le processus éducatif comme domestique peut permettre le saut vers la construction d'un autre récit pédagogique dans lequel l'animal - que nous sommes nous-mêmes - ne fonctionne pas comme la limite extérieure de l'ordre social et commun, mais devient quelque chose d'intime, capable de dessiner de nouveaux coordonnées de l'altérité et nouveaux horizons d'interrogation du processus de formation de «l'humain», entre guillemets, mais surtout, d'un humain qui ne prétend pas être hiérarchiquement exclusif. Admettre le processus éducatif comme domestique peut permettre de voir l'échec des pédagogies civilisatrices et normalisantes et ouvrir la voie à d'autres politiques et à d'autres pédagogies dans lesquelles l'animal ou le rapport à l'animalité commence à être décisif dans la production (d'une autre manière d'être) humaine.

Mots-clés: Peter Sloterdijk; Raison cynique; Humanisme pédagogique; L'animalité; Domestication.

RESUMEN

¡Dicen que vivimos en tiempos cínicos! A partir del diagnóstico del surgimiento de una nueva forma de utilizar la facultad de la razón en las sociedades postideológicas: la razón cínica, este estudio buscó aprehender el método de argumentación de Peter Sloterdijk en relación con la fenomenología. cinismo para desarrollar y desarrollar una discusión dirigida a la pedagogía como cinismo cardinal. En vista de lo anterior, el problema ha resultado ser aún más complejo: hay un cinismo instalado en la forma correcta de construir los argumentos de nuestra racionalidad pedagógica, en el que categorías como "conciencia ingenua", "conciencia falsa y la "alienación" pierde su sentido, sabiendo que la ideología misma funciona de manera cínica, haciendo ineficaz el método crítico-ideológico en el análisis del marco político y educativo contemporáneo. Tomar las herramientas de la razón cínica en el contexto educativo ha permitido demostrar el fracaso del discurso de la formación humanista. Más precisamente, el objetivo fue demostrar el funcionamiento de la razón cínica dentro de nuestra cultura político-educativa, a través de experiencias típicas que orientan el pensamiento educativo en Brasil: educación popular, teoría crítica, pedagogía histórico-crítica y escuela sin partido. La investigación destacó el evidente cuestionamiento del fracaso del proceso educativo como medio domesticado: su fracaso en abordar las metas éticas precisamente porque la solución al problema de la intolerancia humana no es omitido y no fue formulado en términos humanistas. La pregunta que nos deja al borde del abismo se puede plantear de la siguiente manera: ¿existe un camino no humanista o posthumanista a seguir por el proceso educativo? Entonces fue necesario pensar a favor y en contra de Sloterdijk, gesto que combina tradición y traición. Pensar en el binomio pedagogía y animalidad a través de la domesticación nos ha hecho emprender un camino en el que ya no es necesario conducir al animal como índice de exclusión, persecución y superación, sino como el instancia de otra temporalidad, otra política y otras. sentidos pedagógicos en los que el discurso pedagógico no necesita basarse en medios ligeros. Admitir el proceso educativo como doméstico puede permitir el salto hacia la construcción de otra narrativa educativa en la que el animal -que nosotros mismos somos- no funciona como límite exterior del orden social y común, sino que se convierte en algo. algo íntimo, capaz de trazar nuevas coordenadas de alteridad y nuevos horizontes de interrogación del proceso de formación de "lo humano", entre comillas, pero sobre todo, de un humano que no pretende ser jerárquicamente excluyente. Admitir el proceso educativo como doméstico puede permitir vislumbrar el fracaso de las pedagogías civilizadoras y normalizadoras y allanar el camino para otras políticas y otras pedagogías en las que el animal o la relación con la vida animal comienza a ser determinante en la producción (de otra forma de ser) humano.

Palabras clave: Peter Sloterdijk; Razón cínica; Humanismo pedagógico; Animalidad; Domesticación.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	12
INTRODUÇÃO OU A INSCRIÇÃO	18
<u>DO GABINETE DO CÍNICO AO ATELIÊ DO ARTISTA: DELINEAMENTO METODOLÓGICO</u>	23
A. “E PIOR PARA OS QUE ESTÃO CANSADOS” OU O CANSAÇO COMO <i>PATHOS</i> DE LEITURA E ESCRITURA	30
B. PETER SLOTERDIJK E A TEORIA DO AGENTE DUPLO	31
C. NO MESMO BARCO, MAS EM OUTRAS ÁGUAS	35
1. CINISMO NO PROCESSO DO MUNDO	39
1.1 DA IDEOLOGIA CRÍTICA À CRÍTICA DA IDEOLOGIA OU SOBRE OS LIMITES DO ESCLARECIMENTO	40
1.2 A RAZÃO CÍNICA COMO FALSA CONSCIÊNCIA ESCLARECIDA	44
2. A TEORIA CRÍTICA VAI AO PAÍS DO ESPELHO	48
2.1 CRÍTICA DA REVELAÇÃO	49
2.2 CRÍTICA DA ILUSÃO RELIGIOSA	51
2.3 CRÍTICA DA ILUSÃO METAFÍSICA	53
2.4 CRÍTICA À SUPERESTRUTURA IDEALISTA	54
2.5 CRÍTICA DA ILUSÃO MORAL	56
2.6 CRÍTICA DA TRANSPARÊNCIA	57
2.7 CRÍTICA DA ILUSÃO NATURAL	58
2.8 CRÍTICA DA ILUSÃO PRIVADA	59
<u>3. EM BUSCA DA INSOLÊNCIA PERDIDA: O CINISMO PARA ALÉM DE UMA ECONOMIA DISCURSIVA</u>	62
3.1 AS METAMORFOSES DO CINISMO	62
3.2 MIJO: PALAVRA QUE RESPINGA	66
3.3 O CINISMO COMO INSOLÊNCIA QUE TROCOU DE LADO	72
4. REVISITANDO OS CINISMOS CARDINAIS	82
4.1 CINISMO MILITAR – DAS TRINCHEIRAS À ESCATOLOGIA DO CAPITAL	84
4.2 CINISMO DE ESTADO – A TEOLOGIA POLÍTICA JUDAICO-CISTÃ COMO FERIDA ORIGINÁRIA	88
4.3 CINISMO SEXUAL – TEORIA KING KONG	93
4.4 CINISMO MÉDICO – A ERA DOS CID’S E DSM’S	98

4.5 CINISMO RELIGIOSO – O MITO DE CAIM	101
4.6 CINISMO DO SABER – DIÓGENES, MESTRE DA HUMANIDADE?	104
<u>5. O QUE PODE A CRÍTICA EM TEMPOS TÃO CANSADOS DE TEORIA?</u>	110
5.1 EDUCAÇÃO POPULAR E <i>PAULOFREIREANISMO</i>	113
5.2 TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO – “RACIOCINAI TANTO QUANTO QUISEDES, MAS OBEDECEI”	125
5.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA – EDUCAÇÃO: DO PRINCÍPIO AO PRECÍPIO	139
5.3.1 Escola e Democracia	141
5.3.2 Pedagogia Histórico-crítica	148
5.4. ESCOLA SEM PARTIDO OU O ÓDIO À DEMOCRACIA	151
5.4.1 O epílogo de uma sociedade autoritária e conservadora	153
5.4.2 Versão 2.0 do Escola sem Partido	157
5.4.3 Escola sem Partido e Governamentalidade	166
5.4.4 Ode à Democracia?	171
<u>6. É RACIONAL PARAR DE ARGUMENTAR OU CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	175
6.1 DO SENSO FILOSÓFICO À CONSCIÊNCIA COMUM	180
6.2 “O REI ESTÁ NU!”	188
<u>EPÍLOGO</u>	193
<u>REFERÊNCIAS</u>	203
<u>ANEXO</u>	208

PRÓLOGO

De volta às areias do Deserto

Meu amor, tudo em volta está deserto, tudo certo

Tudo certo como dois e dois são cinco.

Caetano Veloso, 1971.

Esta é a epígrafe da minha dissertação de mestrado, defendida em meados de 2014. De lá para cá, sinto que o processo em curso de desertificação do mundo se intensificou e esse fragmento escrito em 1971 parece (ou se torna) mais atual do que nunca!¹

O sentimento que me toma nesse instante em que começo a escrever essas páginas é de que só é possível ir em frente e o vento que sopra desfaz os passos dados na areia imediatamente. É como se não houvesse um “atrás”, pois quando me viro, vejo apenas e novamente, a imensidão para frente. A sensação é a de quem já andou demais, já percorreu demasiado o caminho e não tem mais como voltar. Sobretudo porque não há para onde voltar/retornar. Há somente a errância sem fim.

Em um ensaio intitulado *A Errância e o Mar de Mil Caminhos*, Tony Hara nos diz que o território da razão só é capaz de nos conceder sua terra estéril, suas bordas e seus confins, pois a razão pertenceu por muito tempo à terra firme. Enquanto ilha ou continente, ela repele a água com uma obstinação maciça: só nos concedendo a sua areia. Nesse contexto ele envereda por uma conversação que nos remete à *Nau dos Loucos* na qual no período Renascentista, eram confinados sujeitos indesejáveis dentro dos muros da cidade e entregues ao rio de mil braços, ao mar de mil caminhos, a essa grande incerteza exterior a tudo. Os loucos se tornavam então os prisioneiros da mais livre e aberta das estradas, acorrentados à infinita encruzilhada.

No século XV, por sua vez – continua Hara – os navegadores que miravam o oceano Atlântico deseantes de desnudar seus enigmas e segredos, alcançar sua fronteira mais distante, logo esbarravam com uma pergunta até então irrespondível: como retornar ao porto?

¹ A dissertação se intitula *Educar no Deserto: o paradoxo da formação para o exercício da cidadania* e se debruçou sobre a impossibilidade de formar cidadãos dentro de um contexto no qual a organização social parece não mais abarcar esta categoria de subjetivação política. O deserto foi a metáfora utilizada para dar conta da complexidade do contexto.

Como navegar com garantia contra o vento e retornar seguro? Os que decidiam ir em frente tornavam-se então prisioneiros da própria partida.

Pois é exatamente assim que me sinto: prisioneira da minha própria partida.

Mas, no meu caso, em uma errância pelas areias do deserto: ele, minha infinita encruzilhada, meu terreno de mil caminhos.

O fato é que essa errância está (também) inscrita no campo pedagógico de argumentação. “Argumentação pedagógica” parece ter se tornado justamente o ponto cego da própria atividade de educar e pensar a educação. Isso porque o termo *educação* ao longo do tempo tem significado uma hipérbole de “humanidade moderna”, com suas macro-categorias constitutivas tais como: industrialização, práxis, manicômios, cárceres, adultocentrismo e racionalidade.

Em que pese a crítica aos fundamentos da educação efetuados a partir dos anos 1990 pelas correntes pós-estruturalistas, a argumentação prevalece como atividade intrínseca de pensamento e de escrita no campo da educação. E essa centralidade da categoria “argumentos” ainda tem nos levado a querer construir argumentos cada vez mais fundacionais, sólidos e, sobretudo, úteis.

No que se refere ao presente texto, há apenas um pseudo abandono da categoria “argumentos”, porque argumentar também é a via de acesso pela qual enfrento o próprio modo hegemônico de argumentação pedagógica. Nesse sentido, entendo argumentação como uma ficção: uma narrativa dentre tantas outras possíveis e passíveis de serem desenvolvidas e operadas dentro de um determinado campo. Por argumentação pedagógica, conseqüentemente, vou privilegiar o termo como uma tecno-mito-logia que reconta a epopeia de abertura do homem à clareira do ser e seu posterior processo de aprisionamento e domesticação em contraposição à ênfase na utilidade da educação, que do meu ponto de vista, se tornou precisamente o argumento dos argumentos da educação².

Como no campo pedagógico algo que “não sirva para nada”, que não tenha uma finalidade é da ordem do absurdo e do repulsivo, é exatamente por esse caminho que gostaria de seguir. O intuito esforçado de pôr em cena a finalidade da educação apenas evidencia o

² É importante ressaltar que algumas análises privilegiam como argumento *par excellence* da educação o seu caráter explicador, tal como desenvolvido por Skliar (2015) a respeito da obra *O Mestre Ignorante* de Jacques Rancière. Mas não posso me filiar a essa linha de análise porque no exemplo utilizado existe uma aposta no comum partilhado entre os personagens – que são sociedades literárias baseadas nos livros – que do ponto de vista aqui posto em movimento, entrou em colapso. Não é o caso desenvolver aqui uma análise mais aprofundada dos termos, mas observo inclusive que a obra não é um tratado pedagógico como se costuma afirmar, e sim, Rancière se utilizando da pedagogia como um campo privilegiado para pôr em operação o seu conceito de “partilha do sensível”.

limite desta mesma racionalidade educativa, ou seja, mostra as suas fragilidades, conduzindo à borda do seu precipício.

Paideia ou educação era, *até agora*, o *esforço* para trazer a criança brincalhona, sensível, caprichosa e curiosa da forma de ser do pequeno grupo conduzindo-a ao clima global de cidades e reinos com suas perspectivas ampliadas, suas lutas purulentas e seu duro trabalho forçado contra si mesmo. A tradição chama adulto ao homem que havia aprendido a buscar suas satisfações nas esferas destas falhas. [...] Quando nasceram filosofias ou interpretações do mundo do tipo cultural avançado foram também sempre escolas do fazer-se adulto no sentido de uma troca de domicílio da alma ao maior, mais duro e abstrato (SLOTERDIJK, 2008, p. 361, tradução própria, grifos meus).

O grifo no “até agora” da citação acima tem a intenção de nos mostrar justamente uma fronteira que precisa ser ultrapassada, de uma argumentação pedagógica que se baseia em uma necessidade de repetição sem diferença; calçada em uma frágil memória que esquece as consequências de seus atos; de um campo que ainda tem interesse em trocas rápidas pelo que se mostra mais moderno, avançado e científico.

O grifo em “esforço” parece ter uma profundidade não tão evidente à primeira vista: que a noção de esforço sempre esteve atrelada à ideia de formação humana e é capaz de abarcar categorias tão díspares quanto a lógica neoliberal (o mérito pessoal associado ao esforço individual dentro da economia de mercado) e as proposições políticas de Donatien-Alphonse François de Sade na célebre frase “Français, encore un effort si vous voulez être républicains”³, levando às últimas consequências o programa revolucionário francês.

Maurice Blanchot, ao prefaciar a obra *La philosophie dans le boudoir*, de Sade, se questiona justamente sobre o estatuto desse esforço, lembrando a loucura de escrita que se estabelecia no projeto literário do marquês. Nunca é demais lembrar que para Blanchot a essência da atividade literária reside precisamente no *esforço* trágico de convocar o ausente na condição de ausente, para tornar real a sua presença fora dele mesmo e do próprio mundo – ou seja, para presentificá-lo em sua realidade de linguagem.

Mas é em outro lugar que Blanchot vai fazer desfilar uma potência na qual não existem sinais de esforço, mas que vai culminar – paradoxalmente, alguns dirão – no cansaço. Parece ser também um homem cansado que (o) escreve. O cansaço é então o que nos é comum e nos aproxima. Me aproxima de muitas outras pessoas (autores) que tenho convivido durante esses anos.

³ “Franceses, mais um esforço se vocês desejam ser republicanos”.

Roland Barthes afirmou certa vez que o cansaço é um modo de existência menosprezado – vulgar e terrível – é uma cor de vida que sequer tem o prestígio do atroz ou do maldito. Fala-se pouco do cansaço! Ele é, no entanto, a dimensão do tempo: infinita, ele é o próprio infinito.

Se hoje escrevo é porque estou cansada. Se cheguei até aqui é porque estou cansada. Mas que discurso fazer, com o cansaço? Isso que o cansaço torna possível, o cansaço também torna difícil. Não é nenhuma novidade: esse cansaço não é maior, apenas tomou uma nova forma, das várias que ele tem e que nós (talvez) conheçamos todas: ele nos faz viver; ele nos faz falar. Ele me faz escrever! É, no limite, a verdade do cansaço que eu escrevo; uma verdade cansada.

Como se o cansaço devesse nos propor a forma da verdade por excelência, aquela que perseguimos sem trégua toda nossa vida, mas que necessariamente não atingimos no dia em que ela se oferece, precisamente porque estamos demasiadamente cansados (BLANCHOT, 2010, p. 12).

Parece que por mais cansado que se esteja não se deixa de realizar sua tarefa exatamente como deve. Diríamos mesmo que não somente o cansaço não atrapalha o trabalho, mas que o trabalho exige isso, estar cansado demasiadamente. Me parece que o enfrentamento à essa escrita dos argumentos pedagógicos, à essa errância pedagógica, só pode mesmo se efetivar se (já) estivermos demasiadamente cansados.

Porque eu chamo de cansaço isso que é a minha própria condição de existência? Porque não posso/consigo mais distinguir entre pensamento e cansaço. Sentindo, no cansaço, o mesmo vazio, talvez o mesmo infinito que a atividade de pensamento. Pensando cansada. O cansaço tendo se tornado o meu único meio de viver, com a ressalva de que quanto mais cansada estou, menos vivo e, no entanto, vivendo apenas através do cansaço.

Cansaço: a mais modesta das infelicidades, o mais neutro dos neutros, uma experiência que, se alguém pudesse escolher, jamais a escolheria voluntariamente e por vaidade. O cansaço é isso: uma repetição, um desgaste de todo começo e eu me canso de disfarçar que ainda tenho forças para escrever a respeito dessa errância, desse deserto.

O cansaço é um modo de existência. Cansaço, não lassidão. Que este ciclo seja traçado pela escrita ou pelo cansaço, o cansaço não nos permite decidir, mesmo se é somente escrevendo que nós nos percebamos cansados, entrando no círculo do cansaço, no cansaço como um círculo. E aqui estou eu, de volta às areias do deserto: um lugar no qual tudo conduz ao esforço e à aridez... me resta o cansaço (do) que não cessa de produzir.

Essas páginas e esse *pathos* do cansaço são escancaradamente roubos! Talvez eu já esteja demasiadamente cansada para proceder de outra maneira que não seja essa.

O meu pano de fundo ficcional, ou melhor, a minha miragem nessa errância pelo deserto é *Textos para Nada* (1955/2015) de Samuel Beckett. Tenho visto esse mote da não-finalidade em todos os outros/diversos textos que leio e, especialmente, vejo esse mote materializar-se no meu cansaço. “Subitamente, não, por fim, enfim, não pude mais, não pude continuar. Alguém disse, Você não pode continuar aí. Eu não podia ficar ali e não podia continuar” (BECKETT, 1955/2015, p. 5). É isso, a despeito do não poder continuar, a despeito do cansaço, continuo porque – reitero – o cansaço não cessa de... produzir. O binômio Blanchot-Beckett parece ser o meu atual fantasma/assombro. O que esgota é inesgotável, tal é, quem sabe, a verdade dessa consciência aguda, obstinada, que não larga nunca o mundo e, no entanto, nunca consegue descansar nele⁴. É como o próprio Beckett definiu em termos aproximados como “uma experiência que não é passível de nomeação e que, de repente, parece estar em todos os lugares”.

O cansaço nunca será simples cansaço. Ele não serve para nada e apenas, apesar dele, continuamos. O fato é que li Blanchot e tombei.

⁴ É preciso destacar que optei por fazer distinção entre os termos cansaço e esgotamento, embora saiba que grandes autores já se debruçaram sobre o tema e, sobretudo, sobre esse tema na dupla Blanchot-Beckett – como é o caso de Gilles Deleuze. Mais especificamente, o que me incomoda na leitura deleuziana sobre o esgotamento é o tom político atribuído ao termo. Há certa politização direcionada ao “esgotamento do possível”, o que por sua vez, visa corroborar com as estratégias possíveis do conceito de máquina de guerra desenvolvido por Deleuze & Guatarri, que não se aplica ao texto aqui apresentado.



Avenida Paulista – São Paulo, abril de 2017. Acervo pessoal.

INTRODUÇÃO OU A INSCRIÇÃO

Dizem que vivemos em tempos cínicos! O diagnóstico aponta para o surgimento de um novo modo de utilização da faculdade da razão em sociedades pós-ideológicas: a razão cínica.

Nesse sentido, uma discussão sobre as configurações contemporâneas do cinismo deve, necessariamente, levar em consideração os encaminhamentos dados pelo filósofo alemão Peter Sloterdijk em sua obra *Crítica da Razão Cínica*, publicada em 1983. Nela, o autor parte da famosa frase utilizada por Marx para demarcar os contornos do desconhecimento ideológico: “Eles não sabem, mas o fazem”, invertendo-a. Frase esta que embasou todo um projeto em torno da ideia de que se tratava de um desconhecimento da consciência em relação à estrutura social de significação e por consequência, do significado objetivo da ação.

Ora, nós conhecemos a temática da alienação da falsa consciência no domínio das relações sociais reificadas e das aparências socialmente necessárias. Nesse contexto, o papel da crítica seria abrir espaço para uma apropriação autorreflexiva dos pressupostos determinantes da ação, pois a alienação indicaria uma incapacidade de compreensão da totalidade das estruturas causais historicamente determinadas. Através dessa apropriação, pressupunha-se que seria possível instaurar um regime de relações não reificadas que garantiriam, por sua vez, uma transparência da totalidade dos mecanismos de produção de sentido.

Mas conhecemos também o modo como ela se cristalizou enquanto ação pedagógica. A crítica pedagógica brasileira nos anos 1960, 70 e 80 – que pode ser denominada como aspecto primordial da teoria crítica em educação – está toda atrelada à ideia da consciência e por redundância, desalienação. Isso quer dizer que a teoria clássica⁵ da educação brasileira ou mesmo a filosofia da educação em solo nacional foi toda construída com base nesse argumento que tem o marxismo como espinha dorsal no processo de desmistificação e na desideologização.

O fato é que existe um modo hegemônico dentro das pesquisas em filosofia da educação no Brasil que tem na figura de Dermeval Saviani um ponto de ancoragem. O campo das teorias pedagógicas está profundamente marcado pela tríade *Educação: do senso comum*

⁵ Enunciando a diferenciação entre clássico e tradicional, Saviani (2008, p. 101) define o primeiro termo como “aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que foi proposto”.

à *consciência filosófica* (1980), *Escola e Democracia* (1983) e *Pedagogia Histórico-crítica* (1991). Por extensão, o campo da prática pedagógica e da política educacional também completa o quadro através da correlação ideologia-alienação-consciência, como é o caso das teses de Jamil Cury (1979) *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo* e de Gaudêncio Frigotto (1983) *A produtividade da escola improdutiva*, ambos sob orientação de Saviani.

Observo no cenário das teorias pedagógicas que, à medida em que essa herança se efetivou como modo hegemônico de argumentação, também acarretou um descompasso teórico que fragiliza o próprio campo em função do presente.

Atento aos desdobramentos e metamorfoses que o esquema de pensamento baseado em ideologia-alienação-consciência é que Sloterdijk (2012) pode afirmar que o cinismo hoje é algo como uma *ideologia reflexiva* ou uma *falsa consciência esclarecida*. O autor afirma que *ideologia reflexiva* é uma ideologia que absorve o processo de apropriação reflexiva se seus próprios pressupostos, que é astuta porque descreve a possibilidade de uma posição ideológica que porta em si, sua própria negação, sua própria crítica. No que se refere ao termo aparentemente contraditório *falsa consciência esclarecida* remetemos a uma figura de consciência que desvelou reflexivamente os móveis que determinam sua ação “alienada”, mesmo assim, é capaz de justificar racionalmente a necessidade de tal ação.

Diante do exposto, categorias como ‘consciência ingênua’, ‘falsa consciência’ e ‘alienação’ perdem significado tendo em vista que a própria ideologia funciona de maneira cínica, tornando o método crítico-ideológico ineficaz às análises do quadro político e pedagógico contemporâneos. A crítica, por não poder fazer apelo à dimensão de uma verdade recalcada pela construção ideológica (pois tudo já é posto pela consciência), perde sua suposta eficácia para modificar predisposições de conduta. Assim, Sloterdijk pode desenvolver o argumento cabal de que, no cinismo, “Eles sabem o que fazem, e continuam a fazê-lo”: este é o núcleo duro da argumentação de Peter Sloterdijk em *Crítica da Razão Cínica*.

Inseridos no reino da transparência, não adiantaria apenas remar contra a maré neoliberal de gestão da vida, pois as pesquisas em educação que têm como construto teórico as matrizes biopolíticas resistem à racionalidade neoliberal, racionalidade empresarial, empresariamento de si, domínio da vida, dentre outros – que podem ser grosseiramente descritas como o arcabouço da utilidade. Mas não se trata apenas de criticar o neoliberalismo como se os defeitos, as falhas e os limites do processo educativo fossem provocados estritamente por essa racionalidade imperativa/hegemônica. O problema é ainda mais

profundo: há um cinismo instalado no próprio modo de construção dos argumentos da nossa racionalidade pedagógica.

A interrogação precisa ser colocada com precisão cirúrgica: uma vez que um intelectual da educação e/ou pedagoga assume a crítica da educação através da racionalidade cínica, em que medida esse gesto, essa atitude insolente do ponto de vista da herança teórico-metodológica em educação, muda as regras de inteligibilidade – de leitura e de escrita – do processo de argumentação no campo pedagógico?

Assumir as ferramentas da razão cínica no contexto pedagógico demonstra empiricamente a falência do discurso humanista de formação e com isso, o fracasso do diálogo e da comunicação intersubjetiva (dialogicidade). Quando esse gesto é efetivado faz surgir uma dimensão que escapa ao “bom senso” (desestabiliza a soberania das cabeças abrindo espaço para a manifestação no corpo, das pulsões mais animais), que escancara o mais evidente do processo de formação humana ao qual todos nós estamos submetidos – a domesticação.

Isso porque a socialização por meio da instrução, tal como acontece na tradição ocidental, na verdade, é um processo de embrutecimento *a priori*, conforme acredita Sloterdijk (2012). No contexto atual, quase nenhum aprendizado é capaz de oferecer a antiga crença de que as coisas em algum momento seriam melhores, a perspectiva de ascendência da ciência e do progresso tecnológico como forma de aperfeiçoamento das sociedades, mas a educação continua com papel privilegiado, sobretudo quando observamos que ao processo educativo são acoplados cada vez mais empreendimentos, como inteligência emocional, neurociência, espiritualidade, empreendedorismo. Se resumem em uma série de esforços para a manutenção da educação e da escola como *locus* privilegiado de um processo educativo que, antes de promover autonomia e liberdade (a promessa de nossa herança teórica em educação) tem se mostrado como um sofisticado processo de domesticação e adestramento animal.

O objetivo então é de apreender o método de argumentação de Peter Sloterdijk em relação à fenomenologia do cinismo a fim de elaborar e desenvolver uma discussão destinada à Pedagogia enquanto um cinismo cardinal. Minha tese é a de que o que eu denomino de antemão de **cinismo pedagógico** é algo que se encaixa perfeitamente na assertiva do autor: “Eles sabem o que fazem, e continuam a fazê-lo”: sabemos do fracasso do humanismo literário e do seu compromisso com o resgate do homem da barbárie, ou seja, enquanto escola da domesticação do ser, mas insistimos na manutenção deste discurso. Sabemos da impossibilidade de realização plena do ideal de educação como processo de superação da

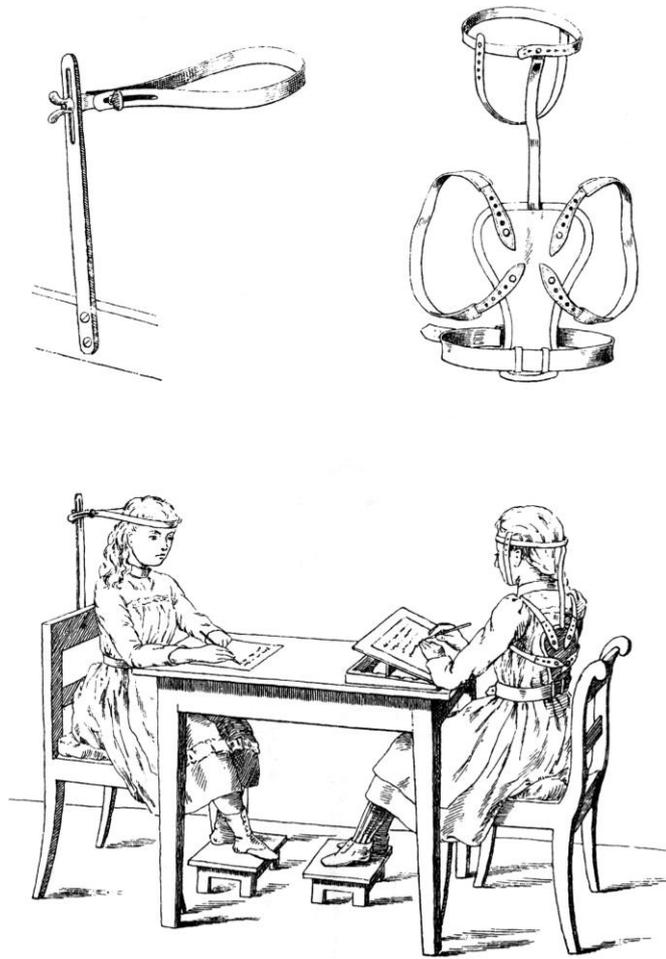
animalidade do homem, condutor para a liberdade, mas reiteramos que o sujeito da educação é um animal racional, logo, passível de domesticação.

De maneira mais específica, demonstrar o funcionamento do cinismo pedagógico no interior da nossa cultura político-pedagógica, através de experiências típicas que orientam o pensamento pedagógico no Brasil: Educação Popular, Teoria Crítica, Pedagogia Histórico-crítica e Escola sem Partido.

Nesse sentido, o advento do cinismo pedagógico poderia vir a explicitar que a falta de legitimidade que assola o processo educativo, bem como o discurso recorrente de uma crise *da e na* educação contemporânea, na verdade são o núcleo motor de sua estrutura. Que os seus aparentes e contraditórios fracassos são reveladores dos limites dessa maneira (humanista) de entender o mundo e configuram um projeto ampliado de manutenção das mídias domesticadoras. Logicamente, o processo de domesticação sofreu inflexões ao longo do tempo e essas modificações precisam ser discutidas e analisadas, tendo em vista que todos esses elementos colaboram para demonstrar o seu modo próprio de funcionamento no interior da lógica regida pela razão cínica.

A razão cínica opera por meio das discrepâncias entre os princípios proferidos e as práticas. Toda a sua perspicácia se encontra justamente em legitimar a distância entre as duas dimensões, pois sabemos o que determina nossa ação “alienada” e contraditória, mas não encontramos motivo pujante para reorientar nossas condutas. Mais ainda, somos capazes de justificar racionalmente, tais ações. O cinismo se estrutura através da própria contradição proclamada.

Admitindo que o desconforto é um motor propulsor para a atividade crítica, então nenhum tempo seria tão apropriado para ser criticado quanto o nosso momento atual. No entanto, também o impulso crítico tem sido assolado por severas indisposições. Ora, o tempo em que tudo se tornou problemático, também é o tempo em que todos se mostram em toda parte como indiferentes. Segundo Sloterdijk, é preciso seguir esse rastro, pois ele conduz para onde se pode falar de cinismo e razão cínica. Para mim, esse rastro conduz à educação.



Fonte: Moritz Schreber – Instrumentos pedagógicos para fixar a atenção.

DO GABINETE DO CÍNICO AO ATELIÊ DO ARTISTA⁶: delineamento metodológico

No gabinete dos cínicos idealizado por Sloterdijk não aparecem personagens individualizados, mas tipos, isto é, personagens de época e de sociedade. São representados em dois grupos: como bonecos de cera em um gabinete de personalidades históricas e também como figuras literárias que ajudam a revelar traços arquetípicos da consciência cínica. É por isso que figuras como Diógenes, Luciano, Mefistófeles e o Grande Inquisidor são chamados à baila.

Sloterdijk sugere que sigamos o passeio como quem segue um guia de museu, daqueles cujo perfil é de quem realmente *quer ensinar algo*: diante de cada personagem ele tece eruditas considerações acerca da significação histórica das eminências representadas. “Nada pior que um guia de museu que deseja seriamente nos ensinar algo”, replica Sloterdijk.

Não é esse o caminho que vamos seguir aqui. Daniel Buren – icônico artista plástico francês, responsável entre outras obras, pelas colunas no Palais Royal em Paris – atesta desde a década de 1970 a inseparabilidade entre o museu (lugar por excelência onde a obra é vista) e o ateliê (lugar de origem da obra), ou seja, ambos fazem parte do mesmo sistema e questionar um sem o outro, não faria sentido. Mas ao invés de seguir o passeio sugerido por Sloterdijk – o museu – quero seguir pela outra ponta do caminho e adentrar no ateliê como meio de pensar o espaço de criação⁷.

Ainda que o ateliê contemporâneo comporte quase todo tipo de lugar e conceito, conforme acredita Cavalcanti (1998): do galpão ao escritório, do apartamento ao computador portátil, da cozinha alquímica à cabana rústica e desta ao *cyber-space*, demonstrando a ampliação do conceito e a fluidez do espaço, é a parte mais prosaica e crua que aqui me interessa. O ateliê tal como Albert Giacometti o concebia – o lugar no qual figuras emergem, a busca por descobrir a ferida secreta de cada um e desnudá-la.

A imagem mais clássica desse ateliê – e, por extensão, de uma questão de método – que povoa meu imaginário eu encontrei em Roland Barthes. Certa vez, quando questionado se ele tinha um método de trabalho, respondeu que tudo dependia da maneira em que se coloca a reflexão sobre o trabalho. Se se tratasse de vistas metodológicas, não as tinha, mas em se

⁶ Devo ao professor Luiz Guilherme Vergara (UFF) na ocasião do curso “Sociedade Black Mirror” no Centro de Pesquisa e Formação do SESC/SP (abril/2017) as reflexões acerca do ateliê dos artistas e seus desdobramentos em experiências de pensamento, quando discutiu o episódio *The National Anthem*.

⁷ Mais uma vez é preciso esclarecer que não ignoro as discussões sobre a pertinência do ateliê (presentes já desde Buren) nem o alargamento da noção mesma: do “espaço” ao “lugar”, acarretando o público como co-criador da obra (dimensão presente também já desde Umberto Eco em *Obra Aberta*).

tratando de *práticas de trabalho*, isso sim ele tinha. Sobretudo porque considerava existir na opinião corrente uma espécie de censura ou futilidade no fato de um escritor ou intelectual falar de sua escrita, de seu *timing* ou de sua mesa de trabalho.

Para Barthes era fundamental interrogar um escritor sobre sua prática de trabalho e é através de um passeio pelo ateliê desse autor que vou começar a jornada metodológica da presente tese.

Quando se recoloca a escrita no contexto histórico, ou mesmo antropológico, percebemos que durante muito tempo ela se cercou de todo um cerimonial. Na antiga sociedade chinesa as pessoas se preparavam para a escrita, para manejar o pincel, beirando uma ascese quase religiosa. Em certas abadias da Idade Média, os monges copistas só iniciavam o seu trabalho depois de longas sessões de meditação.

Barthes denominava o conjunto dessas regras que construiu para si de “protocolos de trabalho”, no sentido quase monástico do termo. Importava distinguir as diferentes coordenadas: tempo de trabalho, espaço de trabalho e o próprio gesto da escrita. Ainda é preciso considerar, no que concerne à Barthes, os estágios do processo de criação. Há primeiro o momento em que o desejo se investe de pulsão gráfica, resultando em um objeto caligráfico. Em seguida, o momento crítico em que esse último vai se dar aos outros de maneira anônima e coletiva, ou seja, sua transformação em um objeto tipográfico.

Noutros termos, escrevo primeiro o texto inteiro à caneta tinteiro. Depois o retomo de ponta a ponta à máquina (com dois dedos porque não sei datilografar). Até o presente, essas duas etapas eram, de certo modo, sagradas para mim. Mas devo precisar que estou em vias de efetuar uma tentativa de mudança. Acabei de me dar de presente uma máquina elétrica. Todos os dias exercito-me em bater durante meia hora, na esperança de me converter a uma escrita mais datilográfica (BARTHES, 2004, p. 254).

Vemos nesse relato um exemplo de exercício e disciplina suscitado por uma reflexão maior por parte do autor a respeito de sua prática de trabalho. Tendo múltiplas tarefas a realizar, às vezes foi obrigado a entregar textos a profissionais datilógrafos, mesmo não gostando da ideia. Incomodava ao autor o fato de que esse gesto representava uma alienação da relação social, na qual o ser copista fica confinado perante o mestre a uma atividade de cunho quase escravagista quando, na verdade, o espaço da escrita é justamente o da liberdade e do desejo.

Mas a clareza de Barthes quanto aos seus protocolos de trabalho vai mais além. Quando questionado a respeito do “lugar de trabalho” responde taxativamente que é incapaz de conseguir trabalhar em um quarto de hotel, por exemplo. Não se trata do ambiente ou da

decoreção, mas de organização do espaço. Ele graceja, dizendo que não é à toa que lhe atribuem a alcunha de estruturalista.

Para que eu possa funcionar, tenho de estar em condição de reproduzir estruturalmente o meu espaço de trabalho habitual. Em Paris, o lugar onde trabalho (todos os dias de 9h30 às 13h; esse *timing* regular de funcionário de escrita me convém mais do que o *timing* aleatório que supõe um estado de excitação contínuo) fica no meu quarto de dormir (que não é onde me lavo e faço minhas refeições). Ele se completa por um local de música (toco piano todos os dias, mais ou menos à mesma hora, 14h30) e por um local de “pintura”, com muitas aspás (a cada oito dias mais ou menos, exerço a atividade de pintor de domingo; preciso, pois, de um lugar para os meus borrões) (BARTHES, 204, p. 255).

Na casa de campo, por sua vez, Barthes reproduziu exatamente esses três ambientes. Mas pouco importa se estão no mesmo cômodo ou não, posto que não são as divisórias que contam e sim as estruturas.

Mas isso não é tudo. A descrição dos detalhes é quase obsessiva (alguns dirão): para Barthes é necessário que o espaço de trabalho propriamente dito seja dividido em certo número de microlocais funcionais. Deve haver nele primeiro uma mesa, de madeira (que o autor atesta ter uma boa relação com a madeira); é necessário um espaço livre lateral, isto é, outra mesa onde ele possa espalhar as diferentes partes do seu trabalho; e depois disso tudo, um lugar para a máquina de escrever e uma escrivaninha para os diversos “lembretes”, “microplanejamentos” para os próximos dias e “macroplanejamentos” para o trimestre, etc. Com obstinada ironia contra si mesmo, Barthes confessa que nunca consulta efetivamente esses lembretes, mas que a presença deles ali já basta. Por fim, menciona o seu rigoroso sistema de fichas, famosas por dar origem inclusive aos cursos no Collège de France e ao *Diário de Luto*, que são construídas em um quarto do formato do papel habitual.



Fonte: imagens disponíveis na internet.

No que se refere à leitura propriamente dita que encerrará na construção de seus próprios textos, Barthes diz que não procura constituir uma biblioteca prévia, contenta-se em ler o texto em questão apostando a excitação provocada pelo contato imediato e fenomenológico com o texto tutor. Porém, essa leitura se dá de maneira bastante fetichista: anotando certas passagens, certos momentos, até mesmo certas palavras que exercem poder de exaltação sobre ele. É a partir desse momento que a coisa toma já uma existência de escrita. Afirma entrar então em um estado maníaco: tudo o que ele lia relacionava inevitavelmente com o trabalho. O único desafio era evitar que as leituras de lazer interferissem nas que destinava à escrita.

Mas também para isso Barthes tinha um método. Simples: as primeiras (lazer) um clássico ou um livro de Jakobson, ele lia na cama, à noite, antes de dormir. As outras (os de trabalho e as vanguardas) lia pela manhã, à mesa de trabalho. “Nada há nisso de arbitrário. A cama é o móvel da irresponsabilidade. A mesa, o da responsabilidade”.



Fonte: imagens disponíveis na internet.

Em um texto de 1970 publicado no *Le Figaro Littéraire*, intitulado “Escrever a leitura”, Barthes se põe entre os mortais e interroga: “Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de

ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu de *ler levantando a cabeça?*” (BARTHES, 2012, p. 26. Grifos no original). Aqui, a experiência da leitura e a experiência da viagem se aproximam: ler e levantar a cabeça como se para admirar a paisagem e fazer o pensamento fluir.

Dois anos mais tarde, Barthes vai debruçar sobre o trabalho de pesquisa em um número da revista *Communications*, no qual demonstra a encruzilhada que se impõe aos jovens pesquisadores (quicá a todos): de um lado, o discurso da cientificidade (o discurso da Lei), e de outro, o discurso do desejo, ou escritura. Enfatiza então que o trabalho de pesquisa deve ser assumido no desejo. Se essa assunção não se efetiva, o trabalho se torna moroso, funcional, movido pela necessidade de apenas se prestar um exame, de obter um diploma, um título, um salto na carreira. “Quisemos aqui que o trabalho de pesquisa fosse, desde o princípio, objeto de uma solicitação forte, formulada fora da instituição e que só podia ser uma solicitação de escritura” (BARTHES, 2012, p. 99).

Mas, e quando o objeto de pesquisa é o Texto? O pesquisador se vê mais uma vez em um dilema: falar do texto segundo o código convencional da escrevença (*écrivance*), ou seja, permanecer prisioneiro do “imaginário” do cientista (aquele que crê poder colocar a sua própria linguagem em posição de exterritorialidade ao texto trabalhado) ou então, ele próprio entrar no jogo do significante, no infinito do enunciado e “escrever” (o que não quer dizer simplesmente escrever bem), *se* escrever e se *ins*-crever no texto próprio.

Pois bem, iniciando a primeira volta desse movimento de *ins*crição, preciso dizer que minha entrada na filosofia se efetivou a partir do pensamento de Hannah Arendt, autora que diagnostica e afirma que, uma vez rompido o fio com a tradição, restam-nos apenas *fragmentos de pensamento* advindos de um passado distante. Logo, é preciso pensar sem corrimões, ou seja, inventar formas próprias de pensar a partir desses fragmentos, pois não há mais certezas absolutas nas quais possamos nos apoiar.

Acredito que a lógica fragmentária na filosofia, ao invés de se caracterizar como o sintoma de um fracasso intelectual, pode, sobretudo, ser considerada como um dos instantes onde o pensamento especulativo se dá conta de seus limites e passa a abdicar da pretensão de estabelecer um sistema de pensamento absoluto. A escolha da forma fragmentária não é aleatória ou casual, antes, aponta para o inacabamento, para o infinito da atividade do pensamento enquanto experiência.

Muitos outros autores viram a lógica fragmentária se impor sobre eles como uma exigência de escritura. No plano filosófico, Friedrich Nietzsche, Friedrich Schlegel, Emil Cioran; No campo literário, Roland Barthes, Maurice Blanchot, René Char; No campo pedagógico, Carlos Skliar e Sandra Corazza, para citar apenas alguns dentre tantos outros que poderiam ser aqui mencionados. Em especial, destaco as obras de Barthes *Incidentales* (2004), Blanchot *L'écriture du Désastre* (1983) e René Char *Feuillets d'Hypnos* (1943-44) devido ao impacto que particularmente me causam.

Foi sobre esse terreno que surgiu a ideia de desenvolver uma metodologia própria para a pesquisa do mestrado, em que eu pudesse aliar as noções de experiência de pensamento e escritura que – preciso dizer – foi algo de suma importância para o andamento do estudo. Desenvolvi então uma metodologia de pesquisa teórica, a qual denominei de *Experiência de Pensamento*, que correlaciona a noção de experiência de pensamento (presente em autores como Arendt, Agamben e Heidegger) e a noção de escritura (originária dos trabalhos de Barthes e Blanchot) como processos inseparáveis e complementares.

Ainda que tenhamos nos ocupado sistematicamente durante anos com os ditos e os escritos dos grandes pensadores, isto não nos fornece garantia de que nós mesmos pensamos ou que sequer estejamos dispostos a pensar⁸. Isso me faz crer que a tarefa do pensamento está diretamente relacionada à questão do método de trabalho na atividade de pesquisa.

Entendendo que não são processos distintos (experiência de pensamento e escritura), onde primeiramente acontece a experiência e posteriormente se constrói um relato sobre ela, a noção de escritura desenvolvida por Barthes se consolidou como adequada para dar conta da problemática. Trata-se de uma noção e não de um conceito, porque é um conhecimento sintético intuitivo e impreciso, em que é possível reconhecer em determinados textos um conjunto de traços que o definem, mas sem constituir, entretanto, uma totalidade, um modelo (PERRONE-MOISÉS, 2012).

O sujeito da escritura é um sujeito inacabado, em constante processo de construção, tal como a atividade de pesquisa. Esse é um dos motivos pelos quais o desvio ou passeio se faz pelo ateliê (local de origem e construção da obra) e não pelo museu (em geral, o local onde a obra já acabada é exposta).

Isso porque não me filio a uma escritura que para se expor necessita da elaboração sistemática de uma longa e maturada experiência de pensamento. Pelo contrário, tenho a

⁸ A não ser, como afirma Peter Sloterdijk (2016), que estejamos empenhados na experiência de um pensamento filosófico que tem como centralidade um processo de transferência.

escritura daqueles que escrevem como se procurassem se livrar de algo que lhes atormenta, daí o caráter pouco sistemático e provisório das considerações apresentadas, enfatizando que tal como o seu sujeito, essa escritura está sempre e ainda, inacabada.

Dessa perspectiva – a atividade de pesquisa que se debruça sobre o Texto – não é mais possível utilizar os textos de maneira instrumental, como objetos de análise e de uma interpretação de cunho hermenêutico. Trata-se antes, de viver com um autor, como sugeriu Roland Barthes (2005, p. XIV-XV) “quando o texto transmigra para dentro de nossa vida, quando outra escritura chega a escrever fragmentos da nossa própria cotidianidade, enfim, quando se produz uma co-existência”, ciente, no entanto, de que viver com um autor não significa necessariamente cumprir em nossa vida o programa traçado pelas obras desse autor.

Do mesmo modo, quando da construção desta metodologia, encontrei uma importantíssima convergência: ambos os processos visam questionar, desestabilizar e romper com o discurso científico. O intuito não é de se impor no lugar da ciência, mas partir da identificação das suas limitações no que concerne às experiências do ser-no-mundo e do sujeito-na-linguagem. Ao contestar o discurso da ciência, a escritura não dispensa em nada as regras do trabalho acadêmico, apenas questiona o discurso científico como o único código de referência pelo qual podemos nos mover.

Por fim, a última etapa de construção da metodologia me mostrou que a *Experiência de Pensamento* se efetiva através de uma metáfora como figura de pensamento aliada ao processo de escritura. Essa metáfora, no entanto, nunca é dada de antemão, não pode ser descrita e/ou anunciada no início do processo. Se no mestrado a metáfora foi o Deserto, aqui a figura de pensamento foi o mote *Ler abre Jaulas*. O *pathos* escritural inicial que era o Cansaço, sofreu uma inflexão durante o processo de escritura da tese, como se verá ao final.

Diferentemente de uma metodologia enquanto “caminho” a ser seguido passo a passo, esse processo se efetiva em lançar-se no branco da página por parte do autor que aqui, escreve cansada, mas não se esquivava em relação ao rigor acadêmico.

De acordo com os manuais clássicos de metodologia da pesquisa, dentro dos ditames acadêmicos, o método se constitui em três etapas: os fundamentos teóricos, o método propriamente dito e os procedimentos. Assim, o cansaço se apresenta como fundamento teórico da metodologia; o método é o próprio Peter Sloterdijk, a maneira como ele lê os autores, suas aproximações e distanciamentos no campo da Filosofia; o procedimento de análise enquadra o Sloterdijk dentro desta cena filosófica e os desdobramentos oriundos desse gesto na construção de uma argumentação pedagógica.

É através desse limiar entre tradição e traição que apresento a maneira como os textos foram vivenciados e o sujeito se constituindo através da escritura.

- a. “E pior para os que estão cansados”⁹ ou o Cansaço como *pathos* de leitura e escritura

Se eu estou imersa em uma atividade de pensamento, preciso anunciar de antemão o modo como esse pensamento está se exercendo: como antecipei no prólogo desse texto, chamo de cansaço isso que é a minha própria condição de existência, porque não posso e não consigo mais distinguir entre pensamento e cansaço.

Se eu estou pensando cansada também preciso transformar esse cansaço – e o sentimento de dor e errância que estão associados a ele – em escritura: eis o trabalho a ser empreendido.

Para aqueles a quem a melancolia devasta, escrever sobre ela só teria sentido se o escrito viesse da melancolia. Tentar falar de um abismo de tristeza, dor incomunicável que na maioria das vezes nos absorve de forma duradoura até nos fazer perder o gosto por qualquer palavra... No absurdo da existência (melancólica), a lista das desgraças que nos oprimem todos os dias é infinita. É uma existência desvitalizada, que embora às vezes exaltada pelo esforço que fazemos para continuá-la, a cada instante está prestes a oscilar para a morte. É o que acredita Kristeva (1989).

Esse passeio inicial busca defender que o estado amoroso e a melancolia têm uma ligação profunda: um termo é corolário do outro.

A semiologia, que se interessa pelo grau zero do simbolismo, é inevitavelmente levada a se interrogar não somente sobre o estado amoroso, mas também sobre o seu obscuro corolário, a melancolia, para constatar ao mesmo tempo que, se não existe escrita que não seja amorosa, não existe imaginação que não seja, aberta ou secretamente, melancólica (KRISTEVA, 1989, p. 13).

A criação literária, por sua vez, tem uma estreita relação com ambos, pois todo melancólico é místico e encontra na dor e nas lágrimas uma pulsão de escritura.

⁹ No original “Et tant pis pour les gens fatigués!”. Frase final de uma entrevista que Jacques Rancière concedeu a Edmond El Maleh para o jornal Le Monde em 1981. Tradução própria.

b. Peter Sloterdijk e a Teoria do Agente Duplo



Peter Sloterdijk – óleo sobre tela. Michael Burriss Johnson, 2014.

Chegamos até aqui: momento de apresentar devidamente ao leitor, Peter Sloterdijk. Porém, mais do que isso, dizer o lugar que Sloterdijk ocupa no meu próprio luto e no meu cansaço.

Peter Sloterdijk é um filósofo e escritor alemão. Fruto de uma curta relação entre a mãe, alemã e o pai, holandês, nasceu em Karlsruhe no dia 26 de Junho de 1947.

Em uma entrevista concedida em junho de 2016 ao programa *Hors-champs* do canal France Culture (integrante da rede Radio France), Sloterdijk relembra sua infância no período do pós-guerra na Alemanha e afirma que viveu literalmente entre ruínas, pois a casa ao lado da sua havia sido bombardeada e aquela era a visão de grande parte da cidade. Nesse sentido, atesta que a ruína foi o seu ponto de partida, ou melhor, seu pensamento filosófico tem a ruína como ponto de partida.

Sem dúvida a guerra foi um evento que deixou marcas profundas no pensamento (filosófico) europeu, mas sobretudo, nos alemães. Sloterdijk comenta que o sentimento que pairava em sua juventude era de uma “dupla culpa” por parte dos seus compatriotas: por um lado, o fato de terem presenciado (e protagonizado) coisas atroz; por outro, o desejo de recomeçar do zero, como se nada tivesse acontecido.

Entre 1968 e 1974 Sloterdijk prosseguiu seus estudos em Filosofia, História e Literatura Alemã na Universidade de Munique. Em 1976 defende sua tese de doutorado

“*Literatura e Organização da Experiência de Vida: teoria e história do gênero da autobiografia na República de Weimar 1918-1933*” na Universidade de Hamburgo. Em seguida, empreende com sucesso a carreira de escritor à qual veio se somar, a partir de 1992, as aulas nas universidades de Viena e Karlsruhe. Entre os anos de 2001 e 2015, Sloterdijk exerceu o cargo de reitor da Escola Superior de Design da Universidade de Karlsruhe.

Dois episódios podem ser considerados excêntricos na vida de Peter Sloterdijk, sobretudo quando tomamos a vida dos grandes filósofos alemães: primeiro, o fato de no final da década de 1970 ter integrado o *Movimento Rajneesh*, do místico Osho. Realizou uma viagem à Índia e lá permaneceu por dois anos. Sobre essa experiência, o autor comenta que foi a busca por uma saída ao *stimmung* dominante da época na Europa; o segundo fato, é que Sloterdijk é considerado um “filósofo midiático”, que por quase dez anos apresentou um programa de TV – *Das Philosophische Quartett* – na emissora estatal da Alemanha (a ZDF) ao lado Rüdiger Safranski (biógrafo de Nietzsche e Kant), no qual dava visibilidade aos temas filosóficos de acordo com os assuntos que movimentavam a opinião pública.

Seu primeiro ensaio filosófico de grande repercussão – o livro *Crítica da Razão Cínica* – foi publicado em 1983, bateu o recorde de vendas na França de um livro de filosofia escrito em alemão e se tornou um *best seller* na década de 1980 na Europa. Sloterdijk recebeu diversos prêmios ao longo de sua carreira, destacam-se: o *Prêmio Literário Ernst Robert Curtius* em 1993 e em 2005 a Academia Alemã de Linguagem e Poesia escolheu o autor para receber o *Prêmio Sigmund Freud de Prosa Científica*, fato de incluiu o nome de Peter Sloterdijk no rol dos principais pensadores alemães, ao lado de Hannah Arendt, Werner Heisenberg, Ernst Bloch, Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas, Günther Anders, dentre outros.

Suas obras em alemão contabilizam 86 livros. Os principais idiomas em que sua foram traduzidas (em ordem crescente) são inglês, francês, espanhol, italiano e holandês¹⁰.

Mas apesar disso, é possível destacar entre os principais trabalhos, *Crítica da Razão Cínica* (1983), *Regras Para o Parque Humano* (1999) e a Trilogia *Esferas* (*Bolhas*, 1998; *Globos* 1999; *Espumas*, 2004)¹¹.

Publicado próximo do bicentenário da *Crítica da Razão Pura* de Kant, Sloterdijk procura destrinchar e recompor o legado da filosofia ocidental de cunho racionalista e

¹⁰ Essas informações datam de janeiro de 2017 e foram retiradas do catálogo disponível no site do próprio autor. É preciso esclarecer que nem todos os livros são traduzidos em todos os idiomas e, em determinados países, foram e são organizadas coletâneas e/ou conferências que se tornam posteriormente, livros. Significa dizer que a obra – já monumental – de Peter Sloterdijk é ainda maior do que os números oficiais aqui descritos.

¹¹ As datas aqui mencionadas referem-se aos anos de publicação do original de cada obra.

progressista em *Crítica da Razão Cínica*, visando romper os moldes clássicos de argumentação de Adorno e Horkheimer, de Sartre e de Foucault. O autor tem o intuito de desconstruir as raízes do Esclarecimento, que, ao solapar os idealismos vigentes, plantou os alicerces do niilismo moderno e um cinismo generalizado. A primeira parte é dedicada a expor os conceitos de *cinismo* e *kynismos*, analisar o legado do Esclarecimento na acepção de Kant e o avento do cinismo na modernidade, rever Nietzsche, se despedir de Adorno e da Teoria Crítica e retomar com Heidegger. Na segunda parte, mais extensa, discute o cinismo “aplicado”, estruturando a crítica do cinismo em quatro partes principais (fisionômica, fenomenológica, lógica e histórica) e alguns Excursos. Sloterdijk busca se servir de exemplos da cultura dos anos 1920, como dadaísmo, expressionismo, a paradigmática República de Weimar e a cultura proletária da negação burguesa, para questionar o racionalismo reinante que pode ter levado aos excessos ideológicos que marcaram o século XX.

Regras para o Parque Humano, por sua vez, é resultado de uma palestra proferida na Baviera e buscou interrogar se “o desenvolvimento a longo prazo conduzirá a uma reforma genética das características da espécie humana? Uma antropotecnologia futura avançará até um planejamento explícito de suas características?” Um debate sobre a evolução futura da espécie no contexto de um humanismo que naufragou como escola da domesticação humana, e do qual ninguém poderá se furtar.

Tendo como impulso a pergunta feita por Martin Heidegger “Onde estamos quando dizemos que estamos no mundo?”, Peter Sloterdijk empreende nos três volumes a monumental obra *Esferas*: nada menos do que a tentativa de narrar a história da humanidade. Para tanto, começa pelas perguntas mais simples, como “onde vivem de fato as pessoas a partir do momento que lhes fica claro que estão em casa numa esfera, num globo?”. Para abordar uma resposta a essa pergunta, Sloterdijk desenvolve o conceito das esferas e cobre um leque fascinante e repleto de perspectivas abrangendo desde as culturas mais primitivas até a nossa época globalizada.

Em meados dos anos 1990, Sloterdijk encabeçou um projeto junto à Editora Diedrichs que objetivava passar em revista as grandes etapas do pensamento europeu sob a forma de antologias dos autores mais significativos. O elemento inovador do projeto consistia em dar a palavra aos próprios autores, ou seja, socavar a predominância da literatura secundária, que há muito tempo vem fazendo desaparecer a relação com os textos originais em detrimento dos comentários e, dos comentários dos comentários.

Com a convicção que não pode haver uma “introdução à Filosofia”, a ideia era fornecer uma alternativa ao número massivo de manuais e introduções, apresentando a própria

disciplina filosófica como modo de pensar, primeiro, e como modo de vida, depois. Sloterdijk ficou encarregado de escrever os prefácios de cada tomo.

No livro *Temperamentos Filosóficos: um breviário de Platão a Foucault* (2012) encontramos todo esse material reunido e, nas palavras do próprio Sloterdijk, ao juntar esses textos que antes eram individuais, viu-se um agregado de sentido entre eles que ultrapassa as barreiras de uma “história da filosofia”, mas antes, se configura uma galeria de estudos de caráter e retratos intelectuais que corroboram com a afirmação nietzschiana de que todos os sistemas filosóficos sempre são uma espécie de memórias despercebidas e confissões de seus autores.

É através do *temperamento filosófico* que Sloterdijk empreende seu trabalho junto aos autores. Aqui a tentativa é justamente ampliar o breviário, incluindo o próprio autor central desta tese, escavacando seu sistema filosófico e suas memórias despercebidas, seguindo rastros deixados em seus textos, para então afirmá-lo como um autor pedagógico. Pois esse é o temperamento filosófico que enxergo em Peter Sloterdijk.

De maneira mais explícita, o modo como Peter Sloterdijk opera no presente estudo é através da metáfora do *agente duplo*: o autor do aporte teórico-metodológico e, simultaneamente, objeto de uma investigação pedagógica.

Por fim, ao conceder centralidade de um *pathos* amoroso para a experiência do pensamento filosófico que Sloterdijk pôde também se confirmar como um autor com o qual eu consigo viver-junto

Quem não quer se envolver com a formação das esferas deve, naturalmente, manter-se distante dos dramas amorosos, e quem sai do caminho de Eros exclui-se a si mesmo dos esforços para elucidar as formas vitais. [...] Das sobras do primeiro amor, que se desvincilhou de sua origem para se preservar em outra parte sob novos começos, alimenta-se também o pensamento filosófico, do qual é preciso saber, sobretudo, que é um caso de transferência amorosa para o todo. [...] É preciso afirmar, sobre isso, que a transferência é a origem formal de todos os processos criativos que animam o êxodo dos homens para o campo aberto (SLOTERDIJK, 2016, p. 15-16).

E assim ele entrou nessa minha dimensão existencial do luto, do cansaço e do sujeito amoroso, ao permitir que tratando de temas estritamente filosóficos, eu ainda me mantivesse próxima das “sobras do amor”.

c. No mesmo barco, mas em outras águas

Esta tese tem o seu ponto originário na conferência *Regras para o Parque Humano* (2000), texto que desde então moldou a minha concepção de educação, qual seja: a educação é um processo de domesticação.

Pode parecer uma afirmação óbvia! E talvez realmente seja. Porém, desde Michel Foucault sabemos que a operação mais complexa é romper com o ideal que há sempre algo a ser desvelado e passar a dar visibilidade justamente às coisas que estão e sempre estiveram à nossa vista. Tendo sido formada como pedagoga em um contexto de ampla repercussão e reiteração da obra e do pensamento de Paulo Freire, para o qual a educação é um processo que conduz à prática da liberdade e, assim sendo, jamais um processo de doma, enfrentar o tema da educação como um processo de domesticação foi crucial.

A domesticação do homem é sim um processo pedagógico – uma escola de domesticação no sentido mais estrito do termo. Um projeto pedagógico iniciado pelos romanos que empreenderam um esforço para trocar os estádios vociferantes pelos livros, na tentativa de que o homem se perceba mais próximo dos deuses que dos animais.

Sloterdijk (2000) interroga o Humanismo e seus limites, demonstrando que enquanto mídia desinibidora, esse procedimento fracassou. Mas se livrar das amarras do humanismo nunca foi algo fácil. Eis que para além da domesticação através de uma história da pedagogia, é preciso ver esse processo através de uma compreensão ontológica.

Em um comentário que pretende abarcar toda a obra do Sloterdijk, Paulo Ghiraldelli (2017) – autor do campo da filosofia da educação – inicia sua argumentação justamente por RPH. Sem dúvida a obra foi um divisor de águas na carreira do autor alemão. Não apenas pela repercussão midiática que obteve – já que essa nunca foi a intenção do autor – mas pelas teses ali propostas e anunciadas. Um texto curto e potente, que efetivou uma grande virada epistemológica em sua obra.

Fato reconhecido por autores internacionais (cf. dossiê da *Révue Érudit*, 2007), que mesmo com a diversidade de temas abordados por Sloterdijk, RPH se mantém sempre a meio caminho da argumentação.

Dentro de uma argumentação pedagógica, antes de me debruçar efetivamente sobre a compreensão ontológica, decidi retornar à CRC no sentido de “preparar o terreno para o salto”, ou seja, argumentar dentro de um léxico confortável à área: a atividade crítica por excelência.

Para o pensamento pedagógico brasileiro, a atividade crítica é central e ganhou notoriedade através dos trabalhos de Dermeval Saviani no início dos anos 1990. Assim, continuei me movendo dentro do esquema da teoria crítica, no qual o próprio Sloterdijk pode ser considerado como um continuador da tradição.

A Teoria Crítica (TC) é a tentativa de equalizar Kant e Hegel. A cola: Freud e Nietzsche. Temos então a gênese do pensamento alemão. O *pathos* alemão, se quiséssemos assim denominar.

Por TC entendo o gesto de diagnosticar a época por meio de modelos de racionalidade, isto é, criticar as patologias sociais. Os maiores expoentes podem ser agrupados da seguinte maneira: a) Theodor Adorno e Max Horkheimer através da razão instrumental; b) Jürgen Habermas através da razão comunicativa; c) Peter Sloterdijk através da razão cínica.

Em entrevista concedida à Folha de São Paulo em 1999¹², por ocasião da publicação de RPH, o próprio Sloterdijk se mostra consciente – ainda que consciente não seja uma boa palavra nesse contexto argumentativo – de sua posição no interior da TC. Demonstrando coerência intelectual (como lhe é de costume) comenta que a tensão existente entre Habermas e ele se insere no fato de que a TC não conseguiu produzir uma terceira geração convincente. Sloterdijk, a partir de uma “solução externa” seria a terceira geração da TC, ao pôr em marcha, mais uma vez, uma leitura de Nietzsche e reexaminar Heidegger.

Mas esse projeto estava mais alinhado com a filosofia francesa do que em conformidade à continuação da TC, já que pretendia dar continuidade a um projeto de inspiração derridiana e, logicamente, que continha elementos “estranhos” à escola de pensamento alemã, tais como hinduísmo, budismo, judaísmo, etnologia, antropologia e princípios de psicanálise. Logo, para Habermas (arauto da filosofia alemã) Sloterdijk não poderia ser o/um herdeiro autorizado da TC, tampouco representar a sua terceira geração.

Nessa mesma entrevista, Sloterdijk é taxativo ao afirmar “eu navego em outras águas”, se referindo ao fato de que não é um discípulo de Habermas, apesar deste quase o ter reconhecido como uma alternativa para a terceira geração, quando da publicação na década de 1980 de CRC.

Assim, em termos filosóficos, Sloterdijk ao apontar o esgotamento da Teoria Crítica e da Escola de Frankfurt em sua incapacidade de oferecer uma práxis adequadamente engajada com os temas atuais da sociedade, instalou a querela com Habermas no limiar no século XXI.

¹² *Zoopolítica*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1010199905.htm> e <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1010199906.htm>

Isso porque apesar de demonstrar e problematizar os limites da Escola de Frankfurt, continuou fazendo uso da racionalidade como instrumento privilegiado para a atividade de crítica.

Está no mesmo barco – uso da razão, mas navega em outras águas – já que expandiu o horizonte de análise em temas para os quais a própria TC sente uma verdadeira ojeriza.

Para além de termos estritamente filosóficos, o que estava em jogo era uma configuração de sociedade – uma sociedade literária em vias de esfacelamento. Habermas e Sloterdijk publicaram, por anos, na mesma editora: a Suhrkamp. Essa editora não era apenas a principal responsável pelas publicações da Teoria Crítica, como representava a guardiã da biblioteca da modernidade na cultura alemã, tendo em seu catálogo Brecht, Benjamin, Adorno, Beckett, Broch, Wittgenstein e muitos outros. À época, Habermas resenhou CRC de maneira simpática, atestando que Sloterdijk se situava no espaço entre Heine e Heidegger.

CRC trouxe um novo fôlego para a filosofia alemã, com tom agudo e simultaneamente debochado. Segundo Sloterdijk (1999), Habermas se interessou pelo projeto porque enxergou e projetou nele os seus próprios projetos da juventude. O jovem Habermas – que tem em sua biografia episódios pouco mencionados hoje em dia, como ter atuado aos 16 anos junto à juventude hitlerista e só depois se abriu para neomarxismo e tradições democrático-liberais – também ansiava por fazer uma releitura de Heidegger, que se efetivou em 1953 com o artigo “Pensando com Heidegger contra Heidegger”.

Quando em 1983 CRC é publicado, sentiu-se transportado aos anos de mocidade e pareceu disposto a reconhecer no trabalho do Sloterdijk o programa não realizado plenamente por ele trinta anos antes.

Um escândalo perpassado de afetos: na filosofia alemã, depois da primeira geração (Adorno/Horkheimer) e da segunda (Habermas), parecia evidente que se abriria um abismo teórico-metodológico. Sloterdijk, através da chancela (ainda que precoce) de Habermas, parecia ser a resposta. Mas também data da década de 1980 a percepção de Sloterdijk de que o caminho francês da filosofia – especialmente de Gilles Deleuze e Michel Foucault – permitiam uma abertura maior para as questões do presente do que as oferecidas pela Escola de Frankfurt: no barco da racionalidade, mas em águas francesas.

Esse é o temperamento filosófico de Peter Sloterdijk na tese: um autor que representa uma alternativa para a terceira geração da Teoria Crítica, que ampliou o cânone de autores que são autorizados a serem lidos na esteira da teoria frankfurtiana através do seu projeto de uma racionalidade cínica na contemporaneidade, mas que está fortemente e assumidamente mais alinhado ao pensamento da filosofia francesa contemporânea, do que à própria TC.

O corpus da pesquisa foi composto por *Crítica da Razão Cínica e Regras para o Parque Humano*, de Peter Sloterdijk. RPH representa – como já foi reiteradamente mencionado – o ponto de partida de uma problematização ampla, de espectro pedagógico, acerca o ponto cego que é relação entre educação e domesticação. CRC foi a obra que forneceu instrumentos teórico-metodológicos para lidar com o ponto cego do discurso pedagógico, este que se vale a todo momento de uma racionalidade cínica. CRC também permitiu que a argumentação de construísse dentro de um léxico confortável ao campo pedagógico, através da problematização e discussão de sintagmas como ideologia, consciência ingênua, conscientização, crítica, etc.

O segundo bloco de textos que ancoraram a investigação é composto por *Eles Não Sabem o Que Fazem*, de Slavoj Žižek e *Cinismo e Falência da Crítica*, de Vladimir Safatle. A primeira obra foi a responsável por introduzir a temática da razão cínica no pensamento brasileiro no início da década de 1990, quando o mercado editorial sequer imaginava publicar o texto original do Sloterdijk. Žižek faz uma incursão psicanalítica, apontando que a Teoria Crítica é o berço da razão cínica, na medida em que busca apreender a contradição alijada do processo de esclarecimento. Esse diagnóstico pode ser apontado também como um dos pontos que colaboraram para a ruptura do Sloterdijk com a Escola de Frankfurt.

Na obra de Safatle, por sua vez, encontrei a explicitação da razão cínica para além de uma economia discursiva, um modelo de racionalidade que demonstra a falência das expectativas emancipatórias da razão (o cerne da própria pedagogia crítica). Esse gesto é capaz de escancarar um modo de vida em que não existe nada “por trás” das ações e que essas podem acomodar disposições contrárias umas às outras sem se configurar como “contradição performativa”, posto que ainda faz uso de uma racionalidade. Ainda que tal diagnóstico apenas corrobore para o aprofundamento da falência da própria atividade crítica na contemporaneidade.

1. CINISMO NO PROCESSO DO MUNDO

O conceito de cinismo abarca mais em si do que podemos supor à primeira vista. Significa dizer que ele é parte daqueles conceitos aos quais em um primeiro momento entregamos dedos finos – tal como João e Maria enjaulados na casa da Bruxa – e acabam por tomar a nossa mão, objetivando todo o corpo. No começo, é algo como apenas “ver o que existe aí” e quando nos damos conta, percebemos que é tarde demais e já nos deparamos com uma experiência que não apenas mexeu com as nossas cabeças, mas que nos mostra que temos todo o nosso corpo implicado. Ou seja, queríamos tomar contato com o cinismo e descobrimos que há muito tempo estamos sob o seu domínio.

Em *Crítica da Razão Cínica* o conceito de cinismo é apresentado em três versões que são complementares entre si: enquanto a) falsa consciência esclarecida; em uma dimensão histórica e etimológica b) existência em resistência – que por sua vez, experimenta uma divisão em um par antitético *kynismus*-cinismo; e uma c) fenomenologia das formas polêmicas de consciência – nos quais as formas de consciência *kyniké* e cínica se contrapõem em grandes âmbitos valorativos, os cinismos cardinais.

O escopo teórico da obra opera simultaneamente com a tríade conceitual crítica-razão-cinismo. O ensejo se efetivou a partir da comemoração do ducentésimo aniversário de publicação da *Crítica da Razão Pura* por seu compatriota, Immanuel Kant – uma data supostamente histórica para o pensamento global (para usar o vocabulário esférico do próprio Sloterdijk) – mas que foi festejada de maneira sóbria, onde os eruditos ficaram reunidos entre si em Mainz, cidade alemã, atual capital do estado de Renânia-Palatinado.

Logicamente, no cerne do projeto de uma *Crítica da Razão Cínica* estava a interrogação: como é que nos encontraríamos diante do olhar penetrantemente humano do filósofo no jubileu de sua obra? Quem teria nervos para informá-lo sobre o estado atual do Esclarecimento – a saída do homem da “menoridade por sua própria culpa”? Quem seria capaz de lhe contar as atrocidades cometidas em nome da razão universal?

Falar de cinismo significa expor um escândalo espiritual, um escândalo moral à crítica, ou seja, apostar no fato de que se o desconforto na cultura é aquilo que estimula a crítica, então nenhum tempo seria tão apropriado à sua atividade quanto o nosso. No entanto, quando não está abatido por severas indisposições, o impulso ao exercício da atividade crítica aparece hoje como um cinismo difuso e universal. Sendo o tempo

cínico em todos os fins, assim, nos cabe indagar: o que uma crítica ainda pode realizar? O que ela ainda tem a fazer em tempos tão *cansados* da teoria?

Assim, através do ocaso da atividade crítica, Sloterdijk inicia sua argumentação com uma “crítica à ideologia e limites do Esclarecimento” e apresenta a “razão cínica como falsa consciência esclarecida”.

1.1 Da ideologia crítica à crítica da ideologia ou sobre os limites do Esclarecimento

Falar de cinismo nos faz lembrar dos limites do esclarecimento. Isso porque o processo que hoje chamamos de Iluminismo e/ou Esclarecimento buscava retirar o homem de sua minoridade intelectual com vistas a uma atuação no espaço público através do uso (individual, para além dos poderes pastorais) da razão própria.

Sloterdijk faz um apanhado histórico-político da apropriação do Esclarecimento na realidade alemã – como por exemplo, a República de Weimar como um Estado Nacional retardado – mas alguns pontos são decisivos para um contexto geral sobre os limites desta racionalidade. O Esclarecimento busca ultrapassar o que pode ser denominado de “meios de poder” porque sua questão é essencialmente a concordância livre. O Esclarecimento é aquela “doutrina” que não busca alcançar a sua imposição graças a uma pressão extrarracional: um de seus polos é a razão, o outro o diálogo livre daqueles que se encontram empenhados pela razão.

Seu cerne metodológico e seu ideal moral apontam, concomitantemente, para o consenso voluntário. O que se tem em vista nesse contexto é que a consciência adversária não deve mudar de ponto de vista sob a influência de nenhum fator externo senão a força do próprio argumento elucidativo. Trata-se então de um acontecimento sublime e pacífico no qual, sob o choque de fundamentos plausíveis, posições divergentes são superadas pela força do melhor argumento. Com isso, o Esclarecimento porta em si uma carga utópica: um idílio de paz epistemológica, que pode ser definida como uma bela e acadêmica visão do fato. Isso porque

A visão do diálogo livre dos interessados pelo conhecimento, sem qualquer coerção [...] onde se reúnem indivíduos livres, não os escravizados por sua própria consciência e tampouco os oprimidos por convenções sociais, para um diálogo dirigido à verdade e sob as leis da razão (SLOTERDIJK, 2012, p. 40).

Só reitera a visão academicista do processo de Esclarecimento, que não está disposto a abdicar da visão de um diálogo enquanto reconciliação. Na verdade, sabemos que os adversários não se encontram uns frente aos outros sob um domínio de paz previamente acordado, pelo contrário, acham-se antes em concorrência, entre pressão e aniquilação, não são livres em relação aos poderes que lhes atravessam e levam suas consciências a falarem desse ou daquele modo. Mais acertado talvez fosse falar em uma consciência de guerra e não de paz. Assim, o modelo dialógico comporta-se de maneira idílica, pois manter a ficção salutar do diálogo livre é uma das tarefas derradeiras *dessa* filosofia.

Logicamente, o próprio Esclarecimento foi o primeiro a perceber que não conseguiria “seguir adiante” apenas pautado no diálogo racional e verbal. Esse fracasso do diálogo apontado por Sloterdijk tem como alvo certo – e talvez não fosse necessário mencionar – Jürgen Habermas e sua teoria do agir comunicativo. Talvez não fosse necessário mencionar também que o fracasso da lógica argumentativa no espaço público nos remete diretamente às assertivas de Jacques Rancière sobre o dissenso como motor de uma filosofia política.

E, estando evidente que o diálogo enquanto estratégia pacífica não seria suficiente para a sobrevivência do Esclarecimento, o segundo gesto se apresenta como um grande revide: não tendo sido presenteado por nada, desenvolveu desde o início uma postura combativa, na qual batem nele, por isso, ele bate de volta. Tal crítica como teoria de luta serve ao Esclarecimento de maneira dupla, como arma contra uma consciência calcificada, conservadora e autossuficiente, e como instrumento do exercício e da autoconsolidação. O *não* apresentado pelo adversário como recusa de um gesto dialógico pacífico proposto pelo Esclarecimento cria um fato tão poderoso que se torna, ele mesmo, um problema teórico. Ou seja, quem não deseja tomar parte do Esclarecimento precisa ter suas razões – que provavelmente são razões diversas das que apresenta. É assim que a resistência se torna, ela mesma, objeto do Esclarecimento.

Esse imbricado processo resulta em uma objetificação do adversário, pois este não é visto como um eu, mas como um aparato que comporta uma parte aberta e outra velada, no qual é preciso trabalhar o seu mecanismo de resistência, tendo em vista ser o que lhe faz desprovido de liberdade e lhe torna culpado por equívocos e ilusões.

O que em um primeiro momento era pautado no diálogo livre e consciente entre dois adversários que, na verdade, pressupunha-se que tinham as mesmas intenções (o acesso ao uso crítico da razão), se mostra como um gesto polêmico de prosseguimento

de um investimento no fracasso do diálogo por outros meios, pois a regra da paz já está fora do jogo. Significa dizer que uma vez declarada a guerra, o objetivo privilegiado desse embate é a própria ideologia, logo, uma crítica à ideologia não quer simplesmente “bater” no adversário em um golpe de revide, quer mais, deseja operar de maneira precisa – tanto no sentido cirúrgico quanto no militar: quer abater, decaptar, descobrir criticamente suas intenções. Descobrir aqui é trazer à luz o mecanismo da falsa consciência não livre.

Todo esse aparato conceitual inculcado de um vocabulário bélico demonstra que o Esclarecimento funciona através de apenas duas estratégias de guerra para o desmascaramento da ideologia: equívoco e má vontade. A má vontade pode assumir estatuto de sujeito uma vez que apenas aquele que mente conscientemente para o adversário possui a “opinião falsa” de que é um eu. A virada acontece na medida em que, se supormos essa falsidade como um erro, então ela não se baseia no eu propriamente dito, mas em um mecanismo exterior que falsifica o correto e impede que o sujeito tenha acesso a essa verdade. Apenas a mentira retém a própria responsabilidade, o erro, por sua vez, é mecânico e permanece como uma “inocência relativa”.

A questão é que o erro, nessa perspectiva, rapidamente se divide em dois fenômenos distintos: o erro simples, que se baseia em ilusões lógicas e sensíveis e é, por isso, facilmente corrigível; e o erro tenaz, sistemático, inculcado nas próprias bases da vida, que se chama então, ideologia. Com isso temos o advento das gradações sérias da consciência falsa: mentira, erro, ideologia. Categorias que também estão presentes no modelo hegemônico de argumentação em educação.

Uma crítica à ideologia que se tornou séria – tal como o descrevemos acima – imita seu procedimento tal como no âmbito cirúrgico porque objetiva cortar o paciente (o adversário) com o escalpo crítico e, em seguida, operar de maneira propriamente desinfetada. O paciente, no entanto, apesar de estar na privacidade de um ambiente hospitalar, é dissecado diante dos olhos de todos até que a mecânica do seu erro venha à tona.

Apesar de se utilizar de metáforas bélicas e médicas, o que Sloterdijk (2012) está querendo mostrar é que uma crítica de cunho filosófico à ideologia deveria conservar o seu viés de herdeira de uma tradição satírica, no qual desmascaramento, exposição e desnudamento sempre foram utilizados como armas, uma vez que o Esclarecimento opera *por trás* da consciência do adversário, apesar do intuito ser correccional. Ora, a

tese de Sloterdijk é justamente que a crítica moderna à ideologia se libertou de uma poderosa tradição cômica contida no saber satírico da antiguidade, enraizada filosoficamente no cinismo antigo. Ela se despiu da vida como sátira a fim de conquistar para si, um lugar de respeitabilidade burguesa nos livros de teoria. “Da forma viva de uma polêmica calorosa ela se retraiu para o interior das posições de uma guerra fria entre as consciências” (SLOTERDIJK, 2012, p. 44).

A argumentação que se faz pelas costas e que é desejanter da cabeça do adversário fez escola na crítica moderna. O gesto de desmascaramento marca o próprio estilo de argumentação da crítica à ideologia – desde a crítica à religião no século XVIII até a crítica ao fascismo no século XX. Por toda parte mecanismos extrarracionais de opinião e condutas são descobertos. Mas o que é central nessa análise é que crítica à ideologia significa a tentativa de construir uma hierarquia entre uma teoria desmascaradora e uma desmascarada; o que está em questão na guerra entre as consciências é a posição superior, ou seja, a síntese de pretensões de poder e intelectões melhores.

Em um sentido mais extenso, a crítica à ideologia tem uma pretensão que a coloca em contato com a hermenêutica, pois ambiciona compreender um “autor” (o adversário, nesse caso) melhor do que ele mesmo se compreende. Esse método é plenamente justificável pelo ponto de vista de que, com frequência, acreditamos que coisas que escapam às nossas consciências podem ser mais facilmente vistas pelos outros, pois estes mantêm uma distância de vantagem. Logicamente, esse processo pressuporia o diálogo como modo de funcionamento, que é justamente o que não ocorre no processo de crítica à ideologia, sobretudo pelas suas aspirações hierárquicas. Mais vale ficar com o conselho de prudência: “não desmascarai para que vós não sejais desmascarados”.



Fonte: Vitor Teixeira, 2019

1.2 A Razão Cínica como Falsa Consciência Esclarecida

A definição mais elementar da ideologia talvez seja a oferecida por Karl Marx em sua célebre afirmação “disso eles não sabem, mas o fazem”. Atribui-se à ideologia uma certa ingenuidade constitutiva: a ideologia desconhece suas condições, suas pressuposições efetivas, pois o seu próprio conceito implica uma distância entre o que efetivamente se faz e a “falsa consciência” que se tem disso (ZIZEK, 1992). Essa “consciência ingênua” poderia ser submetida ao método crítico-ideológico, este que supostamente leva à reflexão sobre suas condições efetivas sobre a qual a realidade de constrói. A finalidade da análise crítico-ideológica, portanto, seria detectar por *trás* da universalidade aparente, a particularidade de um interesse que destaca a falsidade desta universalidade em questão, ou seja, o extrarracional que opera na consciência do indivíduo.

Mas o mal-estar tipicamente ocidental em relação à cultura e que era o motor propulsor à atividade crítica adquiriu uma nova qualidade: ele aparece como um difuso cinismo universal no qual a crítica à ideologia nos moldes tradicionais encontra-se atônita diante dele, pois não vê na consciência cínica desperta um caminho para o esclarecimento. Nem poderia, porque o cinismo moderno apresenta-se como um estado de consciência que se segue às ideologias ingênuas e ao esclarecimento dessas ideologias.

Ora, não é de se estranhar que percebamos um esgotamento gritante da crítica ideológica diante do cinismo moderno, pois tal crítica parece ter permanecido mais ingênua do que a consciência que ela quis desmascarar. As categorias sérias que compõem a falsa consciência – mentira, erro, ideologia – estão incompletas, pois a forma de organização atual do pensamento nos obriga a acrescentar mais uma categoria a essa estrutura: a do fenômeno cínico. Falar de cinismo então nos força a adentrar a antiga estrutura da crítica à ideologia por um novo ac(v)esso.

A antiguidade conhece o cínico por sua faceta mais célebre: Diógenes de Sinope. Aquela figura excêntrica, polêmica que estrela nos manuais de filosofia como integrante de tipos sociais dos mais variados¹³. Mas uma coisa é certa sobre ele: sua conduta, sua arrogância e resistência contra a moral institucional que imperava na Grécia/Atenas, pressupõe a cidade, com seus sucessos e fracassos. Apenas na cidade a presença do cínico pode cristalizar-se em sua plenitude e só a cidade – embora o cínico lhe vire as costas – é capaz de acolhê-lo. Se na antiguidade clássica, o cínico apesar de integrante da *pólis* se colocava às margens da organização social, após a Primeira Guerra Mundial ele não fica mais à margem. O cínico de massa moderno perdeu o ímpeto individual e poupa-se do risco de evidenciar-se, pois não necessita da atenção e do escárnio alheio para provar a sua originalidade. Desaparece na multidão: apenas o anonimato se torna o grande espaço de descaminho desse novo cínico, pois ele é um a-social plenamente integrado nas cidades de um mundo globalizado.

O ranço característico do cinismo moderno é ser atravessado por uma disposição de consciência que padece de esclarecimento e que, instruída pela experiência histórica, não admite otimismo baratos. Ou seja, imposições de sobrevivência e desejos de

¹³ Para além dessa dimensão prosaica aqui retomada – do cinismo antigo como impulso que arromba as estruturas da crítica à ideologia – o que gostaria de reter é a imagem do cínico como um **personagem literário**, que tem em Diógenes a imagem cristalizada. O esfumaçamento das fronteiras entre o real e o imaginário no que se refere a ele é que proporciona vitalidade ao acontecimento de sua existência. O fato de seus escritos (se existiram) estarem perdidos, de seus ensinamentos estarem na base da oralidade e, sobretudo, enraizados na vida, compõem um entrelaçamento próprio de tradições literárias, calçadas na vertente biográfica da coisa. Mais ainda, como não dispomos a respeito dele do tipo de evidência contemporânea dita extensiva e cientificamente válida – como para Sócrates, através de Platão e Xenofonte, a avaliação da tradição biográfica ganha ainda mais destaque. Isso porque esse tipo de “evidência” é justamente característico de personagens literários. Um bom exemplo é que, a respeito da morte de Diógenes, existem três versões. No entanto, a título de curiosidade, para o leitor que queira permanecer na visão que se arroga de mais histórico-científica, existem bons manuais acerca do cinismo (origem, tradição, recepção herança, etc.), dentre eles, destaco *Os Cínicos: o movimento cínico na Antiguidade e seu legado*, organizado por Marie-Odile Goulet-Cazé e R. Bracht Branham e publicado pela Loyola (2007). Para um aprofundamento estrito na vida de Diogene, o livro de Luis E. Navia *Diógenes, o cínico*, publicado pela Odysseus (2009).

autoafirmação humilharam a consciência esclarecida e ela padece justamente da imposição de aceitar relações previamente dadas (das quais desconfia, é preciso mencionar), se adaptar a elas e, por fim, quem sabe até mesmo resolver seus negócios. Há certa amargura refinada nesse agir, mas o nosso aparato psíquico é suficientemente elástico para integrar em si – como fator de sobrevivência – a dúvida perene acerca da própria atividade e a realização plena desta mesma atividade.

Sabem o que fazem, mas o fazem porque as ramificações objetivas e os impulsos de autoconseqüação a curto prazo falam a mesma língua e lhes dizem que, se assim é, assim deveria ser. Dizem-lhes também que, de qualquer maneira, ainda que eles não o fizessem, outros o fariam, talvez pior (SLOTERDIJK, 2012, p. 33).

Ou seja, sabemos o que fazemos, sabemos os motivos das ramificações objetivas e dos impulsos de autoconseqüação, que nos dizem a todo o momento que é assim que as coisas têm de ser, mas não encontramos razão para modificar os gestos, as ações, o pensamento.

Nesse sentido, coabitam no interior do cínico moderno um misto de sentimentos que se localizam entre ser vítima e fazer sacrifícios. Evidente que se trata de um paradoxo: pois como uma consciência esclarecida poderia ser ao mesmo tempo, falsa? Daí resulta a virada cínica proposta por Sloterdijk de a razão cínica poder ser definida como uma *falsa consciência esclarecida*.

Afirmações como estas fazem ruir a conceito recorrente de ideologia como algo que oculta a verdade dos fatos, fazendo um uso da linguagem que é capaz de penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes (FREIRE, 1996). O estilo de argumentação do método crítico-ideológico é o desmascaramento. De fato, a crítica à ideologia significa a tentativa de construir uma hierarquia entre uma teoria desmascaradora e uma desmascarada. Mas, na lógica operativa da razão cínica, não há mais nada a ser desmascarado! Categorias e binarismo antes rigidamente definidos, justo e injusto, verdadeiro e falso, público e privado, foram dissolvidos e misturados de maneira inextrincável. A razão cínica ousa mostrar verdades nuas, mas que mantêm algo de falso no modo como são expostas (SLOTERDIJK, 2012). Existe uma nudez que não mais desmascara, na qual nenhum “fato nu” que se manifeste pode ofertar chão seguro ao exercício da razão.

**Tanta coisa acontecendo
e VEJA sai com esta capa?**

EXCLUSIVO
Novas revelações da JBS trazem à tona como Lula, Dilma e Temer lidavam com pedidos de propina

GERAÇÃO PERDIDA
As maiores vítimas da crise humanitária da Venezuela são as crianças

Edição ABRIL
Número 2583 - maio 2018 - R\$ 21
23 de maio de 2018

Abri!

veja

A REALEZA CAI NA REAL
O casamento do príncipe Harry com a plebeia Meghan Markle mostra como a monarquia britânica se reinventa para não morrer

COMPRE AQUI

Fonte: cartaz de divulgação semanal da Revista Veja (Edição 2583) na fachada de uma banca de revista. São Paulo, maio de 2018. Acervo pessoal.

2. A TEORIA CRÍTICA VAI AO PAÍS DO ESPELHO

A Teoria Crítica, tal como Alice, vai ao País do Espelho... mas não deveria entrar. Ops, parece que entrou!

A premissa aqui em relação à fenomenologia do espelho: os espelhos não invertem. Estou definindo aqui espelho como qualquer superfície regular capaz de refletir a radiação luminosa incidente. Ficam de fora os espelhos parabólicos, elipsoides, esféricos, dentre outros. Isso porque o que me interessa são os espelhos regulares, aqueles que produzem uma imagem virtual na qual o espectador a percebe como se ela tivesse dentro do espelho – quando, obviamente, sabemos (racionalmente) que o espelho não tem um “dentro”!

Curiosa aqui é a impressão corrente no senso comum de que tal imagem especular seria invertida ou simetricamente inversa, uma vez que o espelho põe a direita no lugar da esquerda e vice-versa e que tal façanha é uma curiosa propriedade dos espelhos. Umberto Eco (1989), ao discorrer longa e ironicamente a respeito da fenomenologia do espelho, nos diz que o espelho reflete a direita exatamente onde está a direita e a esquerda exatamente onde está a esquerda. “É o observador (*ingênuo* mesmo quando físico por profissão) que, por identificação, imagina ser o homem dentro do espelho, e olhando-se percebe que usa, por exemplo, o relógio no pulso direito” (p. 14, grifo meu), e alerta, “quem ao contrário, evita comportar-se como Alice e não entra no espelho, não sofre essa ilusão” (*ibidem*).

O nosso cérebro se habituou a utilizar os espelhos tal como (se) refletem fielmente aquilo que têm em frente, como, ao longo do processo de adaptação, se habituou a inverter a imagem da retina – essa sim, verdadeiramente invertida.

Só que teve milhões de anos (incluindo os anteriores ao surgimento do homo sapiens) para habituar-se a inverter a imagem da retina, de tal modo que, por milênios, a reflexão crítica nada suspeitou desse fenômeno; mas teve poucos milhares de anos para habituar-se à imagem especular. Portanto, no plano perceptivo ou motor a interpreta corretamente, mas no plano da reflexão conceitual ainda não consegue separar de todo o fenômeno físico das ilusões que este propicia, criando uma espécie de divergência entre percepção e juízo (ECO, 1989, p. 15).

Os escritos de Lacan sobre a fase de espelho na criança, poderiam ser resolver de antemão esse problema: o espelho é um fenômeno-limiar que demarca as fronteiras entre o imaginário e o simbólico. Uma verdadeira “encruzilhada estrutural”! A questão

que subjaz inquietante é que percepção, pensamento, consciência da própria subjetividade, experiência especular, semiose, etc., aparecem como um nó inextricável de uma circunferência que tem um ponto de partida – e aqui, ousado discorda de Eco – nada difícil de se estabelecer: que a noção de sujeito! O sujeito cartesiano é sempre o ponto de partida desse aparato teórico-psíquico. Em verdade, o cérebro interpreta os dados fornecidos pela retina. O espelho não interpreta os objetos.

Ora, como nos pressupomos sujeitos esclarecidos, dotados de razão e, conseqüentemente aptos a realizar um rebuscado processo de desmascaramento ideológico por meio da crítica se nem sequer conseguimos nos olhar no espelho sem sermos trapaceados... pela própria razão?

Sloterdijk após apresentar conceitualmente sua própria crítica à ideologia apresenta uma análise de oito casos onde a tal crítica esclarecida e desmascaradora à ideologia teve sucesso e fez escola. O autor enfatiza, no entanto, que esses casos de êxito a serem comentados não o são porque conseguiram “destruir” o adversário/criticado, mas justamente porque os efeitos dessas críticas foram diversos daqueles inicialmente visados.

São oito seções, a saber: crítica da revelação; da ilusão religiosa; da ilusão metafísica; à superestrutura idealista; da ilusão moral; da transparência; da ilusão natural; da ilusão privada.

À primeira vista, pode parecer estranho ao leitor do presente trabalho que toda essa conversa vá servir para erigir o conceito de Cinismo Pedagógico. O que ocorre, no entanto, é que *um* discurso pedagógico – em suas extensões enquanto educação, escola, aprendizagem, infância, criança e afins – é invocado a todo momento na construção de Sloterdijk a respeito do funcionamento de uma crítica fracassada à ideologia.

2.1 Crítica da Revelação

Para a civilização judaico-cristã, a escritura sagrada tem um valor absoluto, uma vez que se trataria de uma obra ditada pelo próprio divino. O entendimento humano, limitado, deve se curvar à grandiosidade desse milagre. O livro mostra-se “sagrado” enquanto um texto que se enraíza no absoluto e sendo assim, nenhuma interpretação seria suficiente para esgotar a superabundância de sentido que se renova a cada época humana. “A exegese não seria outra coisa senão a tentativa tão vã quanto necessária de

preencher este oceano de significado com a colherinha do nosso entendimento”, ironiza Sloterdijk (2012, p. 54).

Mas como já foi mencionado anteriormente, o método do Esclarecimento em muito se aproxima de uma hermenêutica que objetiva conhecer melhor o autor do que ele mesmo, para em seguida, destruí-lo. Ora, e quando esse autor é o próprio Deus?

O Esclarecimento busca saber exatamente o que acontece com essa pretensão de preencher de sentido algo que está inscrito na ordem da revelação divina. Então, questiona de maneira inocente e subversiva as provas, as fontes e os testemunhos dessa origem divina. De início, afirma que gostaria muito de acreditar em toda essa estória, contanto que encontre alguém que lhe convença. Logicamente, o método empreendido pelo Esclarecimento sabe das limitações hermenêuticas e filológicas em relação aos textos bíblicos, uma vez que eles permanecem como as únicas fontes de si mesmos. Seu caráter enquanto revelação é a sua própria pretensão. Nessa pretensão, o receptor escolhe acreditar ou não; e a “Igreja” (igreja enquanto instituição e que, nesse sentido, poderíamos estender também ao judaísmo), que elevou esse caráter de revelação a um grande dogma desempenha, ela mesma, um papel duplo: de mantenedora e receptora.

No mundo ideal aspirado pelo Esclarecimento, esse simples questionamento a respeito das origens do texto bíblico bastaria para abalar a influência extrarracional exercida pela religiosidade. Com um questionamento crítico filológico simples, a pretensão absolutista da tradição estaria aniquilada. Ou seja, o inimigo estaria derrotado.

Mas as coisas não acontecem assim, não porque o mundo ideal não exista (esta seria uma resposta simplificadora), mas porque estamos operando na lógica da razão cínica. Eis que por mais irresistível que possa ser a crítica histórico-filológica à bíblia, o absolutismo da fé continua existindo, pois esta é uma característica de religiões institucionalmente organizadas e que, por isso mesmo, não querem tomar conhecimento do que está sendo posto em suspensão no âmbito acadêmico. De fato, há um fosso que divide esses dois domínios da vida cotidiana e essa suspensão operada pela academia não exerce influência na crença religiosa. Ela continua, simplesmente, existindo, como se nunca tivesse havido essa suspensão e esse “desmascaramento”.

O que ocorreu a despeito da crítica do Esclarecimento foi que no século XIX, como todas as instituições preenchidas pela vontade de sobreviver, elas – as instituições

religiosas – souberam resistir ao tempo e à suspensão de suas bases. E a julgar pelo caso do Brasil, atualmente, estão “muito bem, obrigado”¹⁴.

2.2 Crítica da Ilusão Religiosa

Ainda de maneira estrategicamente astuta, a crítica esclarecida do fenômeno religioso se concentra nos atributos de Deus, pois o problema não é se Ele “existe”, o essencial é saber o que tem em mente quem proclama que a tal existência descreve e orienta as *suas* ações e vontades, constituídas desse ou daquele modo.

O importante é experimentar (no sentido de experimento) o que se pretende saber de Deus além de sua “existência”. A esse respeito, as tradições religiosas fornecem material, pois uma vez que Deus não ocorre “empiricamente”, seus atributos estão condicionados à experiência humana, o que por sua vez, desempenha papel decisivo na crítica.

As imagens mobilizadas por esse experimento tendem a remeter a ideais de uma empiria artesanal de tempos imemoriais no qual autoria, geração, produção, etc. estão intimamente relacionados: Deus foi o produtor originário. Igualmente importante é a ilusão de assistência, tendo em vista que grande parte dos apelos religiosos se volta para

¹⁴ Aqui, na passagem entre a crítica da revelação e da ilusão religiosa, o caso do Brasil é simultaneamente peculiar e emblemático. Apesar do movimento carismático católico do final dos anos 1990 ter adquirido espaço nacionalmente, pode-se afirmar que este foi apenas uma resposta à perda de espaço para a *teologia da prosperidade*, esse sim, o motor central da máquina religiosa brasileira, com sérias implicações futuras ainda ignoradas pela maioria dos meus concidadãos. Trata-se de uma doutrina religiosa cristã, baseada em interpretações não tradicionais da Bíblia (Livro de Malaquias) que defende que a bênção financeira é o desejo de Deus para os cristãos e que a fé, o discurso positivo e, sobretudo as doações para os ministérios cristãos irão sempre aumentar a empatia de Deus e, conseqüentemente, a riqueza material do fiel. Foi durante os avivamentos de cura (*healing revivals*) dos anos 1950 que a teologia da prosperidade ganhou proeminência nos Estados Unidos. No Brasil, em 1977 temos os primeiros passos da Igreja Universal do Reino de Deus – IURD (Rio de Janeiro), fundada por Edir Macedo. Mas é com o televangelismo da década de 1980 que os ensinamentos de desta teologia ganharam proeminência e materialidade à sua pretensão absolutista de alcançar o universo (sic). A IURD opera sistematicamente um movimento colonizador religioso em pleno século XXI, que se encaixa perfeitamente na razão cínica, posto que está ciente da necessidade imperativa de atualização suas mídias: conta com ampla divulgação online e não à toa, a Folha Universal (jornal da igreja e que tem distribuição gratuita) é o maior em circulação no país. O ponto mais sensível, no entanto, está nas pretensões políticas de tal teologia. É, parece que (no) Brasil não leva à sério o ideal de “Estado laico”, tanto que a IURD conseguiu fundar um partido político – que atualmente encontra-se em franca ascensão – o PRB (Partido Republicano [sic] Brasileiro). Um exemplo emblemático das pretensões políticas da teologia em questão está na publicação do livro *Plano de Poder*, do próprio Edir Macedo (2008), que tem como temas “A visão estadista de Deus”, “As conseqüências da falta de representatividade política” e “A retomada de um projeto divino”. O plano de poder “vai muito bem, obrigado!”. Aqui, nenhum desmascaramento é possível, pois tudo está diante dos nossos olhos! O ano de 2019 já entrou para a história.

Deus como o auxiliador nas indigências da vida e da morte. Tal fantasia se liga às experiências humanas de proteção, abastecimento e governo.

Experiências políticas penetram de maneira indiscutível – para a crítica Esclarecida – essas projeções; o poder de Deus encontra-se em analogia com funções produção, gerência, chefia e etc., tudo incluso dentro de um aparato com características imperiais e centralizadoras.

Os mecanismos projetivos podem ser considerados então, como o núcleo central da ilusão religiosa, independentemente da tradição a que estejamos nos referindo. A existência empírica de Deus permanece intocada, uma vez que a questão “o que posso saber?” foi respondida através dos mecanismos de projeção. Mas, ao lado do desmascaramento antropológico das projeções divinas, o Esclarecimento elaborou uma segunda estratégia subversiva no século XVIII, na qual Sloterdijk reconhece o germe de uma teoria moderna do cinismo: a teoria do engodo sacerdotal.

O foco sai das experiências individuais, maneira como cada sujeito entende a existência divina em sua vida, para investir em um olhar mais instrumental acerca das religiões, se perguntando “a quem interessa a religião e que função ela realiza na vida da sociedade?”. Mas os Esclarecedores nem sempre estiveram dispostos a dar uma resposta a essa pergunta, talvez por causa da grande retrospectiva que deveria ser empreendida, mais ou menos mil anos de política religiosa desde Carlos, o Grande.

Mas o que pôde ser apreendido com a experiência do “presente” foi que todas as religiões foram erigidas sobre o solo do medo e que, em nome de um Deus, a maioria esmagadora dos homens tenha sido oprimida por um pequeno grupo de pessoas que firmaram um laço efetivo com o temor religioso. Assim, trata-se de uma teoria da religião instrumentalista, que coloca a gênese das religiões na conta do desamparo humano (reiterando a projeção do Deus auxiliador).

E com isso, a teoria do engodo sacerdotal se mostra reflexivamente mais complexa do que a teoria do desmascaramento no que diz respeito à economia política e à psicologia profunda. Isso porque essas duas teorias do desmascaramento colocam o mecanismo de produção por trás da consciência falsa, logo, se é iludido, ilude-se. Já a teoria do engodo parte de uma consideração bipolar do mecanismo de erro, ou seja, não apenas se pode sofrer de ilusões, mas também se pode utilizar as ilusões contra os outros, sem que se seja iludido.

Em verdade, o desenvolvimento dessa teoria do engodo significa uma grande descoberta lógica: um refinamento da crítica à ideologia em direção ao conceito de

ideologia reflexiva. Ao invés de operar hierarquicamente sobre o adversário, com o intuito de comentá-lo de cima, concede à consciência adversária uma inteligência no mínimo, congênere. Por exemplo: se o padre ou o governante enganador se mostram como uma cabeça refinada, tal qual o cínico senhorial moderno, então o esclarecedor se revela diante deles como um metacínico, como um irônico, satírico, com vistas a pôr em prática seu treinamento de desconfiança, por meio da suspeita.

Nesse esquema e no que concerne propriamente a uma crítica da ilusão religiosa – antes da digressão feita por Sloterdijk sobre a teoria do engodo e sua maior complexidade em relação à teoria do desmascaramento¹⁵ – o Esclarecimento surpreende a religião na medida em que supera a postura de questionar suas bases e começa a considerá-la mais seriamente em seu *ethos* do que essa considera a si mesma.

2.3 Crítica da Ilusão Metafísica

Se nos dois primeiros exemplos de uma crítica Esclarecida que não alcançou pleno sucesso o investimento se dava através de um autocerceamento da razão acompanhado por visões renovadas dos (supostos) limites junto aos quais nos concebemos, no que se refere à crítica da metafísica as coisas não procedem de todo diferentes: tal crítica não tem como fazer outra coisa senão apresentar a razão humana em seus próprios limites. Ou seja, ela postula que a razão seria capaz de colocar questões metafísicas, mas não seria capaz de decidi-las de maneira pertinente por sua própria força.

A razão estaria, por assim dizer, sentada atrás das grades, através das quais acredita alcançar visões metafísicas¹⁶. Ela acaba caindo necessariamente nas malhas da ilusão que ela mesma criou sob a forma das ideias metafísicas. Denota dizer que, na medida em que reconhece seus próprios limites e seu próprio jogo de ampliação de seus limites, ela tem o próprio esforço desmascarado como vão. Talvez esta possa ser

¹⁵ Essa diferenciação qualitativa entre teoria do engodo *versus* teoria do desmascaramento encontra-se na página 62 de CRC (2012).

¹⁶ A respeito dessa imagem – a razão atrás das grades – gostaria de fazer uma pequena digressão: na obra *Pensar/escrever o animal: ensaios de zoopoética e biopolítica* organizado por Maria Ester Maciel (2011) temos um capítulo que desestabiliza justamente o lugar privilegiado do humano na escala taxonômica que tem a razão em primeiro plano. Trata-se do “Desenjaular o animal humano” de Álvaro Fernández Bravo. Ao se debruçar sobre a fotografia de um rinoceronte que foi clicado do interior da jaula pelo fotógrafo, o que vemos é uma mudança de perspectiva na qual os humanos (expectadores do zoológico) é que são vistos atrás das grades, convertendo-se em matéria de observação, invertendo as posições tradicionais de sujeito-objeto, animal-humano na ordem biopolítica ocidental.

considerada uma forma moderna de dizer “só sei que nada sei”, pois esse saber não significa outra coisa senão saber os limites desse saber. Assim, quem prossegue com questionamentos metafísicos se revela como um transgressor de limites e é desmascarado como produtor de limites a serem transgredidos.

Logicamente, sabemos que o pensamento metafísico legou ao Esclarecimento uma herança infinitamente valiosa: a lembrança do nexos entre reflexão e emancipação, que ainda permanece válida mesmo que os grandes esquemas de pensamento tenham ruído.

O que está em questão é que o Esclarecimento não é nunca apenas o desmascaramento de projeções, metábases, ilusões, falácias, misturas de tipos lógicos, etc., é, sobretudo, a autoexperiência do ser humano no trabalho que é preciso desenvolver para dissolver criticamente as imagens dadas do mundo e as autoimagens ingênuas.

2.4 Crítica à Superestrutura Idealista

A crítica marxista, por sua vez, dá um passo para além das críticas precedentes na opinião de Sloterdijk na medida em que visa uma “crítica” integral das “mentes”. Tal crítica não tolera que se privilegie a cabeça – como central, o topo dos corpos – em detrimento dos corpos que produzem e trabalham. Esse é sentido da dialética entre teoria e práxis, entre cérebro e mão.

A crítica marxista seria a que se deixa guiar por uma visão realista dos processos sociais de trabalho. O que se acha nas cabeças, ela afirma, permanece “em última instância”, determinado pela função social dessas no interior da manutenção do trabalho social conjunto. Por isso, a crítica econômico-social atribui pouco respeito àquilo que as consciências mesmas dizem sobre si. Seu foco continua sendo descobrir do que “objetivamente” se trata: ela interroga todas as consciências com vistas àquilo que estas sabem sobre a sua própria posição na estrutura de trabalho e dominação.

No sistema da sociedade burguesa, é possível distinguir três tipos de consciências de classe objetivas: a burguesa, a do proletariado e a dos funcionários intermediários (a dita classe média) – esta última tem um perfil obscuro e se mistura de maneira ambígua. Assim, apesar das nuances, é preciso reter o fato de que a partir dessa perspectiva de análise, o trabalho ganhou centralidade e se constitui como uma categoria vital com a qual uma teoria daquilo que é real e efetivo tem de contar.

O desmascaramento vai operar justamente onde o trabalho é encarado como algo além disso, quando busca saltar por essas bases. Assim, o desmascaramento pretende ser uma ligação com a terra, o chão no qual esse trabalho se efetiva. O típico gesto de desmascaramento da crítica marxista é por isso uma inversão: colocar a consciência ancorada na cabeça, nos pés. Pés, nessa inversão, designam o saber do posicionamento na pirâmide do processo de produção e da estrutura de classes.

Uma consciência que não quer conhecer seu “ser social”, sua função na totalidade, insistindo na mistificação, precisa ser considerada como desmascarada. Nesse sentido, a crítica marxista trata dos temas da mistificação da religião, da estética, da justiça, do bem-estar, da moral, da filosofia, da ciência e tantos outros... Pelo visto, não há domínio que não seja posto sob seu crivo.

Como teoria das máscaras, ela distingue a priori, pessoas enquanto indivíduos e como portadores de funções de classe. Nesse caso, permanece sempre obscuro de que lado está respectivamente a máscara do outro: se o individual é a máscara da função ou a função é a máscara da individualidade. Seja como for, a maioria dos críticos optou em favor da visão anti-humanista, da concepção de que a individualidade seria a máscara da função. Isso permite constatações do tipo: existem capitalistas íntegros em termos humanos (como bem o comprova a história da filantropia burguesa), mas eles só são humanos, porém, como mascaramentos meramente individuais de sua inumanidade social. Ou seja, de acordo com o seu ser social, eles permanecem personificações do interesse no lucro, máscaras ligadas ao caráter do capital.

Sendo uma teoria extremamente bipolarizada, é natural que a consciência trabalhadora também esteja pautada em mistificações. Em verdade, é preferível assim! Sua educação sob os princípios dominantes não permitiria nenhuma outra possibilidade. O Esclarecimento proletário realiza justamente o salto de uma transformação teórica para uma transformação prática, combatendo a exploração e a repressão. Assim, o Esclarecimento se consumaria enfim, praticamente – através da suspensão da sociedade de classes.

Eis então o caráter fundamentalmente ambíguo da “teoria” marxista: se por um lado ela coisifica toda consciência, transformando-a em uma função do processo social, por outro, ela quer possibilitar a libertação dessa mesma consciência em relação à mistificação. Ora, mas tal mistificação não seria justamente a condição de possibilidade de existência de tal “teoria desmascaradora”?

É nesse ponto que o cinismo moderno pode ser observado na teoria marxista, na medida em que seu acento não recai na dialética da libertação das consciências falsas, pois ele demanda “consciências necessariamente falsas” a serem inseridas no processo de mistificação do real. Logo, “ser falso” é condição processual. Torna-se então palpável, o cinismo funcional da doutrina marxista da ideologia, no qual “a ideia de liberdade de um Esclarecimento existencial, reflexivo, vegeta em estado bárbaro” (SLOTTERDIJK, 2012, p. 75). O funcionalismo marxista permanece (estranhamente?) cego para o seu próprio refinamento.

A modernização da mentira funda-se no refinamento esquizoide; mente-se, na medida em que se diz a verdade. Exercita-se uma divisão da consciência, até que pareça normal o fato de o socialismo, outrora uma língua da esperança, se tornar o muro ideológico, por trás do qual desaparecem esperanças e perspectivas. [...] É somente na crítica marxista à ideologia que é possível descobrir antecipadamente o rastro do refinamento cínico posterior. Se a ideologia significava de fato “uma consciência necessariamente falsa” e, dito sem ironia, não era outra coisa senão a mistificação correta na cabeça certa, então é de se perguntar com certeza como é que o crítico pretende escapar do círculo vicioso das ilusões. Passando ele mesmo para o lado do enganador? (SLOTTERDIJK, 2012, p. 76).

Cabe sempre lembrar que a descoberta do trabalho e a lógica da produção, por mais fundamentais que sejam, não fornecem nenhuma chave geral para todas as questões da existência, da consciência, da verdade, do saber...

2.5 Crítica da Ilusão Moral

As raízes do Esclarecimento moral remontam aos primórdios históricos, pois é na ordem moral que se decide a questão mais profunda (há controvérsias) de todo Esclarecimento, a saber: aquela acerca da “vida boa”.

O fato de o homem não ser realmente aquilo que pretende ser é um tema primordial do pensamento crítico-moral tendo em Jesus Cristo o modelo cabal e na passagem bíblica de Mateus 7:1-5 (que versa sobre julgamento e a trave no olho do irmão) um flagrante exemplar!

Enquanto eu não vejo a mim mesmo, não reconheço minhas projeções como uma reflexão exterior de minha trave, mas como degradação do mundo. Assim, desde o primeiro momento a crítica moral procede de maneira metamoral: psicologicamente. Leva em conta que a aparência moral exterior é sempre enganosa. O que Jesus ensina é

uma autorreflexão revolucionária, ao pregar que devemos começar conosco mesmos e, caso os outros devam efetivamente ser “esclarecidos”, avançar como próprio exemplo em sua direção. No mundo real, sabemos que as coisas procedem de outro modo, em geral, os “senhores da Lei” começam com os outros e permanece obscuro se eles chegam a si mesmos. Jesus é utilizado como o exemplo a ser seguido, mas não para ser aplicado a si mesmo.

2.6 Crítica da Transparência

Sob esse título, Sloterdijk aborda um tema que de maneira geral lhe é caro, a psicologia profunda e, de maneira mais estrita, a *descoberta do inconsciente*. Ele mostra que tal “descoberta” na verdade é uma consequência necessária do processo de Esclarecimento moderno. Isso porque, como é que o Esclarecimento pretendia investigar de maneira crítica e empírica a consciência, sem se deparar com o seu “outro lado”? “A descoberta efetiva do inconsciente, mais ainda, o começo de uma lida sistemática com o inconsciente, se dá, gostaria de dizer evidentemente, na era do Esclarecimento clássico” (SLOTERDIJK, 2012, p. 85).

Conforme explicitarei, esse é um tema caro a Sloterdijk e ele se debruçou sobre o nascimento propriamente dito de uma psicologia esclarecedora profunda em obras como *A Árvore Mágica* (1988) e no capítulo terceiro da *Trilogia Esferas I – Bolhas* (2016).

Para fins meramente elucidativos e sem adentrar em detalhes da argumentação total do autor a esse respeito, tal nascimento aconteceu no ano de 1784, portanto, três anos depois da publicação de *Crítica da Razão Pura*, quando um aristocrata francês descobriu o fenômeno do assim chamado “sono magnético” para o qual se impôs o nome no século XIX, de hipnose. Tratava-se de um estado de profunda ausência, no qual vinham à tona no paciente uma capacidade de expressão e lucidez que estavam muito além daquilo que a pessoa em questão apresentava em seu estado de vigília.

Particularmente importante aqui é a descoberta que pessoas hipnotizadas tinham se mostrado como “médicas de si mesmas” na medida em que sabia explicitar de maneira clara e eloquente os fatores de adoecimento, as raízes veladas de seus sofrimentos. O procedimento, porém, tinha uma grave desvantagem, em virtude do qual o Esclarecimento não tardou por rechaçar: os pacientes esqueciam completamente logo em seguida aquilo que tinham vivenciado.

Como era de se esperar, o Esclarecimento não se dispôs mais a se debruçar sobre tal procedimento fundado em uma relação de autoridade e confiança. Note-se que em termos psicológicos e sociais, o Esclarecimento sempre significa também um processo de treinamento da desconfiança pautado na autonomia da razão. Assim, um processo que se baseava em uma autoria extrarracional, não merecia créditos.

Desde a metade do século XIX o processo foi se desenvolvendo à revelia do Esclarecimento, sendo praticado de formas críveis. Isso significa que, desde pelo menos o final do século XVIII, a ilusão da transparência da autoconsciência humana foi sendo sistematicamente destruída. Logo, “se todo eu é minado por um inconsciente, então não há mais como sustentar a automagnificência de uma consciência que acredita conhecer a si mesma e, por isso, avalia a si mesma” (SLOTERDIJK, 2012, p. 89). O racional aparece então como a capa sobre a irracionalidade privada e coletiva.

A categoria do inconsciente, ou melhor, da “estrutura do inconsciente”, é com certeza a figura de pensamento mais exitosa nas ciências humanas no século XX, segundo a opinião de Sloterdijk. A psicologia profunda colocou em jogo um potencial reflexivo tão poderoso que será (ainda) preciso muito tempo até compreendermos que tipo de mudanças (e eu acrescentaria *danos*) são causadas nas sociedades humanas quando começam a viver cronicamente com tais forças especulares. Isso porque talvez exista uma dimensão arcaica do psiquismo da qual o Esclarecimento quis se livrar, mas que é inseparável do tema do esoterismo.

2.7 Crítica da Ilusão Natural

Toda crítica desmascaradora sabe que por toda parte a consciência humana é convidada a se iludir e a se dar por satisfeita com a mera ilusão. Para o Esclarecimento, por isso, é sempre o segundo olhar que decide, na medida em que supera a primeira impressão.

Essa concepção tem implicações diretas não apenas para o processo de Esclarecimento, mas também para a atividade de pesquisa em si e, no que tange ao presente estudo, o processo pedagógico de conscientização nos moldes paulofreireanos. Postulando que “se as coisas fossem realmente aquilo que se vê imediatamente nelas, então toda investigação e toda ciência seriam supérfluas. Não haveria nada a buscar, a investigar, a experimentar” (SLOTERDIJK, 2012, p. 93). A questão é que a tensão entre a busca e o dado se radicaliza de maneira contundente quando o que está em jogo são

fenômenos humanos e sociais, pois tudo o que é “dado” é ao mesmo tempo algo construído, possui um caráter artificial.

Isso demonstra(ria) que a vida humana se movimenta *a priori* em um duplo registro: uma artificialidade natural e em uma naturalidade artificial. O que por sua vez mostra que a natureza nele “se perdeu” e ele foi “deslocado” e/ou “deformado” civilizatoriamente.

Como esse tema é de interesse central para a argumentação que aqui desenvolvo, tratarei mais especificamente da crítica da ilusão natural e seus desdobramentos no capítulo que se refere à Pedagogia enquanto um cinismo cardinal.

2.8 Crítica da Ilusão Privada

O último grande ataque trabalhado por Sloterdijk se refere a ilusão que aposta na a posição ambígua do eu entre natureza e sociedade.

A partir das críticas precedentes, já é possível afirmar que o conhecimento não tem pura e simplesmente uma relação com a natureza humana, mas com a natureza enquanto concepção, natureza como um produto, ou seja, algo não natural. No que é “dado naturalmente” como vimos, há sempre algo humanamente “acrescentado”. E nessa intelecção, se resume o “trabalho” da reflexão.

Isso porque o recurso à “natureza” sempre significa algo em termos ideológicos, porque gera uma ingenuidade artificial. Desse modo, pode-se afirmar que em todos os naturalismos estão presentes os pontos de partida para as ideologias ligadas à noção de ordem. Significa então dizer que a estupidez refinada se manifesta em todos os naturalismos modernos: recismo, sexismo, fascismo, biologismo vulgar e, sobretudo, no egoísmo.

Sloterdijk vislumbra que pode parecer estranho à primeira vista tomar o egoísmo como um “dado natural”, mas esse é de um tipo particular. A crítica do egoísmo, ou da ilusão privada, forma – pensa ele – o cerne do Esclarecimento no qual a experiência de si por parte dos egos civilizados encontra a sua maturidade.

Como o eu chega a suas determinações? O que constitui o seu “caráter”? O que cria o material de sua experiência de si? A resposta é: o eu é um resultado de programações. Ele se forma em adestramentos emocionais, práticos, morais e políticos (SLOTERDIJK, 2012, p. 102).

A experiência de si nesse contexto passa então, por dois níveis: percepção ingênua e reflexão. Logicamente, de acordo com uma crítica do egoísmo, não pode haver nenhuma outra crítica desveladora, mas apenas a práxis, vida consciente.

Eis porque a identidade se configura como a maior vertigem do contra-Esclarecimento: identidade pessoal, identidade profissional, identidade nacional, identidade política, identidade feminina, identidade masculina, identidade homossexual, identidade queer, identidade de classe, identidade partidária, etc. A enumeração dessas exigências essenciais de identidade ilustra nada mais que o caráter móvel e plural daquilo que se denomina identidade. Mas, a perspicácia está no fato de que não se falaria de identidade se o que estivesse em questão não fosse, realmente, a *forma fixa* do eu.

A instituição de uma interioridade abarca o eu como suporte de uma ética, de um erotismo, da estética e da política. Tudo que o “eu” experimenta pode ser resumido como permeado por essas dimensões, sem que esse “eu” seja de início perguntado: minhas normas de comportamento, minha moral profissional, meus padrões sexuais, meus modos de experiências sensíveis e emocionais, minha identidade de classe e meu interesse político. Para fins da argumentação aqui exposta, vou privilegiar a dimensão política da constituição desse “eu”.

Sloterdijk acredita que o eu nunca realiza sua entrada no mundo político de forma privada, como um eu individual, mas sempre como membro de um grupo, de um nível social, de uma classe. Por exemplo, a política social sempre organiza suas ações dirigindo o olhar a determinados grupos, através da construção da categoria de vulnerabilidade – logo, a política pública se dirige a grupos em situação de vulnerabilidade. O *socius* é sempre o sistema de medida de implementação dessas políticas, nunca o “eu” isolado¹⁷.

¹⁷ Sloterdijk empreende sua análise sobre contextos coletivos do *socius* que remetem à origem social do velho mundo: aristocracia, burguesia e proletariado. Para o debate que aqui se pretende realizar, tais categorias gerariam apenas um largo distanciamento. Nesse sentido, mais proveitoso seria (acredito) acolhermos análises que se debruçaram no modo próprio de como a política educacional no Brasil incide (e incidiu) em categorias sociais que sempre são vistas no coletivo, dito de melhor maneira, para além das realidades individuais. A título de exemplo, grupos que são tomados enquanto coletividade na qual se pressupõe haver uma maior probabilidade de existência de problemas disfuncionais em sua dinâmica de socialização, pondo em risco os modelos instituídos de transmissão cultura. Nesse sentido, ver Freitas (2012) “Gestão social da educação e políticas de juventude: entre velhos e novos desafios para o ensino médio” In: Anais do VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste.

A busca pela “identidade” parece ser a mais profunda das programações inconscientes; parece tão velada que escapou por muito tempo até mesmo à reflexão atenta¹⁸. O que se sabe hoje, é que no fundo, nossa verdadeira experiência de si é um “ninguém originário” mas que permanece soterrado sob o peso do tabu e do pânico. No fim das contas, nenhuma vida possui nome! O ninguém autoconsciente que habita em nós – e que só obtém nomes e identidades através do “segundo nascimento”, o nascimento social, conforme atestou Hannah Arendt – é que continua sendo a fonte viva de liberdade. O ninguém vivente é aquele que, apesar do horror e das catástrofes da civilização, se lembra da força energética dos corpos na horda pré-política, dos corpos espiritualmente presentes. Sloterdijk sugere que não devemos chamar esses corpos de *nobody*, mas de *yesbody* pela carga de possibilidades que portam em si para além de quaisquer identidades.

Poderia dizer que não raramente e por puro interesse na sobrevivência, faz-se necessário ser ninguém. No entanto, o contexto político em que estou imersa me obriga a dizer que, mais do que nunca, todos os dias devemos apostar na possibilidade de ser ninguém para fugir às garras de uma política que há muito investiu não apenas os corpos, mas também as identidades.

Tal como Odisseu, que ao cegar o ciclope, brada que “foi ninguém que te cegou”, me recorro da cena em que uma grande rede de televisão, ao entrevistar uma manifestante do acontecimento *Junho de 2013* no Brasil, também bradou “anota aí: eu sou ninguém!” ao ser questionada sobre seu nome e, com isso, ter sua identidade enquadrada. Ou das caçadas que são feitas aos grupos denominados *Black blocks* com o intuito de esquadrihar suas identidades com fins punitivos. Ora, o que escapa à essa crítica “esclarecida” é justamente que “Black blocks” não é uma identidade, mas é uma *tática* de atuação político-social. Um mundo no qual todos podem lançar mão da possibilidade de *ser ninguém*, deixar viver o ninguém que habita em nós. Mais do que uma utopia da vida consciente como acredita Sloterdijk, passa a ser um imperativo para a vida cotidiana.

¹⁸ A esse respeito, parece ter havido algum avanço desde a confecção de CRC na década de 1980. Não se trata de uma superação do tema, entendida enquanto finalização da questão, mas um aprofundamento acerca das nuances que atravessam o processo de constituição de *uma* identidade. É o que parece estar em jogo nas análises de Christian Dunker em *Mal-estar, sofrimento e sintoma* (2015) e de Vladimir Safatle com o seu *Grande Hotel Abismo* (2012) ao enfatizarem que diagnosticar, no mundo contemporâneo, é dizer como uma forma de vida se mostra mais determinada ou mais indeterminada, como cria sua singularidade entre falta e excesso e como se relaciona com outras formas de vida por meio da troca e da produção. Ou seja, os sofrimentos de determinação e/ou indeterminação.

3. EM BUSCA DA INSOLÊNCIA PERDIDA: O CINISMO PARA ALÉM DE UMA ECONOMIA DISCURSIVA

Em um tal contexto de segredos abertos, onde uma pequena economia é responsável pelo entalhamento da maior parte do pensamento, na qual a assim chamada sociedade se dissolve em um sem número de cordões de planejamento e improvisações que se ignoram mutuamente, mas que permanecem ligadas mesmo assim, Sloterdijk acredita que não se pode “fazer mal” ao Esclarecimento, ou ao que restou dele, meditando sobre suas bases.

Para tais meditações, existem há muito tempo algumas fórmulas e exemplos de muito sucesso, como é o caso da categoria “Esfera pública”. Esse foi um dos temas mais vigorosos do Esclarecimento, renovado, inclusive, em relação com a palavra “experiência”, que aliada a “contextos vitais” soava muito agradável ao ser escrita ou pronunciada, pois em algum lugar, dava a (falsa) sensação de ainda existir uma promessa de sentido.

Eu mesma fui fisgada pelas análises que tinham na esfera pública a sua centralidade, mas muito precocemente percebi que apostar na existência de um espaço público pautado no diálogo racional entre pessoas/grupos não levava em consideração nem as hierarquias constituintes de tal contexto, tampouco o fato de não estarmos (há muito tempo) em um Estado democrático de direito – condição *sine qua non* para que a esfera pública possa existir.

O fato é que os fundamentos propriamente ditos de uma razão cínica estão em um tipo de Esclarecimento que tem seu segredo vital no que Sloterdijk denomina de insolência. Com Diógenes começa na filosofia europeia a resistência ao jogo viciado do discurso. Pode-se mesmo dizer que ele inaugurou o *diálogo não platônico*, gesto dos mais insolentes. Isso porque ele fareja na “teoria” a trapaça das abstrações idealistas e a insipidez de um pensamento apenas cerebral. A partir do instante que a filosofia não é capaz de viver o que ela diz senão de modo hipócrita, é preciso insolência para dizer o que se vive!

3.1 As Metamorfoses do Cinismo

A palavra cinismo em português, porta em si dois fenômenos distintos: a escola filosófica grega fundada por Antístenes de Atenas, que prescrevia a felicidade através

de uma vida simples, utilizando de forma polêmica a vida canina como modelo ideal e exemplo prático. Mas também designa atitude ou caráter de pessoa que revela descaso pelas convenções sociais e pela moral vigente (HOUAISS, 2001). A língua alemã, ao contrário, possui duas palavras distintas: *Kynismus* para a antiga escola grega de austeros filósofos e, *Zynismus* para a acepção, digamos, moderna da palavra.

Talvez este tenha sido um dos motes que permitiram ao filósofo alemão Peter Sloterdijk se inserir em uma tradição de pensamento que buscou se debruçar sobre o modo de vida cínico. Foi através da publicação de *Crítica da Razão Cínica* em 1983, que o tema ganhou novo fôlego, a partir de uma arguta e provocadora discussão acerca das motivações que estão na base do comportamento cínico e, conseqüentemente, seus desdobramentos mais recentes.

O autor se vale então da distinção no idioma alemão, utilizando *Kynismus* quando trata do cinismo filosófico antigo e *Zynismus* (mais corrente no alemão), para designar o fenômeno do cinismo moderno. O termo em alemão *Zynismus* (cinismo) denota uma mudança de perspectiva do conceito na modernidade em relação à tradição grega antiga. O que Sloterdijk quer nos dizer com isso é que houve um momento na história em que o *Kynismus* se transformou em cinismo, ou seja, a potência da *kynike* perdeu sua força de contestação.

Uma das razões pelas quais deveríamos apostar em uma retomada do tema do cinismo antigo seria o fato de que o estilo de vida de Diógenes de Sinope (o expoente mais conhecido da escola grega, denominado como o filósofo-cão), representou uma forma de autodefesa que se opunha ao mundo de maneira extrema, onde a resistência se dava através do modelo animal de sobrevivência.

O cinismo antigo representa uma ruptura total com a tradição helênica, tanto na concepção pré-jurídica das relações humanas, rompendo com as dimensões da *philia* e da hospitalidade, quanto uma recusa à Paideia. Essa recusa da escola e de fazer escola (filosófica) é acompanhada de uma recusa à cultura literária, artística e científica de modo geral. A opção cínica por um modo de vida animal não era – como será depois para os estoicos a referência à natureza – a retomada de um contexto provençal e benigno, era apenas a identificação com uma força maior do que as leis e as convenções humanas (PERNIOLA, 2010).

O *kynismus* antigo, ao menos em sua origem grega, é insolente por princípio. E tal insolência tem um método que necessita ser melhor discutido para a análise que aqui se constrói. Isso porque, ao lado dos grandes sistemas filosóficos gregos (Platão,

Aristóteles e o estoicismo), esse primeiro “materialismo dialético”, que era também um existencialismo – conforme acredita Sloterdijk – foi considerado apenas uma peça satírica, um episódio meio cômico e sujo e por isso, foi devidamente ignorado.

No *kynismus* descobriu-se um modo de argumentar diante do qual o pensamento sério até hoje não soube fazer. Não é grosseiro e grotesco tirar meleca do nariz enquanto Sócrates conjura o seu *daimonion* e fala da alma divina? Do que se pode chamar a não ser vulgaridade essa conduta de Diógenes, que solta um peido contra a teoria platônica das ideias – ou seria a peididade uma ideia que Deus dispensou em sua meditação cosmogônica? Qual o sentido do mendigo filosofante responder à sutil doutrina platônica do Eros com uma masturbação pública? (SLOTERDIJK, 2012, p. 153).

Para compreender essa conduta de aparência particularmente provocativa, seria preciso levar em consideração um princípio que orientou as doutrinas de sabedoria que era uma obviedade no mundo antigo, até ser destroçada pela modernidade, a saber: a inseparabilidade entre vida e doutrina. Para um filósofo, o homem do amor pela verdade e pela vida consciente, o centro de toda doutrina é o que seus adeptos incorporam dela na própria vida.

Porém, se o filósofo é convocado a viver na própria pele o que ele diz, sua tarefa, em um certo sentido, é ainda maior: dizer o que ele vive. Parresía era o nome dado na Grécia antiga a esse dizer verdadeiro – que foi extensamente trabalhado por muitos autores, dentre eles Michel Foucault em *A Coragem da Verdade* (2011)¹⁹.

Uma separação entre pessoa e coisa, entre teoria e prática, não é levada em consideração nessa perspectiva elementar – exceto como um sinal deliberado de obscurecimento da verdade. Logo, incorporar uma doutrina (e/ou verdade) significa fazer de si seu *medium*. É preciso não confundir que isso é o contrário do repertório moralista, que impele uma ação guiada estritamente por um ideal, o que se distancia do cinismo antigo.

Com a entrada em cena de Diógenes, temos demarcado o momento mais dramático no processo da verdade da filosofia europeia em seus primórdios: enquanto com Platão tínhamos uma “teoria elevada” do tecido lógico e do plano das ideias,

¹⁹ A presente tese difere das análises do filósofo francês porque não tem como centralidade a *parresía* enquanto núcleo central de investigação acerca da razão cínica ou mesmo como lócus privilegiado do modo-de-vida cínico. No entanto, reconheço a extrema validade teórica do tema, sobretudo quando Foucault insiste que a *parresía* é um tipo de atividade verbal na qual o falante arrisca a própria vida ao manifestar sua relação pessoal com a verdade. Lamento ainda que ambos os filósofos (Michel Foucault e Peter Sloterdijk) não tenham tido tempo hábil para confrontarem – eles mesmos – suas leituras sobre o cinismo.

emerge com o filósofo-cão uma variante subversiva, que podemos denominar de *baixa teoria*, esta que leva ao extremo e grotesco, a encarnação prática. Com Diógenes, começa na filosofia europeia a resistência ao jogo viciado do “discurso”, inaugurando uma modalidade distinta da até então vigente: o *diálogo não platônico*. A baixa teoria firma aqui, pela primeira vez, uma aliança com a pobreza e com a sátira.

Eis o nexos entre baixa teoria e insolência: a partir do instante em que a filosofia não é capaz de viver o que ela diz senão de modo hipócrita, é preciso insolência para se dizer o que se vive.

Numa cultura em que os idealismos empedernidos fazem da mentira a forma de vida, o processo de verdade depende da existência de pessoas suficientemente agressivas e livres (“descaradas” para dizer a verdade (SLOTERDIJK, 2012, p. 155).

Os governantes perdem a real consciência de si para os loucos, palhaços, pobres e *kynikoi*; talvez por isso a tão famosa anedota enfatizar que Alexandre, o Grande, gostaria de ser Diógenes, se não fosse Alexandre. Ora, se ele não fosse o louco de sua ambição política, desejaria bancar o louco a fim de dizer a verdade a pessoas como ele mesmo. O fato é que, se os governantes e poderosos começam a pensar *kynicamente* e, conhecendo a verdade sobre si mesmos, ainda assim “persistem” em suas condutas, então cumprem perfeitamente a acepção moderna de cinismo da qual trata Sloterdijk²⁰.

Segundo ele, somente a teoria dessa insolência pode estabelecer o acesso a uma história política das reflexões combativas. Isso torna possível a construção de uma história da filosofia como história social da dialética, ou seja, a história da encarnação da consciência e sua divisão.

Porém, a partir do momento em que, com o *kynismus*, dizer a verdade passa a depender de fatores como coragem, insolência e risco, tal processo de verdade passa a viver uma tensão moral até então inexistente à época, que Sloterdijk denomina de “dialética da desinibição”. Aquele que toma a liberdade de se opor às mentiras dominantes provoca um clima de descontração satírica em que se desinibem afetivamente também, os poderes ideológicos da dominação – e isso tudo, sob o impacto da afronta crítica proveniente dos *kynikoi*.

²⁰ Qualquer semelhança com política brasileira em sua totalidade e, mais especificamente, com os fatos relacionados às operações da Polícia Federal e, mais ainda, com personagens da estirpe do ex-deputado federal (agora, enfim, cassado) Eduardo Cunha, parece não ser mera coincidência. Em verdade, pós 2016, qualquer fato político em solo nacional pode ser grosseiramente enquadrado na esteira da racionalidade cínica.

3.2 Mijo: palavra que respinga

A insolência apresenta fundamentalmente duas posições: alto e baixo, poder e contrapoder; em termos mais aproximativos da nossa realidade filosófico-intelectual, senhor e escravo.

O *kynismus* antigo inicia o processo de “argumentos nus” a partir da oposição, porém, sustentado pelo poder que vem de baixo. O *kynikos* peida, caga, mija, se masturba, diante do olhar do mercado ateniense, em praça pública – esse lugar que deveria, por origem, ser asséptico. Ele despreza a glória, desdenha seus costumes, parodia as histórias de seus deuses e heróis... O que tudo isso significa? Que o *kynismus* é a primeira réplica ao idealismo ateniense do senhorio – e talvez mais ousada – pois é uma réplica que vai além das refutações teóricas: ele não *fala* contra o idealismo, ele *vive* contra ele. Mais do que isso, o *kynismus* confere um novo aspecto à questão de como se *diz* a verdade.

No cerne da filosofia canina do *kynikos*, Sloterdijk acredita que aparece uma posição materialista que está à altura da dialética idealista, pois possui a sabedoria de uma filosofia originária, o realismo da atitude materialista fundamental e a serenidade de uma religiosidade irônica. No *kynikos*, as animalidades são uma parte de sua autoestilização, mas também são uma forma de argumentar que escapa à racionalidade vigente que considerava o homem como um *animal racional*.

O *kynikos*, na condição de materialista dialético, precisa desafiar a publicidade porque ela parece ser o único espaço onde a superação da arrogância idealista pode ser exposta com sentido. “O materialismo espiritual não se contenta com palavras; passa à argumentação material que reabilita o corpo” (SLOTERDIJK, 2012, p. 159). Quando Diógenes mija e se masturba em praça pública, faz ambas as coisas em uma situação exemplar, porque as faz publicamente. Isso quer dizer que desse modo, o filósofo oferece ao homem comum os mesmos direitos a uma vivência desinibida do corpóreo, desse corpo que tem razão em se opor a toda discriminação.

Um bom exemplo desse modo de vida encontra-se nas páginas de *O Casamento* de Nelson Rodrigues. Único romance escrito pelo autor, publicado originalmente em 1966, tem no enredo uma saraivada de paixões confessas, desejos inconfessos e mortes violentas. É a intensidade que atravessa essa narrativa, que se passa às vésperas de um casamento e que tem como pano de fundo o Rio de Janeiro dos anos 1960. Sendo

Nelson reconhecido como um cronista máximo de tipos e situações pouco tragáveis, a fala de um dos personagens pode dar materialidade a esse clima de insolência cínica.

Monsenhor tinha uma bela, cálida voz de barítono, quase de baixo. Fora um cantor e tanto e dizia-se que de timbre mundial. Mas, depois de um enfarte, ou esquecia, sei lá, estava proibido de cantar.

Tudo o que ele fazia vinha carregado de potência. Seu “bom dia” era quase uma agressão. As mulheres tinham-lhe medo e por isso o adoravam. No mictório, ele abre a batina num gesto largo.

Fala exultante:

– Sabino, quando eu mijo eu me sinto um jumento.

Sabino crispava-se, quase agredido. O padre podia ter dito “urino”, mas preferiu “mijo”, que lhe parecia uma palavra úmida, quente, saturada, de élan, de uma tensão muito mais rica. Uma súbita felicidade inunda o vasco enorme. Vira, certa vez, na infância, um jumento no capinzal. E, de repente, começou a jorrar aquela urina forte, dourada, de espuma abundantíssima. Agora, olhando o próprio jato vital, ele experimenta a sensação de onipotência.

Repetiu:

– Mijo bonito como os jumentos.

[...]

Monsenhor vira-se:

– Sabino, vou te dizer uma coisa e você vai pensar que é brincadeira.

Mas sabe quando é que eu me sinto mais próximo de Deus e Deus mais perto de mim? É quando eu esvazio a bexiga, ou os intestinos.

Sabino estava com um riso parado. O outro completava, com uma ferocidade jucunda:

– Não tenho vergonha nem de palavras, nem de órgãos, nem de funções. Ou estou dizendo absurdo?

(RODRIGUES, 2006, p. 49-50).

É importante reter aqui que a fala do monsenhor está repleta de transgressão *kyniké* na melhor acepção da palavra e da vida. Ao escolher mijo em vez de urinar, parece fazer um uso performativo da linguagem, que ao seguirmos a leitura do texto, cria uma atmosfera quase palpável. O que está em jogo, é o problema do “como dizer” que tanto a crítica literária já se debruçou e que tem na tensão Olavo Bilac e Carlos Drummond seu expoente máximo.

Ao se comparar com um jumento, temos como primeiro nível de leitura a referência à castidade exigida pelo celibato, mas sobretudo, a imagem do jumento como aquele animal “bem dotado”, de “pau grande”, logo, a sensação onipotência do monsenhor.

A virada *kyniké*, no entanto, está guardada mais ao final da fala do padre: a proximidade com Deus encontra-se justamente no gesto de esvaziar a bexiga e/ou os intestinos. Nada mais cínico do que a inversão que remete às partes baixas. Deus junto aos excrementos, àquilo que o corpo joga fora. Sem nenhuma vergonha, como frisa o monsenhor.

Monsenhor está com vontade de fumar outro cigarro:

– Dizem que eu tenho ideias malucas. Mas por exemplo: o casamento. Eu ponho o casamento acima de tudo. Essa gente está pensando o quê? O importante no casamento não é a noiva ou o noivo. É o próprio casamento. O ato sexual, o que é o ato sexual?

Faz o suspense de uma pausa. Agora é Sabino que sente a bexiga pesada.

Monsenhor completa, com a euforia de um fanático:

– O ato sexual é uma mijada!

Sabino recua, **como se a frase pudesse respingá-lo.**

(RODRIGUES, 2006, p. 52, grifos meus).

Mijo: palavra e gesto que respinga! É essa atmosfera de materialidade presente no texto que faz Sabino (o pai da noiva) se desviar como que temendo um contágio, que deve ser ampliada pelo modo de vida cínico. Uma materialidade que não se contenta apenas com um aparato performativo da linguagem, mas atinge, ela mesma o corpo dos sujeitos.

O outro ponto que devemos levar em consideração é que uma característica importante do poder é que apenas ele possa ser capaz de rir de suas próprias piadas. Ora, o escândalo cínico é justamente explodir a gargalhada plena da verdade filosófica, uma gargalhada que devemos nos recordar e reter, porque hoje tudo visa eliminar em cada um, o desejo de rir. Um pouco como no célebre romance de Umberto Eco, *O Nome da Rosa* (1980), no qual o perigo iminente de divulgação do tomo perdido de *A Poética* de Aristóteles faz com que o zeloso bibliotecário Jorge de Burgos envenene as páginas do livro para que sua mensagem jamais seja passada adiante.

Na obra de Eco duas tendências sobre o riso são confrontadas: a primeira – que tem o próprio Jorge de Burgos como representante – define o riso como fonte de dúvida, defendendo que o mesmo não deva ser livremente permitido, uma vez que pode ser usado como instrumento para desacreditar a própria Igreja. A justificativa teológica (e não lógica) é a de que o riso mata o temor e isso, por sua vez, impede a fé. A segunda tendência está fundamentada em Aristóteles e no que os comentadores desdobraram ao longo da história. Essa abordagem tem como representante no romance *Guilherme de Baskerville*, um perspicaz franciscano que considera o riso como pertencente à essência do homem, sinal da racionalidade do humano e arma para se lidar com as vicissitudes da vida.

Eis uma das razões pelas quais “a arte imita a vida”, ou melhor, olha com inveja para a vida: é o impulso *kynikos* da arte que, na ficção, quer saltar para dentro da realidade. E salta, como nesses dois textos acima citados. Mas talvez seja correto afirmar também que o objetivo do riso cínico não é nem instrumento de descrédito nem

sinal de racionalidade humana. É apenas um riso insolente, que se contrapõe às ordens instituídas. Mas é preciso atentar para o fato de que esse impulso *kynikos* sofreu um processo de enfraquecimento através das artes burguesas, no modo de encarnação do sensível. Logo, o limite da arte – tanto a burguesa quanto a socialista, segundo Sloterdijk – é a fronteira que se impõe para a sua “realização”. As sociedades mantêm uma relação ambivalente com as artes e ainda que tenham a necessidade de saciar o desejo por ela, não lhe permitem “ir muito longe”, com o intuito de manter o viés *kynikos* sob controle, neutralizado. Essa abordagem de enfraquecimento aposta que faz-se necessário impor limites às verdades das artes se não quisermos que ela prejudique a mentalidade dos ditos “membros úteis das sociedades humanas”.

Aqui fica difícil estabelecer um ponto de distinção entre o que é política consciente e o que é autorregulação espontânea na relação entre arte e sociedade. Em todo caso, continua sendo um fato que a fronteira entre arte e vida não se apaga de um modo evidente. Sempre haverá casos que levam ao extremo a vertigem entre as duas, como é o caso de Antonin Artaud, por exemplo.

É exatamente sobre esse modo de gestão do funcionamento positivo do negativo que interessa a Michel Foucault e que ele explicita em uma entrevista concedida a Claude Bonnefoy: “Não me coloco o problema da relação obra-doença, mas da relação exclusão-inclusão: exclusão do indivíduo, de seus gestos, de seu comportamento, de seu caráter, daquilo que ele é, inclusão muito rápida e, no fim das contas, bastante fácil de sua linguagem.” (FOUCAULT, 2016, p. 60). Esse é o modo de funcionamento da razão cínica, que inclui deixando sempre uma margem de tolerância que faz com que algo que seja medicamente considerado como patológico, possa desempenhar um papel e tomar uma significação no interior de nossa cultura. Foucault está se referindo à obra de Artaud – sobretudo ao episódio em que seus textos foram inicialmente recusados pela *Nouvelle Revue Française*, mas a correspondência com o então editor Jacques Rivière veio a ser publicada posteriormente – e a sua fonte como sendo a loucura.

Foi assim que uma sociedade calibrada²¹ inventou a psiquiatria para se defender das investigações algumas inteligências superiores as quais as faculdades de adivinhação lhe constroem (ARTAUD, 2004, p. 1439, tradução própria).

²¹ No original o adjetivo *taré* em francês carrega tanto o sentido de calibrado (no que concerne a pesos e medidas) quanto pode se referir metaforicamente aos vícios inerentes de uma sociedade, por exemplo. Cf. “*C’est ainsi qu’une société tarée a inventé la psychiatrie pour se défendre des investigations de certaines lucidités supérieures dont les facultés de divination la gênaient*”.

O incômodo causado pelos textos de Artaud não é novidade. Diz-se que quem pôde ouvir as gravações clandestinas de *Para Acabar com o Juízo de Deus* – a transmissão radiofônica de 1948 que foi censurada – tinha ainda mais razões para se sentir abalado, perturbado: os gritos in-*humanos* de Artaud na declamação do texto, seu tom desesperador e o próprio texto em si, poderiam ser socialmente admitidos como uma liquefação intelectual. Mesmo que não ouviu, mas se depara com o texto ou mesmo assistiu à encenação²² do mesmo, não deixa de ser menos impactado.

Mas *ler* esse texto (ou ter qualquer outro tipo de contato com ele) não parece ser o suficiente para se compreender por quais dimensões interiores Artaud vagou segundo uma “ordem fulminante”. É que as pessoas leem uma coisa assim como se tratasse de uma obra de arte, simplesmente. É vital que desaprendamos a ler desse modo que é bastante danoso, pois não estamos diante de uma obra de arte no sentido coisificado do termo, mas diante de *uma pessoa*. Sensibilidade frequentemente perdida pela casta dos comentadores. Estamos diante de alguém que fez da vida própria, ela mesma, uma obra de arte. E sim, não é apenas uma inversão de termo. Isso faz diferença.

O mijo que respinga, as florestas menstruadas, os excrementos, o juízo de um Deus que é merda, a loucura incrustada na vida e o riso que contagia mas não reconcilia... todos esses exemplos tem centralidade no corpo para além de qualquer argumentação lógico-racional.

Mas há ainda autores sisudos, que investiram em uma crítica Estética Esclarecida, apostando que para os móveis da ideologia, categorias como falsa consciência, reificação, desconhecimento, erro e ilusão já estavam obsoletas muito antes de Peter Sloterdijk escrever sua tese sobre a razão cínica. Estou me referindo aqui a Theodor Adorno, um dos expoentes máximos da Teoria Crítica alemã.

Vladimir Safatle (2008) parece querer ver em Adorno as origens da razão cínica, demonstrando que através do desafio de pensar o conceito de ideologia a partir das relações de poder que se dão no solo da posição de transparência, todo o desejo de desvelar o que há “por trás” das consciências encontra-se infundado. Esse é o resultado alcançado quando se faz uma leitura atenta de alguns textos centrais do filósofo alemão, acredita Safatle.

²² No primeiro semestre de 2016 tive a oportunidade de assistir à montagem feita pelo dramaturgo Zé Celso Martinez do texto, encenada no Teatro Oficina em São Paulo: arrebatador!

É através da validade de uma construção ideológica que leva Adorno a insistir na existência de um elemento racional sempre presente em toda ideologia. Logo, uma crítica da ideologia poderia operar justamente nas brechas que deixam transparecer as contradições entre os procedimentos de justificação e o domínio das situações na efetividade. A crítica não faria outra coisa que demonstrar que a construção ideológica, de certa maneira, não realiza seu próprio conceito.

Novamente, o que está em questão é uma nudez que não desmascara, uma vez que a transparência é o próprio motor de funcionamento dentro de uma lógica que tem a contradição em seu cerne. Assim, é como se o funcionamento do regime contemporâneo da ideologia só pudesse ser descrito através de uma reflexão prévia a respeito da ironia, que, como já vimos aqui, está claramente presente nos cínicos antigos.

Pois bem, Adorno é interessante aqui porque, do ponto de vista da análise empreendida por Safatle (2008), o autor alemão não estaria fazendo outra coisa senão recuperar um tema constante da teoria clássica: o riso. O caráter normativo do humor no interior dos métodos de defesa próprios à lógica da conservação. No que se refere à autoconervação, é preciso entender que a ideia de humor presente aqui é aquela que procura reforçar o consenso existente nas sociedades e quase nunca busca criticar a ordem estabelecida.

Ora, mas não é justamente um riso que enfrenta a ordem estabelecida que está no cerne do cinismo? O que parece mais irônico e mais risível nessa menção a Adorno é que ele mesmo acabou sendo vítima do impulso neo-*kynikos*. A maior parte das pessoas conhece o episódio em que no auditório da Universidade de Frankfurt, em 1969, um grupo de manifestantes impediu Adorno de subir no palco para iniciar sua preleção. Esse tipo de situação não era incomum à época, a diferença aqui é que, algumas estudantes, em protesto, desnudaram os seios diante do pensador.

De um lado se achava a carne nua, que exercia uma “crítica”, de outro o homem amargamente desiludido, sem que praticamente nenhum dos presentes tivesse experimentado o significado da crítica – cinismo em ação. Não foi violência que emudeceu o filósofo, mas a violência da nudez. Justo e injusto, verdadeiro e falso foram misturados nessa cena de maneira inextrincável, de uma maneira que é pura e simplesmente típica para os cinismos (SLOTTERDIJK, 2012, p. 3).

O cinismo ousa justamente mostrar verdades nuas, mas que mantém algo falso no modo como são expostas. O teor de falsidade aqui talvez repouse ao lado de Adorno, de sua tentativa de desnudar verdades ideológicas através do uso da razão e da assepsia

teórica do corpo. O episódio aqui mencionado não era uma argumentação erótico-insolente que se valia da pele feminina. Antes, porém, tal qual no sentido antigo, corpos desnudados *kynicamente*, corpos como argumentos, corpos como armas. Independente das motivações privadas das manifestantes, o desnudamento de seus seios continha um eixo de re-ação antiteórica.

Adorno parece então ser um claro exemplo de um crítico que permaneceu mais ingênuo do que a crítica que outrora objetivou desmascarar.

3.3 O Cinismo como insolência que trocou de lado

A história da insolência não é uma disciplina da história e melhor ainda que não seja: nem parte da história instituída nem uma disciplina. Sloterdijk postula que a história é sempre uma força secundária precedida por um impulso do momento. Assim, ele acredita que em relação ao cinismo, o impulso deveria ser aquilo que salta aos olhos; quanto ao *kynismos* e à insolência, procurar tal impulso é uma atividade em vão.

Como vimos, no que concerne à história social, desde a Antiguidade o papel da cidade é central na gênese da consciência satírica. A história da constituição das cidades no “velho mundo” variou bastante e Sloterdijk – logicamente – se debruça sobre a pátria alemã. Elege então três elementos que considera como matrizes sociais da indocilidade e que desempenham um papel importante ao lado da cidade, na história social da insolência: o carnaval, as universidades e a boemia²³.

Os três funcionam como válvulas de escape por meio das quais as necessidades que não têm lugar na vida social encontram uma drenagem temporária. Aqui as insolências tinham vez, mesmo que a validade dessa tolerância fosse restrita.

No que se refere ao carnaval, Sloterdijk afirma que o antigo carnaval era um substituto da revolução para os pobres: elegia-se um rei que governava por um dia e uma noite, em um mundo invertido por princípio. Aqui, os pobres e as pessoas de bem acordavam para a vitalidade de seus sonhos, vestidos com indumentárias de meretrizes e bacantes, “alienados de si até as raias da verdade, insolentes, lúbricos, turbulentos, blasfemos” (SLOTERDIJK, 2012, p. 173).

²³ Para o texto que se constrói aqui, seria infrutífero remontar às origens das cidades brasileiras, tal como fez Sloterdijk no caso alemão. No entanto, as três categorias elencadas por ele auxiliam em uma análise da razão cínica mais próxima do caso nacional.

Nesse hiato temporal, podia-se mentir e dizer a verdade, ser obsceno e ser honesto, ser embriagado e insensato. É fato que o carnaval do fim da idade média alimentou a arte de motivos satíricos, a prosa de Rabelais e de outros artistas do Renascimento, nutriu-se ainda do espírito paródico carnavalesco. Graças a essa suspensão da ordem vigente, loucos, arlequins, palhaços tornaram-se personagens permanentes de uma grande tradição do riso que cumpre sua função na vida da sociedade, mesmo em tempos que não são de festa. Significa dizer que as sociedades de classe não conseguem sobre-viver sem essas jornadas insanas e sem esse avesso das instituições do mundo, como comprovam os carnavais indiano e brasileiro, na opinião de Sloterdijk.

De minha parte, posso apenas discorrer sobre a experiência do carnaval brasileiro. As noções de suspensão, intervalo ou recesso cívico-político acompanham inúmeros discursos interpretativos, descritivos, estéticos e fenomenológicos sobre as formas de comportamento dos brasileiros. Há inclusive um relativo consenso a respeito da definição de carnaval (sobretudo nas localidades onde a festa ocorre de maneira mais efusiva como nas cidades de Recife, Olinda e Rio de Janeiro) e seu correlato esportivo, o futebol, acentuadamente durante os períodos em que se promovem campeonatos de dimensão global, como a Copa do Mundo da Fifa, enquanto exemplos arquetípicos de intervalo na vida e nos problemas cotidianos da população brasileira (TAVARES; VELOSO, 2016).

Logicamente, análises que fazem esse tipo de aproximação investem em um viés depreciativo desses intervalos da vida cotidiana, enxergando-os muitas vezes como obstáculos à realização da “plena revolução” ou um não comprometimento com as questões políticas “que importam realmente”.

Indo na contramão dessas acepções, a história política recente do Brasil nos mostra que desde o ano de 2013, fomos expostos a acontecimentos que demonstraram uma inequívoca politização dos contextos do futebol e carnaval. Quanto à luta política em tempos de competição futebolística, basta mencionar as manifestações multitudinárias que ganharam as ruas país afora durante a Copa das Confederações da Fifa (evento preparatório para o Campeonato Mundial que ocorreria no Brasil em 2014), no qual o mote do protesto era o #NãoVaiTerCopa.



Protestos em 2014. Fonte: MEPR – Movimento Estudantil Popular Revolucionário.

Teve Copa. Todos nós sabemos disso. Teve goleada de 7x1 em cima do Brasil, inclusive. Mas o fato é que o Campeonato Mundial acontecendo no “país do futebol” – que depois da goleada deveria ser o ex-país do futebol) não passou incólume às vicissitudes da vida real, das questões políticas e sociais advindas das construções dos estádios para a Copa, das desapropriações de moradores ocorridas para construção desses “elefantes brancos” ou mesmo para as obras de mobilidade nas cidades; obras essas que eram anunciadas como “legado da Copa” e que ainda hoje permanecem inacabadas. E mesmo mais recentemente, os escândalos de corrupção que atestam a existência de cartel nas licitações envolvendo a construção dos estádios. Ou também a existência de um esquema ilegal envolvendo a compra e venda de ingressos para o evento, dando visibilidade a alegações que apontam o aparelhamento de um verdadeiro mercado negro de ingressos operando dentro da própria Fifa. Teve Copa, mas não do modo se esperava.



Fonte: Willian Leite. WillTirando – maio de 2014.

No que concerne ao carnaval, um impactante e inusitado movimento grevista, na cidade do Rio de Janeiro, organizado por profissionais de limpeza urbana do município, parece ter desafiado a tese de que os dias de festa e de samba são um intervalo em que lutas e demandas políticas não adquirem densidade social, visibilidade midiática ou força organizativa (TAVARES; VELOSO, 2016). A “greve dos garis” como ficou conhecida, teve início no Carnaval de 2014 e evidenciou que as condições de vida desses trabalhadores não coincidiam com a imagem social veiculada de trabalhadores alegres, os quais antes de ter início o desfile das escolas de samba passam pela avenida realizando a limpeza da grande festa que notabiliza a cidade mundialmente.

O Rio de Janeiro, em meio à sua mais conhecida festa popular e no período em que recebe um grande fluxo de turistas – o carnaval –, ficou coberto de lixo. Sem os garis para recolherem todo o resíduo acumulado, as ruas da cidade rapidamente tornaram-se insalubres e nada confortáveis ao trânsito de blocos caricatos e veranistas (TAVARES; VELOSO, 2016, p. 13).

Os protestos públicos obtiveram adesão crescente e, durante o carnaval, em meio aos blocos mais frequentados, cordões de operários vestidos com o uniforme alaranjado dos garis se destacavam. Logicamente, a insolência também se manifestou por meio de expressões artísticas: percussões, marchinhas politizadas, estandartes, cartazes de tom lúdico-antilúdico como “o prefeito quer fazer a copa, os garis querem fazer as compras” e adesões de foliões que se juntavam à “marcha proletária” deram o tom da festa popular que estava embebida pelo aguerrido protesto promovido pelos garis.

Já estamos em 2017 – momento em que escrevo o presente texto – e nem o cenário político fomentador de questões nem o carnaval irreverente politizado esmoreceram! Pode-se mesmo afirmar que o carnaval de 2017 foi o “Carnaval do #ForaTemer”.

O cenário político brasileiro vem passando por turbulências desde as “Jornadas de junho de 2013” e, antes, durante e depois do *impeachment* da Presidente Dilma Roussef – que para mim, foi um golpe, sim! – o país se encontra polarizado politicamente. A tese a ser aqui desenvolvida não visa analisar os impactos desse contexto, mas não pode se furtar a ele, sobretudo porque enxergo nessa ambiência, um aprofundamento do processo de desertificação do mundo.

Mas, no que se refere ao Carnaval como forma de manifestação política para além de uma mera suspensão temporal das questões cotidianas, em 2017 isso ficou

(mais) evidente no Brasil com a massificação do mote “Fora Temer”. O impeachment chegou às ruas e não poderia deixar de refletir na nossa maior festa popular. Presente em praticamente todas as aglomerações populares país a dentro, ou em manifestações individuais, mas também nas fantasias, nas paródias, nos estandartes, o mote ganhou proporções e a tentativa de “esconder” a impopularidade do governo ilegítimo pelos grandes veículos da mídia, se mostrou infrutífera, algo como a estratégia de “enxugar gelo”, digamos assim.

Do alto do trio elétrico ou em adereços singulares, o “Fora Temer” foi às ruas e demonstrou o descontentamento da população com o cenário político-social, marcando apenas a ponta de um iceberg das demandas sociais: garantia da democracia, políticas de gênero, violência contra a mulher, fascismos crescentes mundo afora, dentre outros²⁴.

Moradora da cidade de Olinda e foliã cativa desse carnaval, tenho pelo *Grêmio Littero Recreativo Cultural Misto Carnavalesco Eu Acho É Pouco*, ou simplesmente, *Eu Acho É Pouco*, uma afeição especial. O bloco foi fundado em 1977, durante os anos de chumbo da ditadura militar, por um grupo de amigos politicamente ativos, que tentava tornar mais suportável a vida sob a ditadura vigente por meio da brincadeira, do riso, da gozação, da ironia e da insolência. No carnaval que marcou os seus quarenta anos de fundação, o bloco não se intimidou e voltou a estampar mensagens de protesto contra o presidente Michel Temer nos elementos que compõem a agremiação. O já conhecido dragão – ícone do bloco que leva as cores vermelho e amarelo – neste ano trouxe o “Fora Temer” como destaque estampado na lateral. A potência desse gesto foi arrebatadora durante os dias de folia. É preciso esclarecer que o *Eu Acho É Pouco* é um dos blocos mais populares do carnaval de Pernambuco, arrastando multidões por onde passa.

O fato é que análises superficiais podem chegar à conclusão de que carnaval (e futebol) no Brasil são apenas a uma válvula de escape temporal, um “eterno retorno do

²⁴ No ano de 2019, o fenômeno não foi diferente: o primeiro carnaval de Jair Bolsonaro como presidente pode ser descrito como *O carnaval do Golden Shower*. Atacado pelos blocos de rua, em marchinhas, nos desfiles de escola de samba e em gritos de “ai, ai, ai, Bolsonaro é o carai”, o presidente reagiu nas redes com tuítes contra a lei Rouanet, rebatendo artistas e compartilhando conteúdo sexual explícito. A divulgação do vídeo pelo presidente teve repercussão internacional. Na tentativa de rebater as críticas ao seu governo, acirrou o debate sobre guerras culturais. O presidente se vale da perspectiva posta em funcionamento desde a campanha eleitoral, cujos eixos foram o combate aos movimentos feministas e LGBTI – que nesse discurso que faz uso de a chocantes ‘excessos’ que caracterizariam o Carnaval cumpre assim o duplo papel de atribuir à comunidade LGBT a destruição da civilidade e da decência e de antagonizar um Carnaval que foi marcadamente anti-Bolsonaro – este, que sempre saiu em defesa de determinada concepção de família.

mesmo” que impede a contestação efetiva das condições sociais. O que essas análises parecem ignorar é que, há pelo menos quarenta anos (como demonstrei!), existem iniciativas que se valem do carnaval, da paródia, do riso e da insolência como armas para mobilizar e unir corpos contra as coerções políticas e em favor da construção de um mundo mais justo para todos.

A segunda categoria trabalhada por Sloterdijk são as universidades, que por sua vez, no contexto europeu datado desde o fim da Idade Média, conquistaram espaço na economia social da insolência e da inteligência *kyniké*. Não eram apenas o reduto do ensino e da pesquisa, mas fermentava nelas também uma jovem inteligência boêmia, extravagante e sagaz o bastante para testar os limites da disciplina.

Nesse contexto, a Sorbonne desfruta de uma celebridade especial: a cidade dentro da cidade, no bairro latino onde ela se encontra é possível reconhecer o prenúncio de todas as boemias ulteriores. Na época burguesa, os anos passados na universidade eram para a juventude estudantil uma pequena suspensão antes da entrada na vida séria, era a liberdade autorizada que precedia a carreira e a vida regrada.

A vida em torno das universidades conferia um matiz particular ao conceito de juventude na época burguesa: a garantia de que, após os anos de excentricidade universitária, a vida seguiria tal como a dos pais. Mas paulatinamente, o corte aconteceu e uma “nova geração” já se mostrava intempestivamente dedicada aos negócios e, portanto, precocemente cínica. O século XX conheceu muitas dessas gerações frias, a começar na Alemanha, pelos estudantes nazistas, que mais tarde se tornariam os pilotos de combate ou juristas do sistema e, mais tarde, democratas. A essa geração, sucedeu a “geração cética” dos anos 1950 que, à época da publicação de CRC, ocupava cargos políticos. A essa última, por sua vez (dos anos 1970 e 80), cujos prenúncios cínicos Sloterdijk diz ainda sobreviverem em nova onda, cabe o questionamento sobre que tipo geracional restou constituído no contexto alemão desse tempo em diante.

No Brasil, se remontamos a história das universidades, o ponto de partida não seria – verbo no condicional porque não se trata do objeto de estudo deste trabalho – a vivência universitária, mas a própria condição de existência e implementação das universidades. Talvez por isso, seja possível afirmar que o contexto universitário nacional foi desde sua origem, cínico. Vejamos.

A criação de universidades no Brasil é marcada inicialmente por consideráveis resistências, tanto de Portugal – como reflexo de sua política de colonização – quanto da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse

gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores. O fato é que ainda que a coroa portuguesa tivesse permitido, tal universidade ainda estaria sob a tutela da igreja católica, através dos jesuítas que auxiliavam no processo de colonização.

Em decorrência, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos – lá, talvez, pudessem viver um pouco desse conceito de juventude que Sloterdijk apregoa ao contexto universitário europeu.

Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malsucedidos, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole, frente a qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política do Brasil colônia. Apenas por ocasião da transmigração da Família Real para o Brasil é criado, por Decreto, em fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, que hoje podem ser consideradas as matrizes da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Modificações mais “significativas” podem ser descritas como a criação dos cursos jurídicos, em 1827 e instalados no ano seguinte: o primeiro em março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em maio daquele ano. Note-se que já estamos quase no século XX e os cursos jurídicos ainda estão sob o teto da igreja. Ainda assim, existem autores que atestam que esses dois cursos passam a ter grande influência na formação de elites e na mentalidade política do Império. Constituíam centros de irradiação de novas ideias filosóficas, de movimentos literários, de debates e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época, tornando-se inclusive, provedores de quadros para as assembleias, para o governo das províncias e também para o governo central. O fato é que a dita “sociedade burguesa” tardou muito a chegar no Brasil.

Por fim, a terceira categoria nesse encadeamento é a boemia. Fenômeno relativamente recente, desempenhou um papel preponderante no equilíbrio das tensões entre a arte e a sociedade burguesa. Durante um século, afirma Sloterdijk, a boemia forneceu um asilo social ao impulso neo-*kynikos*. Isso porque, tal como a universidade supria o processo de adaptação da vida juvenil à vida adulta, a boemia funcionou como “moratória psicossocial” em que os jovens adultos burgueses podiam se adaptar ao

mundo profissional. Para a grande maioria, a boemia não era uma vida permanente, esse universo não passou de uma escada, um ambiente de experiências vitais, refúgio e suspensão normativa.

Ao observarmos essas três categorias, que eram espaços vitais em que prosperaram a diferença, a crítica, a sátira e a insolência, o *kynismus* e a teimosia, percebemos que é preciso temer o fato de que tais categorias tenham encarnado no Esclarecimento insolente. Isso porque há muito tempo que o carnaval não significa “mundo às avessas”, sabe-se que a boemia está morta e no que diz respeito às universidades... melhor nem comentar! Tais mutilações dos impulsos insolentes indicam que a sociedade ingressou em um estágio de seriedade organizada em que até o espaço vivido pelo Esclarecimento encontra-se parcialmente obstruído.

Toda essa digressão sobre a potência do carnaval, universidade e boemia, visa apenas uma coisa: demonstrar que o cinismo contemporâneo funciona como uma insolência que trocou de lado.

A insolência que tem origem nas partes baixas é eficaz se, em seu ataque, ela exprimir energias reais. É preciso que tal insolência encarne conscientemente sua força e, com presença de espírito, crie uma realidade que podemos – no melhor dos casos – combater, mas não negar. Vejamos um dos exemplos dados por Sloterdijk: um decote insolente que desnuda uma pele de mulher, joga com o poder que o raro exerce sobre o habitual; na antiga economia sexual, a força do sexo frágil residia no sofrimento que ele infligia um tanto involuntariamente (discordo!), um tanto voluntariamente, às necessidades do sexo “forte”.

Há pequenas fórmulas que explicam o realismo insolente da posição baixa em relação à “lei”; dois pares de palavras que denunciam falsas pretensões, são elas: “E daí?” e “Por que não?”. Crianças brincando em grupo são muitas vezes boas escolas de Esclarecimento, porque treinam em dizer “E daí?” de modo natural. Esse talvez seja o exercício mais duro para homens completamente socializados: dizer *não* sempre no momento oportuno. A capacidade plenamente desenvolvida de dizer *não* é, por sua vez, o único pano de fundo que pode garantir a validade do *sim*, pois apenas os dois juntos definem o perfil de uma liberdade real.

Na fórmula da insolência, o poder se encontra no alto e em baixo, guardadas as devidas proporções. Quem detém o poder, logicamente, pode dar a si mesmo liberdade. Mas a submissão é tão real quanto a dominação. Logo, o poder dos de baixo se

manifesta individualmente, na forma dessa insolência que constitui o cerne da força do *kynismus*.

Com ela, desfavorecidos podem antecipar a sua própria soberania. Em um segundo nível, por meio da subversão, aqueles que se encontram em baixo experimentam a possibilidade de sua própria vontade, mediante o exercício de uma práxis voluntária de meias liberdades que ditam as leis. Raramente nos damos conta do quão imenso pode ser o fator subversivo nas nossas sociedades – um mundo na penumbra, repleto de secretas insolências e de realismos de toda sorte, cheio de resistências, de lenitivos, de maquinações, de egoísmos (SLOTERDIJK, 2012, p. 165).

Em parte, a normalidade é feita de microscópicos intervalos em relação às normas. Esse campo de teimosia, da pequena arte de viver e da moral transgressora é quase tão inexplorado quanto, por outro, a extensão da corrupção. No fundo, nenhum dos dois é acessível, mas sabe-se algo deles, porém nada se diz.

Sloterdijk escreve sua Crítica nos anos de 1980, em um contexto europeu. Três décadas se passaram, e sabemos as vicissitudes que acometeram a “velha europa” desde então. No que se refere ao Brasil, as coisas são ainda mais complicadas, pois fazer um apanhado histórico em nada ajuda. Para o velho mundo somos apenas expectadores de uma história da qual a nossa existência é ignorada justamente porque é inexistente. Apenas para ficar com o exemplo anteriormente utilizado, no século XII na Europa já existiam cerca de 80 universidades e o Brasil sequer existia – enquanto “Brasil”, é preciso deixar claro²⁵. Do mesmo modo, na década de 1980, enquanto Sloterdijk redigia sua crítica, estávamos em vias de ainda se libertar de uma ditadura militar, regimes estes que se alastraram pela América Latina como um todo.

Isso tudo é para mencionar o fato de que neste ano de 2017, momento em que exerço a atividade de escritura de parte desta tese, o Brasil se encontra em um amplo processo de exploração midiática da corrupção – mídia aqui está sendo empregando na acepção construída pelo próprio Sloterdijk (2000) que defende que o humano é um empreendimento e sua construção se efetiva através de bases midiáticas, que são os meios comunitários e comunicativos pelos quais os homens se formam a si mesmos para o que podem e vão se tornar – essa corrupção ainda não nos é acessível.

O fato de agora sabermos claramente e com detalhes escancarados da existência de esquemas de corrupção na máquina política brasileira há mais de trinta anos, não significa que, enfim, dispomos dos mecanismos e instrumentos para eliminar de uma

²⁵ Voltarei a esse ponto mais adiante na tese: a dicotomia entre a razão ocidental e o conceito cunhado por Eduardo Viveiros de Castro, o *perspectivismo ameríndio*.

vez por todas, esse “câncer” e reestruturar o país sob novas bases políticas. Pelo contrário, o fato de agora “sabermos esclarecidamente” reitera apenas a assertiva de Sloterdijk que o cinismo contemporâneo ousa mostrar verdades nuas, mas que mantêm algo de falso no modo como são expostas, que existe uma nudez que não mais desmascara. É apenas a constatação de que o modo de funcionamento é este!

Melhor do que permanecer com alguns exemplos do autor sobre a dialética senhor-escravo, é tentar fazer esse tipo de aproximação com a minha realidade mais palpável – e menos palatável. O fato é que o poder hegemônico, em seu cinismo, revela um pouco dos seus segredos, pratica o autoesclarecimento e fala de suas práticas secretas, daí Sloterdijk (2012, p. 166) poder afirmar que “o cinismo dos senhores é uma insolência que trocou de lado”. Se trocarmos “senhores” por “política”, realmente, essa afirmação caberá em praticamente todo tempo histórico e pós-histórico.

A partir do momento em que a consciência política desmascara a si mesma com seus cinismos, ela se revela ao contrapoder. Ora, mas o que acontece então se não há contrapoder? Em sociedades em que já não há alternativa moral efetiva e em que os potenciais contrapoderes estão em larga medida envolvidos nos aparelhos do poder, não há mais ninguém para se indignar com os cinismos da hegemonia. “Quanto mais uma sociedade moderna se vê sem alternativa, mais ela é cínica” (SLOTERDIJK, 2012, p. 166-67).

No fim das contas, ela ironiza as próprias legitimações. Eu mesma, enquanto pretendo escrever uma *Crítica* que tem como foco o Cinismo Pedagógico, estou imersa no aparelho universitário estéreo, esse cão que ladra muito, mas já está banguelo/desdentado- e não morde nada nem ninguém. Eu mesma estou aqui exercendo criticamente o meu cinismo pedagógico: tenho alternativa?

4. REVISITANDO OS CINISMOS CARDINAIS

A *Crítica da Razão Cínica* apresenta o conceito de cinismo em três versões que são complementares entre si: falsa consciência esclarecida, existência em resistência (*kynismus* e cinismo) e fenomenologia das formas polêmicas de consciência (os cinismos cardinais).

Na visada fenomenológica de Sloterdijk, o conceito de cinismo vai em direção a uma fenomenologia na qual a polêmica gira em torno da apreensão da verdade “nua e crua”, que como também já foi mencionado, essa verdade expõe algo, mas não desmascara. Logo, o pensamento cínico é este que só pode surgir onde duas visões sobre as coisas se tornam possíveis, uma oficial e uma não-oficial, uma velada e uma nua e crua e assim sucessivamente²⁶.

No entanto, Sloterdijk tem precisa explicitar que não se trata de nenhuma *Fenomenologia do Espírito* hegeliana e também tem pouco em comum com a fenomenologia husserliana, inclusive no que diz respeito ao grito de guerra filosófico “rumo às coisas mesmas!”.

Se se designa a fenomenologia hegeliana como uma “viagem do espírito do mundo através da história rumo a si mesmo”, então essa formulação não é aceitável para nenhum dos conceitos de sustentação: em primeiro lugar, não se trata de uma viagem, porque uma tal viagem teria de possuir um início e uma meta, o que não procede; metáforas do “caminho” não dão conta da história; em segundo lugar, não há nenhum “espírito do mundo”, presente em todas as viradas e lutas da história ao mesmo tempo como combatente e como alguém atravessando os campos de batalha; em terceiro lugar, não há nenhuma história do mundo como narrativa dos destinos de um sujeito, para o qual ela teria acontecido; em quarto lugar, não há nenhum si mesmo, que poderia chegar a “si” depois de viagens, histórias ou lutas quaisquer; se houvesse, seria um ser bastante fantasmagórico, um pronome reflexivo gigantômico, que suplantaria o nosso si mesmo natural (SLOTERDIJK, 2012, p. 295).

O recurso a uma citação longa visa permitir que o próprio Sloterdijk demarque suas diferenças quanto aos seus conterrâneos, às escolas de pensamento do qual ele mesmo foi oriundo, algo como um contexto onde para avançar a única saída possível é trair a tradição. Também eu tenho as minhas restrições com a citação, mas reconsidero em função de saber

²⁶ Mais uma vez me sinto impelida a fazer um paralelo com a literatura: qualquer semelhança com o conceito de *duplipensar* desenvolvido por George Orwell no livro *1984*, não seria mera coincidência. Ainda que eu não tenha tido oportunidade de discorrer sobre o tema com a devida atenção (desejo ulterior), fica evidente que “o poder de manter duas crenças contraditórias na mente ao mesmo tempo, de contar mentiras deliberadas e ao mesmo tempo acreditar genuinamente nelas, e esquecer qualquer fato que tenha se tornado inconveniente” (ORWELL, p. 32) bem como “Induzir conscientemente a inconsciência, e então, tornar-se inconsciente do ato de hipnose que se acabava de realizar. Até para compreender a palavra ‘duplipensar’ era necessário usar o duplipensar” (*idem*, p. 220) são exemplos máximos da lógica de funcionamento da razão cínica.

que, nesse momento da escritura, Sloterdijk está justamente travando o seu processo de ruptura com a Teoria Crítica e, por isso, ainda parece um tanto engessado para temas mais contundentes. Engessamento posteriormente superado se analisamos sua obra mais recente.

Aqui cabe um pequeno adendo: um dos objetivos a serem contemplados com esta tese refere-se à apreensão do método de argumentação de Sloterdijk em relação a uma fenomenologia das formas cínicas de consciência. De fato, uma parte do texto é construída com esse intuito, mas sempre através do binômio com/contra Sloterdijk, efetivando uma análise na qual o conceito de fenômeno e, conseqüentemente de fenomenologia é explorado “ao meu modo”. Em sentido geral enquanto ato ou efeito de manifestar-se, dar a conhecer, tudo que se observa na natureza. Em um sentido mais provocativo, o *fenômeno* como algo que designa um evento específico que aparece sob condições particulares para uma estrutura cognoscente que pode ou não ser um *sujeito humano*. Ou seja, um gesto de profanação – no molde agambeniano – no qual busco restituir o uso livre da palavra fenômeno (e por extensão, fenomenologia) para além das conceituações de fenomenologia majoritárias (para não dizer sagradas), de inspiração husserliana, dentre outras.

De volta à fenomenologia de Sloterdijk, são seis os cinismos cardinais propostos pelo autor: o cinismo militar, o cinismo de Estado, o cinismo sexual, o cinismo médico, o cinismo religioso, o cinismo do saber. A apresentação sucinta desses cinismos visa a elaboração de uma sétima categoria: o cinismo pedagógico.

Não sou ingênua a ponto de não perceber que talvez a elaboração de um “cinismo pedagógico” seja algo de redundante, sobretudo porque a razão cínica é difusa e universal (considerando aqui apenas o pensamento crítico-ocidental). Assim, o domínio do pedagógico já estaria, digamos, contemplado dentro dos cinismos cardinais. Acontece que CRC é uma obra atravessada pela pedagogia, pode-se mesmo afirmar que ela é um dos campos centrais para a realização da razão cínica, mas não foi privilegiada por Sloterdijk em sua análise.

Dito de outro modo, sendo a razão cínica difusa e universal, logicamente que ela já abarcaria o contexto pedagógico, logo, não haveria necessidade de construir uma categoria especialmente para isso. O fato é que não se trata de cobrar dos pedagogos (e afins) uma postura diferente em relação ao cinismo moderno, trata-se antes, de demonstrar que a própria pedagogia não se encontra incólume, não é a portadora das chaves do esclarecimento e da libertação como muitos ainda parecem acreditar.

A virada é justamente que sabemos da impossibilidade de realização plena do ideal de sujeito e educação pautados em uma “razão cognoscente”, mas insistimos na manutenção

deste discurso. O advento “sujeito do conhecimento” cartesiano – que é o “sujeito da educação” – pode ser descrito como um processo que busca a superação da animalidade do homem, um investimento nas “partes altas” em detrimento “das partes baixas”, mas sabemos que esse empreendimento é fracassado de antemão. Nesse sentido, o advento do cinismo pedagógico poderia vir a explicitar que a falta de legitimidade que assola o processo educativo, bem como o discurso recorrente de uma *crise da e na* educação contemporânea (que nada mais é do que o próprio centro da racionalidade moderna), na verdade são o núcleo motor de sua estrutura. Que os seus aparentes e contraditórios fracassos são o seu modo próprio de funcionamento, no interior da lógica que rege a razão cínica.

Não se trata de uma suspensão do pedagógico, mas uma inclusão explícita no regime de visibilidade do cinismo moderno: perseguir o que, ao ser desmascarado, permanece falso e obscuro no discurso pedagógico.

4.1 Cinismo Militar – das Trincheiras à Escatologia do Capital

A pesquisa antropológica nos mostra que a fuga é mais antiga do que o ataque. O homem seria em princípio, um animal de rapina (caçador), mas não animal de combate (guerra). Não obstante, a descoberta de instrumentos de caça – para bater, jogar, atirar – desempenharam também uma estrutura de distanciamento e desenvolvimento neocortical que posteriormente vem a proporcionar a guerra.

O fato é que a psique humana, com vistas à luta e à guerra em geral, prefere evitar a luta a lutar. Fugir é, de início mais inteligente do que fincar o pé. Porém, em algum momento no processo civilizatório, foi alcançado um ponto a partir do qual o ato de resistir tornou-se mais inteligente do que fugir.

O foco de Sloterdijk não é como se chegou a isso, pois acredita que algumas “migalhas históricas” – como ele denomina – pode dar conta da questão. O problema que lhe interessa é que o aparecimento do cinismo militar está intimamente associado ao desenvolvimento psicológico de três características bélicas masculinas associadas à guerra: os tipos do *herói*, do *hesitante* e do *covarde*. Com essa tríade, instituiu-se uma clara hierarquia de valores em cujo pico encontra-se o herói: todos devem ser como ele; o heroísmo é internalizado como estrela guia de civilizações beligerantes.

Com isso, é necessário um novo adestramento psicossocial do homem com meta de alcançar uma divisão dos temperamentos militares que não se encontra na natureza. Isso quer

dizer que a covardia – que está presente maciçamente em todos – precisa ser moldada ou reelaborada em um heroísmo ávido por batalhas. É para essa alquimia que trabalham todas as educações de soldados na história ocidental. O culto ao guerreiro agressivo e vencedor atravessa a história das tradições escritas e, segundo Sloterdijk, onde começamos a encontrar registros escritos, há uma grande probabilidade de nos depararmos com a história de um herói, um guerreiro que passou por muitas aventuras. Onde finda o registro escrito, a epopeia dos heróis remonta às origens orais mais enraizadas e obscuras.

Sem adentrar pormenorizadamente da descrição de cada categoria, o que devemos reter é o fato de que quando heróis e hesitantes se acham submetidos a um poder superior, o único sobrevivente é o covarde que se permite a fuga. Com isso o cinismo militar pode ser posto em curso. E, como sempre, ele pode ser desencadeado pela posição *kyniké* inferior. Sancho Pança é o seu primeiro “grande” representante: sem refletir muito, esse pequeno camponês astuto sabe que tem um direito à covardia, assim como o seu pobre senhor Dom Quixote possui o dever de heroísmo. Porém, quem considera o heroísmo de seu senhor com os olhos de Sancho Pança, enxerga inevitavelmente o desvario e a cegueira característicos da consciência heroica.

Já em Cervantes parece que o antigo prazer da luta se tornou uma roupagem anacrônica e os ensejos aparentemente nobres, tolos, puras projeções da cabeça do cavaleiro. Assim, moinhos de vento assumem o lugar de gigantes, prostitutas se mostram como damas a serem cortejadas e etc. Essa visada só foi possível na Idade Média tardia, uma vez que os cavaleiros perderam a sua superioridade técnico-armamentista para a infantaria plebeia. Significa dizer que desde o século XIV a estrela heroica da cavalaria entrou em decadência e com isso, chegou-se ao momento em que o anti-heroísmo encontrou sua linguagem e no qual o ponto de vista covarde de tal heroísmo teve lugar publicamente.

O fato é que as constituições militares pós-medievais, que se estendem pela época napoleônica e chegam até o presente, demonstram uma modificação paradoxal das conexões originárias entre moral guerreira e armamento. Bem sabemos que a instrumentalização – desde a Idade da Pedra – possibilitou um distanciamento da coisa em si, mas o tipo herói era aquele que travava o combate individual, encontrava sua confirmação do duelo e, no limite, do um-contra-muitos.

A moderna condução e configuração da guerra, contudo, desvalorizou tendencialmente a luta individual; decisivos para a guerra são então as formações e os movimentos de massa. Essa articulação estratégica tem a ver com a ordem romana das

legiões, a moderna organização dos exércitos empurra as funções propriamente heroicas (ataque relâmpago, resistência, homem contra homem) para baixo. A Primeira Guerra Mundial, como sabemos, marca uma mudança no paradigma da guerra, justamente porque transcende o confronto direto, corpo a corpo.

O advento das trincheiras marca uma guerra que tinha como armas minas, redes de arame, metralhadoras, canhões de longo alcance e gases tóxicos. No meio das duas trincheiras existia a chamada “terra de ninguém”, cobiçada por ambos os exércitos que, ao avançar poucos metros, se deparavam com o arame farpado – precisamente o que impedia os resquícios impulsivos de um a batalha homem contra homem. Era na terra de ninguém que a maioria dos soldados morria, sobretudo através das armas de longo alcance.

Podemos dizer então, que as exigências heroicas caem cada vez mais sobre aqueles que, de acordo com sua natureza e motivação, são hesitantes ou covardes. Os oficiais do alto escalão que por suas posições estratégicas, permanecem menos em perigo, transferem cada vez mais o risco heroico para aqueles que foram empurrados para morrer nas linhas de frente. Por isso, nas infantarias modernas são operacionalizados adestramentos para o desafio à morte anônima e não agraciada dos que estão no *front*²⁷.

Por isso os exércitos pós-medievais são os primeiros órgãos sociais a exercitar metodologicamente a esquizofrenia como estado coletivo. Neles, o soldado não é “ele mesmo”, mas um outro, um pedaço da máquina heroica (SLOTERDIJK, 2012, p. 303).

Essa tecnologia de adestramento, que transforma civis em aparelhos de Estado, se aperfeiçoou cada vez até chegar aos dias de hoje. De Eichmann aos cursos de formação nas academias de polícia, vemos reproduzido o mesmo processo. Mas, na outra ponta da lança – se bem que lança não é a melhor analogia a fazer, na medida em que estou versando sobre um aperfeiçoamento técnico – o desenvolvimento moderno das armas contribuiu direta e indiretamente para a tensão entre as consciências do herói e do covarde. Isso porque, há muito

²⁷ A respeito da guerra como tecnologia de adestramento e do esforço que é necessário para que tal empreendimento seja bem sucedido, o capítulo primeiro de *Nada de Novo no Front* de Erich Remarque (2005) é exemplar: a vida animal que habita em cada um de nós se manifesta de maneira cada vez mais intensa quando as situações são de extrema vulnerabilidade. Na referida obra, a fome. A fome que assola os soldados no campo de batalha, que rugem para que a comida seja racionada em maior quantidade devido às baixas. O sono, as muitas horas sem dormir que massacram o corpo em quinze dias no front. A morte à espreita, que não é uma aventura para aqueles que estiveram face a face com ela. “Enquanto estivermos no campo de batalha, os dias na frente, que já passaram, caem dentro de nós como pedras: são pesados demais para podermos refletir tão depressa sobre eles. Se o fizéssemos, eles nos abateriam mais tarde, pois já notei que se consegue suportar o horror enquanto se dissimula, mas ele mata quando nele se pensa. Exatamente como nos transformamos em **animais** quando vamos para a frente, porque é a única maneira de nos salvarmos (p. 72, grifo meu).

que já podemos atestar que quanto mais devastador for o efeito à distância de uma arma, tanto mais covardes podem ser em princípio seus portadores.

Com o despontar das armas de aniquilação global, que tornaram ilusórias todas as questões valorativas em relação ao heroísmo, a tensão entre as três categorias estruturantes do imaginário militar – heróis, hesitantes e covardes – entrou completamente em uma fase caótica. Em seu cálculo estratégico da guerra, as superpotências agora inscrevem de maneira patente as motivações heroicas, hesitantes e covardes. Todos precisam pressupor que o adversário constrói a sua estratégia a partir do que julga ser a covardia do outro, que é claramente (também) uma covardia armada.

A situação mundial conduziu hoje a um contato visual militar permanente entre dois hesitantes covardes e heroicos, que se armam nos dois casos de maneira desenfreada, a fim de mostrar respectivamente ao lado oposto que, para *ele*, o ser covarde continuará sendo a única postura significativa (SLOTERDIJK, 2012, p. 307).

Sloterdijk escreve no contexto da guerra fria, da polarização entre os Estados Unidos e a União Soviética. Esse já é um passado distante. No momento em que escrevo essas páginas (abril de 2017), o presidente americano (que, seguindo o conselho de prudência da literatura, é Aquele-que-não-deve-ser-Nomeado) acaba de realizar um bombardeio na Síria, que foi autorizado enquanto ele comia bolo de chocolate com o presidente chinês. Em contrapartida – pois não se trata mais de uma disputa de apenas dois polos, mas de uma “guerra” de todos contra todos – a Coreia do Norte realizou uma Parada Militar para expor ao mundo seu arsenal de guerra e afirmou que “devastará impiedosamente os EUA se Washington decidir atacar”.

A política (sobretudo a da guerra) moderna nos habituou a considerar uma gigantesca *folie à deux* como a quintessência da consciência de realidade. Ou seja, o modo como duas – ou mais – potências se enlouquecem mutuamente, em uma interação imaginada, fornece ao homem de nosso tempo o seu modelo de realidade efetiva. Esse panorama, anunciado por Orwell em na primeira metade do século XX no célebre *1984* talvez não tenha chegado ainda em seu ápice.

Desde que o processo militar em sua totalidade tradicional chegou a esse fundo do poço, todo o sistema valorativo se vê suspenso. Com as armas de destruição em massa, o mundo não verá mais nenhum vencedor heroico. A história militar do futuro, acredita Sloterdijk, será conduzida por um front inteiramente novo: onde a luta pelo abandono da luta será conduzida. As batalhas decisivas serão aquelas que não serão lutadas. Nelas entrarão em

colapso as nossas subjetividades estratégicas e as nossas identidades defensivas. Esse é o cinismo militar. Veremos. Veremos?²⁸

4.2 Cinismo de Estado – a teologia política judaico-cristã como ferida originária

Quanto mais retornamos na história, mais nos aproximamos de imagens que fundem entre si heróis e reis, formando a ideia de uma monarquia heroica. Igualmente antiga é a prática, na antiguidade, das casas reais escreverem suas genealogias fazendo-as remontar aos deuses. É assim que temos um quadro que, à ascensão do herói por meio de realizações heroicas à monarquia, era preciso também a descendência divina, uma prerrogativa celeste.

Segundo Sloterdijk, onde quer que tenham se estabelecido o domínio da nobreza, da monarquia e da essência estatal, iniciou-se nas famílias dominantes um treinamento intensivo na arrogância. Apenas por esse meio, a consciência de estar no topo pôde se firmar junto aos poderosos. Nesse contexto, a grandiosidade tornou-se um estilo político-psicológico. O poder salta para a realidade nua e crua em termos de violência e glória soberana. Os reis originários, os faraós, os césores e os príncipes se asseguravam de sua autoconsciência por meio de um simbolismo carismático, mas que, funcionalmente, se utilizava de sua grandiosidade como um fator de domínio. É justamente por meio da fama adquirida através de seus feitos que os príncipes marcam seus domínios simbólicos, e é por meio dessa dela que sabemos hoje da existência de alguns desses reinados milenares.

Uma vez estruturada a posição dos de cima, o processo cínico do poder pode entrar em curso, logicamente, através da posição insolente dos de baixo – os escravos. O exemplo mais emblemático é sempre o do povo judeu e esse *pathos* (misto de culpa e dívida) que o pensamento europeu – e sobretudo alemão – tem para com eles.

Me permitindo uma pequena digressão... parece que a antiguidade Greco-romana é apenas um simulacro estruturante do pensamento ocidental, talvez mais um desejo de raiz

²⁸ O melhor ponto de inflexão sobre a temática do Cinismo Militar talvez possa ser encontrado na tese defendida por Piero Leirner, por ocasião de seu concurso para professor titular na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, em 2019: **guerra híbrida**. Em termos de um paradigma militar, é sempre difícil decidir se é melhor usar um conceito existente ou inventar um novo, mas ao optar por incorporar o termo *híbrido* ao sintagma *guerra*, assume o risco de tratar de algo que se produz no campo de uma guerra “informacional, ou “neocortical”, ou “cognitiva/cismogenética”, tendo em vista que contém elementos de outras guerras: revolucionária, assimétrica, não-convencional. Assim, esse “híbrido” é algo que vem de um mundo de ciborgues, onde os mecanismos e os agentes estão tão mesclados que vivem numa espécie de “zona cinzenta”, na esteira dos estudos preconizados por Donna Haraway. Por motivos óbvios de temporalidade e cansaço, não foi possível realizar essa incursão aqui na tese, mas fica o convite à leitura do material e o meu desejo de explorar o tema em outras oportunidades.

originária do que um berço efetivo. Isso porque, para onde quer que nos viremos, lá está o pensamento judaico(-cristão) com sua cultura, integrando as categorias estruturantes do pensamento europeu. Assim, a Grécia é esse desejo de laicidade uma vez que a origem teológica do pensamento foi evidenciada! No velho continente, para o bem ou para o mal, o judaísmo está sempre inscrito nos cálculos do poder, pois é sempre a ele que retornam, remontam, rememoram: uma ferida epistêmico-cultural (ainda) aberta.

É por esse motivo – fim da digressão – que enxergo no centro do Cinismo de Estado trabalhado por Sloterdijk o advento de uma teologia política e, por conseguinte, o modo como estivemos e estamos implicados nela, com projeções até os dias atuais.

Por isso, o povo judeu é descrito como inventor do *kynismos* político originário, pois em “nossa civilização” forneceu um padrão até hoje poderoso de resistência às superpotências violentas. “Como ‘primeiro’ povo, os descendentes de Adão comeram da árvore do conhecimento político – e essa parece ser uma maldição” (SLOTERDIJK, 2012, p. 312). Maldição porque a partir desse momento conheceram os segredos da autoconservação mas também, a história é testemunha de que se viram na maior parte do tempo, obrigados a conduzir suas vidas em um princípio de sobrevivência e autoconservação que se exercia na defensiva.

O *kynismos* político dos judeus descobriu o poder da fraqueza, da paciência e do suspiro, pois em um milênio de conflitos militares, nos quais sempre se encontrava na posição mais fraca, era desse poder que dependia certamente a subsistência ulterior²⁹. O que dava a sustentação era o pacto do povo escolhido com seu Deus, por isso Sloterdijk vê os judeus como inventores da “identidade política” que, ao mesmo tempo, constrói uma imagem heroica alternativa: do herói humanizado, fraco, que se afirma em resistência contra a supremacia. Com o judaísmo, a ideia de resistência sofre uma inflexão.

Mas foi com Jesus – que segundo algumas interpretações foi apenas um episódio bem-sucedido de uma onda messiânica que assolou o povo judeu – que a tradição de Davi encontrou prosseguimento em novas dimensões. Enquanto o povo judeu foi atacado e dispersado, entrando na fase amarga de sua história, o cristianismo deu prosseguimento à resistência judaica contra o Império Romano em um outro plano.

De início, o cristianismo primitivo se transformou em uma grande escola de resistência, de coragem e de fé corporificada. Ser cristão teve um dia o sentido de não se

²⁹ Aqui parece estar em jogo a distinção entre confiança *versus* esperança enquanto afetos políticos. Os pormenores dessa diferenciação podem ser encontrados em *O Circuito dos Afetos*, de Vladimir Safatle (2015).

deixar impressionar por nenhum poder mundano e por seus representantes terrenos: os reis e imperadores romanos, com suas arrogâncias, violências. Descobriram a precariedade dos impérios alheios, que se valiam de manobras político-religiosas óbvias demais. Assim, através do saber histórico que adveio do pacto com o divino, a consciência judaica construiu uma narrativa que versava sobre o ocaso dos outros impérios e povos, mas sobretudo, de sua própria sobrevivência espantosa.

É por isso que com o cristianismo primitivo surge uma consciência da soberania existencial (maior do que a ética estoica) que naturalizou a questão do saber que identifica se alguém se encontra socialmente em cima, no meio ou em baixo. Eis porque escravos puderam se tornar mais corajosos em relação à morte do que seus senhores.

O estado romano, enxergando um perigo eminente nessa postura, não pensou duas vezes e sufocou com violência brutal essa luz de autoconfiança que irradiava dos cristãos. As ondas de perseguições atravessam séculos, mas, quando essas perseguições permanecem sem sucesso e a força da encarnação da nova crença se viu ainda maior com as repressões, chegou-se depois de trezentos anos à virada histórico-cultural: o poder imperial ajoelhou-se diante do *kynismos* cristão a fim de aplacá-lo.

Esse momento pode ser descrito de duas maneiras: enquanto sentido da conversão de Constantino, dando início a uma cristianização do poder, mas também como a precursora transformação do impulso *kynikos* em cinismo. Assim, desde Constantino, a história política de uma parte da Europa está sob o céu do cinismo político cristianizado, que, depois dessa mudança de lado epocal, não cessou de dominar e de atormentar a política como “ideologia esquizoide dos senhores”. Ou seja, a consolidação de uma política teológica através da inscrição da fé nos cálculos do poder.

Com isso, é ingênuo pensar que existe um conflito inconsciente entre fé e poder. Pelo contrário, há desde o início uma fé irrestrita e com isso, o cinismo dos poderosos se contrapõe ao impulso *kynikos* do contrapoder. É por isso que esse cinismo já começa como um pensamento duplo: de acordo com a sua estrutura interna e externa, o Estado cristianizado está condenado desde sempre à duplicidade e à divisão da verdade. Daqui pra frente, tudo vai ser retroativamente duplicado, um potencial violento de antíteses prontas para serem levadas a termo, de força reflexiva corporificada e convicções armadas.

Essa vida que a partir de Constantino tem um duplo sentido, no qual viver com uma fissura interna tornou-se o problema fundamental das “dominações cristãs”, tendo em vista que a própria doutrina é cindida internamente entre “cristãos parciais” e “cristãos totais”. Mas

três movimentos é que são decisivos para os contornos da teologia política hoje enraizada, de um desenvolvimento esquizoide do cristianismo: primeiro, a própria construção política religiosa; depois, a instalação de governos espirituais sob a forma de dominações fundamentais (hierarquias); por fim, a cristianização forçada e violenta do grande povo.

Segundo Sloterdijk (2012), as sete grandes Cruzadas europeias só podem ser “compreendidas” sob esse pano de fundo: camadas militares dominantes, a necessidade de bases interiorizadas (no duplo sentido do termo interiorização: consciência e geografia), disseminação do amor cristão e ética guerreira feudal. Esse contexto atçou o núcleo contraditório da existência até as raias do dilaceramento. O caráter insuportável da contradição interiorizada é o que explica a violência com a qual energias europeias incitaram a ideia patológica das cruzadas. Elas canalizaram, dentre outras, energias que tinham se acumulado em meio ao conflito entre éticas que disputavam e se suspendiam mutuamente tanto no âmbito particular quanto no coletivo.

O outro grande evento associado à duplicidade na sede simbólica da ideologia imperial, cavalheiresca e política da Alta Idade Média – materializado nos conflitos entre feudos, cidades, igrejas e Estados – é a doutrina de Maquiavel. *O Príncipe* foi lido desde então (e sobretudo na época burguesa) como o grande testamento de uma técnica cínica do poder.

O que a religião condena fundamental e incondicionalmente, é recomendado como um artifício político: o assassinato. Naturalmente, no curso da história, inúmeros homens se valeram desse meio. Não é nisso que reside a novidade da doutrina de Maquiavel. Ao contrário, o que cria um novo nível moral é o fato de alguém aparecer e de o dizer abertamente. E isso só pode ser efetivamente discutido de maneira significativa a partir do conceito de cinismo (SLOTERDIJK, 2012, p. 322).

Com seu “amoralismo” político e seu cinismo, Maquiavel pressupõe a tradição bélica infinita ulterior e o caos dos feudos nos séculos XIII, XIV e XV, enxergando a situação política mais claramente do que as forças fundamentais imperiais da Alta Idade Média, que apenas comercializavam uma brutalidade esfumada pelo cristianismo. Enquanto historiador, ele vê os últimos pedaços de legitimação serem arrancados do hábito suntuoso do Estado cristão.

O terceiro grande evento que quero destacar da argumentação de Sloterdijk sobre o Cinismo de Estado – argumentação muito mais ampla em seu original e que seria impossível de abarcar aqui – é justamente o recurso sistemático à violência. Se desde Maquiavel, nenhum Estado moderno conseguiu mais encobrir o cerne de sua violência da maneira como sonhava a

utopia da legalidade, é na aurora do século XX, mais especificamente na Rússia (que ainda tentava se constituir enquanto Estado), que a concepção de uma consciência política – elaborada por Trotski – precisa renovadamente se justificar a cada segundo de seu exercício. O poder precisa se ratificar em seu campo como poder de paz, como violência jurídica e como violência protetora, para tornar possível a plenitude da vida autônoma e ativa.

Essa tríade abre o precedente para análises que veem na Revolução Socialista Russa uma precipitação: o enigma não são as motivações revolucionárias autênticas de Lênin, mas o modo como ele impôs uma teoria político-econômica ocidental para a aplicação em um império agrário semi-asiático, pouquíssimo industrializado. Quando veio à tona a percepção que tal esquema teórico não se adequava à realidade, segue-se uma aplicação compulsória, baseada em falsificações, reinterpretações e desfigurações.

O marxismo russo se tornou uma teoria de legitimação para uma tentativa de imposição violenta de uma realidade efetiva. Talvez possa afirmar agora que, o “socialismo” russo foi precursor da razão cínica estatal, mas pelo menos se mostra mais verídico e menos ingênuo que o capitalismo financeiro ocidental, ao se utilizar abertamente de mentiras e falsificações e não de experiências de velamento. É o que acredita Sloterdijk (2012), mas é o que nos conta Milan Kundera na primeira página de *O Livro do Riso e do Esquecimento*.

Em fevereiro de 1948, o dirigente comunista Klement Gottwald postou-se na sacada de um palácio barroco de Praga para discursar longamente para centenas de milhares de cidadãos concentrados na praça da Cidade Velha. [...] Gottwald estava cercado por seus camaradas, e a seu lado, bem perto, encontrava-se Clementis. Nevava, fazia frio e Gottwald estava com a cabeça descoberta. Clementis, muito solícito, tirou seu gorro de pele e o colocou na cabeça de Gottwald. O departamento de propaganda reproduziu centenas de milhares de exemplares da fotografia da sacada de onde Gottwald falou ao povo. [...] Quatro anos mais tarde, Clementis foi acusado de traição e enforcado. O departamento de propaganda imediatamente fez com que ele desaparecesse da História e, claro, de todas as fotografias. Desde então, Gottwald está sozinho na sacada. De Clementis, só restou o gorro de pele na cabeça de Gottwald (2008, p. 9).

Klement Gottwald em primeiro plano e o fotógrafo Karel Hájek (ausente na segunda fotografia)



Fonte: imagens disponíveis na internet.

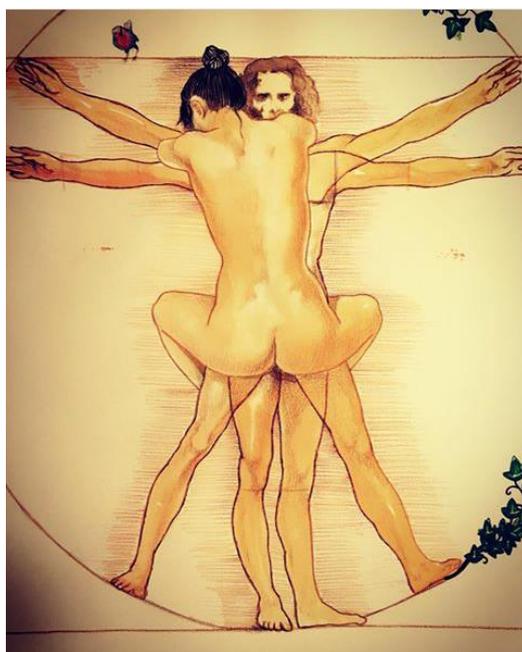
4.3 Cinismo Sexual – Teoria King Kong

Os palcos de aparição do cinismo sexual, segundo Sloterdijk, foram criados pelas ideologias idealistas do amor, que atribuem ao corpo um papel menor na relação e hierarquia dos “sentimentos mais elevados”. Nesse sentido, seria necessário escrever um capítulo complexo da história dos costumes e de história psicológica para mostrar em particular como essa cisão entre alma e corpo tanto quanto a construção da hierarquia entre os dois se constituiu. Operação que o autor muito valoriza!

Não é preciso empreender de antemão tal percurso para notar que no platonismo (que juntamente com o cristianismo exerce até hoje influência poderosa sob a teoria do amor ocidental) já encontramos exposta a questão acerca da dualidade, da origem da divisão entre corpo e alma e da cisão entre os sexos. Admitir que esses dualismos não precisam significar estritamente oposições hostis, mais do que uma conclusão teórica, se impõe como uma necessidade contemporânea urgente. Mas voltarei a esse ponto logo mais!

O fato é que Platão faz uso no célebre texto *Banquete* de um mito que sintetiza o essencial da imagem aqui discutida: o andrógino. O que devemos reter no que Aristófanes serviu como banquete aos seus amigos é o fato de a plenitude aparecer (mais uma vez) como falta – como falta, justamente, da beleza. Isso porque uma criatura com oito extremidades, dois rostos, incapaz de andar de maneira ereta, é algo completamente inaceitável para a ética e estética corporal grega, que tinha nos jogos olímpicos seu ápice.

Por isso a crueldade dos deuses, que cindiram e separaram a criatura que a partir de então encara por um lado a punição, mas por outro, a potência criadora: em meio à cisão de homem e mulher, emergiu de maneira divinamente irônica, a beleza do corpo humano. Só essa beleza pode indicar a busca pela plenitude do amor, pois a criatura antes da cisão não havia como experimentar o amor, pois a beleza ainda não se fazia presente nela. É por isso que Eros – descrito por Sloterdijk (2012, p. 340) como “o deus do prazer com a fusão (sic) e da embriaguez com a beleza” – entra em ação para a unificação acontecer.



Fonte: Frida Castelli, 2017.

Somente depois da divisão é que os corpos humanos podem se abraçar e entrelaçar mutuamente. O estranho nisso tudo é o fato dessa exaltação de Eros enquanto deus unificador dos corpos cindidos se fazer em uma roda de homens gregos inteligentes e entusiasmados com a ideia, mas que não admitem a entrada aí de nenhum representante do sexo feminino. No banquete, na esfera pública, na academia, por toda parte, os homens estão entre si juntamente com as suas teorias eróticas. Sloterdijk provoca: será que eles estão realmente entre si? Será que eles têm a sensação de que o lado feminino não estaria representado em sua roda? Será que eles sentem uma falta de opostos, de estímulos, de objetos de amor e de metas para a nostalgia ao se mostrarem entre si? Mas Sloterdijk responde (como homem): não o parece. Como uma sociedade fechada de homens, sentem-se manifestamente plenos, gozam da consciência de um grupo completo, no qual acreditam estar presentes os elementos do

masculino e do feminino. Aquilo que parece ser uma comunidade homossexual abriga em si um espectro amplo de experiências bissexuais.

A minha tentação em empreender uma análise irada sobre esses termos, o *não* papel da mulher, é grande, mas sei que não é possível aplicar um ponto de vista retroativamente. Vou tentar me deter na relação entre mestre e discípulo – o outro tema latente desse banquete – que desembocará em uma relação assexuada com o conhecimento. O que por sua vez, recairá no cinismo pedagógico.

Entre mestre e discípulo – o status de alguns dos presentes na obra – emana uma vibração na qual a alma do mais jovem ao ver o ardor espiritual e a presença de espírito do mestre, prevendo desdobramentos e um futuro próximo, experimenta para além de si mesmo uma grandiosidade vindoura e presente, garantida pelo mestre como alguém já realizado. O que Sloterdijk está querendo muito polida e assexuadamente mencionar (pois é, ele também não escapou da armadilha) é a ética pedagógica grega de que faz parte do papel dos discípulos se deixarem enrabar pelo mestre (literalmente) até que eles próprios atinjam idade e maturidade afetivo-intelectual suficiente para enrabar seus próprios discípulos. É esse fluido erótico que dá sentido à pedagogia grega.

Os perigos de uma teoria pedagógica de cunho amoroso já estavam claros para a sociedade grega, vide a própria condenação de Sócrates! É como “filosofia da amizade” que o processo de dessexuação é operacionalizado, pois ainda permanece ligado a uma *atmosfera de um círculo mais restrito e estreito* (não posso deixar de mencionar que a imagem que me vem à mente com essa descrição é o próprio cu) que ao mesmo tempo integra uma transposição para o universal. “O amor à sabedoria torna-se a partir daí cada vez mais assexuado, perde o baixo-ventre e seu cerne energético” (SLOTERDIJK, 2012, p. 342).

Com a decadência *desse* platonismo e sua transformação em meras letras idealistas, a filosofia experimenta transtornos de potência e, na época de cristianização sob o patrocínio da teologia, se torna finalmente um movimento eunuco organizado. Esse apagamento sistemático do teor erótico-sexual do pedagógico tem implicações severas no modo como entendemos hoje o sujeito da educação, como veremos na seção do cinismo pedagógico.

O outro ponto que gostaria de destacar da argumentação de Sloterdijk é a animalidade. Isso porque, do mesmo modo que não se pode falar de cinismo estatal europeu sem tratar da ética cristã, também não se pode falar em nossa cultura de cinismo sexual sem mencionar a lida cristã com a sexualidade, sobretudo em seu viés mais íntimo da animalidade humana.

Afora todas as ironias de Sloterdijk com as piadas acerca da pomba branca e o modo como o Espírito Santo *realiza façanhas com a mão da providência*³⁰, a questão que se coloca é: a metafísica dualista cristã oferece efetivamente uma chance para a afirmação irrestrita do lado sexual e animalesco do homem? Será que o corporal e o prazeroso não teriam caído desde o início do lado errado da cerca? De fato, houve todo um esforço por parte do cristianismo de purificar o corpo, trazendo-o para o lado do “bem”, mas para além do dualismo cristão hostil ao corpo, o ponto fraco da doutrina cristã recai na liturgia da ceia e da Páscoa.

Isso porque, as reminiscências de um tempo cristão primitivo em que os rituais corporais dos banquetes de amor parecem ainda subsistir em tais liturgias. E, o viés da animalidade estava intimamente presente nessas comunidades. Relatos dão conta inclusive de que eram “uma verdadeira comunidade de cães e porcos”. Mas esses relatos não expõem um *kynismos* inicial, simples, que remetia a Diógenes se masturbando inocentemente em praça pública, agora o *kynismos* é artificial porque religiosamente enredado, fazendo concessões com seus aspectos perversos à religião cristã. A contaminação por uma orgia cristã que celebre verdadeiramente seu prazer em cristo deve ser sufocada por uma sexualidade cristianizada que se vale apenas de uma metáfora erótica.

Se, desde a antiguidade até a Idade Média, o papel sexual da mulher foi secundário, na época burguesa as coisas tomam outro rumo: para o cinismo sexual burguês, sua instalação foi feita de maneira nova, através do modelo de amor ideal, qual seja, o casamento amoroso. Inúmeros romances prestam conta desse ideário público burguês que tem nas mulheres, seu alvo principal.

Com isso, há um abafamento cultural inaudito, pois, se como vimos anteriormente a alma burguesa buscava experimentar o impulso aventureiro, vitalizante, fantástico e muitas vezes sensível e apaixonado (retratado nos anos da vida universitária), por outro lado, precisava cuidar rigorosamente para que o amor continuasse voltado para o casamento, de modo que o “lado animal” não desempenhasse nenhum papel, nenhuma expressão da alma humana.

Por isso seus ideais são constantemente corroídos, pois para o homem burguês a realidade torna-se o buraco cínico-sexual da fechadura, desliza para a pornografia. Por um lado, mantém os seu “altos valores” sem com isso se livrar da “baixa realidade efetiva”. Ao

³⁰ A esse respeito, ver a página 347 e subsequentes de *Crítica da Razão Cínica* (2012).

mesmo tempo constrói-se uma barreira entre o privado idealizado e o privado animalesco; se o cidadão se sabe por trás de sua cortina, então ele acaba em sua animalidade mais cínico do que o *kynikos*, mais porco do que o cão. Torna-se incessante a operação de ceder às “fraquezas humanas” sem perder a postura, que no limite, recai no gesto de estabelecer a definição de uma dama de acordo com o fato dela saber ou não fazer “cara de certa/santa”. “Da formação de uma dama faz parte constitutivamente o tom irônico e *tolerante* na lida com o cinismo masculino inevitável” (SLOTERDIJK, 2012, p. 353, grifo meu).

Ah, mas Sloterdijk ainda está se referindo como se estivéssemos na era burguesa! Virginie Despentes nos dá um retrato biográfico potente da correlação entre animalidade e sexualidade (não apenas feminina) em seu *Teoria King Kong* (2016) e escancara por arrombamento as fragilidades dessa identidade masculina burguesa. Diz escrever a partir da feiura e para as feias, as caminhoneiras, as frígidas, as mal comidas, as incomíveis, as histéricas, as taradas, todas as excluídas do mercado da boa moça. E dispara:

Segundo a tradição, os valores viris [do herói] são os valores da experimentação, do risco, da ruptura com o lar. Os homens se equivocam ao se sentirem alegres ou protegidos quando a virilidade das mulheres é desprezada, contida e descrita como nefasta em todos os âmbitos. O que está em jogo não é apenas a nossa autonomia, mas também a deles. Em uma sociedade de vigilância liberal, o homem não é mais do que um simples consumidor, e não é desejável que tenha muito mais poder do que uma mulher. Um bom consumidor é um consumidor inseguro (2016, p. 21).

Assim, deixa claro que a existência da “dama” figura apenas no imaginário do modelo ideal do homem burguês, pois o ato de seduzir está acessível a todas as jovens a partir do momento em que elas aceitam participar do jogo, porque se trata essencialmente de reconfortar os homens a respeito de sua virilidade por meio do jogo da feminilidade, e não através da recusa sôfrega como quer nos fazer crer a moral burguesa.

Despentes ressalta esse aspecto quando relata a sua experiência como prostituta, alfinetando que a revolução depende de poucos acessórios.

O efeito que isso provocava em muitos homens [jogar o jogo da feminilidade através dos acessórios] era quase hipnótico. Entrar nas lojas, no metrô, sentar-se num bar. Atrair olhares esfomeados em todos os lugares, ser incrivelmente presente. Detentora de um tesouro furiosamente desejado, no meio de minhas pernas, meus seios, o acesso ao meu corpo ganhava uma importância extrema. [...] Esse tipo de coisa interessa a quase todo mundo, uma mulher com estilo de puta (DESPENTES, 2016, p. 52).

Não é nem nunca foi um processo (do) inconsciente: é uma construção política. Uma gerência política que tende a transformar mulheres (sejam elas putas, donas de casa, mães,

professoras, etc.) em vítimas para gerar demanda de consumo por esse desejo masculino, travestido de segurança como virilidade³¹.

4.4 Cinismo Médico – a Era dos CID’s e DSM’s

Sloterdijk começa a sua seção sobre o cinismo na medicina com um ditado popular muito ilustrativo, que reproduzo aqui literalmente “O médico tem dois inimigos: os mortos e os saudáveis”. Esse dito popular proporciona de antemão perceber todo o *pathos* da argumentação acerca do cinismo médico: a fronteira entre vida e morte.

Na práxis médica, constrói-se o mais minucioso realismo em relação à morte, ou seja, uma consciência da morte que a conhece da maneira mais íntima, que vai além de qualquer outra consciência que tematize a fragilidade do corpo, seja ela denominada saúde, doença ou envelhecimento. Talvez só o açougueiro possua um conhecimento material comparável de nossa morte.

O fato é que com a experiência da morte, parece advir uma experiência “nua e crua”, a visão anatômica mais cínica do que qualquer outra, pois conhece uma segunda nudez de nosso corpo, uma última nudez desavergonhada pelos órgãos expostos sob o fio do bisturi.

Logicamente, se o discurso da crise é imprescindível para o processo de Esclarecimento, ele também estará presente na medicina, pois é estruturante das ciências como um todo. Assim, se uma parte da medicina se encontra em crise, essa advém do fato de ter abandonado sua antiga ligação funcional com o sacerdócio e, desde então – acredita Sloterdijk – ter entrado em uma relação sinuosa e ambígua com a morte. Sabemos que na maioria das culturas há sempre grupos de homens que são conduzidos por suas tarefas profissionais a desenvolver diversos tipos de realismo na lida com corpos que estão morrendo: o soldado, o carrasco, o padre. Acontece que na “luta entre vida e morte”, padres e médicos foram se colocando de lados opostos dessa equação.

Para o sacerdote, nem a mortalidade em geral, nem a luta individual contra a morte em particular representam um impasse. Em ambos os casos, faz-se presente uma facticidade na qual a vontade não é considerada. As coisas se passam de maneira diversa para com o médico,

³¹ Não podemos, no entanto, ser ingênuos em acreditar que a demanda por consumo de virilidade está presente apenas nas relações heteronormativas, como exemplifica Despentes. Pelo contrário, esse é um tema sensível também no universo gay (masculino) em seu mais alto grau de complexidade: *barbies versus* ursos; ativos *versus* passivos (sim, essa dicotomia ainda é geradora de abismos nas relações homoafetivas); afetados/afeminados *versus* discretos, gay *versus* viado, e etc.

pois esse precisa tomar partido da vida; o médico toma partido do corpo vivo contra o cadáver. Como os corpos vivos são a fonte de todo poder, aquele que auxilia na manutenção desse corpo torna-se, por extensão, um homem de poder, pois também ele – ao lado do soberano – tem autoridade para dispor sobre a vida e sobre a morte dos outros.

Uma vez que a medicina em grande extensão toma parte no exercício do poder e, uma vez que o poder em seu aspecto filosófico pode justamente ser definido como incapacidade para o humor, o direcionamento do cinismo médico é a seriedade por excelência. E, se todo poder parte do corpo, no caso do poder da medicina Sloterdijk antevê três aspectos: 1) as tendências naturais para a autointegração e para a resistência à dor (traduzidas em vontade de viver e remédios medicinais); 2) status mágico do exercício médico (que remete às culturas ditas “primitivas”, como por exemplo aos xamãs) e 3) medicina tomando parte do corpo do Príncipe (advento de uma medicina aristocrática).

O palco para o cinismo médico está armado no instante em que ao ajudar na condição de quem deve necessariamente tomar partido da vida contra as obnubilações de doentes e poderosos, alguém coloca em ação de uma maneira frívola e realista o seu saber. A questão é que, apesar da pesquisa, do avanço tecnológico, do aperfeiçoamento da grande cirurgia (ou, sobretudo por causa desses aspectos), o médico continua se mostrando no realismo popular como um partidário suspeito da vida, pois vê-se com frequência o quão facilmente ele pode passar para o lado da doença.

Há muito tempo, na verdade, a característica da medicina aristocrática é a de ela se interessar mais pelas doenças que pelos doentes, pois está inclinada a estabelecer de maneira autossuficiente um universo onde apenas constam patologia e terapia. Ora, alfineta Sloterdijk (2012, p 367) “quem sabe tudo sobre doenças ainda está necessariamente longe de entender a arte de curar alguém”. Não é à toa que estamos imersos em uma Era de catalogação global de doenças e transtornos, vide as edições do CID (Catálogo Internacional de Doenças) e do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), 10ª e 5ª, respectivamente.

Quanto mais as doenças são evocadas pelas relações político-civilizatórias, isso mesmo, quanto mais doenças são evocadas pela própria medicina, tanto mais a prática da medicina de nossa sociedade recai sobre os enclaves próprios ao cinismo mais elevado. Cinismo esse que se sabe um favorecedor do mal por um lado, ao mesmo tempo que cura, por outro.

Nessa oscilação entre deixar viver e fazer morrer, Sloterdijk faz referência aos protocolos dos processos médicos de Nuremberg, nos quais foram discutidos os crimes do

fascismo médico alemão contra a humanidade. O que chegou ao poder no período de 1934 a 1945 no que diz respeito à medicina, aos quartéis e às universidades, não revela um equívoco causal de médicos, militares e professores quanto à ideologia nacional-socialista, pelo contrário, mostra o desnudamento incentivado de maneira fascista de uma tendência da medicina aristocrática (pois estamos nos debruçando sobre o cinismo médico) que sempre considerou haver humanos demais para os quais o tratamento propriamente dito não valia de modo algum, mas eram bons o suficiente para servirem como cobaias.

As atrocidades cometidas na Alemanha ilustram o processo de desinibição efetuado pela razão cínica na medicina quando o fascismo acendeu ao poder, pois ele criou o cenário no qual todas as brutalidades latentes nas sociedades civilizadas puderam vir à tona. O grande aparato médico relatado nos protocolos de Nuremberg demonstra o processo de transformação dos pacientes em material humano de testes.

Os instrumentos de transformação de pessoas em material humano hoje são parcialmente diferentes, mas nem por isso estamos ilesos das investidas do cinismo médico. O processo de medicalização total da vida é um desses indicativos: desde a medicina do trabalho, passando pela medicina esportiva, pela medicina sexual, pela medicina *fitness*, pela medicina de acidentes, pela medicina criminal, pela medicina de guerra até chegar às medicinas que asseguram para si a competência de controle sobre a respiração, o andar, o ficar de pé, o aprender a utilizar as novas tecnologias de maneira saudável e etc. Para não falar da gravidez, do nascimento e da morte, essas cambalhotas corriqueiras da corporeidade humana convencional. Todos esses registros demonstram que o “sistema de saúde” nos impele a relações nas quais o controle dessa medicina aristocrática sobre o somático toma um viés totalitário. Ou seja, o refinamento da inscrição da vida nos cálculos da política – a própria biopolítica sendo alimentada pelo cinismo médico.

É levando em conta tal estratégia que devemos atualmente insistir na necessidade de uma atividade crítica que se posicione como analítica das patologias sociais, ou seja, a compreensão das sociedades como produtoras e gestoras de patologias. Gradualmente adotado como referência para a pesquisa farmacológica, para implementação de políticas públicas, para as seguradoras de saúde e para a formação profissional, a racionalidade do DMS se caracteriza como um código que contém a totalidade dos eventos válidos para efeito de inclusão/exclusão nos sistemas de saúde mundo afora (DUNKER, 2018).



Fonte: John Holcroft, 2018.

4.5 Cinismo Religioso – o Mito de Caim

Se a categoria *morte* é central para a análise do cinismo médico ela também é estruturadora da razão cínica que se exerce na religião, mas de uma maneira bastante diversa e peculiar. A morte, desse ponto de vista religioso, é considerada como resultado de uma força invisível que estaria exercendo influência nos corpos animados, uma força que lhes permite respirar, se movimentar e permanecer como uma forma coerente.

De maneira geral, a experiência demonstra que os animais nascem e morrem como nós, e que as plantas germinam e perecem integrando assim, em certa medida, a pulsação da vida e da morte, a dissolução de sua forma. Mas, vida e morte, que de início são ideias constantes na natureza, sofrem um deslocamento de sentido no curso do processo civilizatório e o que aparecia como pulsações naturais tornam-se, nas sociedades mais desenvolvidas, uma luta que transcorre de maneira cada vez mais profunda e escarniçada entre essas duas instâncias.

Isso porque a morte passa a não ser mais considerada como um acontecimento que não é influenciado por fatores externos, passa ela mesma a ser considerada como algo que resulta de nossa violência e arbitrariedade. Deixa de ter a imagem de algo como chegar-ao-fim inevitável, autoesgotamento pacífico da chama vital para se revelar como um evento a ser combatido ou envolto em sentimentos de violência e assassinato. Resulta então a afirmação de

que “quanto mais os homens assumem a morte mais como ser morto do que apagar-se pacífico, tanto mais intensamente crescem nas civilizações mais elevadas e mais violentas a enchente do medo da morte” (SLOTERDIJK, 2012, p. 373).

A conjuração de estratégias de treinamento para a morte anônima nos Estados e reinos históricos – como vimos – também está intimamente ligada ao caráter religioso dessas sociedades. Elas cunham mundos sociais nos quais o temor diante da morte violenta é um temor realista, porém adestrável ou recompensável “em outra vida”.

A religião vem justamente apaziguar existências que são marcadas por imagens de assaltos, matanças, violentações, execuções públicas, guerras e etc., nas quais o próprio homem é o carrasco máximo na conquista da morte do seu semelhante. A religião então é a promessa (e a lembrança para algumas civilizações) de que há mais vida em nós do que *essa* vida experimenta. A crença funciona como uma possibilidade de realização de existência em corpos já desvitalizados. Contudo, isso fornece também às religiões o seu papel ambíguo nessas sociedades: pois pode servir para o apaziguamento, mas também funciona para servir à legitimação e duplicação das repressões, como também já foi comentado a respeito da “Crítica à ilusão religiosa”.

O que Sloterdijk quer apontar com o cinismo religioso é que a *dissimulação* é o componente originário e estruturante da religião – judaico-cristã, logicamente. Para embasar seu argumento, ele retoma o episódio de abertura da epopeia humana dos assassinatos: Caim e Abel.

Tal narrativa encontra-se no Antigo Testamento das “sagradas escrituras” da religião judaico-cristã, mais precisamente no Gênesis. No entanto, optei por utilizar outra versão da história para ilustrar o cinismo religioso, já que para mim ambos os textos são ficcionais. Por isso, me permito transcrever um longo período do romance *Caim* (2009) de José Saramago para, em seguida, dar continuidade à argumentação.

[O texto que se segue é fruto] Dos escritos em que, ao longo dos tempos, vieram sendo consignados um pouco ao acaso os acontecimentos destas remotas épocas, quer de possível certificação canônica futura ou fruto de imaginações apócrifas e irremediavelmente heréticas [...]. Cedo se viu que as vocações dos dois pequenos não coincidiam. Enquanto Abel preferia a companhia das ovelhas e dos cordeiros, as alegrias de Caim iam todas para as enxadas, as forquilhas e as gadanhas, um, fadado para abrir caminho na pecuária, outro, para singrar na agricultura. Há que reconhecer que a distribuição da mão de obra doméstica era absolutamente satisfatória, uma vez que cobria por inteiro os dois mais importantes sectores da economia da época [...]. Era voz unânime, entre os vizinhos, que aquela família tinha futuro. E ia tê-lo, como em pouco tempo se haveria de ver, com a sempre indispensável ajuda do senhor, que para isso está [...]. Desde a mais tenra infância Caim e Abel haviam sido os melhores amigos, a um ponto tal que nem irmãos pareciam, aonde ia um, o outro ia

também, e tudo faziam de comum acordo. Até que um dia o futuro entendeu que já era hora de se apresentar. Abel tinha o seu gado, Caim o seu agro, e, como mandavam a tradição e a obrigação religiosa, ofereceram ao senhor as primícias do seu trabalho, queimando Abel a delicada carne de um cordeiro e Caim os produtos da terra, umas quantas espigas e sementes. Sucedeu então algo até hoje inexplicado. O fumo da carne oferecida por Abel subiu a direito até desaparecer no espaço infinito, sinal de que o senhor aceitava o sacrifício e nele se comprazia, mas o fumo dos vegetais de Caim, cultivados com um amor pelo menos igual, não foi longe, dispersou-se logo ali, a pouca altura do solo, o que significava que o senhor o rejeitava sem qualquer contemplação. Inquieto, perplexo, Caim propôs a Abel que trocassem de lugar, podia ser que houvesse ali uma corrente de ar que fosse a causa do distúrbio, e assim fizeram, mas o resultado foi o mesmo. Estava claro, o senhor desdenhava Caim [...]. Um dia Caim pediu ao irmão que o acompanhasse a um vale próximo onde era voz corrente que se acoitava uma raposa e ali, com as suas próprias mãos, o matou a golpes de uma queixada de jumento que havia escondido antes num silvado, portanto com aleivosa pré-meditação. Foi nesse exacto momento, isto é, atrasada em relação aos acontecimentos, que a voz do senhor soou, e não só soou ela como apareceu ele. Tanto tempo sem dar notícias, e agora aqui estava, vestido como quando expulsou do jardim do éden os infelizes pais destes dois. Tem na cabeça a coroa tripla, a mão direita empunha o ceptro, um balandrau de rico tecido cobre-o da cabeça aos pés. **Que fizeste com o teu irmão**, perguntou, e Caim respondeu com outra pergunta, Era eu o guarda costas de meu irmão, Mataste-o, Assim é, mas o primeiro culpado és tu, eu daria a vida pela vida dele se tu não tivesses destruído a minha, Quis pôr-te à prova, E tu quem és para pões à prova o que tu mesmo criaste, Sou o dono soberano de todas as coisas, E de todos os seres, dirás, mas não de mim nem da minha liberdade, Liberdade para matar, Como tu foste livre para deixar que eu matasse a Abel quando estava na tua mão evitá-lo, bastaria que por um momento abandonasses a soberba da infalibilidade que partilhas com todos os outros deuses, bastaria que por um momento fosses realmente misericordioso, que aceitasses a minha oferenda com humildade, só porque não deverias atrever-te a recusá-la, os deuses, e tu como todos os outros, têm deveres para com aqueles a quem dizem ter criado [...] (SARAMAGO, 2009, 32-34, grifos meus).

... e assim começa a epopeia de Caim e Deus. A narrativa de Saramago desta história já é por si deliciosa e sedutora, seria possível elaborar todo um capítulo acerca de como a razão cínica é desdobrada nesse romance. Julgo ser muito mais produtivo o recurso a ela do que permanecer com o “original”, sobretudo na maneira como a posição de *kyniké* do embate é empreendida por Caim, mas vou seguir os passos de Sloterdijk e me concentrar na frase destacada – “Que fizeste com o teu irmão” – pois com ela abriram-se as cortinas para a entrada em cena do cinismo religioso.

A arte da dissimulação exposta aqui está em conexão imediata com a virada cínica violenta de uma consciência contra o outro. Sloterdijk quer mostrar que a *mauvaise foi* sartreana opera aqui decididamente, pois a mentira não significa mais algo velado, antes, porém, se mostra como uma mentira *diante de si mesma*, não existindo dualidade entre o que ilude e o iludido.

Diferentemente do Caim de Saramago, na versão de Sloterdijk o personagem principal não pretendia dizer a verdade sobre os fatos, pondo a comunicação entre aquele que pergunta

e aquele que responde de antemão, corroída. O princípio da resposta de Caim em ambos os textos ainda possui um caráter sucinto de mordacidade cínica, ao questionar-se guarda costas do irmão. No entanto, o que na versão do autor alemão configura apenas uma hipótese de postura cínica, torna-se a própria materialidade do gesto empreendido pelo Caim de Saramago. E a coincidência dos termos utilizada é fantástica, como se vê na seguinte frase: “Não me perguntes de maneira tão pseudo-divina. Tu sabes tão bem quanto eu onde está Abel, pois eu o matei com as minhas próprias mãos e Tu não apenas me observou tranquilamente, mas me deste o ensejo para tanto” (SLOTTERDIJK, 2012, p. 378).

Um Deus onisciente e sumariamente justo, que nos permite vislumbrarmos a vingança de Caim, deveria ser capaz de poupar a si mesmo de tais estocadas de consciência. Que Deus é esse que, por um lado, trata de maneira desigual os homens e os conduz ao assassinato, mas, por outro lado, pergunta de maneira inocente sobre o que aconteceu? Essa, logicamente, não é a primeira dissimulação de Deus presente no Antigo Testamento, mas com esse primeiro crime – ainda mais do que no pecado original – aconteceu algo que produziu uma profunda rachadura na ainda fresca Criação. É como se as coisas tivesse começado a “fugir do controle” de Deus. Ele se vê agora como uma consciência em devir, que tem obrigações para com aqueles diz ter sido o criador. Mas, as únicas ações possíveis são a dissimulação e o adiamento pois, a reação ao crime originário foi adiada até o dia do juízo final.

Será que é possível afirmar então que esse espaço de tempo decisivo, o tempo de uma grande chance, entre o nascimento e a morte da humanidade, é um tempo kairológicamente cínico?

4.6 Cinismo do Saber – Diógenes, Mestre da Humanidade?

Se saber tem a ver com inteligência – e o paradigma cognitivo quer nos convencer que sim – então a inteligência de Diógenes não compactua em nada com a inteligência dos professores e permanece incerto se ela pode ser comparada à inteligência dos artistas, dos dramaturgos e dos escritores, pois o que esses ofícios têm em comum é o fato de se basearem na escrita como forma de legado. No caso do nosso filósofo, nada de próprio punho foi deixado por ele, nem pelos *kynikoi* em geral. Suspeito que depois dessa afirmação, a tentação universal é a de adicionar Diógenes à lista construída por Karl Jaspers, onde constam outras figuras que também nada deixaram por escrito, mas são considerados “Mestres da Humanidade”, a saber: Sócrates, Buda, Confúcio e Jesus.

Mas também tendo chegado até aqui, o leitor desta tese já deve ter percebido que as coisas não procedem por automatismos. E no caso dos “Mestres da Humanidade”, é justamente a humanidade da coisa que está em questão. Mas isso é assunto para outro momento. O fato é que a inteligência *kyniké* não se tornou vigente pela via da escrita, ainda que deva ter havido toda uma série de panfletos e paródias impertinentes percorrendo a Ágora grega. Fazer uso da inteligência significava, para os *kynikoi*, mais parodiar uma teoria do que a preocupação em construir uma; significava mais estar em condições de encontrar respostas afiadas do que meditar sobre questões insolúvelmente profundas.

Essa inteligência – é seguro afirmar – se assemelha mais propriamente à literatura do que à episteme. Suas intelecções trazem à tona os aspectos mais questionáveis e mais risíveis dos grandes e sérios sistemas, pois sua inteligência flutuante, jocosa e ensaística, não se dirige a fundamentações seguras e princípios últimos. O recurso ao texto de Saramago na seção anterior parece ilustrar esse caráter desprezioso, combativo e questionador *kyniké*.

É por isso que podemos dizer que o cinismo antigo se utiliza da sátira como procedimento, na medida em que esta pode ser considerada como uma arte da oposição intelectual, mas que pode – em certa medida – ser aprendida, se investigarmos os seus gestos e as suas locuções fundamentais. Assim, a melhor forma de saber o quanto de verdade há em uma coisa é ridicularizá-la de maneira fundamental e ver o quanto de prazer ela suporta. Aquilo que não suporta nenhuma sátira seria então, falso, e parodiar uma teoria juntamente com o seu pensador significa submetê-lo ao experimento dos experimentos³².

Todas as formas de um conhecimento soberanos, senhoriais e subjulgadores atraem as alfinetadas *kynikoi*. É como se o *kynikos* possuísse instintos que não enganam, instintos para os fatos que não se adéquam às grandes teorias e sistemas. O que costumamos designar como “crítica” em nossa tradição científica talvez não seja outra coisa senão uma função satírica que não se compreende mais a si mesma, a saber, o minar que vem realisticamente de “baixo” e que se lança sobre os grandes sistemas teóricos, que acabam sendo experimentados como fortalezas ou jaulas.

Na medida em que a teoria exige que a verdade seja apresentada em formas discursivas (textos argumentativamente fechados, cadeias proporcionais e etc.) a crítica

³² De maneira ainda tímida, eu preciso admitir, mas é justamente esse o procedimento que tento pôr em movimento aqui com o próprio Peter Sloterdijk: ao pressioná-lo e questioná-lo contra suas próprias bases, convicções e referências, mas, sobretudo quanto tento transformá-lo em um autor pedagógico. Ele: justamente um grande filósofo oriundo de uma das grandes pátrias filosóficas. A pedagogia: esse saber menor, que vem das partes baixas do conhecimento.

originária das possibilidades saberia expressar a verdade de maneira repentina e pantomímica, pois se vale de outros instrumentos para além de uma manipulação dos bens culturais que são discursivamente articulados, como por exemplo, a ação, o riso e o silêncio. É por isso que uma história do impulso *kynikos* no âmbito do saber precisaria se fazer no âmbito da história filosófica da sátira, ou, alfineta Sloterdijk, através de uma fenomenologia do espírito satírico enquanto consciência combatente. Acrescenta que algo desse tipo ainda não foi escrito e tampouco precisaria, já que o elemento histórico joga com a vida e não com a erudição.

Essa é a grande reviravolta do *kynismos*: ele é uma *forma de lidar* com o saber, por isso não pode ser nenhuma teoria e não pode ter nenhuma teoria “própria”, uma vez que funciona através da relativização, da ironização, de aplicação e suspensão. Ele é uma resposta de vida àquilo que as teorias fizeram com ela, em parte uma sobrevivência espiritual, em parte uma resistência intelectual.

No entanto, é a partir desse ponto que Sloterdijk vai atacar mais uma vez a “teoria crítica” com aspas, pois enxerga nela uma teoria que protege a vida da falsa abstração e violência das teorias “positivas”, também com aspas. Concede à teoria crítica frankfurtiana o status de herdeira de uma parcela *kyniké*, mas que em algum momento do tão afamado processo histórico se “perdeu” de sua origem, ou, para reutilizar termos já mencionados nessa tese, se tornou mais ingênua do que a própria teoria que pretendia desmascarar.

Do hegelianismo de esquerda, tanto em seus aspectos existencialistas e antropológicos quanto nos históricos e sociológicos, bem como a psicologia crítica – em seu aspecto mais conhecido – sob a figura da psicanálise, todos podem ser considerados como a origem de um cinismo do saber porquanto são “teorias” que já portam em si a forma de lidar com as teorias da perspectiva *kyniké*, ou seja, a suspensão da teoria através de um mecanismo de integração da própria crítica. Mas justamente a Teoria Crítica acabou por se constituir como um sistema fixo de interpretação da realidade.

Por meio do hegelianismo vulgar, do marxismo vulgar, da psicologia vulgar, do existencialismo vulgar, do nietzschianismo vulgar, etc. Todos esses sistemas de estupidificação alijaram a mobilidade reflexiva da “teoria crítica”, fixaram dogmas rígidos como “conhecimentos” e da suspensão *kyniké*, não deixaram outra coisa senão a presunção arrogante. [...] *Pois com as “convicções”, a única coisa que cresce é o deserto* (SLOTERDIJK, 2012, p. 395, grifos meus).

No fim das contas, parece que Sloterdijk ainda está tentando salvar a Teoria Crítica tal como o Safatle tenta salvar Adorno do lamaçal no qual *todos* estão inseridos. Mas, logicamente, sabemos que não é *toda* a teoria crítica que ele está querendo reabilitar – na falta

de melhor termo –, é apenas aquela que ele estava em disputa enquanto herdeiro teórico. Digo isso porque ao conceder status de herdeira de uma potência *kyniké* à determinada concepção de teoria crítica e de reconhecer no marxismo um veículo de uma inteligência viva que frutificou nas ciências humanas com sua consciência histórico-crítica, Sloterdijk parece insistir que a concepção “materialista” de história ainda porta uma miríade de possibilidades para “outra história” e para uma história do outro.

Como o próprio Sloterdijk tem uma dupla função nesta tese – é referencial teórico e material de análise – já afirmei aqui faço algumas concessões quando se trata de CRC, obra que marca justamente a sua ruptura (desistência e dissidência) para com a Teoria Crítica, pois dentro desta mesma obra existem vislumbres de que tal perspectiva teórica não é mais capaz de responder às demandas do cotidiano. Se, por um lado ele afirma que o marxismo em seus bons tempos criou a possibilidade de narrar sistematicamente a história das opressões (seja enquanto escravidão, servidão ou proletariado) dando uma resposta, por outro lado ele também reconhece que não é mais através da linguagem do marxismo que no presente vamos incorporar (literalmente) a crítica *do* e *no* presente. Talvez essa crítica – novamente, na falta de outro termo mais apropriado – se efetue através de linguagens feministas, *queers*, metaeconômicas, metapolíticas, ecológicas... a aposta de Sloterdijk é que ela pode ser feita através da razão cínica. A minha aposta é que ela também pode ser feita através do cinismo pedagógico.

Como sabemos, a psicologia é um discurso que pulsa em Sloterdijk de maneira bastante evidente no conjunto de sua obra e, particularmente, em CRC. Para encerrar sua análise acerca do cinismo do saber, ele se vale da psicologia de uma maneira que muito me interessa, pois abre caminho para temas que pretendo desenvolver ainda nesta tese. Ele afirma que, ao lado da perspectiva “crítica”, a psicologia possui também um agulhão *kynicamente* efetivo. Hoje, a partir de uma crescente psicologização da sociedade, esse viés não é mais compreensível por si mesmo e identificável facilmente.

No capítulo sobre o cinismo sexual ele já havia indicado que a conexão explosiva da psicanálise se encontra no fato de Freud equiparar o inconsciente ao âmbito dos segredos sexuais. O “milagre da psicanálise”, segundo Sloterdijk, é o modo como ela produziu um halo de encantamento em todos os seus objetos e a capacidade freudiana de falar praticamente de todas as coisas das quais não se fala e despertar, apesar de tudo, uma elevadíssima consideração devido à sua maneira elegante de abordagem. Contudo, pecou (palavra que faz

sentido aqui) ao apostar todas as suas fichas na tarefa de emprestar ao seu trabalho a estima de uma ciência.

Mas o fato é que “Freud conseguiu realizar algo que deixaria o próprio Diógenes enfurecido de inveja: ele construiu uma teoria que transforma todos nós, queiramos ou não, em *kynikoi* (se é que não em cínicos)” (Sloterdijk, 2012, p. 398). Essa transformação acontece assim: no momento em que preconiza os estágios de desenvolvimento enquanto sexuais – oral, anal e genital – Freud está atestando que todos nós (enquanto seres naturais, nascidos do corpo da mãe e inseridos em uma sociedade) somos sujeitos sexualmente polivalentes, “polimorfos perversos” para usar a terminologia adequada, e os nossos quartos de bebês são os recônditos do *kynismos* universalmente difundido. Um *kynismos* que vive, pensa, deseja e age de início em todas as coisas totalmente a partir do próprio corpo. Com isso Freud incorporou uma fase *kyniké* na história da vida de cada um, na qual rudimentarmente houve um cão originário, ou melhor, um animal genericamente originário.

A cisão repousa justamente no processo educativo: uma vez nos tornamos mulheres e homens bem-educados, não podemos mais nos lembrar dessa aurora animalesca, ainda que os seus resquícios sejam inegáveis.

Como se não bastasse o fato de esse animal humano originário, como dizem os pedagogos, “fazer cocô nas próprias calças” e fazer na frente de todo mundo aquilo que nós adultos fazemos apenas diante de nossa consciência. [...] De maneira completamente supérflua, ele também gosta de se acalmar com frequência junto às partes do corpo para as quais os adultos só conhecem expressões latinas, e mostra em tudo isso desenvoltura aventureira em relação a si mesmo (SLOTERDIJK, 2012, p. 398).

O fato de esse animal originário *kynikos* acabar posteriormente querendo matar o pai e se casar com a mãe – ou o inverso – é algo que as pessoas parecem entrar em contato mais tardiamente, porém, de maneira resignada. Isso permite aos analistas afirmarem que o complexo de Édipo é a lei universal do desenvolvimento psíquico do homem.

Mas, considerados a partir do nosso lado infantil, todos nós juntos somos seres emergidos do *kynismos* e a psicanálise nesse ponto não deixa que nos desviemos, ainda que a sua postura a esse respeito seja bastante ambígua. E, uma vez considerados pelo nosso lado animal, a função do analista é justamente assegurar a existência do lado *kynikós*-animal em nós, uma vez que todos nós possuímos tal subterrâneo analisável. Ele é aquele “cidadão” que interpreta e orienta as incivildades infantis, animais, neuróticas e etc. que, a despeito do processo de desenvolvimento psíquico, continuam efetivas nos *outros* – não nele.

Ora, se a psicanálise é responsável pela garantia de existência desse animal originário, a pedagogia é responsável pela garantia de seus processos de domesticação: o autoasseguramento de semicínicos modernos em seu papel cultural, através da formação com livros, com diplomas, títulos, com formações adicionais e graus não passam de estratégias utilizadas nesse processo. Todo o aprendizado e estudo funcionam aqui como puro mecanismo de desvio e de seleção. Reformas educacionais cuidam para que mesmo os estudos possam se tornar tão cinzas quanto as perspectivas que os embasam. Ou seja, para que o ingênuo processo de Esclarecimento não passe de uma forma contaminada de investigação. E isso parece ser mais evidente do que nunca nas Ciências Humanas e Sociais para Sloterdijk.

Para mim, essa evidência se dá no âmbito do discurso e da vivência pedagógica.

5. O que pode a crítica em tempos tão cansados de teoria?

Que o esquema de análise social possa se basear em um sistema de normas, valores e regras que estruturam formas de ação e julgamento no que concerne às aspirações de validade no tecido social, parece ponto pacífico. E nesse caso, esta análise será compreendida através da processualidade da interação entre fatos e normas, o que nos leva à noção atualmente hegemônica da atividade crítica como exposição das contradições performativas entre os discursos proferidos e as práticas, ou seja, entre o fundamento normativo e sua realização.

O exemplo paradigmático dessa estratégia pode ser encontrado em Jürgen Habermas. Esse modelo de crítica, no entanto, tem consequências importantes no que se refere à limitação de seu objeto, pois traz em seu bojo a redução dos horizontes possíveis de transformação social, já que no limite toda crítica só tem validade se permite a modificação da situação criticada.

Do mesmo modo, esse esquema não leva em consideração o fato de que toda sociedade, para além das normas explícitas, porta em si um conjunto implícito de disposições de conduta e de inflexão das normas enunciadas. Aqui, a perspectiva crítica é aquela capaz de explorar as contradições no interior do próprio sistema de normas, através da explicitação do que precisaria continuar implícito para funcionar. Essa tópica estrutural dual, por sua vez, pode ser encontrada na apreensão feita por Slavoj Žižek dos esquemas da teóricos da Escola de Frankfurt.

Estão dispostos aqui, genericamente, as duas gerações da Teoria Crítica. O problema, mais uma vez, está no fato de saber da existência de situações nas quais a explicitação de contradições não leva a uma transformação, mas a uma forma muito peculiar de estabilidade no interior de estruturas que estão em crise de legitimidade, ou seja, uma estabilidade em que nem o poder nem as pessoas temem a crítica que faz o trabalho de desvelamento de seus mecanismos ideológicos, porque a atividade crítica perdeu sua eficácia para modificar disposições de conduta. Aqui já estamos nos movendo no terreno da razão cínica.

O esquema de uma crítica da razão pode então descrito da seguinte maneira: em Habermas a exposição das contradições entre os princípios e as práticas incide na crítica; em Žižek explicitar o que deveria permanecer implícito incide no papel do crítico; em Sloterdijk dar a ver o que não se esconde incide na razão.

A crítica, nos modelos tradicionais, seria o procedimento que institui a “distância correta” para o exercício de uma avaliação qualquer. Na filosofia alemã, o dispositivo por

excelência para efetivar o distanciamento (ou o desinteresse). Aquele ou aquilo que for fiel á crítica deve ser capaz de organizar-se a partir de protocolos de desvelamento do seu processo de produção. No entanto, este esquema é dependente de uma racionalidade crítica que entende o processo como passagem da aparência para a essência: desvelamento. Aqui, o trabalho da crítica (crítico ou do crítico) pressupõe a realização de um “ambiente” que garanta a transparência da totalidade dos mecanismos de produção de sentido.

O problema colocado por Sloterdijk (2012) é que dessa experiência de atividade crítica – que se tornou quase universal – resultou o processo de retroalimentação dos cinismos latentes dos esclarecedores (bem-intencionados) da contemporaneidade. Faz-se necessário empreender uma crítica que não se baseie no distanciamento/desinteresse (*pathos* do pensamento filosófico alemão) e sim, na proximidade.

A via de acesso aberta por análises baseadas na proximidade leva em consideração os processos de distribuição dos afetos e o modo como estes incidem na constituição e desconstituição de modos hegemônicos de reprodução social. Não se socializa apenas levando sujeitos a internalizarem as disposições normativas positivadas. Não se socializa apenas através da enunciação da regra, mas sobretudo, através da gestão das margens.

Esse é um ponto crucial para adentrarmos no debate acerca da configuração do discurso pedagógico brasileiro – ainda hoje pautado por esquemas de pensamento de cunho edificantes, mas em via de severa modificação – que reduz o processo pedagógico ao argumento da utilidade, restringindo assim a gama de experiências que podem advir do processo de formação humana.

Um estudo sobre a razão cínica é um setor diferenciado dos modos de articulação das expectativas emancipatórias da razão (viés caro ao processo pedagógico) com uma teoria do poder. A racionalidade cínica é um regime peculiar de funcionamento do poder e da ação social que procura dar conta de exigências partilhadas de legitimidade, de cunho intersubjetivo. Esse é um tema absolutamente relevante para o tema aqui desenvolvido porque a obsolescência do mascaramento ideológico é um fenômeno mais complexo do que aparenta.

Se, como vimos, há uma nudez que não desmascara, não há no cinismo nenhum movimento de mascaramento das intenções no nível da enunciação, tampouco da ação. O problema é saber se o exercício de crítica que se baseia ainda em uma racionalidade – mesmo que cínica – ainda é suficiente para nos fazer questionar os critérios de banalidade e adaptabilidade do discurso pedagógico, ou se toda atividade crítica já alcançou (enfim) o seu ponto de estrangulamento.

As análises mobilizadas nesse capítulo, no entanto, são uma diagnóstica do funcionamento da razão cínica no interior do discurso pedagógico. Diagnóstica (no feminino) entendida na esteira dos estudos desenvolvidos por Dukner (2015): um discurso local, acrescido de efeitos, alianças e injunções que ultrapassam um campo específico de autoridade, ação e influência.

O ato diagnóstico ocorre no interior de um sistema de possibilidades predefinidas envolvendo um sistema de signos, uma prática de autoridade e uma gramática [...] que são agrupadas em uma unidade regular. A diagnóstica é a condição de possibilidade dos sistemas diagnósticos. O que eu chamo de “racionalidade diagnóstica” opera cifrando, reconhecendo e nomeando (DUNKER, 2015, p. 20).

Na educação, diagnostica-se cada vez mais, mais cedo e com mais frequência, por exemplo. Os discursos que serão apresentados nesse capítulo foram escolhidos porque permitem demonstrar o funcionamento do *cinismo pedagógico* no contexto nacional.

5.1 Educação Popular e *paulofreireanismo*

Em algum lugar de *Mínima Moralía*, Adorno afirmou que “a identidade é a forma originária da ideologia”³³.

Data dos anos 1920 a atmosfera intelectual e ideológica que por razões diversas permitiu que o debate em torno de uma identidade nacional adquirisse contornos decisivos para a construção de um projeto de nação no Brasil. Atribuir à categoria “povo” a centralidade da pauta intelectual da época foi uma inflexão decisiva, com profundas repercussões.

Essa atmosfera intelectual e ideológica dos anos 1920 se mostrou altamente favorável às injunções de cunho nacionalista. Brayner (2018) nos alerta que é preciso compreender que tais reverberações exigem alargar o ponto de vista para além da simples valorização dos símbolos nacionais voltados para a construção artificial de um sistema de pertencimento. Mais do que isso, é preciso estarmos atentos à matriz romântica que esse viés nacionalista instaurou através da duradoura vinculação entre povo e nação. E, em se tratando de Romantismo alemão, entre cultura popular e identidade nacional.

Se, a identidade cultural foi anterior à constituição da Alemanha como nação, em contraposição ao perfil jurídico-político advindo da experiência francesa, Norbert Elias já nos anunciou em seu *O Processo Civilizador* (1939). O fato é que essa “opção” romântica de valorização da cultura popular para assentamento de uma “identidade nacional” esbarrava em um ponto decisivo: a rigor, nós não tínhamos um “povo”. Tínhamos um misto infra-humano de incultura, barbárie e degenerescência.

O início do século XX em solo nacional foi marcado por uma ampla e profícua atividade intelectual. O problema é que essa elite intelectual era tradicionalmente formada e conformada a um consumo de bens culturais importados e de circulação bastante restrita. Apesar da “opção” ter sido pelo romantismo alemão, ainda pairava a ferida narcísica: “não éramos Paris!” (Brayner, 2018).

O fato é que tínhamos (ou melhor seria conjugar o verbo no tempo presente?) uma sociedade marcadamente estabelecida através das relações de mando, de base clientelista e patrimonialista, que via nas expressões artísticas populares apenas folclore, reiteração de valores arcaicos e rurais, manifestações pitorescas e exóticas de um Brasil que não queríamos ser.

³³ Na verdade, foi na página 78 da edição de 1973, com tradução de Luis Eduardo Bicca para a Editora Ática.

Data deste mesmo período – e aqui não se pode negar que a liberdade é um valor republicano por excelência – a pesquisa que fez a fortuna intelectual do célebre professor da Faculdade de Medicina da Bahia, Nina Rodrigues. Foi o responsável, dentre outras aberrações tidas como científicas, de uma ontologia racial que seria a responsável pela nossa inferioridade como povo, propondo como superação para esse quadro, um código penal exclusivo para os negros, já que eles têm maior propensão ao crime e que códigos penais distintos permitiriam estabelecer responsabilidades atenuadas. A punição seria medida, avaliada e estabelecida através da raça.

Por outro lado, é a partir dos anos 1920 que o clima de efervescência cultural provocado pelo Movimento Modernista provocou um ímpeto de “redescoberta do Brasil”, através de uma identidade nacional que rompesse com gesto de macaqueamento da cultura europeia. Mario de Andrade foi o responsável pelo impulso inaugural ao empreender a busca por uma identidade produzida a partir “de baixo”, clima que ganhou expressão também com a obra de Gilberto Freyre, no valor antropológico que ele atribuía às tradições enraizadas em nossa sociedade patriarcal.

Estávamos diante de uma genuína ambiguidade cultural e política: ao lado das valiosas viagens etnográficas de Mário de Andrade, repertoriando e catalogando elementos culturais regionais, conviviam interpretações autoritárias que buscavam um processo de “branqueamento” através de uma política eugenista. Em termos de uma dialética, fazia-se urgente uma síntese superadora. O fato é que, desvalorizado ou superestimado, o povo era a ordem da vez: dotado de uma cultura imaterial de raiz profunda, mas incapaz de realizar sua “missão histórica”, já que a elite intelectual apregoava que o espetáculo de um povo ignorante de seu destino era incapaz de assumir as rédeas do processo de desenvolvimento.

A Educação Popular (com a qual o Movimento de Cultura Popular/MCP ficou largamente identificado) foi uma tentativa pedagógica de solucionar o dilema – criado pelos próprios intelectuais, diga-se de passagem – entre cultura rica e consciência pobre; autenticidade cultural e inautenticidade da consciência; dominando e hospedando opressores.

A cultura popular serviria de concreto para a construção simbólica desta identidade nacional, em oposição ao caráter universal, homogêneo e cosmopolita da cultura burguesa. O sintagma “povo” continha em si nossa miséria e nossa redenção: do povo-carência ao povo-potência. Sem dúvida, um imbricado processo de invenção de um “povo” no qual o MCP aparece como continuador da discussão, mas a partir de um viés pedagógico e cultural iniciado nos anos 1920.

Através da valorização da cultura popular, por meio do teatro, do artesanato, das artes plásticas, do cinema e/ou da alfabetização, estava em evidência um processo que selecionava entre os diferentes e complexos aspectos da “cultura popular”, aqueles que interessavam à construção de uma noção de “povo” que fosse adequada ao projeto nacional aspirado por aquele grupo de intelectuais, qual seja: povo consciente (não alienado), povo autêntico (contrastando com a “massa”) e povo sujeito (em oposição a povo objeto).

Aqui cabe uma pequena, porém importante digressão, acerca da dualidade entre povo e massa, necessária à segunda seção deste capítulo. Essa forma que tem por base o romantismo alemão e sua valorização da cultura popular e que remete às formulações da década de 1920 feita por intelectuais que entendiam a sua atividade caracterizada através do engajamento em “causas” e ajudando a sociedade a digerir seus próprios preconceitos, também fez aparecer no debate nacional, os primórdios da discussão entre massa e povo.

“Massa” era um conceito cuja recepção social se deu sempre em contraposição à ideia de “Povo”, este representando a identidade profunda de uma nação. Por um lado, as contribuições de Ortega y Gasset, com a obra *A Rebelião das Massas* (1929), na qual desenvolve o conceito de homem-massa, se insurgindo contra a vulgaridade que a sociedade de consumo produziu. Por outro, o debate remete à Escola de Frankfurt e o diagnóstico de dominância de uma razão instrumental, no qual a própria utopia perdeu seu sentido, já que sonho e utopia se transformaram em mercadorias para consumo, a cultura em entretenimento e a liberdade um bem a ser adquirido em qualquer prateleira de supermercado.

O grande perigo da sociedade de massa residiria na fragilidade psicológica que produz, uma vez que o pensamento não seria mais capaz de pensar o próprio pensamento. De um lado, a vulgaridade moral, do outro o ocaso da razão. Esses dois esquemas demonstram a atmosfera política e cultural de uma época na qual a irrupção das massas representava um perigo (populismo, totalitarismo, demagogia, vulgaridade, decadência cultural, etc.) mas também um contraponto *sui generis*: é justamente porque estávamos ameaçados pelas massas, que precisávamos de um Povo.

O problema é que no Brasil, os frankfurtianos só começaram a ter verdadeira penetração e relevância no meio intelectual depois de 1964, introduzidos por José Guilherme Merquior (1968). A “invenção de um povo” que aqui se trata pode ser descrita como a passagem da natureza para a cultura, da raça para a classe, do biológico para o social. A categoria povo redimia a intelectualidade frente ao combate cultural das teses e formulações racistas e lombrosianistas da época, mas ainda com um entrave concreto de que éramos uma

sociedade ainda fortemente rural, com meios de comunicação ainda precários, com vastas regiões a serem integradas plenamente no “território nacional”. Ou seja, o cerne das ideias frankfurtianas – cultura de massas e indústria cultural – ainda não tinha lugar nem como se estabelecer na cena intelectual brasileira, fato que só ocorrerá na década seguinte, como veremos. Fim da digressão.

Para a constituição de um povo sujeito, a Educação Popular e o MCP convergiram em um ponto (ainda que provisoriamente): o educador pernambucano Paulo Freire. Tudo se passa como se tivéssemos tido a sorte de coincidência da vontade política de um governante (Miguel Arraes), com intelectuais engajados (artistas, empresários, comerciantes e professores!) e “homens de boa vontade” na promoção de um memorável movimento de renovação cultural e pedagógica, que teve em Recife um laboratório privilegiado (BRAYNER, 2018).

O que Brayner (2018) assinala como viés mitológico da Educação Popular e do MCP – essa sensação de um movimento bastante positivo, que paira sobre a memória dos seus participantes e parte dos estudiosos e que estão sedimentadas na interpretação do que foi aquele período – também deve ser acrescido da ideia também bastante arraigada de que alfabetização e consciência política se adquirem no mesmo processo.

Em *Educação como Prática da Liberdade* (1967) Paulo Freire delineou a estratégica pedagógica³⁴ das *palavras geradoras*, que por sua vez, devem ser retiradas do *universo vocabular* dos educandos (que deveriam respeitar as dificuldades fonéticas, ortográficas e sintáticas). Freire parecia ter em mente uma determinada relação entre alfabetização de adultos e cultura, perpassada pela política. “A aprendizagem de uma competência linguística se daria no interior do mundo cultural de classe, sobre o qual era preciso adquirir clareza e domínio compreensivo” (BRAYNER, 2018, p. 69).

O MCP, através de uma apropriação do tema, publicou em 1962 o Livro de Leitura para Adultos, com 77 lições sobre os mais variados temas, alcançando relativo sucesso, sobretudo pelas polêmicas que causou: primeiro, porque continua na obscuridade a quantidade de adultos que conseguiu efetivamente alfabetizar; segundo, porque fez uma apropriação teórica de Paulo Freire que contrariava a sua posição. Na opinião do educador pernambucano, não era possível antecipar as palavras geradoras e fazer uma definição

³⁴ Não pretendo aqui entrar no mérito da discussão acerca da existência ou inexistência de um “método Paulo Freire” ou de um método *em* Paulo Freire por puro cansaço e por considerar que este não é o ponto mais relevante acerca de uma racionalidade cínica que se desdobra no pensamento do autor e nos usos que são feitos dele. O mote “*educação como prática da liberdade*”, este sim, é muito mais relevante.

arbitrária sem um conhecimento preliminar do mundo vocabular onde tinham sido produzidas. Ou seja, era necessária uma investigação prévia e específica acerca do grupo em que seriam trabalhadas e não um levantamento sintético das palavras mais usadas. Era de primeira ordem a compreensão do cenário linguístico, cultural e simbólico.

O fato é que a querela da apropriação das estratégias desenvolvidas por Paulo Freire data dos primórdios da década de 1960. Mas o que interessa aqui é que, apesar dessa discrepância na aplicabilidade do “método”, tanto o autor quanto o MCP convergiam na centralidade dos temas. Por exemplo, o tema central da cartilha desenvolvida pelo movimento pode ser definido como “povo”: a palavra aparece 92 vezes ao longo das lições. Do mesmo modo, nacionalismo, voto, subdesenvolvimento, cultura popular, regimes políticos, identidade cultural, miséria social, dentre outros, são temas constantes na cartilha e de clara inspiração freireana (BRAYNER, 2018).

Pode-se afirmar, sem hesitação, que se trata de um documento datado onde comparecem todos os problemas e as ilusões de uma época conturbada e fecunda. Ali se podia observar a projeção feita pelos intelectuais do período sobre uma ideia de povo que eles gostariam de ver realizada, seja como povo-cultura, povo-nação, povo-legitimidade, povo-identidade, povo-consciência, povo-autenticidade (BRAYNER, *idem*, p. 71).

Nesse sentido, o MCP pode ser descrito como uma ampla experiência pedagógica: a de reinvenção do povo, agora como objeto pedagogizável. E aqui o problema de uma racionalidade cínica operando no interior do discurso pedagógico começa a tomar corpo, posto que legitima determinadas práticas educativas em detrimento de outras, na qual cria e produz, seus próprios objetos pedagogizáveis, a despeito de ser um discurso fundamentalmente datado.

É através da apropriação do pensamento de Paulo Freire pelo Movimento de Cultura Popular que sedimentamos no interior do discurso pedagógico nacional a ideia de que a educação serve necessariamente ao processo de conscientização (social) e conduz, necessariamente, à prática de liberdade por sujeitos humanizados e humanizadores.

Mas o processo de apropriação do pensamento de Paulo Freire foi mais além, ele se institucionalizou: esse processo produziu uma corrente de seguidores, comentadores, divulgadores, pesquisadores e admiradores reunidos em instituições de ensino e pesquisa das mais diversas e que, em nome da preservação da memória e contribuição intelectual do educador pernambucano, transformaram-no em um *autor*. Os caminhos ultrapassam o plano pedagógico, reverberando questões éticas, epistemológicas, estéticas, culturais e políticas.

Assim, é de pouca importância para o que aqui se delinea a existência ou inexistência de um método ou sistema, mas antes, uma instituição Paulo Freire, a qual Brayner (2018) denominou *freireanismo*.

É importante ressaltar que esse processo de institucionalização não é um fenômeno exclusivo do pensamento de Paulo Freire, pelo contrário, posto que o processo de institucionalização da obra de um autor (seja ela sistemática ou não) perpassa os caminhos do pensamento ocidental. Esse processo aparentemente independe, inclusive, das intenções do próprio autor para com a apropriação da sua obra.

O fato é que esse processo de institucionalização carrega em si – muitas vezes e aqui parece ser também o caso – a perda da força subversiva e contestatória original. Isto é, a conversão em um modelo caricatural com função figurativa específica de ressaltar e produzir em alto relevo os traços principais de um personagem. Aqui, se trata de uma figura pedagógica de grande importância, cujo processo de institucionalização deixou à mostra raízes que podem ser descritas como doutrinária e teológica. Fato esse que já contribuiria para uma esterilização desse pensamento, fato que depõe contra o próprio processo de institucionalização.

Hegelianismo, marxismo, confucionismo, budismo, gramscianismo, cristianismo, platonismo... são exemplos de como as ideias podem se constituir em sistemas narrativos (com suas condições de enunciação específicas e normatizadas) capazes de dar respostas consideradas válidas a algumas interrogações a respeito das questões oriundas da experiência de mundo na qual foram desenvolvidas. Em alguns casos, também se alarga no tempo o eco dessas respostas (BRAYNER, 2018).

É preciso então se deter mais atentamente sobre dois pontos: primeiro, a fidelidade doutrinária; em segundo, o culto à personalidade. No primeiro caso, a partir do processo de institucionalização a indagação surge no que diz respeito ao grau de fidedignidade entre a teoria propriamente dita, desenvolvida pelo autor e o processo de apropriação e institucionalização efetivado³⁵. Segundo e com reverberações mais complexas e próximas à realidade do autor central desta tese – Peter Sloterdijk e a Alemanha – o culto à personalidade: que em geral se caracteriza como preservação do legado intelectual, e se constrói um corpo hierárquico onde a proximidade pessoal ou a expertise intelectual a respeito da obra atestam a posição teórica superior ou inferior ao mestre e aos usos da obra.

³⁵ Cf. o caso já mencionado da cartilha do MCP em desacordo com as proposições de Paulo Freire a respeito das palavras geradoras.

[a] vassalagem intelectual apontaria com precisão para formas conhecidas de controle institucional, de apropriação e difusão de ideias, definindo as regras de nomeação dos agentes autorizados a falar em nome da doutrina e fixando o poder de uma burocracia do pensamento, com forte espírito corporativo, criada para selecionar membros confiáveis e impedir que a crítica aos princípios doutrinários corroam as bases onde se assenta tal mandarinato (BRAYNER, 2018, p. 250).

O fato é que o que está sendo denominado como freireanismo se adequa às condições acima descritas, sobretudo porque as consequências do processo de institucionalização ao qual Paulo Freire foi conduzido reverberou para além de questões puramente pedagógicas, de natureza educativa, libertadora e conscientizadora. O tema aqui é Paulo Freire, mas este excerto também define adequadamente a relação de Peter Sloterdijk com a Teoria Crítica e seu sucessor ungido, Jürgen Habermas para fins de continuidade da Escola de Frankfurt.

Por falar em sucessor ungido, não é possível esquecer que o legado intelectual de Paulo Freire se encontra, em grande medida, sob a tutela do Instituto Paulo Freire – IPF, instituição com sedes espalhas mundo afora e que tem na figura de Moacir Gadotti (atualmente é presidente de honra do IPF) sua centralidade. Gadotti, para além da carreira como professor universitário, era figura próxima à Paulo Freire e foi seu assessor técnico na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (1983-1984) quando o educador pernambucano assumiu a gestão a convite de Luiza Erundina. Como discípulo predileto (título irônico, atribuído pela concorrência), Gadotti foi um dos fundadores do Instituto em São Paulo (1992) e “possui um grande número de publicações em que desenvolve uma proposta educacional cujos eixos são a formação crítica do educador e a construção da Escola Cidadã, numa perspectiva dialética integradora da educação e orientada pelo paradigma da planetariedade (sic)”, de acordo com sua descrição no site do IPF.

Gadotti pode ser caracterizado como um dos responsáveis em solo nacional pela difusão e aprofundamento do culto à personalidade de Paulo Freire, fazendo fortuna com isso – para além da *fortuna crítica*, devo enfatizar. Não resta dúvida, no entanto, que o culto à personalidade nos remete a figuras totalitárias, mas no exemplo aqui trabalhado, diz respeito à sacralização do nome de Freire, de sua obra e de seu legado pedagógico que apenas em raras exceções se fazem objeto de uma avaliação e revisão isenta e rigorosa.

Esse culto à personalidade, aliado à fidelidade doutrinária e vassalagem intelectual são justamente fatores que impedem uma avaliação mais severa das proposições teóricas do educador pernambucano. Uma vigilância crítica – tema caro aos freireanos – que se pusesse a localizar e datar seu pensamento, demonstraria que a sua perspectiva teórica tem raízes em

determinada configuração histórico-temporal e para a aplicabilidade no mundo de hoje, deveria ter a sua validade conceitual demonstrada, para além de uma simples reiteração.

O problema é que dentro dessa lógica, os instrumentos conceituais de que se dispõe para julgar a validade e averiguar as relações dela com a realidade – quando esse gesto é por ocasião, posto em funcionamento – são aqueles fornecidos pelo próprio sistema doutrinário, o que impede o “fiel” de ultrapassar os limites conceituais oferecido por aquele *corpus*. Em outras palavras, o que Brayner está atestando é que, uma vez alcançado esse limiar, resta apenas o clichê: uma frase (teoria, conceito, etc.) batida e rebatida, cuja função é produzir autonomismos do pensar, com função de impedir a avaliação distanciada e judicativa dos enunciados. “Numa palavra: o que era no início, potencialidade crítica, aqui se transforma em operação ideológica, oferecendo antecipadamente as respostas às indagações e evitando a tarefa do pensar” (2018, p. 255). Afinal, sabemos que a relação entre as “palavras” e as “coisas” está profundamente perturbada, mas que, por falta de discussões públicas de checagem, essa perturbação vem se estabelecendo como a nova normalidade (SLOTTERDIJK, 2012).

Assim, a crítica se tornou o principal obstáculo no caminho de uma transição da consciência ingênua para a consciência esclarecida. Mas quase ninguém parece querer questionar o fato de “os homens de boa vontade” não precisarem se submeter ao crivo da “transitoriedade crítica”, já que *a priori*, já fizeram a “travessia”.

Aqui outra pequena digressão: em um artigo da Revista Estudos Universitários (abril de 1963), o próprio Paulo Freire deixa claro alguns dos temas aqui analisados. Ao discorrer sobre o tema da alfabetização e conscientização, o autor utiliza termos muito precisos de um léxico em que parece operar uma racionalidade cínica. Salienta, em princípio, “a necessidade permanente de uma *atitude crítica*, somente como poderá o homem realizar sua vocação natural de integrar-se, apreendendo temas e tarefas de sua época” (FREIRE, 1963, p. 6). E continua na seguinte direção:

A nossa preocupação hoje – de resto difícil – será a captação de novos anseios que, consubstanciando-se, nos levarão a uma sociedade aberta e, distorcendo-se, poderão levar-nos a uma sociedade de *massas* em que, descriticizado, quedaria o homem acomodado e *domesticado* (idem, grifo meu).

“Atitude crítica frente às massas domesticadas”: essa é uma das leituras possíveis, se me ponho a fazer uso do cinismo pedagógico. Mas o que Freire insere como temática através dos excertos acima é a condição, justamente, de transitoriedade.

Anuncia-se neste momento o Trânsito para uma nova época. Uma época histórica representa assim uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas e a que apenas os “antecipacios” opõem dúvidas e sugerem reformulações (FREIRE, idem).

A transição não é, portanto, apenas um fenômeno restrito à razão, mas está incrustada no social: a passagem de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. O ponto de partida é o contexto já referido aqui, denominado por Freire de sociedade fechada no sentido de

Sociedade escravocrata, com o centro de decisão de sua economia e de sua cultura fora dela. Economia por isso mesmo comandada por um mercado externo e não por um interno *que não havia*. Reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso, *alienada. Objeto e não sujeito. Sem povo*. Antidialógico, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo. *Atrasada*. Comandada por uma *elite* superposta a seu mundo ao invés de com ele integrada (FREIRE, 1963, p.7, grifos meus).

Mas esta sociedade, segundo ele, rachou-se. Tal rachadura decorreu da perda de equilíbrio que mantinha o antigo sistema de forças da então “sociedade fechada”. Nesse sentido, de acordo com as palavras de Paulo Freire, à época – os idos anos 1960 – estávamos em plena anúncio do trânsito para uma *nova época*³⁶. A educação, logicamente, nesse contexto de trânsito é vista como uma tarefa da mais alta importância e centralidade. A sua instrumentalidade – posto que o discurso de que a educação deve ser útil para alguém e/ou alguma coisa data de longa história – decorrerá sobretudo da capacidade de fazer a integração ao processo de trânsito.

O diálogo, por sua vez, alcança aqui sua dimensão mais precisa: a travessia de algo pela palavra. Se baseando em filosofias do sujeito, o diálogo se torna o instrumento adequado no processo de trânsito. O problema é que ao se basear em palavras geradoras, que tinham por objetivo operar um desvelamento ideológico de coisas aparentemente escondidas à consciência do homem ordinário (o que está prestes a fazer a travessia, mas visíveis por aqueles que as selecionam), sendo capazes de favorecer a emergência e a transividade desta

³⁶ Dado o contexto em que escrevo essas páginas da tese, sou tentada a escrever, com toda a euforia que lhe foi atribuída, a expressão “Nova Era”, fazendo uma alusão às primeiras afirmações da digníssima Ministra Damares Alves.

mesma consciência, o método abriu os flancos à julgamentos que apontam que o “desvelamento ideológico” de cunho político, na verdade, é um reducionismo pedagógico³⁷.

O projeto de Paulo Freire pode então ser descrito através da tríade alienação-autoconsciência-libertação, que baseia no uso das palavras geradoras, mas que culmina fornecendo os moldes de uma pedagogia pastoral e salvacionista, no qual o uso da linguagem é núcleo motor. Isso porque a alienação da consciência só pode se revelar pelo uso da linguagem. Assim, modificando o sentido que dou a cada palavra é que remeterei minha consciência à autoavaliação, em uma operação que tem seus móveis na tradição filosófica hegeliana.

Mas, e se analisarmos o uso da linguagem no interior do próprio projeto de Paulo Freire? O que encontraremos? Ao empreender essa investigação, Brayner (2018) se ancora na descrição “teologia laica”, para afirmar que desconhece outra proposta pedagógica que tenha elaborado seus fundamentos a partir das noções modernas de crítica, liberdade, sujeito e consciência, mas que concomitantemente, tenha exposto suas ideias e expectativas (pedagógicas e humanas) em linguagem estritamente vinculada a uma nomenclatura religiosa.

É possível então afirmar que, se nas expectativas de emancipação do projeto de Paulo Freire, alienação-autoconsciência-libertação são as relações privilegiadas, no léxico de sua estruturação interna pode ser descrito com a tríade travessia-diálogo-vocação. Brayner (2018) é enfático ao balizar que o léxico religioso não é devedor da formação assumidamente cristã de Freire. O que surpreende é o fato desse projeto importar tais princípios para o interior de uma pedagogia supostamente laica e mundana que, sendo assim, deveria advogar a responsabilização dos agentes sociais na condução de suas vidas em direção à liberdade. Nesse sentido, o projeto de Paulo Freire proporcionou aos seus adeptos conjugar um viés pedagógico-social à uma fé de inspiração cristã, de conteúdo salvacionista.

³⁷ Faço aqui uma breve referência a um artigo publicado no jornal Gazeta do Povo (2012, grifos meus), intitulado ‘Autoajuda Marxista’: “O ‘Método Paulo Freire’, com mais propaganda que resultados, foi uma ferramenta populista de João Goulart financiada com dinheiro norte-americano do acordo MEC-Usaid. E nem era inédito: o uso de palavras geradoras na alfabetização já estava presente em outras propostas pedagógicas, como o ‘Método Laubach’, muito disseminado no Brasil. *O que Paulo Freire fez foi carregar as palavras de ideologia revolucionária, a pretexto de falar da realidade do aluno. É como se o pedreiro tivesse de se restringir ao tijolo; o lavrador, à enxada; o carpinteiro, ao serrote.* O que seria da cultura brasileira se Machado de Assis fosse obrigado, em sua alfabetização, a tartamudear sobre o morro em que nasceu? O reducionismo pedagógico é o grande legado de Paulo Freire.” A autoria é de José Maria e Silva, jornalista, sociólogo e atual colaborador do Escola sem Partido, veículo pelo qual seu artigo tem sido amplamente promovido. É importante ressaltar que em 2012 o Jornal Gazeta do Povo publicou dois artigos temáticos a respeito do tema “O legado Paulo Freire”, no qual estão lado a lado este a que me refiro e outro de Moacir Gadotti (presidente de honra do IPF), intitulado ‘Patrono da educação brasileira’.

Ora, juntar vocação com ser-mais não chega a ser propriamente uma *contraditio in limine*: é um projeto, ao mesmo tempo moderno e pré-moderno, em que laicismo pedagógico (republicanismo) se alia à esperança contida nas religiões salvíficas. [e completa] De resto, receio que estejamos diante de um léxico (*denúncia, anúncio, desvelamento, verdade, opressão, ingenuidade, libertação, diálogo, travessia, vocação, amorosidade*, etc., etc.) que visto de uma certa distância, demonstra sua indisfarçável veia religiosa (BRAYNER, 2018, p. 281 ss, grifos no original).

Ao conservar o léxico religioso e instaurar uma dimensão ambígua – secular e teológica – o paulofreireanismo (que se quer libertador) parece, por um lado, apenas cobrar as promessas não cumpridas pelo liberalismo econômico, estas que normalmente são frustradas pela ordem presentista. Por outro lado, a dimensão exposta através do binômio promessa-anúncio se materializa em nosso velho e conhecido, humanismo pedagógico. Através de práticas pedagógicas libertadoras que anunciam, via dialogicidade e amorosidade, aquilo que poderíamos ser e que as formas insidiosas de opressão nos impedem.

Mas eis que o cinismo pedagógico emerge mais uma vez, já que é interessante notar que no artigo supracitado de 1963, Paulo Freire faz menção direta à Teoria do Reflexo Condicionado (ou Condicionamento Clássico) do russo Ivan Pavlov, como primeiro passo do mecanismo de captação dos objetos da realidade e a criação de nexos entre os objetos e os dados reais. Das percepções, surgem as expressões verbais. Atesta que este sistema de sinalizações é universal, ou seja, comum a homens e animais³⁸. Essa passagem não chega a me surpreender, uma vez que considero o processo pedagógico como um ato de domesticação, mas convenhamos que é de se estranhar que um projeto pedagógico que se queira libertador das consciências não rejeite veementemente técnicas de modificação de comportamentos com base nos efeitos de estímulo-resposta sobre o sistema nervoso central dos seres vivos.

Francamente, teorias pavlovianas – base das correntes comportamentalistas e que nos remetem, no campo pedagógico, aos anos sombrios do behaviorismo e do tecnicismo – são absolutamente incompatíveis com concepções dialogais de educação assentadas sobre fenomenologias da consciência (intencionalidade). Juntar dialogicidade com pavlovianismo é tentar a quadratura do círculo! (BRAYNER, 2018, p. 260).

³⁸ Apenas a título complementar: “É bem verdade que os achados modernos da Psicologia Animal vêm revelando um tipo inteligente de reação, em macacos que chegam mesmo a apresentar respostas em um nível de inteligência humana de 3 a 4 anos de idade. Falta-lhes, porém, adverte o prof^o Khaler, a qualidade espiritual que os possibilitaria relacionar-se – no sentido aqui exposto – com o seu mundo. Daí a sua acomodação ao mundo, nunca a sua integração com ele” (FREIRE, 1963, p. 5).

Buscar elementos de cientificidade para fornecer legitimidade institucional à pedagogia e, concomitantemente, investir na marca sedutora (e fracassada) do humanismo, foi e ainda parece ser o cerne da operação da racionalidade cínica no interior do discurso pedagógico.

Ainda ancorada no texto de 1963 (p. 6), Paulo Freire faz uma afirmação que não posso discordar, mas que utilizo contra o próprio sistema institucionalizado de sua obra: “Daí não ser possível ao educador – hoje mais do que ontem – discutir o seu tema específico, desmembrado do tecido geral do novo clima cultural que se instala, como se pudesse ele operar isoladamente”. Essa passagem deve ser entendida através do limite teórico que se encontram as reiteradas proposições advindas do pensamento do educador pernambucano. É preciso compreender que uma filosofia ou uma pedagogia não são “superadas” – termo que remete a uma determinada concepção de história das ideias – porque as “condições objetivas” de que tratam não existem mais, e sim, porque outras proposições apresentaram novos conceitos capazes de explicar a realidade de outra maneira, renovando a capacidade de pensar as mesmas “condições objetivas”, que podem inclusive, permanecer as mesmas.

Nesse sentido, seria mais útil (ironicamente falando) antes de manter o discurso reiterado de pedagogias pastorais e salvacionistas, examinar se as formas de dominação, opressão, educação (ou qualquer outro sintagma) continuam as mesmas, se no processo de transição – seja da sociedade fechada para a aberta, da sociedade da informação para a do conhecimento, da sociedade do trabalho para a do consumo, etc. – as estratégias de administração pulsional e os projetos de subjetivação permanecem os mesmos, ou se eles também passaram por mudanças. No léxico freireano, se a consciência ingênua ainda é uma questão. No léxico da razão cínica, se a atividade crítica ainda é necessária. No léxico da domesticação, se as mídias domesticadoras ainda permanecem atadas ao humanismo pedagógico de viés literário.

O quadro/cenário atual foi anunciado por Sloterdijk em 1999: a falência do humanismo como escola da domesticação do ser. Chegou o momento de o discurso pedagógico encarar o fato de que os homens estão dispostos a trocar a liberdade pela ordem e pela segurança que as instituições (as que ainda restam) lhes asseguram através de submissão; que estão prontos a negociar a autonomia moral e intelectual pela felicidade que o consumo promete. E que frente a isso nenhuma atividade crítica pode mais obter sucesso, como veremos na próxima seção.

5.2 Teoria Crítica e Educação – “Raciocinai tanto quanto quiserdes, mas obedecei”³⁹

Com a apropriação tardia e posterior implementação das teorias da Escola de Frankfurt pós década de 1960 no cenário nacional, conceitos como *cultura de massas*, *indústria cultural* e *análise histórica* começaram a ressoar.

Contra a teoria tradicional, Horkheimer cunhou o termo *teoria crítica*: entendendo que nenhum fato da realidade social poderia ser considerado pelo observador como final ou completo em si mesmo. Mas por falar em *fato da realidade social*, é preciso mencionar a ambiguidade constitutiva do advento da própria Escola de Frankfurt, como Instituto de Pesquisa Social – inaugurado em 22 de junho de 1924 – de viés marxista, por um grupo de intelectuais e homens de negócios judeus (JEFFRIES, 2018).

De maneira bastante resumida, na biografia de grupo e discussão filosófica dedicada à Escola de Frankfurt, Stuart Jeffries enuncia a ambiguidade:

A Escola de Frankfurt estava assim sendo paga pelo sistema econômico que ela decidira denunciar, e o pai empresário que a financiava representava os valores que seu filho buscava destruir. Mas não importa: o generoso financiamento de Hermann Weil ajudou a Escola de Frankfurt a assegurar sua independência e a sobreviver à debacle financeira, ao exílio e ao Holocausto (2018, p. 86).

Seja como for, a teoria crítica quis significar uma forma radical e desafiadora de repensar aquilo que era considerado como as versões oficiais da história através do empenho intelectual. Para Horkheimer, ela se opunha a todas as tendências intelectuais ostensivamente medrosas que prosperaram no século XX e que serviram de ferramenta para manutenção da ordem social: positivismo lógico, sociologia positivista, capitalismo e qualquer ciência livre de juízos de valor.

Ou seja, um terreno farto de aplicabilidade quando de sua apropriação em solo nacional, um pouco através do espírito enunciado por Walter Benjamin através da célebre frase que “não há documento da cultura que não seja ao mesmo tempo um documento da barbárie”. Essa percepção também deveria questionar o nosso passado e a nossa constituição

³⁹ Frase retirada do célebre texto “Resposta à questão: o que é Esclarecimento?”, de Immanuel Kant, publicado em 1783. Sua utilização aqui ilustra o fato de que o tema da domesticação no sentido da obediência acompanha o pensamento filosófico alemão desde o século XVIII e influenciou fortemente as teorias educacionais em solo germânico, mas não se limitando a ele, sendo referência até em *Terra Brasilis*.

cultural (ainda que essa sempre já tenha partido de uma atividade crítica, tal como quiseram acreditar seus idealizadores).

O objetivo não é fazer uma genealogia da recepção da Teoria Crítica no pensamento educacional brasileiro. Muitos outros já o fizeram. Mas demonstrar e comentar a aderência que essa matriz teórica teve e, como que por efeito continuado, continua a ter dentro do discurso pedagógico nacional.

Pedro Pagni (2012) descreveu que a disseminação da Teoria Crítica nas Ciências Humanas no Brasil ocorreu através dos trabalhos de Bárbara Freitag (1986) e Sérgio Paulo Rouanet (1987). Na área de educação, a interpretação veiculada por esses dois autores reverberou nos estudos de José Pedro Bouffleur (1997) e Maria Augusta Salin Gonçalves (1999). A análise que ganhou mais corpo, no entanto, foi a dos estudos pautados pela interpretação habermasiana – a segunda geração da Escola de Frankfurt, portanto – sendo experienciada nos trabalhos de Pedro Göergen (1996), Nadja Hermann (1996), Ralf Ings Bannell (2006).

Por outro lado, afirma Pagni (idem), uma segunda tendência interpretativa se debruçou sobre o pensamento de Adorno e Benjamin com vistas a revitalizar e atualizar as questões emergentes no cenário atual. Os protagonistas dessa segunda corrente têm Olgária Matos (1989) como vértice, além de Rodrigo Duarte (1993) e Jeanne Marie Gagnebin (1994). No campo pedagógico, essa interpretação repercutiu a partir da tradução por Wolfgang Leo Maar das conferências radiofônicas e dos debates de Adorno com Hellmut Becker sobre educação, publicadas sob o título de *Educação e Emancipação* (1995). Também faz parte dessa recepção os trabalhos de um grupo de pesquisadores que foi responsável pela difusão do pensamento da primeira geração da Teoria Crítica na educação, através da publicação de *Teoria da Semicultura* (1996), são eles: Newton Ramos de Oliveira, Antonio Zuin e Bruno Pucci.

Pagni (2012) se diz particularmente vinculado a essa segunda linha interpretativa, que por vezes intenta colocar o pensamento de Adorno em paralelo com o de outros filósofos contemporâneos (Foucault e Lyotard, nesse caso), através de uma reconstituição racional mais precisa do problema da relação sujeito-objeto, caro à teoria do conhecimento.

Particularmente (agora é a minha vez) me surpreendeu encontrar justamente em Pedro Pagni uma discussão acerca dos “Elos entre a filosofia e a educação no pensamento de Theodor Adorno” – título e temática do artigo que mencionei, publicado em 2012 pela revista *Proposições* – uma vez que o professor da UNESP/Marília tem sido reconhecido nos últimos

anos pelas suas pesquisas a respeito dos paradoxos biopolíticos da contemporaneidade. No entanto, uma rápida busca pelo currículo do professor na plataforma que concentra a vida acadêmica dos pesquisadores brasileiros e que transforma esforço intelectual em quantidade, demonstrou que em um passado não tão distante o seu nome esteve associado a coletâneas teóricas que versavam sobre a temática da Teoria Crítica.

Essa minha postura de surpresa, aparentemente ingênua quanto aos ditames da filosofia da educação no Brasil, me fez perceber que era necessária uma análise mais acurada. De maneira perspicaz, ficou evidente para mim que a adesão ao *pensamento crítico* opera como uma baliza normatizadora, um processo de legitimação dentro da filosofia da educação no Brasil. É uma porta de acesso para o reconhecimento de autenticidade e pertencimento, uma chancela, posto que devem ocupar todos os pesquisadores da área em algum momento de sua carreira. Isto é, se debruçar sobre o tema da Teoria Crítica (para aquém ou além, em maior ou menor grau) como um rito de passagem e posterior aceitação dentro do clube dos eleitos do pensamento filosófico brasileiro.

Para o processo de institucionalização da teoria abordada nesta seção, a caixa de ressonância é o grupo de trabalho de Filosofia da Educação – GT17 da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Confesso que “caixa de ressonância” não é nem a melhor descrição, sequer a melhor metáfora para descrever o GT17, porém, define as pretensões que o grupo tem enquanto chanceleria da Filosofia da Educação que se faz Brasil adentro.

Fato que nos últimos anos o gt tem estabelecido diálogo com temas fronteiriços e temáticas emergentes, proporcionando espaço para a pluralidade necessária ao desenvolvimento da área. Esse diagnóstico é fruto das investigações e análises realizadas pelos trabalhos de Antonio Joaquim Severino (2013) e de Pedro Pagni & Cláudio Dalbosco (2014), que construíram o perfil do gt enfatizando que essa história é constituída basicamente por três estágios: processo de consolidação na argumentação educacional; constituição de um campo disciplinar; “terreno de interlocução” que aglutina diversas perspectivas e tradições da filosofia.

Sob a égide da filosofia da educação, pode-se afirmar então que a temática educacional é abordada através dos aspectos epistemológicos, axiológicos e ontológicos. Sendo assim, o escopo teórico da filosofia da educação no Brasil tem se debruçado em pautas que põem

questões do conhecimento do campo educacional, envolvendo elementos epistemológicos, lógicos e metodológicos relacionados ao conhecer no âmbito do educacional, questões da esfera da prática educativa e questões relacionadas à própria condição existencial dos sujeitos concernidos pela educação (SEVERINO, 2013, p. 13).

O problema é que apesar da constatação de uma abertura temática, o núcleo teórico ainda parece estar concentrado no *pensamento crítico* como único meio válido de argumentar dentro do campo. Isso pode ser evidenciado através dos autores citados por Pagni (2012) como sendo os responsáveis pela repercussão dos conceitos da Escola de Frankfurt no pensamento educacional brasileiro: todos são, ou foram pesquisadores integrantes do gt de Filosofia da Educação em algum momento de seus mais de vinte anos de existência!

Mas eis a armadilha da razão cínica: aqui também eu me encontro, em uma incursão analítica ancorada na Teoria Crítica como central na composição desta tese. Fato que pode demonstrar (mais uma vez) que a abordagem do problema sob esse ponto de vista representa e endossa um léxico comum e confortável ao discurso pedagógico.

Se o mote utilizado para a composição da análise da Educação Popular foi “educação como prática da liberdade”, para a análise da Teoria Crítica é “educação e emancipação”, tendo como interlocutor privilegiado Theodor Adorno⁴⁰.

Apesar do autor alemão não ter escrito nenhum livro específico sobre educação, suas formulações acerca da questão educacional podem ser encontradas em ensaios e conferências, dispersos ao longo de sua obra. São famosas, por exemplo, “Educação após Auschwitz”, “Tabus acerca do magistério” e “Teoria da Semicultura”. Para os objetivos aqui propostos, centrei a análise em três conferências, mas ao invés de me debruçar sobre o processo de semicultura, privilegiei “A Educação contra a Barbárie”, uma vez que faz alusão ao tema latente do humanismo pedagógico.

Os três textos compõem a coletânea traduzida por Wolfgang Leo Maar (1995), que na introdução que faz ao material do conterrâneo, atesta que “a educação não é necessariamente um fator de emancipação” (p. 11) em uma época em que educação, ciência e tecnologia se configuram como passaportes para o mundo globalizado e moderno, conforme os ideais de humanização, mas que “a necessidade de crítica permanente” (idem) advinda do pensamento adorniano pode colaborar para superação desse quadro ou resgate.

⁴⁰ Em termos metodológicos, cada sessão tem um autor central como interlocutor privilegiado. A primeira teve Paulo Freire como figura articuladora, aqui será Adorno – não apenas pela centralidade nos trabalhos em Filosofia da Educação, mas sobretudo, por ser ele também um interlocutor privilegiado por Peter Sloterdijk em *Crítica da Razão Cínica*.

Segundo Maar, Adorno contribui porque alerta os educadores da ameaça que o processo formativo sofre, ou seja, os perigos de um processo pautado apenas no “esclarecimento da consciência” e que não leva em consideração a “forma social”, privilegiando apenas a apropriação de conhecimentos técnicos. Em Adorno, a teoria social é, na realidade, uma abordagem formativa e a reflexão educação não pode estar apartada dessa teorização, sobretudo porque a nossa época, acredita Maar (em 1995, note-se) sofre de um embaralhamento dos referenciais da razão, com ênfase em uma racionalidade produtivista. É por isso que se instala uma crise no interior do projeto pedagógico que alia educação e crítica social: a crise da educação e da formação frente à dinâmica do trabalho social.

O sentido ético dos processos formativos e educacionais acaba ficando a serviço dos ideais econômicos. A crise então não é restrita ao contexto pedagógico, mas engloba a dinâmica social da sociedade moderna, acreditam os autores.

É preciso mencionar que a tradição alemã compreende por formação, formação *cultural* (*Bildung*) – que tem como objetivo empreender homens cultivados a quem se depositava a capacidade de resistência na manutenção das dimensões humanizadas do mundo e os ideais éticos. Walter Benjamin fez Adorno enxergar (MAAR, 1995) que a crise da formação cultural, a deficiência da experiência cultural continuada se instala porque esses valores estão ameaçados no capitalismo tardio, se constituindo assim como característica da modernidade e pondo em xeque a noção de progresso. Se a formação em sua concepção antiga consistia em um progressivo aperfeiçoamento em direção à universalidade, a concepção moderna nos defronta com a “universalidade” como totalidade, algo pronto e acabado, sólido, não permitindo assim um processo experiencial. Então, “a crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redundante no império do que se encontra formado, na dominação do existente” (MAAR, 1995, p. 19), incidindo para além do plano de produção econômica e afetando a formação da subjetividade.

Foi justamente no curso do desenvolvimento desse padrão, de um “sonho de humanidade” a ser preservado e incentivado e no qual a tradição alemã impõe a incumbência de um importante papel para a educação e formação cultural, que fomos conduzidos inexoravelmente à barbárie. A função da Teoria Crítica seria justamente analisar a formação social na qual esse processo se efetiva, revelando as raízes desse movimento – que não são acidentais – e descobrir as condições necessárias para intervenção em seu rumo.

Uma das dimensões possíveis do problema, conforme Adorno, consistia na falta de racionalidade, “Ele não criticava a racionalidade, mas o seu déficit nos termos da experiência formativa dialética, que nada mais é do que a própria razão. Trata-se de advertir a razão contra si mesma em nome de si mesma” (MAAR, 1995, p. 20). Cabe então empenhar um processo de “resgate da razão” através de sua dimensão emancipatória. É apenas nesse contexto que a afirmação de abertura da introdução de Maar pode fazer eco: a educação é necessariamente um fator de emancipação *apenas* se conduzida ao resgate emancipatório do movimento racional.

Para além de um resgate da razão, o fato é que a função da Teoria Crítica era confrontar a realização “mais ou menos bem-sucedida” da experiência formativa de cada época com o seu ideal e sua ideia conceitual de uma formação verdadeiramente realizável, por acreditar que o conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento, tal como nas ciências naturais, mas reside sobretudo, na transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com os objetos da realidade.

A recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão do que seria efetivamente “racional”, sem o déficit emancipatório imposto pela racionalidade instrumental. É nesse sentido que para Bruno Pucci (2001) os escritos de Adorno possibilitam abordar a questão educacional através de três eixos: 1) potencial libertário, 2) ambivalência do pensamento, 3) práxis negativa da educação.

Ao enfatizar o potencial libertário do pensamento de Adorno, a ênfase recai na desconfiança nas teorias afirmativas, estas que não dão conta de expressar as contradições enraizadas na sociedade, esterilizando o diagnóstico do colapso histórico da educação. No que diz respeito à ambivalência do pensamento, significa dizer que Adorno combate em uma dupla frente: contra a “falsa cultura” e a favor da “cultura”. Por fim, a práxis negativa da educação possibilita a partir do acompanhamento do fracasso das formas históricas educacionais indagar sobre a possibilidade de sua realização na atualidade. Esses três eixos corroboram para a atividade de práxis crítica, que instiga o sujeito racional a intervir no processo histórico da realização das configurações educacionais e examinar por dentro (sic) seus fracassos, suas causas e a possibilidade de restabelecer experiências pedagógicas e formativas que acompanhem essa tentativa (PUCCI, 2001).

Ressaltando uma proposta de crítica social (negativa) pautada no desvelamento das condições que impedem o sujeito de agir como tal, o esquema teórico fornecido por Adorno apresentaria os mecanismos necessários para compreensão e crítica do atual contexto global.

O “poder educativo do pensamento auto-reflexivo” incide no poder de intervenção do pensamento crítico. Essa força produtiva do pensamento crítico repousa na articulação de dimensões contraditórias da dita sociedade administrada que Adorno, supostamente, conseguiu efetivar.

Adorno justifica o poder intervencionista da teoria: *sempre que o pensamento alcança algo importante, ele produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele.* [...] E Adorno faz questão de testemunhar a potencialidade prática e formativa do pensamento reflexivo: *‘todas as vezes que intervém de maneira direta, isso ocorreu unicamente através da teoria’* (PUCCI, 2001, p. 12, grifos no original).

Para além da interpretação de comentadores entusiastas, o que encontramos realmente no texto elaborado pelo próprio Adorno acerca da temática educacional?

Herdamos do texto “Educação após Auschwitz” a advertência que as condições objetivas que permitiram os horrores causados no campo de concentração e extermínio estão no cerne da civilização industrializada e que por isso, é possível gerar situações semelhantes a qualquer momento. Significa dizer que nesta sociedade danificada, que engendra continuamente manifestações de barbárie, só tem sentido pensar em educação como matriz de auto-reflexão crítica.

É a partir da infância – advoga Adorno – que somos capazes de criar um clima espiritual e cultural que não favoreça o extermínio, a insensibilidade e a exploração, mas ao mesmo tempo é nessa fase que a psicologia profunda nos demonstra que o caráter é formado, inclusive os daqueles que mais tarde praticam crimes. Nesse sentido, o frankfurtiano é enfático: “forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição [dos eventos ocorridos em Auschwitz] precisa se concentrar na primeira infância” (ADORNO, 1995, p. 121).

Com tamanha ênfase na etapa da primeira infância como formadora de caráter, Adorno parece cair na armadilha do determinismo psicossocial, em detrimento da própria atividade crítica que advoga. O “preparo psicológico”, que na expressão kantiana poderia ser denominado de autonomia, seria o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz, ou seja, o poder para reflexão, autodeterminação e não-participação.

Como existe um déficit de racionalidade, é preciso estarmos atentos ao impacto dos modernos meios de comunicação de massa sobre uma consciência que ainda não atingiu o nível do liberalismo burguês do século XIX. O mérito de Adorno não pode ser retirado quando enfatiza que seria uma espécie de obrigação das novas gerações de educadores, em

relação à história recente da humanidade, evitar um retorno de Auschwitz. A palestra foi proferida em 1965 e, logicamente, o frankfurtiano estava restrito ao desenvolvimento tecnológico de sua época. O problema é que os comentaristas de Adorno resgatam suas proposições escrevendo na contemporaneidade e parecem ignorar o fato de que recorrer à uma psicologia profunda (sic) como sugeriu Adorno através um resgate freudiano na tentativa de evidenciar que a barbárie está na origem da civilização humana e que, portanto, faz parte de alguma instância inconsciente de nossa estrutura psíquica, parece fadado ao fracasso. Isso porque estamos em uma época em que a neurociência atingiu os locais mais prosaicos da vida cotidiana, nos quais modelagem neurológica de estados comportamentais, com ênfase em arquitetura cognitiva, são realidades que batem às nossas portas e/ou já invadiram muitas casas.

E ao fazer referência ao avanço tecnológico, não é possível deixar de mencionar a centralidade do Vale do Silício, que segundo Evgeny Morozov (2018), está construindo “uma cerca invisível de arame farpado” ao redor de nossas vidas, com a promessa de mais liberdade, mais abertura e mais mobilidade, quando apenas convertem todos os aspectos da vida cotidiana – nossos dados – em ativos rentáveis. Por exemplo, decisões que antes pareciam autônomas através da utilização do nosso aparelho psíquico racional, agora são resultados da operação de um leilão de anúncios que objetivam captar o nosso interesse, em tempo real, a partir dos dados que fornecemos voluntariamente em nossas redes sociais. É a concorrência para quem vai mostrar o anúncio mais relevante, baseado em tudo que se conhece sobre nossas ansiedades e inseguranças.

Não se trata de uma postura reativa à tecnologia, mas a inserção do debate no plano político, para além de uma análise apenas do “digital”. Sabemos que o Sistema de Posicionamento Global – GPS é extremamente útil, mas se for um dispositivo operado pelo Google, por exemplo, também funcionará como ferramenta de vigilância, na medida em que registrará todos os lugares que frequentamos. Em se tratando do Google, não tardará a chegar o momento em que esse mesmo dispositivo nos impedirá de ir a determinados locais quando nosso humor – em função de análises de expressão facial – indicar que estamos com raiva, exaustos ou emocionados demais (MOROZOV, 2018).

Nesse contexto, recorrer ao modelo de “conscientização dos mecanismos subjetivos” tal como sugeriu Adorno no intuito de evitar que Auschwitz aconteça novamente, parece uma estratégia fadada ao fracasso, sobretudo porque não se mostra mais possível apelar à uma

“educação política” que se inicia na primeira infância nos termos preconizados pela própria Teoria Crítica.

Por falar em primeira infância, no texto “Tabus acerca do magistério”, ao comentar o prestígio social atribuído aos profissionais liberais – que estão livres para a disputa concorrencial do mercado – e que por isso gozam de maior prestígio social, Adorno enfatiza que no caso dos professores, o quadro é ainda agravado pelo fato desses não serem levados a sério pela opinião pública porque exercem poder sobre sujeitos civis que não são totalmente plenos, ou seja, as crianças⁴¹.

Torna-se central no processo pedagógico, ainda segundo o mesmo texto, um processo de “integração civilizatória”, que conforme a concepção geral, deveria ser providenciada pela educação. A criança, que é sempre retirada da comunidade primária de relações imediatas protetoras e cheias de calor (sic) – acredita Adorno – ingressam pela primeira vez no jardim-de-infância (sic) ou na escola, já experimentando de modo chocante e ríspido o processo de alienação. Segundo o autor, “para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social (ADORNO, 1995, p. 112).

A distribuição de biscoitos – costume antigo praticado no primeiro dia de aula e mencionado por Adorno, e que pode ser grosseiramente descrito como “reforço positivo” – serviria para “amainar o choque” do início do processo educativo formal (ADORNO, idem). A existência de uma “dificuldade para acertar” no caso dos professores, preconizada por Adorno, residiria no fato da inseparabilidade entre o plano objetivo e o plano afetivo pessoal, condição possível na maioria das outras profissões.

Mas no plano objetivo, o trabalho com seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, inteiramente análogo, garante Adorno. E a “desbarbarização da humanidade” é precisamente o objetivo da escola, ainda que as restrições de possibilidade de alcance efetivo desse objetivo se apresentem a todo momento. “É preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isso, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das

⁴¹ No final de 2018 o Ministério da Educação apresentou uma proposta de base reformista para os cursos de licenciaturas. Denominada “Base Nacional Comum de Formação de Professores”, o documento busca alinhar a formação docente (inicial e continuada) aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mas sobretudo, no corpo da proposta preliminar, encontram-se diretrizes que convertem o perfil do licenciado em profissional liberal, através de dispositivos como: a criação de um instituto nacional de formação de professores para centralizar ações de acreditação de cursos, formulação de políticas avaliação e monitoramento; a substituição das horas de estágio por uma residência pedagógica; a criação de um estágio probatório para professores novatos, sob a mentoria paga de professores mais experientes; a instituição de avaliações ao longo da carreira docente. Mais detalhes podem ser encontrados no próprio site do MEC e na reportagem do Portal G1, disponível em <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/12/13/mec-divulga-base-comum-para-reformar-a-formacao-de-professores.ghtml>.

teorias sociais, [...] é importante que a escola cumpra sua função” (ADORNO, 1995, p. 117). O *pathos* da escola, sua seriedade moral – segundo Adorno – repousa no fato de somente ela poder apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disso.

Já que o tema – desbarbarizar – foi mencionado pelo próprio *pai* da Teoria Crítica é importante discutir os termos postos pelo autor, quando se debruçou sobre este assunto no debate com Hellmut Becker, importante educador alemão, em 14 de abril de 1968, na Rádio de Hessen. Em “A educação contra a barbárie”, Adorno defende a tese de que

desbarbarizar se tornou a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização (ADORNO, 1995, p. 155).

Agressividade primitiva, ódio primitivo, impulso de destruição são mencionados por Adorno como tentativa de ilustrar o potencial explosivo da civilização, aliás, característica imanente. Eis porque a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade.

Talvez não reste dúvida acerca do déficit civilizatório que a nossa organização social vem sistematicamente apresentando (SLOTTERDIJK, 2000). Mas também é importante destacar que Adorno utiliza o termo *humanidade* a partir de uma conceituação formal, definida e datada, que respondia a um determinado problema específico de sua época e de seu arcabouço teórico, não sendo mais possível, me parece, ser utilizado em pleno século XXI.

Dois motivos são centrais para mim dessa impossibilidade: primeiro, o “adeus às metanarrativas educacionais”. Faço aqui alusão explícita ao artigo de Tomaz Tadeu da Silva publicado em 1994 que está inserido na coletânea *O sujeito da Educação: estudo foucaultianos*, organizado pelo próprio Tomaz Tadeu. Humanidade figura entre essas metanarrativas nas quais o campo pedagógico se *estruturava* (cabe aqui a utilização precisa do tempo pretérito imperfeito, que no indicativo se refere a um fato ocorrido no passado, mas que não foi completamente terminado), aliada a um tipo de racionalidade muito específica: eurocêntrica, masculina, branca, burguesa, setecentista e, portanto, particular, local, histórica, e que não pode ser generalizada.

Mas é justamente com esse tipo de racionalidade que a Teoria Crítica em educação insiste em se basear. Vale aqui inserir mais um comentário: a obra sob organização do Tomaz

Tadeu foi publicada em 1994, a coletânea de textos reunidos de Theodor Adorno, traduzida pelo Leo Maar, em 1995. Esse fato simplório pode indicar, no entanto, que a primeira metade da década de 1990 foi um terreno de batalhas epistêmicas em torno da disputa acerca dos objetos e funções da teoria pedagógica em solo brasileiro.

O segundo motivo que demonstra a atual impossibilidade de utilização do termo de humanidade em seu aspecto “formal” dentro das teorias pedagógicas, são os estudos de Giorgio Agamben acerca do conceito de *máquina antropológica*. Preconizando a articulação entre o humano e o animal, afirma que

Como todo espaço de exceção, essa zona é, em verdade, perfeitamente vazia, e o verdadeiramente humano que deve surgir é apenas o lugar de uma decisão incessantemente atualizada, na qual a separação e sua rearticulação são sempre deslocalizadas e adiadas novamente (AGAMBEN, 2013, p. 65).

Se o *pathos* da escola repousa no permanente processo de desbarbarização do homem (cf. Adorno), Agamben (2013) vem nos mostrar que a descoberta humanística do homem é a descoberta da falta de si mesmo, sua irremediável carência, ou seja, o sujeito humano como déficit, por extensão, deficiente. Humanizar mostra bem a que ponto a educação está *consciente* (sic) da precariedade do humano.

Mas voltando ao texto “A educação contra a barbárie”, Becker interroga Adorno acerca dos limites de reflexões racionais, que por si só não constituem prova contra a barbárie, uma vez que através da vontade consciente podemos produzir e introduzir na educação fatos e ações que provocam indiretamente a própria barbárie. Adorno, mais uma vez recorre ao conceito de humanidade para suspender a aporia. Fins transparentes e humanos: “as reflexões precisam ser transparentes em sua finalidade humana” (ADORNO, idem, p. 161), enfatiza.

Se durante a época do Império Romano, a provisão de fascínios bestializadores para as massas havia se tornado uma técnica de dominação indispensável, centrada nas sensações, através da embriaguez desumanizadora que arrebatava as pessoas nos estádios, Adorno vai investir no tema do humanismo como o fator decisivo que incide em “desacostumar as pessoas a se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida, uma expressão da barbárie” (idem, p. 162).

Esse talvez seja o motivo para a ênfase do Sloterdijk (2000) no fato de que a definição de humanismo remonta ao que os romanos cultos chamavam *humanitas*: algo que seria impensável sem a exigência de abster-se da cultura de massas dos teatros da crueldade. Se o próprio humanista se perder alguma vez em meio à multidão vociferante, que seja tão-

somente para constatar que também ele é um ser humano e pode, por isso, ser contagiado e/ou capturado pela bestialização outra vez.

Adorno volta a reiterar o papel da primeira infância e sua centralidade no processo de desbarbarização, afirmando que nesta etapa é necessário que existam manifestações de autoridade. A autoridade (que se distingue de severidade), no entanto, deve ser sempre uma autoridade esclarecida. “A dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização” (idem, p. 167).

O diálogo com Becker é atravessado por questões que caminham em um solo perigoso acerca das concepções de infância e educação infantil datadas na Alemanha da época, que ocasionam desdobramentos teóricos que embasariam o processo pedagógico como um processo de domesticação, conforme afirma Sloterdijk (2000).

Nessas questões, deveria se dar com as crianças ainda bem pequenas. É necessário que determinados desenvolvimentos ocorram num período etário – como diríamos hoje – da pré-escola, onde não se verificam apenas adequações sociais decisivas e definitivas, como sabemos hoje, mas também ocorrem adaptações decisivas das disposições anímicas (ADORNO, idem, p. 166).

Adorno estende a sua análise para a família, fazendo uso do “direito à punição” dos pais, que são fruto, segundo o frankfurtiano, desta mesma cultura e por isso, bárbaros.

O direito à punição continua sabidamente a ser, em terras alemãs, um recurso sagrado (sic), de que as pessoas dificilmente abrem mão, tal como a pena de morte e outros dispositivos igualmente bárbaros. [...] Quando os pais “dão uma palmada” na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização (ADORNO, 1995, p. 167).

O fato é que a punição, embalada como disciplina, está enraizada na cultura e no pensamento alemão. Michael Haneke, cineasta alemão e criado na Áustria, leva ao extremo esse fato em seu filme *Das Weisse Band*, ganhador da Palma de Ouro em Cannes (2009).



Fonte: cena do filme *Das Weisse Band*, Michael Haneke. Imovision, 2009.

A sinopse dá conta que “às vésperas da Primeira Guerra Mundial estranhos fatos assustam os moradores de uma pequena vila alemã que vive sob as ordens de um médico, um barão e um pastor. Sem sinais suspeitos, os incidentes parecem ser um ritual de punição e um jovem professor tenta desvendar os mistérios”.

O tema central do filme, no entanto, é a punição: a educação, a instituição da disciplina através do castigo. Cada um pune – educa, manipula – da maneira que pode no pequeno vilarejo. Apesar de Haneke ser taxativo em entrevistas ao afirmar que o filme não trata do nazismo, a fala do narrador revela que naquela comunidade pequenos eventos prenunciam o que aconteceria com o país todo, anos depois.

O jornal francês *Le Monde* definiu o filme como um prefácio dos horrores do século XX. Haneke, em entrevista ao jornal⁴², reagiu afirmando que o filme é sobre todo tipo de extremismo, seja ele de direita ou esquerda e que o pequeno vilarejo aparece como um modelo de sociedade daquela época, com suas hierarquias.

Já em sua entrevista concedida à Folha de São Paulo⁴³ (fevereiro de 2010), o diretor afirma que tinha o desejo de fazer um filme que retratasse a educação que impõe valores absolutos às crianças, que acabam por interiorizá-los. Que o intuito foi demonstrar que quando se têm o caráter formado a partir de um princípio absoluto, elas se tornam *inumanas*.



Fonte: cena do filme *Das Weisse Band*, Michael Haneke. Imovision, 2009.

⁴² Disponível em https://www.lemonde.fr/cinema/article/2009/10/27/michael-haneke-le-ruban-blanc-est-un-film-contre-tous-les-extremismes_1256309_3476.html

⁴³ Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1202201008.htm>

Criado sob o protestantismo, ambos os jornais inquiriram Haneke acerca do modo de afetação que isso causou em sua vida e obra. Ele menciona a experiência de livre interpretação bíblica como algo que lhe chamava muito à atenção, sobretudo por não precisar – em comparação aos seus amigos da época – de um padre como intermediário para o perdão dos pecados. No entanto, em ambas as entrevistas, menciona o seu encontro com Ulrike Meinhof (líder do grupo guerrilheiro alemão Baader-Meinhof) quando era diretor de televisão. Ela também vinha de uma família protestante e, naquele momento, Haneke afirma que teve convicção de que uma das razões de seu extremismo foi o rigor de sua educação.

O objetivo aqui não é fazer uma crítica cinematográfica, mas não há dúvida de que todos esses elementos – de Adorno, passando pelo próprio Haneke e chegando a Meinhof – estão expostos no filme: que para resguardar valores absolutos, os castigos físicos são ainda um dos dispositivos utilizados por uma educação que, para ser emancipadora, necessita ser rígida. Através, claro, de uma *autoridade esclarecida*. O que parece ser uma aporia para a própria Teoria Crítica.

O presente percurso objetivou demonstrar o funcionamento da razão cínica que reside na defesa da Teoria Crítica como instrumento privilegiado na forma de emancipação na educação, mas não defende que essa mesma educação seja caracterizada como um processo de domesticação, que se utiliza de castigos físicos e punições como modo de ajustamento de condutas em resguardo de valores absolutos e desbarbarização.

5.3 A Pedagogia Histórico-crítica – educação: do princípio ao precipício

No que concerne ao pensamento pedagógico brasileiro, o ápice da apropriação da Teoria Crítica se encontra na elaboração de Dermeval Saviani com as obras *Escola e Democracia* (1983) e *Pedagogia Histórico-Crítica* (1991).



Fonte: Alberto Montt, 2019. Em livre tradução: Chapeuzinho Vermelho – “Que boca enorme tens... deve ser uma metáfora do consumo e do monopólio dos meios de produção e da repressão à luta de classes.”

A formulação de uma *nova* teoria pedagógica surgiu, segundo Saviani (2017), da procura pela compreensão dos problemas enfrentados e formulação de alternativas para a sua superação. A descrição acima se baseia na concepção fenomenológica de sujeito cognoscente, sobretudo porque se baseia em um modelo que questiona a estrutura e as características que permitem a esse sujeito, se constituir e exercer a atividade de conhecer.

Para o autor, “o sujeito cognoscente é o homem. Portanto, a referida descrição fenomenológica do sujeito cognoscente não é outra coisa senão a descrição fenomenológica do sujeito humano” (SAVIANI, 2017, p. 714). Na busca por respostas, toma a análise da estrutura do homem como referência para equacionar o problema da educação, conforme explicita: “tomei-a como referência para efetuar a análise da estrutura do homem brasileiro tendo em vista a elaboração de uma espécie de teoria da educação brasileira” (SAVIANI, *idem*).

O esquema proposto por Saviani foi posteriormente complementado com o materialismo histórico e pela constatação de que nessa matriz teórica não existe uma teoria sistematizada da educação. Concluiu que para a construção de uma pedagogia inspirada no materialismo histórico não bastava recolher passagens nas obras dos grandes autores referidas diretamente à educação. Era preciso ir mais além.

Penso que a tarefa de construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas (SAVIANI, 2017, p. 715).

É nesse ponto que surge a pedagogia dialética, mais tarde consolidada como pedagogia histórico-crítica. No que concerne aos trâmites metodológicos, são três momentos básicos, mas que não devem ser considerados formalmente ou cronologicamente respondendo a uma sequência mecânica. São momentos que se interpenetram e se relacionam mutuamente. De acordo com Saviani (2017), são eles: a) aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade; b) contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas; c) elaboração e sistematização da teoria crítica.

No caso específico da educação, o esquema se apresenta da seguinte maneira: a) apreender a essência da educação identificando suas características estruturais, ou seja, compreender e explicitar a natureza e a especificidade da educação; b) empreender uma crítica contextualizada das principais teorias que vêm hegemônizando o campo da educação; c) elaborar e sistematizar a teoria crítica da educação, representada, no caso, pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2017).

De acordo com esse marco teórico, o enfrentamento aos problemas exige compreender a natureza da educação, posto que é a partir daí que serão encontrados os critérios para equacionar os problemas. “Assim, por exemplo, se o problema enfrentado foi provocado pela insatisfação com as teorias disponíveis, é possível que se comece pela crítica a essas teorias” (SAVIANI, 2017, p. 716). No caso específico desta tese, mais do que uma insatisfação com os aparatos teóricos disponíveis, trata-se de demonstrar a insuficiência de tais teorias para continuar explicando a complexidade do contexto pedagógico nacional. Mais ainda, significa dizer que umas das teorias que se mostram incipientes para lidar com o imbricado conjunto de agendas no campo educacional, é justamente a teoria histórico-crítica, desenvolvida por Saviani.

5.3.1 Escola e Democracia

A obra data de 1983 e se caracteriza como o que mais tarde – e mais elaboradamente – seria denominado de pedagogia histórico-crítica.

O célebre texto faz o mapeamento da tríade teorias não críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas como aparato de organização epistemológica do pensamento pedagógico brasileiro, que tem na categoria crítica o primeiro ponto de ancoragem.

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de “teorias não críticas”, já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas, uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2009, p. 4-5).

O segundo ponto de ancoragem encontra-se na categoria “marginalidade”: ao erigir uma *nova* teoria pedagógica, Saviani se debruça justamente sobre uma concepção bastante conhecida do pensamento educacional.

No que concerne ao mapeamento das teorias não críticas, essas se subdividem em pedagogia tradicional (centrada no professor), escola nova (centrada no aluno) e pedagogia tecnicista (ênfase no *meio*).

Na pedagogia tradicional, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância: é marginalizado quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto contra a ignorância e nesse quadro, a instituição organiza-se como uma agência centrada no professor, que transmite gradativamente saberes aos alunos, que por sua vez, cabe apenas a assimilação de conhecimentos.

À determinada concepção pedagógica, cabe uma concepção de espaço escolar: as iniciativas partem do professor (que deve ser razoavelmente bem preparado), organização em classes, lições, exercício e disciplina. No entanto, a referida concepção pedagógica não logrou o êxito correspondente ao entusiasmo dos primeiros tempos. Não conseguiu realizar o processo de universalização da educação e, dos bem-sucedidos, nem todos coadunavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar (SAVIANI, 2009).

Com o crescimento das críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século XIX, temos a origem de outra concepção teórica de educação, que manteve a crença no

poder da escola e em sua função de equalização social, para o qual os propósitos tradicionais se revelaram inadequados.

Na escola nova o marginalizado não é o ignorante, mas o rejeitado. Nessa concepção, nota-se uma biopsicologização da sociedade, da educação e da escola – ao conceito de “anormalidade biológica” acrescenta-se o conceito de “anormalidade psíquica”.

A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais (SAVIANI, 2009, p. 8).

Com inspiração experimental, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender (como na pedagogia tradicional), mas aprender a aprender. Aqui, o ambiente escolar muda em seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e opaco – leia-se, tradicional – e assume ar alegre, movimentado, barulhento, multicolorido, mas sobretudo, estimulante para a atividade educativa.

Saviani aponta que o ideário escolanovista, apesar de amplamente difundido, não conseguiu alterar significativamente o panorama dos sistemas escolares. Além de custos elevados para a sua implementação, o caráter empírico resultou em uma restrição à escolas experimentais ou núcleos raros circunscritos a pequenos grupos de alto poder aquisitivo. Significa dizer que, “provocando o afrouxamento da disciplina e da despreocupação com a transmissão de conhecimentos acabou [...] por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares (SAVIANI, 2009, p. 9).

Agrava o quadro da marginalidade, posto que ao enfatizar a “qualidade do ensino”, desloca o eixo de argumentação do âmbito político para o sentido técnico-pedagógico. Fato que dentro do campo teórico defendido por Saviani, mantém a expansão da escola a limites suportáveis pelo interesse dos *dominantes* (sic) e desenvolve um ensino alinhado com esses mesmos interesses.

Ao final da primeira metade do século XX, o escolanovismo apresentava sinais de exaustão teórica, ainda que já tivesse penetrado no imaginário pedagógico nacional com efeitos duradouros. Saviani (2009) afirma que o contexto resultou em dois movimentos distintos, porém complementares. De um lado, o surgimento de uma “escola nova popular”, cujo exemplo mais significativo reside nas proposições de Paulo Freire e a centralidade do educando e de sua realidade social no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a

radicalização da preocupação com os métodos pedagógicos, do qual derivou a eficiência instrumental, articulada em uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista.

Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, engenharia comportamental, ergonomia, informática e cibernética, que têm em comum uma inspiração neopositivista e o método funcionalista.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de *especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais* (SAVIANI, 2009, p. 12, grifos meus).

No que concerne ao tópico marginalidade, na pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada nem com a ignorância, tampouco detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente – o sem competências, ou seja, ineficiente e improdutivo. A educação se situa como instrumento de superação da marginalização na medida em que colabora para a formação de indivíduos eficientes, aptos para contribuir com o aumento da produtividade da sociedade. Assim, cumprirá sua função de equalização social.

No entanto, ao forçar uma reorganização da escola, colabora para o processo de burocratização que buscava racionalizar o processo pedagógico em nome de estratégias planejadas. A pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para o ambiente escolar a forma de funcionamento fabril perdeu de vista, se acordo com Saviani (2009) a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre a escola e o processo produtivo se efetiva de modo indireto, por meio de complexas mediações.

Esquemáticamente, as teorias não críticas podem ser apresentadas da seguinte maneira, tendo como central o processo de aprendizagem: aprender, aprender a aprender, aprender a fazer. Aqui a marginalidade é vista como um problema social e a educação estaria capacitada a intervir de maneira eficaz na sociedade, uma vez que guarda certa autonomia em relação ao ordenamento social. Nesse sentido é que é capaz de corrigir injustiças e promover equalização social.

Mas as teorias não críticas, de acordo com Saviani (2009) desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, daí o caráter não crítico. Inversamente, as teorias do segundo grupo são críticas porque postulam que não é possível compreender a educação senão através de seus condicionantes sociais. Entretanto, em sua analítica, chegaram à conclusão de que a função própria da educação consiste justamente na reprodução da

sociedade em que ela se insere, por isso foram denominadas pelo autor de “teorias crítico-reprodutivistas”.

Saviani está ciente das diferentes manifestações que estas teorias apresentaram para o contexto educativo, mas operou um agrupamento através das que considera que tiveram maior repercussão e maior nível de elaboração. O esquema é amplamente conhecido e difundido no meio pedagógico: 1) teorias do sistema de ensino como violência simbólica; 2) teoria da escola como aparelho ideológico do Estado; 3) teoria da escola dualista.

Assim, não vou proceder a um comentário denso acerca de cada um, apenas uma apresentação sintética da exposição feita por Saviani em *Escola e Democracia* (2009) que objetiva aproximar à análise do modo de funcionamento da razão cínica.

As investigações de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron mais do que uma análise da educação como fato social, contribuíram para a explicitação das condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação, para toda e qualquer sociedade e qualquer época ou lugar. Trata-se de uma teoria axiomática, que se desdobra em princípios universais. O sistema de ensino é definido como uma modalidade específica de violência simbólica. Eis porque toda tentativa de utilizá-lo como instrumento de superação da marginalidade resta ilusório, já que o próprio sistema educativo tem a função de manter a marginalização.

Ao analisar as condições de produção em seu caráter reprodutivistas, Louis Althusser foi levado a distinguir no Estado os aparelhos repressivos (governo, administração, exército, polícia, prisões, etc.) e os aparelhos ideológicos (religião, escola, família, sindicatos, política, etc.). A divisão entre ambos incide no fato de que os aparelhos repressivos se materializam pela violência e secundariamente, pela ideologia. Inversamente, os aparelhos ideológicos funcionam primordialmente pela ideologia e secundariamente, pela repressão. Vale ressaltar que nesse esquema a escola constitui o instrumento mais bem-acabado de reprodução das relações de produção dentro da lógica do Capital. Ao contrário dos autores franceses, Althusser não nega a luta de classes, e chega a afirmar que os aparelhos ideológicos do Estado não devem ser apenas o alvo de enfrentamento, mas o *locus* da luta de classes.

A última categoria é a teoria da escola dualista, de Christian Baudelot e Roger Establet, que opera através da divisão social entre burguesia e proletariado. O conceito de trabalho, evidentemente, é central para este esquema, uma vez que o conteúdo da essência humana reside no trabalho e é através deste que os homens se produzem a si mesmos.

Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se efetiva através da inculcação ideológica. A escola é um aparelho ideológico *da burguesia* e a serviço

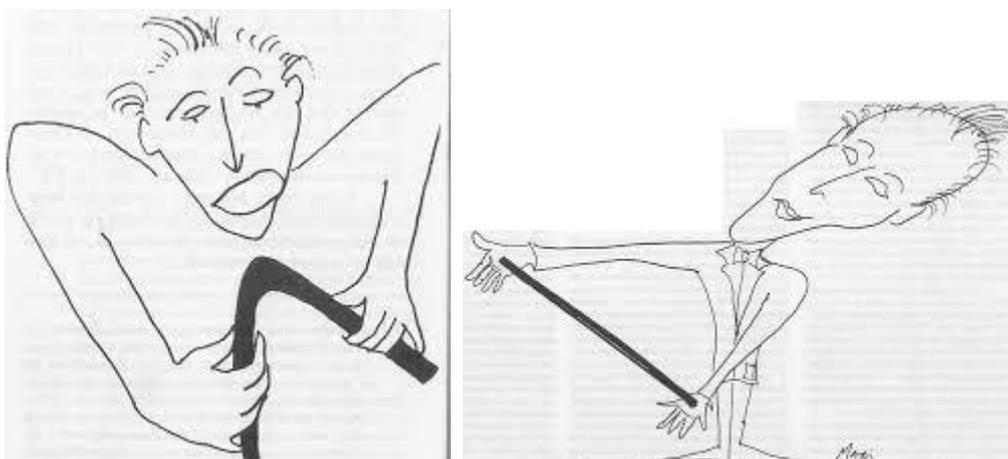
de seus interesses. A ideologia a ser propagada no conjunto do aparelho escolar é, por sua vez, a da burguesia, quando perpetua a sujeição como lugar do proletariado no ordenamento social.

A escola, longe de ser um instrumento de equalização social, nesse aparato teórico é vista duplamente como um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais em referência à burguesia, mas sobretudo, em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (isto é, à margem do movimento) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino.

Após esta sistematização, Saviani (2009, p. 28) interroga “é possível articular a escola com os interesses dos dominados?”. Esse é o problema a ser enfrentado pela categoria a ser construída pelo referido autor, que logicamente, tem uma resposta muito específica para a compreensão, enfrentamento e formulação de alternativas para a sua superação dos problemas enfrentados pelo campo educacional. Essa resposta passa pela construção de uma teoria crítica da educação.

O diagnóstico sugerido por Saviani remete ao fato de que enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais lograr êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicitam a razão desse suposto fracasso. Suposto porque ele é apenas aparente, na verdade, o êxito da escola é manter a sua “disfunção”.

É no capítulo intitulado “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara II” que Saviani (2009) arrematará a concepção de uma pedagogia crítica a seus moldes.



Fonte: ilustrações feitas por Mari para a versão do texto “Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara” publicado originalmente na Revista da Associação Nacional de Educação em 1982.

Tomando como ponto de partida a suposição de que o ideário escolanovista se tornou o senso comum do pensamento pedagógico brasileiro, ou seja, a maneira como concebemos a educação, Saviani (2009) busca através da metáfora da curvatura da vara, não apenas colocar na posição correta, mas “entortar a vara para o lado oposto”⁴⁴.

Metodologicamente falando, o autor afirma que não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos, é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. Para isso, nada mais eficaz do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro, evidenciando ao mesmo tempo, a verdade daquilo que é tido como obviamente falso. Como já explicitiei anteriormente, é a aplicabilidade desse método à própria conceitualização de Saviani que está em jogo nesta seção: desestabilizar as bases de um pensamento filosófico-educacional crítico, que se tornou ele mesmo o senso comum da teoria pedagógica no Brasil pós anos 1990.

O centro da questão a ser enfrentada é justamente a concepção humanista moderna de Filosofia da Educação! Para Saviani, essa concepção engloba movimentos filosóficos que passam pelo pragmatismo, vitalismo, historicismo, existencialismo e fenomenologia. Todos estes com importantes repercussões no campo educacional. Correlata à diversificação dos movimentos filosóficos também são as diferentes concepções pedagógicas associadas a eles.

O autor se debruçara sobre as pedagogias da essência e da existência no bojo das concepções humanistas de educação, sobretudo porque enxerga que

Nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas, já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determina-los e alterá-los por si mesma (SAVIANI, 2009, p. 57).

Mais ingênuo, impossível. Mas a alcunha de ingenuidade recai tanto sobre a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova porque na lógica de Saviani entendiam a escola como redentora da humanidade, acreditando que era possível modificar a sociedade por meio da educação: é por isso que são ingênuas e idealistas, posto que ao ignorar as condições sociais de cunho materialista, não seriam capazes de desvelar os móveis da ação opressora.

⁴⁴ Sou tentada a fazer todos os tipos de comentários jocosos acerca da utilização dessa metáfora como ápice de uma teoria filosófica-educacional – já que é assim que o próprio Saviani a define na página 54 de *Escola e Democracia* (2009) – que se quer transformadora da realidade social.

A resposta ao enfrentamento desse diagnóstico é a construção de uma pedagogia revolucionária. Esta, por sua vez, centra-se na igualdade essencial entre os homens e entende igualdade em termos reais e não apenas meramente formais. A pedagogia revolucionária é crítica porque sabe-se condicionada. Não há necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade (pedagogia da existência, de inspiração humanista moderna) e não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico (pedagogia da essência, de inspiração humanista tradicional). “A pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova” (SAVIANI, 2009, p. 59).

Incorporar a crítica e superá-la: eis o gesto por excelência da razão cínica. De fato, crítica à ideologia significa a tentativa de construir uma hierarquia entre uma teoria desmascaradora e uma a ser desmascarada. O que está em questão na “guerra de consciência” é a posição superior, ou seja, a síntese de pretensões de poder e intelectões melhores. Verdadeira, sob esse ponto de vista, seria aquela teoria que tanto fundamenta da melhor maneira possível suas teses quanto consegue alijar e incorporar todas as posições contrárias (SLOTERDIJK, 2012).

Ao extrair o critério de cientificidade de sua teoria para além do método indutivo de Bacon e do modelo experimentalista de Dewey, se filiando à concepção dialética da ciência tal como explicitou Marx no método da economia política, Saviani (2009) parece ignorar que a “consciência trabalhadora” também é de início mistificada. Sua educação sob os princípios da ideologia dominante – tal como exemplificada no próprio mapeamento exposto pelo autor – não permite nenhuma outra possibilidade. Ou seja, está na posição de ponto de partida para todo e qualquer realismo desmascarador e culmina como ponto de chegada almejado por este mesmo realismo. Aqui se mostra o caráter ambíguo da “teoria” marxista: se por um lado, coisifica toda consciência – transformando-a em processo social – por outro ela quer possibilitar a libertação dessa consciência em relação à mistificação (SLOTERDIJK, 2012).

Caso se compreenda a pedagogia crítica de Saviani como teoria da libertação, então se acentua a formação emancipatória do proletariado e de seus aliados. De acordo com Sloterdijk (2012), quem quiser ver Marx como “humanista”, ressaltará esse aspecto: a antropologia do trabalho. Nesse contexto, ser falso – leia-se ingênuo – é função processual. O funcionalismo marxista permanece estranhamente cego para o seu próprio refinamento. E, ao apostar nesse marco teórico como base, Saviani arrasta consigo a cegueira para o campo pedagógico brasileiro.

A crítica dialética vê a si mesma como única luz na noite das “falsidades corretas”, já que o homem é um produto do trabalho, o que por sua vez, define a sua essência. A alienação, ao invés de ser o fundamento explicativo da situação humana, deve ser considerada como um fenômeno social, que é justificado e reiterado por outro fenômeno social, a saber, a divisão do trabalho.

No entanto, é preciso estarmos atentos ao fato de que “a descoberta do trabalho e a lógica da produção, por mais fundamentais que seja, não fornecem nenhuma chave geral para todas as questões da existência, da consciência, da verdade e do saber” (SLOTERDIJK, 2012, p. 76).

5.3.2 Pedagogia Histórico-crítica

Para a consolidação do aparato teórico iniciado no livro *Escola e Democracia* (1983), em 1991, Saviani publica *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*, que é descrito pelo próprio autor como o manifesto que inaugura a pedagogia histórico-crítica e busca tratar da natureza e especificidade da educação. Correlaciona essa natureza da educação no âmbito da categoria “trabalho não material”, desenvolvido através da perspectiva histórico-crítica da realidade.

O parágrafo de abertura do primeiro capítulo retoma a concepção fenomenológica de sujeito cognoscente, quando afirma

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? (SAVIANI, 2008, p. 11).

Para os propósitos desta tese, a interseção homem/animal é bastante preciosa e, se deparar com esse questionamento como porta de entrada de uma discussão filosófico-educacional torna a análise muito instigante.

Saviani envereda por uma explicação rasa do mecanismo de diferenciação, apostando no fato de que, ao invés dos seres humanos se adaptarem à realidade natural (como os animais que têm sua existência garantida naturalmente), o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Ao invés de *se* adaptar à natureza, o homem adapta *a* natureza, transformando-a. Esse processo de transformação, logicamente, é mediado pela categoria trabalho.

Quando se refere especificamente ao trabalho educativo, parece haver um deslize ou distanciamento da categoria “trabalho não material” para se referir à educação, tendo em vista afirmar que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008, p. 13).

Desse modo, o objeto privilegiado da educação diz respeito por um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos, e por outro, à descoberta da maneira mais adequada para atingir esse objetivo.

O que deveria soar estranho nessa formulação de uma *nova* teoria pedagógica, que cristalizou-se no mapeamento das cinco grandes tendências no pensamento educacional brasileiro (humanista tradicional, humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética) e se identifica, ela mesma, como dialética é justamente o recurso ao que mais tarde seria descrito, por um lado, pelo conceito de *máquina antropológica* do Giorgio Agamben e por outro, pelo conceito de *mídias domesticadoras* do próprio Peter Sloterdijk.

No que se refere à máquina antropológica, a ideia de que o verdadeiro humano em nós é um contínuo processo de atualização da humanidade do homem (AGAMBEN, 2013). Em relação às mídias domesticadoras, a referência se faz aos meios mais adequados para alcançar, justamente, esse critério de humanidade do homem que se quer erigir (SLOTERDIJK, 2000). Se outrora eram os espetáculos vociferantes dos estádios romanos, passando pelo processo educativo institucionalizado, chegando aos dias atuais com os *big data* e a farmacologia.

Nota-se que não há nada de “imaterial” nesse processo, pelo contrário: existe uma gama de tecnologias aplicáveis à formatação dessa humanidade, que se distanciam de qualquer natureza imanente – ainda que mediada pela categoria trabalho.



Fonte: AFP/Janek Skarzynsk. Inscrição no portão de entrada do campo de concentração de Auschwitz, onde se lê: “O trabalho liberta”.

Mas para Saviani (2008) existe a necessidade de uma teoria geral mediadora, um “materialismo pedagógico”, que permite a passagem do materialismo dialético à dialética da pedagogia, entendida como a ciência dialética da educação. Eis então a centralidade da Teoria Crítica, responsável por fazer o resgate – no plano da consciência – das características essenciais da educação.

O papel da teoria crítica – isto é, aquela teoria que, por colocar-se na perspectiva dos interesses dos dominados, consegue ver os limites, as insuficiências e inconsistências das teorias hegemônicas – é desmontá-las, contextualizando-as histórica, social e epistemologicamente (SAVIANI, 2017, p. 719).

Tudo isso, novamente, sem deixar de reconhecer os possíveis acertos e eventuais contribuições, que serão incorporados ao serem superados pela teoria crítica.

Que o *eu* nunca realize a sua entrada no campo político como um eu privado, mas sempre como membro de um grupo, de um nível social, de uma classe, isso é inegável. O que a elaboração de uma teoria radicalmente crítica no campo educacional parece ignorar é o fato de que literatura, sociabilidade, crítica, ciência, republicanismo, democracia, etc., são todas instituições de treinamento de um tipo de subjetividade muito específica e sofisticada, funcionando por meio de pedagogia, adestramento e propaganda.

Nesse ponto de clivagem, está posto que tanto o eu-proletário quanto o eu-ingênuo do educando, como entidades uniformes, não são uma realidade, mas um mito. O proletariado estaria mais (se ele ainda existisse) para uma classe transitória, que conseqüentemente não poderia conservar o seu próprio narcisismo, tal qual a consciência ingênua, que necessita ser perpetuamente constituída para justificar a existência de uma consciência esclarecida e desmascaradora. Apesar a crueza das palavras: um adestramento para a não-liberdade (SLOTERDIJK, 2012).

Esse adestramento – ou domesticação, como eu prefiro nomear – perpassa consciência de classe, ética profissional, amorosa, personalidade, direcionamento de gosto. Mas um fato é certo, “em todo e qualquer modo de ser se encontra a educação” (SLOTTERDIJK, 2012, p. 118). O que parecia remeter inicialmente à “natureza humana”, tal como ainda quer acreditar Saviani (2008), se revela como um código manipulável.

As posturas que se proclamam como as mais saudáveis, as mais normais e as mais naturais são justamente as que devem cair sob suspeita de serem posturas doentias. Com obstinação sofisticada, algumas consciências “críticas” se recusam a se tornar mais saudáveis do que todo doente (SLOTTERDIJK, 2012).

A busca por uma “identidade” parece ser uma das mais profundas programações inconscientes. De tão velada, escapa muitas vezes à reflexão mais atenta. Este talvez seja o caso da pedagogia histórico-crítica como identidade de uma teoria pedagógica à brasileira.

5.4. Escola sem Partido ou o ódio à democracia

Uma educação apartidária, sem doutrinação e livre de ideologias.

Esses são os princípios que orientam o *Movimento Escola sem Partido* (EsP), fundado em 2004, por Miguel Nagib (1960-), procurador do Estado de São Paulo.

Esta seção apresentará o EsP através de três linhas de argumentação que objetivam demonstrar o cerne do cinismo pedagógico encrustado nesta proposta. São elas: o EsP como epílogo de um processo social mais amplo do cenário brasileiro; uma chave de leitura da *versão 2.0* Projeto de Lei em tramitação; EsP e governamentalidade.

Essa tríade permite aprofundar a hipótese de que no núcleo do projeto de enfrentamento à doutrinação ideológica por parte dos professores encontra-se a matriz do ódio ao processo democrático como sintoma da mais bem acabada organização política democrática, qual seja, a ocidental.

De acordo com o site oficial, o *Movimento EsP* se intitula como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de *contaminação* político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”.

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo.

Nagib, procurador do Estado de São Paulo, encabeça o movimento, mas engana-se, porém, quem associa sua profissão e sua função pública à motivação da iniciativa. A preocupação com “o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras” nasceu de uma experiência pessoal, como relatado em entrevista ao jornal *El País*⁴⁵, quando um professor de sua filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. O relato consta de uma analogia feita pelo docente entre pessoas que abriram mão de tudo por uma ideologia. O primeiro, em nome de uma ideologia política. O segundo, de uma religiosa.

Educação é entendida pelo EsP conforme o fragmento a seguir:

Numa sociedade livre, as escolas deveriam funcionar como centros de produção e difusão do conhecimento, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade⁴⁶.

Como forma de auxiliar pais e alunos que se sintam doutrinados pelos professores – confesso que essa construção aditiva da frase permite a interpretação de que os pais também estejam se sentindo doutrinados pelos professores, mas na atual conjuntura, esse fato *sui generis* não me surpreenderia também – melhor seria dizer... como forma de auxiliar os pais de alunos que se sintam doutrinados pelos professores e os próprios alunos, o movimento abre um chamamento para recepção, compartilhamento e divulgação de experiências.

Se você sente que seus professores ou os professores dos seus filhos estão comprometidos com uma visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais; se percebe que outros enfoques são por eles desqualificados ou ridicularizados e que suas atitudes, em sala de aula, propiciam a formação uma atmosfera de intimidação incompatível com a busca do conhecimento; se observa que estão engajados na execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores, envie-nos uma mensagem relatando sua experiência (acompanhada, se possível, de elementos que possam comprová-la).

É nesse ponto que o EsP ganha uma outra face: a de projeto de lei (PL). A centralidade recai nos elementos de comprovação da experiência, sendo majoritariamente associada a filmagens – por parte dos alunos – da dinâmica da sala de aula.

⁴⁵ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html

⁴⁶ Sou tentada, de antemão, a questionar o padrão de neutralidade existente no processo de tomada de decisão do Poder Judiciário, do qual o Nagib é integrante. Mas ainda não é o momento propício para tal abordagem.

Nagib construiu um texto base (um parecer) que foi a origem de diversos projetos de lei nas Câmaras Municipais, nas Assembleias Legislativas e no Congresso Nacional. O objetivo é criar mecanismos para que os professores não possam doutrinar ideologicamente seus alunos, ou seja, impedir a transmissão aos estudantes, das concepções morais e políticas dos docentes, impedindo a promoção de suas crenças particulares em espaços formais de ensino.

O que parece estar em jogo é o modelo de educação escolar vigente no Brasil. O EsP figura como uma ameaça à vivência social e preconiza a liquidação da escola pública como espaço de formação humana, calçado em valores como liberdade, convívio democrático, direito e respeito à diversidade. Instalar um sentimento social de desagregação, produção de ódio às diferenças e atmosfera de perseguição são fatores que podem ser associados ao EsP.

No entanto, as teses que orientam o EsP não podem ser entendidas nelas mesmas nem como algo que afeta apenas o ambiente escolar e o que dele fazem parte. Pelo contrário: um olhar na perspectiva histórica faz perceber que o EsP é o epílogo de um processo social mais amplo, sedimentado em nossas relações sociais.

5.4.1 O epílogo de uma sociedade autoritária e conservadora

O Brasil, no contexto da expansão do capitalismo mundial, teve sua estruturação baseada sob o signo colonizador e escravocrata, produzindo, conseqüentemente, uma sociedade desigual e violenta.

Das burguesias clássicas – que por sua vez lutaram para construir nações autônomas e independentes e que a despeito da divisão em classes, estruturaram acesso a direitos básicos – o Brasil quase nada conseguiu apreender. A burguesia brasileira sempre foi anti-nação, anti-povo e contra os direitos universais, tal como a educação.

A desigualdade econômica, social, cultural e educacional que vivemos em pleno século XXI pode ser explicada por esse passado histórico que resulta de processos ditatoriais e golpes contra a democracia.

Por outro lado, o momento presente permite enxergar que o discurso da crise faz parte de uma lógica de gestão em mundial, superando a impressão de que estamos todos a lutar contra governos locais e aparatos nacionais de poder. O que talvez nos explique por que a crise não é algo a ser combatido pelas práticas de governo. Há muito a crise se tornou a

própria prática de governo. Previne-se, por meio de uma crise permanente, toda e qualquer crise real.

O que significa que essa crise que aparece diariamente nos jornais não passará. Ela ficará continuamente como um fantasma a justificar toda “austeridade”. Haverá sempre um corte na previdência a fazer, uma restrição orçamentária a impor, gordura a cortar em uma “reestruturação permanente de tudo” que só não mudará uma coisa: a defesa da elite patrimonial, os rendimentos da oligarquia financeira (SAFATLE, 2016).

Crise que no presente se manifesta pela capacidade exponencial de produção de mercadorias, concentração de riqueza, conhecimento e poder e sua incapacidade de distribuir e socializar essa mesma produção para o atendimento das necessidades humanas básicas. Por outro lado, o capital financeiro especulativo, que nada produz, mas que assedia a dívida pública dos Estados nacionais, minando os recursos que seriam destinados ao atendimento dessas mesmas necessidades básicas (saúde, educação, habitação, saneamento, etc.).

A crise como modo de governo supera o aspecto cíclico de outrora, atinge todas as esferas da vida e é global porque tem reverberações gerais. Para a sua manutenção produziu paulatinamente a anulação do poder político dos Estados nacionais, transferindo o “governo do mundo” para os grandes grupos econômicos transnacionais, hegemonizados pelo capital financeiro, bem como para os organismos internacionais reguladores, como Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outros. Estrutura-se, como preconizado por Agamben desde 2003, um Estado de exceção permanente como paradigma de governo. No âmbito jurídico, o recrudescimento do Estado policial.

No contexto político, o momento atual reitera as estratégias utilizadas desde meados da década de 1990 para pôr em movimento a interrupção das conquistas – ainda que parciais – obtidas com a Constituição Federal de 1988. De fato, nos marcos da lei, os direitos sociais e subjetivos foram ampliados de forma significativa. Dentre eles, destaca-se o direito universal à educação básica e o reconhecimento dos povos originários com a diversidade de suas cosmovisões. Não é casual que agora sejam esses temas os maiores focos de atuação do ataque e desmonte democrático.

As estratégias utilizadas para refrear os avanços democráticos tomaram corpo no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com medidas importantes para o cenário educacional, mas que de maneira geral se basearam na estratégia de promover um

amplo processo privatista e de desmonte social, intimamente alinhados às políticas neoliberais oriundas dos centros hegemônicos do capital.

É como nesse contexto que, após três derrotas consecutivas, as bases sociais conseguem eleger Luiz Inácio Lula da Silva. A expectativa era de que o governo Lula – apoiado por essas bases de cunho social – promovesse as reformas estruturais que haviam sido barradas na década de 1990, em uma clara tentativa de “refundar a Nação”.

A grande mídia empresarial e as agências de risco veiculavam que a eleição de Lula seria um desastre econômico e um risco iminente de implantar o comunismo. O fato é que nenhuma reforma estrutural foi efetivada. As reformas de base, necessárias para superação da desigualdade presente na sociedade brasileira foram novamente postergadas. Nos oito anos do governo Lula e nos quatro que se seguiram com Dilma Rousseff, os grandes empresários e o capital financeiro não foram confrontados em seus modos de atuação, chegando, inclusive a aumentar a margem de lucro dado o contexto favorável de expansão da economia brasileira.

A crise em sua face de 2008, com seus reflexos econômicos em escala mundial e nacional, foi o mote para que a classe dominante local reivindicasse a diminuição das conquistas dos movimentos sociais para manutenção de seus lucros e privilégios. Insuportável, dizem os analistas, foi o aumento real do salário mínimo pelo qual se efetivou distribuição de renda, a criação e ampliação de Universidades públicas e Institutos Federais de Educação (nos quais negros, quilombolas, indígenas e pobres tinham políticas de acesso exclusivas), manutenção e ampliação do Bolsa Família, a ampla liberdade de organização dos movimentos sociais e culturais em sua leitura autônoma da nossa realidade social, econômica, cultural e política.

No plano internacional, o protagonismo que o Brasil adquiriu nas relações externas, reforçando a importância do continente latino-americano, adquirindo independência do Fundo Monetário Internacional, participando do conjunto de países que constituem os BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) e a correlata diminuição do protagonismo dos Estados Unidos.

Todo esse quadro culmina em 2016 com um golpe que tem sua gênese e sustentação nos representantes de grupos detentores do capital local e mundial.

[e também] Na grande mídia monopolista empresarial, parte do braço político e ideológico destes grupos; em setores e figuras do Poder Judiciário, inclusive na mais alta Corte, uma cínica expressão do torto direito e da justiça; em setores do Ministério Público Federal; em parte, nas diferentes denominações religiosas, especialmente aquelas que tornaram “deus” uma mercadoria abstrata, explorando monetariamente seus fiéis; em universidades onde, como temia Milton Santos, estão

se formando, especialmente nos cursos de mais prestígio econômico e social, deficientes cívicos. No campo da educação, o núcleo empresarial golpista e seus intelectuais aninham-se sob a aparência cívica do “Todos pela Educação” e do “Escola sem Partido” (FRIGOTTO, 2017, p. 24-24).

Como em toda crise, esse processo fortemente regressivo indica que a sustentação dos lucros dos grandes grupos econômicos mundiais e seus sócios locais só pode ser mantida mediante, claro, políticas de austeridade. Essas, por sua vez, tem-se materializado em ampliação dos cortes dos direitos trabalhistas, difamação e desmanche do que é público, regressão de políticas universais. Para a manutenção de sua agressividade, as forças intelectuais mobilizadas precisam estabelecer uma regressão nas relações sociais e na educação, são a expressão do modo de operação que o Brasil estabelece dentro da lógica do Capital, dentre elas, o próprio EsP.

No âmbito da educação, os “novos pedagogos” são justamente intelectuais ligados aos organismos econômicos guardiões do Capital internacional: OMC, FMI, BM, BID. Mas na atual conjuntura, também se manifestam fortes representantes locais dessa ideologia, como por exemplo Fundação Lemann, Instituto Millenium, Fundação Victor Civita, Instituto Ayrton Senna e o Todos pela Educação. Essas organizações nacionais se empenham em atualizar, no âmbito educacional, as diretrizes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), seu expoente máximo.

As considerações até aqui expostas tentam demonstrar a relação orgânica e profunda das razões históricas que culminaram no golpe de 2016 e com ele, o recrudescimento de teses ultraconservadoras no plano social e político, com interseções na junção entre política e moralismo fundamentalista religioso, por um lado e por outro, moralismo religioso e educação, que convergiu no EsP⁴⁷.

As relações estruturadas no âmbito jurídico também resvalam para o campo pedagógico no interior das teses do EsP, quando busca incriminar os docentes e tem no dispositivo da delação – com base no arrependimento ou discordância moral – seu instrumento mais ardiloso e perverso. Busca, através da junção do fundamentalismo do mercado e do fundamentalismo religioso, transformar a legislação da educação nacional. Essa proposta não liquida apenas a função docente, como veremos, trata-se de minar o ideário de uma pedagogia calçada na capacidade de ler criticamente a realidade e, através desse ato, se

⁴⁷ Como veremos mais adiante, há um deslocamento no cerne das teses defendidas pelo EsP que passam de questões políticas estritas à um viés moralizante de sociedade.

constituir como sujeito autônomo. O objetivo é substituir “a pedagogia da confiança e do diálogo crítico pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e pais a se tornarem delatores” (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Virar o jogo e estabelecer agora a “escola do partido único” às avessas, que preconiza a intolerância com as diferenças, as antagônicas visões de mundo, conhecimento, educação, justiça, etnia, liberdade, etc. Trata-se, sobretudo, da criminalização da concepção de “conhecimento histórico” que foi arraigada no cerne do pensamento pedagógico nacional desde a década de 1960, com seu léxico pautado em categorias como classe, trabalhadores e conscientização. O EsP é o epílogo de um processo social mais amplo justamente porque busca desestruturar a base majoritária do pensamento pedagógico nacional.



erica, eu mesma

@ericaeumesma

**o gigante acordou, e ele é
racista, lgbtfóbico, machista,
misógino, odeia pobre (ainda
que seja um) e tem zero valor
pela vida alheia**

10:54 AM · 07 out 18

Fonte: *print screen* de postagem do Twitter, outubro de 2018.

5.4.2 Versão 2.0 do Escola sem Partido

Embora se ateste a existência de duas vertentes do mote EsP (movimento e programa), é o anteprojeto de Miguel Nagib o utilizado como modelo para criação de leis federais, estaduais e municipais. Até então, nenhum dos 10 projetos relacionados ao tema que tramitavam na Câmara tinham tantos pontos em comum com o original como a versão intitulada 2.0.

O tema, que ganhou proporções midiáticas em 2015, tomou centralidade no âmbito da construção da agenda política do governo no mandato do presidente Jair Bolsonaro em 2019.

Isso porque, a cada governo que assume, educação como tema deixa os holofotes provisórios das campanhas eleitorais – nas quais geralmente figuram na linha de frente das promessas dos candidatos – e retornam ao sono profundo dos problemas que se arrastam sem solução. Desta vez, encerrado o pleito, a educação prossegue na pauta de discussões acirradas.

Ao longo dos anos o movimento inspirou na Câmara dos Deputados e no Senado vários projetos de lei. A centralidade era do PL 7180/2014 de autoria do deputado-pastor Erivelton Santana (PATRI/BA), que pretendia alterar o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96, para incluir entre os princípios da educação nacional, o respeito às convicções dos alunos e seus responsáveis. Assim, os valores familiares passariam a ter prioridade sobre a educação escolar e aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa não devem integrar o currículo escolar nacional, tendo em vista que são questões de foro íntimo, a serem abordados exclusivamente na vida privada.

De acordo com matéria da Revista Nova Escola⁴⁸, a deputada Bia Kicis (PSL/DF) assina o “novo” projeto que tramita na Câmara sobre o tema. Com poucas palavras diferentes das que Nagib usou para escrever a chamada “versão 2.0” o projeto de lei (PL) 246/19 foi apresentado no primeiro dia de trabalho dos deputados e utiliza inclusive até as mesmas justificativas para sustentar a argumentação no Congresso.



Fonte: imagem da página do Facebook destinada à Bia Kicis.

⁴⁸<https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara>

Apesar de trazerem ideias afins às do anteprojeto do Escola Sem Partido, nenhuma das propostas anteriores havia chegado tão perto do projeto original. No contexto político pós eleição, já havia indícios do interesse em aproximar os projetos em votação do proposto pelo *movimento*.

A análise a seguir se baseia em quatro pontos acerca do PL 246/2019 e que demonstram o funcionamento do cinismo pedagógico presente no EsP: concepção de escolarização; desqualificação do professor; estratégias discursivas; ênfase na categoria família.

No primeiro ponto, destaca-se a ideia presente no PL de que o professor não é um educador. O texto traz uma distinção entre educação e escolarização. O EsP enxerga o ato pedagógico intencional apenas como um processo de instrução e, portanto, permitindo a transmissão de conhecimentos de forma neutra, já que estamos tratando apenas de um processo de instrução (ler, escrever e contar).

Educação, por sua vez, remete ao contexto estrito da família e da religião. Essas instituições é que devem ficar a cargo do processo educativo. Qualquer abordagem que se diferencie desta é automaticamente enquadrada como promoção – por parte dos professores – dos seus próprios valores particulares e afins.

No site do movimento EsP existe uma seção denominada “biblioteca politicamente incorreta” na qual existe apenas quatro sugestões de bibliografia. Encabeça a minguada lista a obra *Professor não é educador* (2012), de autoria de Armindo Moreira. O Google Books traz a seguinte descrição a respeito do livro:

Com os tópicos tratados no livro, pretende-se mostrar que, professor não deve ser educador de seus alunos; que é nocivo dar ao professor a missão de educar; que a função de professor é instruir; e que educar e instruir são coisas muito diferentes. Educar é promover na pessoa, sentimentos e hábitos que lhe permitam adaptar-se e ser feliz no meio em que há de viver. Instruir é proporcionar conhecimentos e habilidades que permitam à pessoa, ganhar seu pão e seu conforto com facilidade.

Significa dizer que há no ideário do movimento Escola Sem Partido (ESP) propostas para educação pautadas por um conservadorismo moral, anacrônico e, ao mesmo tempo, alinhado às práticas de caráter neoliberal mais contemporâneas, ao restringir a concepção de processo educativo ao ato de instrução.

Grande parte da construção discursiva do EsP se ancora nos ataques a um certo tipo de professor que seria portador de valores e intenções consideradas pelo movimento como impróprias ao exercício da função docente. Assim, existe um imbricado processo de

desqualificação da figura do professor – esse é o segundo ponto a ser abordado no PI 246/2019.

É importante ressaltar que o EsP vem lançando, ao longo dos anos, sucessivas investidas de poder sobre as identidades docentes, no intuito de moldar práticas e posturas dessa categoria profissional por meio da construção de uma subjetividade normalizada. Nesse sentido, é preciso sempre desconfiar do professor, posto que este não é um profissional capacitado e habilitado para lidar com o processo pedagógico, mas um doutrinador.

Esse professor adjetivado como doutrinador tem um perfil muito bem delimitado, ao contrário de inúmeros outros pontos do PL que carecem de definição. Esse perfil indesejável, conforme apontou KATZ e MUTZ (2018, p. 127)

[...] passa pela definição de um professor que é “crítico” e busca “despertar a consciência crítica” dos seus estudantes. “Militante”, esse docente defende principalmente “ideias de esquerda”, “freireanas” ou “marxistas”, dado que pertence a um “monopólio ideológico” que pratica a “doutrinação” com apoio estatal. São docentes predominantemente das áreas das ciências humanas e da educação, em especial da disciplina de História, e pertencentes à rede pública de ensino, nos mais variados níveis (fundamental, médio e superior).

Por outro lado, a atitude de desconfiar do professor guarda vínculos com a lógica de mercado, na tentativa de enquadrar a educação como uma relação de consumo. Em artigo⁴⁹ publicado em 2013, Nagib eleva o Código de Defesa do Consumidor ao estatuto de lei complementar da educação, ao afirmar que

[...] o Código de Defesa do Consumidor — que é aplicável no caso da relação professor-aluno, *uma vez que o professor é preposto do fornecedor dos serviços prestados ao aluno* — enumera entre os princípios da Política Nacional das Relações de Consumo a “educação e informação de fornecedores e consumidores, quanto aos seus direitos e deveres” (artigo 4º, inciso IV). Além disso, o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) estabelece que uma das finalidades da educação é preparar o educando “para o exercício da cidadania”. Assim, tanto por força da Constituição, como por força do Código de Defesa do Consumidor e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as escolas públicas e privadas têm o dever jurídico de educar e informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores (grifos meus).

Na visão de Nagib, o Código de Defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor. Em audiência pública no Senado, realizada em 2016, explicitou que o movimento foi inspirado na

⁴⁹ Disponível em <https://www.conjur.com.br/2013-out-03/miguel-nagib-professor-nao-direito-cabeca-aluno>

legislação supracitada e que, ao intervir na relação de ensino-aprendizagem, busca proteger a parte mais fraca e vulnerável dessa relação, que é o aluno em sua audiência cativa.

No PL 246/2019 encontramos essa prerrogativa no Art. 6º, que faz menção ao termo “contratualmente” ao se referir às escolas particulares de orientação confessional e também no anexo do projeto de lei, na seção “Justificação”, quando se refere ao critério qualidade, conforme extrato a seguir

Trata-se de direito que decorre do art. 206, VII, da Constituição – que assegura, entre os princípios com base nos quais o ensino será ministrado, a “garantia de padrão de qualidade” – o que implica necessariamente, para os pais, o direito de conhecer e avaliar a qualidade dos *serviços prestados* pelas escolas (BRASIL, 2019, grifos meus).

É importante mencionar ainda, que exceto na referência às escolas de orientação confessional, a atual redação do projeto de lei parece não incluir e/ou contemplar as escolas da rede privada de ensino. Fato que me parece estranho, sobretudo se considerarmos a origem do movimento: a experiência escolar de sua própria filha. Acredito que, como procurador do Estado de São Paulo, o Miguel Nagib não tenha optado por matricular sua filha em uma escola da rede pública e sim, em uma escola privada, para fornecer-lhe o melhor serviço possível em se tratando de educação.

É ao enquadrar a educação em uma relação de consumo que o EsP pode cercear a liberdade de ensinar e suprimir a liberdade de expressão dos professores. No quarto tópico da justificação do PL, a razão cínica em operação no movimento é evidente:

4) *Liberdade de ensinar* – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – *não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente*, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes que formam, em sala de aula, uma audiência *cativa* (BRASIL, 2019, grifos meus).

Ainda que eu acredite que o processo pedagógico seja um processo de domesticação – prerrogativa que atravessa toda esta tese – os alunos não estão em cativeiro dentro das escolas e sequer são prisioneiros dos professores.

Mas voltemos ao ponto: a liberdade de ensinar, continua o tópico cinco do PL, não permite ao professor se aproveitar da audiência dos alunos para a promoção de seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, políticas, religiosas, morais ou partidárias.

É preciso reiterar que para o EsP não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, porque esta deve se adequar às relações de consumo previamente estabelecidas de forma contratual, leia-se mercantil – porque, logicamente, “acordos pedagógicos” também estão interditados.

Tal desqualificação do professor no projeto é embasada, sobretudo, na Convenção Americana sobre Direitos Humanos⁵⁰ (Pacto de San José). Este é o documento que os defensores do EsP atestam permitir legalmente as atrocidades. No entanto, em seu artigo 13, temos o seguinte texto

Art. 13 - Liberdade de pensamento e de expressão

1. Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento e de expressão. Esse direito inclui a liberdade de procurar, receber e difundir informações e ideias de qualquer natureza, sem considerações de fronteiras, verbalmente ou por escrito, ou em forma impressa ou artística, ou por qualquer meio de sua escolha.

2. *O exercício do direito previsto no inciso precedente não pode estar sujeito à censura prévia, mas a responsabilidades ulteriores, que devem ser expressamente previstas em lei e que se façam necessárias* (OEA, CADH, 1969, grifos meus).

Ora, o exercício do direito à liberdade de expressão não pode estar sujeito à censura prévia, mas a responsabilização ulterior. Significa que – pelo menos documento utilizado pelo EsP – não pode legislar acerca da liberdade do docente, apenas garantir que, caso haja algum incidente dentro de sala de aula e/ou atividade correlacionada, haja um mecanismo de responsabilização. Mecanismos já existentes. Por exemplo: se um professor ofender um aluno em sala de aula (por sua crença, religião, etc.), pode ser responsabilizado por isso. Se coagir alguém a abandonar sua crença, pode ser responsabilizado por isso. Mas atestar que o professor não tem liberdade de expressão é uma agressão à atividade docente e à imagem do professor e está fora da alçada desejada pelo EsP.

Ainda assim, o discurso veiculado pelo movimento e materializado nos projetos de lei ganhou apoio e projeção social. Nesse sentido, é preciso nos debruçarmos sobre as estratégias discursivas que permitiram esta aderência. Eis o terceiro ponto de análise da legislação em tramitação.

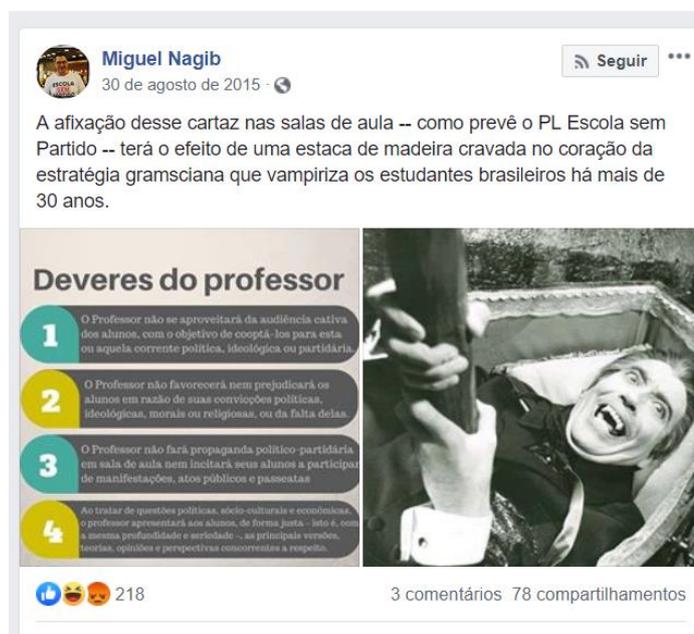
Existe no cerne do EsP um discurso que faz uso de analogias desumanizantes. Reitero a citação presente na seção “quem somos” do site, onde encontramos a seguinte afirmação:

⁵⁰ O documento é um tratado internacional entre os países-membros da Organização dos Estados Americanos e que foi subscrita durante a Conferência Especializada Interamericana de Direitos Humanos, em 22 de novembro de 1969, na cidade de San José da Costa Rica. Entrou em vigor em 18 de julho de 1978, sendo atualmente uma das bases do sistema interamericano de proteção dos Direitos Humanos.

“EscolasemPartido.org é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”.

O professor como uma contaminação. Na verdade, sequer professores, porque o que o movimento enxerga nas salas de aula é “um *exército organizado de militantes vestidos de professores* [que] prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”.

É importante lembrar que os principais instrumentos de comunicação do EsP são as redes sociais: tanto do próprio movimento como os perfis de seus fundadores e adeptos mais “famosos”. Nesses canais são veiculados discursos associados a imagens, estratégia que permite uma captura da atenção de maneira rápida e, sobretudo, ganha proporções à medida em que são re-compartilhadas.



Fonte: página do Facebook de Miguel Nagib.

Nas redes sociais, esses discursos adquirem analogias ainda mais desumanizadas, aliadas a certo aspecto cômico (leia-se politicamente incorreto – mas como a minguada seção de indicações bibliográficas consta justamente um guia “politicamente incorreto”, esse fato não é de se estranhar).

É preciso, no entanto, atenção ao recorte temporal: trinta anos! Essa referência não é casual. Trinta anos corresponde, grosso modo, ao período da redemocratização do país. Significa dizer que a educação era neutra antes? Que a educação na ditadura militar era neutra?

Esse recorte compreende também o período de consolidação do pensamento pedagógico de orientação crítica. Claro que a construção discursiva do EsP se apoia em uma concepção um tanto frágil do embasamento teórico do pensamento educacional no Brasil quando o associa estritamente ao pensamento gramsciano. Existente, como sabemos, ainda que de uma maneira bastante enviesada. Mas ignora a contribuição e a centralidade do próprio Dermeval Saviani ao mapear e classificar as tendências pedagógicas em solo nacional, como vimos nas seções anteriores desta tese, demonstrando um profundo desconhecimento da construção da teoria pedagógica brasileira.

Contaminação, desinfetar, exército travestido de professores... um projeto que se baseia na Comissão Americana sobre Direitos Humanos (1969) não deveria propagar os motes acima citados. Mas a razão cínica é justamente isso: uma discrepância entre os discursos proferidos e as práticas.

De maneira mais ampla, as estratégias discursivas dessa comunidade moral se aqui esboçada se estruturam na crença compartilhada de códigos binários, que divide o mundo em bem e mal, sagrado e profano, direita e esquerda, éticos e corruptos, sagrado e profano, cidadão de bem e marginais. Essas clivagens simbólicas simplificam a realidade, reduzindo a complexidade do momento presente a estereótipos administráveis através da ativação de afetos de alta voltagem: ódio, angústia e medo.

Optou-se por uma retórica fragmentária, aforística, virulenta, reiterativa de binarismos primários, que facilitam os julgamentos instantâneos. O conteúdo casou com as formas curtas da internet, em ritmo de banda larga (ALONSO, 2019, p. 53).

Ética na política e moralização dos costumes foram ganhando assim espaço no debate (sic) político dos últimos anos. Assim, a tópica pôde se estruturar através do binômio moralizado *versus* corrompido. Do mesmo modo, a moralização da política (no sentido de avaliar a conduta no campo – a política profissional) adquiriu contornos de um ethos que corresponde a outro campo, o ethos privado da virtude.

É nesse contexto e por extensão que o EsP pôde construir o enunciado de que os professores são os reais adversários no campo da doutrinação ideológica que acomete a nação brasileira, posto que estão usurpando a autoridade moral dos pais. Os instrumentos: uma ideologia anti-família e a ideologia de gênero.

O estereótipo de família é evidente: patriarcal nuclear e sua base é a hierarquia de gênero. A masculinidade ressurgiu como superioridade inata que capacita o mando. Às

mulheres cabem os papéis prescritivos (princesa ou mãe de família), que nessa perspectiva, não é a maternidade que confere respeitabilidade, mas o casamento.

No que concerne à centralidade do papel da família, a mulher deve se engajar na defesa da moralidade tradicional e a escola é um dos instrumentos privilegiados. É nesse plano que se sobressai o movimento EsP, ao ensejar o combate aos efeitos da suposta doutrinação de esquerda sobre crianças e jovens, temendo que aprendam igualdade de gênero e combate à homofobia, discutam pressupostos religiosos e se filiem a movimentos políticos socialistas e anarquistas.

Família, escola, filantropia, igreja e ativismo político se reforçam mutuamente, alinhados pelo princípio da sociedade patriarcal: a família como esteio e modelo de toda organização social. Dela emanariam os comportamentos saudáveis, os valores legítimos e as opções políticas acertadas (ALONSO, 2019, p. 62).

No cerne do Escola sem Partido estão as proposições moralizantes que proporcionam coesão social a determinada parcela da sociedade brasileira. Nesse sentido, o PL 246/2019 já em seu 1º artigo, inciso IX prevê “direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre os Direitos Humanos”. Igualmente, na seção “Anexo: deveres do professor” do referido PL, no ponto número cinco, reitera que “o professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam (sic) a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.

Aqui, a ênfase recai na centralidade da família, porém, mais uma vez, fazendo uso equivocado das proposições presentes no Pacto de San José (1969). A Convenção Americana (seu alvo e sua meta principal) é proteger o indivíduo, da família, o espaço privado, o espaço doméstico, contra intervenções indevidas – especialmente do Estado. Significa dizer que, no espaço *privado*, os pais e a família têm o direito de educar os seus filhos de acordo com os seus valores.

O grande equívoco do EsP é se apropriar de algo que foi elaborado para proteger o espaço privado contra a intervenção do poder público e habilita uma inversão e invasão do espaço público – da escola pública – pelas vontades privadas (FRIGOTTO, 2017).

Mas é importante ressaltar também que a Convenção *não trata da prestação de serviços!* Como demonstrado anteriormente, o Código de Defesa do Consumidor é um dos documentos que embasam o argumento do Miguel Nagib acerca da necessidade de os pais avaliarem os serviços prestados pelos professores.

O art. 2º do PL 246/2019, por sua vez, vem complementar o salto moralizante do movimento EsP quando determina que “O poder público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero”.

Na seção de justificação do PL, o parágrafo de abertura parece se utilizar da figura dos professores e autores de livros didáticos como estratégia de enfrentamento à visibilidade compulsória dos antes invisíveis ou guetificados, que desagradou e gerou desconforto em grupos sociais de orientação religiosa e política pouco tolerantes, conforme a seguir

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2019).

A vocalização desse incômodo no espaço público tem sido capitaneada pelas igrejas evangélicas neopentecostais (em sua maioria), como produtoras de contradiscursos junto às instituições e lobistas, que se valem do combate a “imoralidades” como o “kit gay”, a descriminalização do usuário de drogas e o aborto.

O combate é travado em duas frentes: a moralidade privada e a moralidade pública. Esvai-se a fronteira moderna entre o público e o privado e a lealdade de clã e credo inundam a política. O objetivo é universalizar um padrão moral que refreia as identidades transgressoras. Em suma, extrapolar a lógica do mundo privado tradicional para a esfera pública moderna. A escola: o centro desse processo como alvo de disputa.

5.4.3 Escola sem Partido e Governamentalidade

A polarização em lados antagônicos e o discurso do cuidado como forma de controle do outro se traduzem no projeto do Escola sem Partido.

Apesar desta tese se basear na Terceira (e inexistente) geração da Teoria Crítica, é necessário um recurso à analítica do poder foucaultiana como estratégia de compreensão da centralidade da família em face aos propósitos defendidos pelo EsP, tendo a escola como instrumento desse processo moralizante da sociedade.

No Brasil, a expansão da escola pública (sobretudo na era Vargas) serviu como política prioritária de controle territorial e populacional de parcelas excluídas e marginalizadas e não como oferta e universalização da educação aos pobres. Esta, muito

específica, assumiu notadamente um caráter distinto da educação oferecida às “elites”: a função pedagógica era praticamente inexistente, mas o processo educativo era útil a um Estado em desenvolvimento e incipiente em estratégias de formação de trabalhadores civilizados necessários ao processo de industrialização e modernização crescentes (ALGEBAILLE, 2009).

Se comparada com outras políticas setoriais, é a instituição escolar que se encontra presente em áreas nas quais o Estado deveria prestar toda uma gama de serviços para garantia e promoção dos direitos fundamentais básicos. No entanto, a escola pública é vista como espaço privilegiado no qual as políticas públicas podem atuar para alcançar o maior número possível de pessoas, considerando que esta é uma das únicas políticas acessadas pela população excluída.

Ainda que à função social da educação esteja associado o imaginário de ascensão social, desde que a escola pública se tornou amplamente acessível às classes populares, sua função foi drasticamente modificada. Vale ressaltar que a escola pública trabalha com o aluno pobre (e por extensão a sua família), ou seja, aquele que a racionalidade neoliberal faz viver até onde interessa e pode “deixar morrer” quando necessário. Sob esse prisma do racismo de Estado, não fica difícil entender os discursos veiculados pelo EsP.

A perspectiva aberta pela analítica do poder de Michel Foucault impôs um deslocamento sensível em relação às análises tradicionais sobre a noção de poder no que concerne ao papel do Estado, através da tríade poder disciplinar, biopoder e governamentalidade.

Para os propósitos analíticos desta seção, Foucault demonstrou que governar é levar condutas e que para alcançar tais objetivos deve-se operar na triangulação de soberania-disciplina-gestão governamental e ter como alvo a população. De acordo com o autor, “Quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo, etc. – é pela família que se deverá passar. De modelo, a família vai tornar-se instrumento, e instrumento privilegiado, para o governo da população” (FOUCAULT, 1979, p. 289).

É nesse sentido que a máxima “meu filho, minhas regras”, veiculada pelo projeto em discussão ganha espaço de atuação. O modo como o controle tradicional da ambição se transforma atualmente na relação burguesa pais-filhos precisaria ser mais detidamente investigada, afirma Sloterdijk (2012). Mas para conseguir maior adesão popular e justificar a proteção da família, da criança e do adolescente, o EsP se embasa da invenção de categorias,

como a de “ideologia de gênero”, a qual, segundo propagandas partidárias veiculadas pela grande mídia nacional, o professor estaria “fazendo a cabeça” dos alunos desde a educação infantil.

A partir desse ponto passa-se a defender que questões morais, religiosas e ideológicas seriam propriedade privada da educação familiar, enquanto o professor é questionado em sua identidade docente, responsável apenas pela tarefa de instruir. Fazendo uso de categorias como neutralidade científica em detrimento de liberdade de expressão e pensamento, o que o EsP objetiva é o controle do trabalho docente, reduzindo-o a um técnico em educação, atuando apenas na produção de subjetividades normalizadas (BICALHO *et. al.*, 2017).

Essa normalização disciplinar, segundo Foucault

(...) consiste em procurar tornar as pessoas, os atos, os gestos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outra forma, há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis (2008, p.75).

Essa retórica não é conservadora, simplesmente: ela é reacionária. Por isso tem efeito e faz sucesso. Ao contrário das utopias esquerdistas que prometeram um futuro incerto, planteia o retorno a um passado conhecido, com valores, costumes e hierarquias tácitas e antimodernas. Com tantos sistemas de crenças e padrões de comportamento laicos e cosmopolitas em competição, muitos se sentiram desenraizados, desorientados e desprotegidos. A sombra protetora e apaziguadora da imagem de um patriarca veio saciar os anseios políticos de parte dessa população.

A política ultraconservadora que advém desse esquema para nos governar se estabeleceu porque nem todos querem posturas, lideranças e políticas igualitárias, inclusivas e democráticas. Muitos optam racionalmente – eis o ponto fulcral – por valores tradicionais para orientar sua vida privada e desejam que esses mesmos valores dirijam o mundo público.

Assim, não está em questão a existência real de “doutrinação ideológica” nas escolas, posto que se trata-se de um regime de verdade. Se utiliza da verdade, produzindo-a, para governar a população e a identidade docente.

Nesse contexto, ideais de pluralismo, democracia e diversidade de opiniões e visões políticas são enunciados em objeto de disputa em nossa sociedade. Não se trata de saber se existe ou não “doutrinação ideológica” nas salas de aulas das escolas públicas, mas questionar

o porquê de categorias como pluralismo, democracia e diversidade são disputados por setores sociais tão díspares como se apresenta no cenário atual.

É incentivada uma retórica fragmentária, que não confirma um sistema. Bem ao gosto da comunidade moral bolsonarista, o clichê como derrota do pensamento é o instrumento cativo da comunicação: dispensa o raciocínio complexo, demandam escola sem partido, universidades sem críticos, política sem divergência. “Como só há *um* caminho certo, a política parlamentar, cevada no debate de ideais, soa inútil” (ALONSO, 2017, p. 54).

O caso é que faz parte de certa leitura hegemônica da organização social moderna a ideia de que a razão se realiza necessariamente através da consolidação de um horizonte de diálogo. Significa dizer que uma sociedade cujas instituições e práticas são racionais seria, fundamentalmente capaz de regular seus conflitos a partir da exigência de os sujeitos explicitarem suas razões de ação e avaliarem tais ações através do melhor argumento. Ou seja, a razão seria o instrumento que nos permitiria orientar nossas ações a partir do consenso possível na esfera pública, produzido pelo melhor argumento. Safatle (2017) adverte, no entanto, que uma posição como essa só pode produzir niilismo e violência, advogando que existe uma violência implícita no diálogo.

O filósofo francês Jacques Derrida lembrava, com propriedade, que não há nada mais violento do que dizer: “Posso ouvir suas considerações, posso levar em conta o que você tem a dizer, mas desde que você fale a minha língua”. Essa “minha língua” não é exatamente a língua que falo agora, mas algo mais determinante, a saber, o conjunto de valores (SAFATLE, 2017, p. 127).

Não sou radical, sou aberto ao diálogo, o que você não pode é descumprir a lei, não pode pregar a violência e esperar a tolerância. Enquanto você não ameaçar a vida e a integridade física de ninguém, estou sempre aberto ao diálogo (BRASIL, 2019)⁵¹.

⁵¹ Trecho extraído do discurso de posse de Abraham Weitraub no Ministério da Educação, em 9 de abril de 2019.

09/04/2019 às 15h03 3

Weintraub: Temos que respeitar a toda a nação, mesmo os discordantes

Por Carla Araújo e Fabio Murakwa | Valor



BRASÍLIA - (atualizada às 15h13) O novo ministro da Educação, Abraham Weintraub, escolheu fazer uma analogia com o futebol para explicar a saída de Ricardo Vélez e sua chegada ao MEC. Segundo ele, a equipe de Jair Bolsonaro conta com 22 ministros, o que significa dois times completos. "Difícilmente, o técnico que escala dois times não faz mudanças", disse, em cerimônia no Palácio do Planalto. "Vejo a substituição como natural", completou.



Segundo ele, o objetivo é "acalmar os ânimos e colocar a bola no chão". "Tem gente que fala que sou muito radical, mas sou aberto ao diálogo", afirmou, ressaltando que não se pode pregar violência e intolerância. "Enquanto não ameaçar a vida de alguém, eu estou sempre aberto ao diálogo", completou.

Fonte: Manchete do Jornal Valor Econômico (versão online) de 9 de abril de 2019.

Esse conjunto de valores é a gramática que orienta a sintaxe, a compreensão do que é um enunciado válido ou não. Nesse contexto, para dialogar é necessário pressupor uma gramática comum, mais ainda, é necessário pressupor que todas as posições conflitantes farão sempre referência a uma gramática comum. Nada mais violento.

Safatle (2017) questiona se o problema não reside justamente no fato de que boa parte de nossos conflitos visam exatamente mostrar que não há uma gramática comum no interior da vida social. Que quando disputamos categorias como liberdade, justiça, educação, não temos uma gramática comum em que possamos nos apoiar, posto que nossas experiências históricas são distintas. Nesse contexto, como reconhecer o melhor argumento?

Demonstrar a imbricação constante entre as expectativas de racionalidade e procedimentos de dominação é uma tarefa urgente, tendo em vista a necessidade de diferenciação entre o argumento racional e a simples submissão do outro ao meu sistema de crenças.

No limite, essa comunidade moral bolsonarista na qual estamos imersos prescinde de teorias, não persuade por argumentação, mas por *repetição*. Caem por terra todas as teorias críticas, enfáticas no uso da razão e do melhor argumento como forma de condução dos assuntos na esfera pública, porque o que está em jogo nessa retórica moralizante como meio de persuasão é um julgamento valorativo a respeito de formas de vida que têm peso normativo.

A questão que resta por problematizar se refere ao fato de que ambos os construtos teóricos aqui discutidos (Teoria Crítica em Educação e Escola sem Partido) se baseiam em

binarismos simplórios, que acabam por estreitar a experiência de pensamento no que diz respeito ao campo educacional. O pensamento pedagógico brasileiro ao privilegiar uma teoria do poder baseada estritamente no binômio opressor-oprimido, ignorando deliberadamente as metamorfoses teóricas do campo e a falência desse esquema analítico dentro da lógica do capitalismo mundial integrado, abriu precedentes para uma guinada equivocada na agenda educacional, que embora não estivessem plenamente ausentes dos debates, podiam ser considerados como temas periféricos: a “doutrinação” e o combate ideológico. Em se tratando de uma plataforma política que se vangloria de ser antielitista e antipolítica, nada mais óbvio que se estruturasse como anti-intelectualista, através do recurso ao clichê como forma de expressão.

5.4.4 Ode à democracia?

No cenário social, veicula-se a imagem de que o Brasil é uma jovem democracia. Por isso mesmo, o povo deve ser responsável pela salvaguarda e pelo fortalecimento de nossa forma democrático-federativa de governo. É necessário protegê-la e aprimorá-la, o que exigiria de todos nós atenção e engajamento máximo, cabendo a cada um rejeitar as divisões e criar mais pontes e conexões, baseadas no respeito e na dignidade.

Do mesmo modo, é porque “nossa democracia é jovem, frágil e não é plena, que ela está sendo atacada”⁵², quando nos referimos ao cenário político contemporâneo e tomando como marco histórico o processo de redemocratização ocorrido após Constituição de 1988.



Fonte: matéria veiculada no site do El País – Brasil, em 7 de março de 2019.

⁵² Entrevista do ator Wagner Moura ao portal da Revista Fórum. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/nossa-democracia-e-jovem-fragil-e-nao-e-plena-por-isso-esta-sendo-atacada-diz-wagner-moura/>

É preciso levar em consideração que todo discurso sobre o termo *democracia* hoje em dia está cruzado por uma ambiguidade preliminar que pode condenar ao mal-entendido aquelas que o utilizam. De que falamos quando se fala em democracia? De algum modo voltamos ao ponto de inexistência de um léxico comum no contexto político. De que racionalidade depende este termo? As respostas mais comuns entendem o termo às vezes como uma forma de constituição do corpo político e outras vezes como uma técnica de governo. Assim, o termo remete tanto à constitucionalidade do direito público quanto à prática administrativa: designa a forma de legitimação de poder e as modalidades de seu exercício. No discurso político contemporâneo, este termo se relaciona mais frequentemente com uma técnica de governo – fato pouco tranquilizador (AGAMBEN, 2010, p. 11, tradução própria).

É partindo dessa ambiguidade constitutiva que, ao invés seguirmos a tendência de construirmos uma ode à democracia, deveríamos nos debruçar sobre a falácia de nossa “jovem democracia” (e que por isso é ainda frágil) e explicitar os reais motivos que tensionam o campo político nacional através do conceito de ódio à democracia desenvolvido por Jacques Rancière.

Na visão do autor franco-argelino, a essência da democracia é a pressuposição da igualdade, noção que abre brechas para severas críticas de adversários teóricos do filósofo franco-argelino. Mas longe de se caracterizar como uma idiosincrasia contemporânea, a ideia de “ódio à democracia”, assevera Rancière, é um fenômeno que se inscreve em sua longa história, tendo em vista que os “privilegiados” da sociedade nunca aceitaram a principal implicação de adoção desta organização social, a saber, a ausência de títulos (filiação humana ou divina, riqueza, etc.) para ingressar na classe dirigente.

A partir desse diagnóstico, é que se encaminha o questionamento dos princípios do modelo democrático representativo – invenção moderna que se vale de uma nomenclatura paradoxal – que nada mais seria do que um regime de funcionamento do Estado com base parlamentar-constitucional, mas ainda fundamentado no privilégio das elites que temem o “governo da multidão”. Por isso governam em nome do povo, mas sem a participação direta deste (RANCIÈRE, 2014).



Fonte: Kayser, 2019.

Significa dizer que no termo democracia representativa operou-se um giro semântico, passando de oximoro a pleonasma, além de ofuscar o princípio do “governo de qualquer um” substituindo-o por “governo da maioria”. O sufrágio universal nunca foi uma decorrência natural da democracia (moderna) e a sua gradual expansão foi alcançada a partir de exigências e lutas populares travadas ao longo dos séculos.

É assim que Rancière demonstra seu ceticismo, convencido de que vivemos em “Estados de direito oligárquicos”, através de alianças entre a oligarquia estatal e econômica. Aqui o sentido de que a democracia não é uma forma de Estado, mas um fundamento de natureza igualitária se faz evidente, na medida em contraria a tendência de todo Estado em monopolizar a esfera pública e despolitizar – em sentido *lato* – a população. Assim, a autoridade dos governantes emerge de uma contradição: precisa ser legitimada pela escolha popular, mas as decisões políticas e econômicas ficam a cargo do conhecimento de “especialistas”, estes que têm perfis gerenciais e objetivos.

Em sociedades polarizadas – como as democracias contemporâneas mundo afora – direita e esquerda estão unidas, no entanto, pela crença que o movimento das ações humanas é racional e que o progresso é unidimensional, isto é, ascendente. A diferença reside apenas o alvo privilegiado desta crença: a utilização da racionalidade. No entanto, em ambos os lados da polarização, a educação é um instrumento central.

A boa democracia e o bom governo democrático são os capazes de controlar um mal que se chama *vida democrática*. Controlar a vida social de modo a retrain a atividade a ação política (individual e coletiva) inerente à vida democrática (RANCIÈRE, 2014). O problema da democracia contemporânea é o povo, ou melhor, encontrar estratégias de se livrar dele! É

com a ajuda da técnica (as mais variadas possíveis) que a democracia contemporânea busca se livrar do próprio princípio de sua existência e filiação.

Se outrora, a Educação Popular foi uma resposta específica para o advento de um povo brasileiro (a busca por uma identidade nacional), o movimento Escola sem Partido busca, por sua vez, recrudescer essa imagem, legitimando “outra” ideia e identidade de nação brasileira. O ódio à democracia se caracteriza na tentativa de refrear a catástrofe da civilização democrática para alçar à boa democracia, ou seja, uma democracia sem soberania popular e, de preferência, sem povo.

6. É Racional parar de Argumentar ou Considerações Finais



Fonte: Alberto Benett, 2009.

“É racional parar de argumentar” me parece um mote pouco adequado para a abertura da finalização de uma tese, uma vez que levando-o a cabo, eu deveria encerrar aqui, nesta frase e não mais seguir em frente.

O mote acima mencionado intitula o texto final da obra *Ética e Pós-verdade*, publicada em 2017 e tem autoria de Vladimir Safatle. Nesse texto, o argumento desenvolvido versa sobre o fato de que apesar das nossas sociedades se organizarem no horizonte do diálogo e a escolha do melhor argumento, alcançando assim o patamar cujas instituições e práticas são racionais, isso é apenas aparente. A ausência de fundamentos racionais é o que estrutura o nosso convívio social, porque o critério de persuasão está mais ligado a julgamentos valorativos a respeito de formas de vida – que têm peso normativo – do que a juízos críticos acerca do “melhor argumento”.

Nossas sociedades são estruturalmente antagônicas, e a divisão é a sua verdade. Pois julgamos a partir da adesão a formas de vida, e o que nos distingue são formas diferentes de vida. Não queremos as mesmas coisas, não temos as mesmas histórias. [...] Nesse ponto, seria importante lembrar que nem todos os modos de circulação da linguagem se resumem ao diálogo e à comunicação. A palavra que circula na experiência estética do poema, na experiência analítica da clínica e mesmo nas conversões de toda ordem não argumenta nem comunica (SAFATLE, 2017, p. 133).

Mas no campo pedagógico brasileiro o diálogo ainda permanece como modo privilegiado de circulação da linguagem. A marca dialógica de nossa educação funciona como um “made in Brazil”: produto exportação.

Argumentar foi a maneira que encontrei para pôr em movimento uma crítica que pudesse deslocar e desestabilizar as matrizes do pensamento pedagógico nacional.

A presente tese teve seu ponto de origem na problemática apresentada na conferência *Regras para o parque humano*, proferida em 1999, moldando de forma definitiva a minha concepção de educação como um processo de domesticação. Dentro do vocabulário acadêmico, o texto mencionado me fez questionar o Humanismo como base da formação pedagógica ocidental, mas sobretudo, a aplicabilidade desse modelo formativo na educação no Brasil recente.

Desde Platão, aponta Sloterdijk (2000), é possível imaginar o lugar do humano como um parque – ou zoológico – no qual as regras de funcionamento e manutenção versam sobre as diferenças entre a população e seus administradores no que concerne às diferenças entre eles. Para discutir essas regras, não é possível desconsiderar o sistema que buscou um aperfeiçoamento dessa gestão enquanto domesticação: o Humanismo.

Sloterdijk opera seu giro interpretativo acerca do tema se apoiando em Platão, Nietzsche e Heidegger. Nesse sentido, afirma que o Humanismo foi a fórmula clássica que o Ocidente encontrou para adequar forças inibidoras e tendências desinibidora no âmbito das tecnologias que produzem o homem (civilizado). Nasce como uma resposta romana na qual os livros e as cartas entre alfabetizados com vínculos de amizade compunham um modo de vida, que deveria se contrapor aos estádios vociferantes da mídia baseada na fórmula “pão e circo”. Após a Segunda Guerra, no entanto, o continente europeu começou a questionar o Humanismo como método por excelência para empreender a humanidade do homem, ou seja, implementar a sua civilidade sem, contudo, encontrar alternativas. O que poderia vir a lidar com a inibição e desinibição de modo eficaz?

Está presente no cerne do Humanismo a subjetividade como fundamento de uma *subjetividade humana*: o eu. A modernidade se abre, então, inaugurando a relação sujeito-objeto como orientadora de todas as relações humanas. Se tudo é *para* o homem, isto é, se tem o homem como referência fundamental, o mundo se abre como passível de dominação e manipulação, inclusive do homem sobre o próprio humano.

A relação sujeito-objeto também se encontra no centro do processo educativo, o qual o pensamento pedagógico no Brasil não conseguiu abdicar. O homem civilizado, para o Humanismo, está na figura do bom leitor. Assim, a escola da domesticação do ser – que é, de fato, uma escola, um projeto pedagógico iniciado pelos romanos – pode ser descrita como alguma coisa fracassada. Diagnóstico que a nossa teoria da educação não conseguiu lidar muito bem, ou seja, não conseguiu abrir mão do ideal humanista de formação humana.

Mas para enfrentar uma discussão no campo educacional que se debruçasse sobre o tema da educação como um processo de domesticação em um ambiente teórico que não se desgarrou do Humanismo pedagógico, precisei recorrer e retroceder à *Crítica da Razão Cínica*, publicado em 1983 pelo Sloterdijk, como forma de me aproximar do léxico em funcionamento no campo pedagógico, que se baseia nos moldes de crítica e argumentação, ainda que a problemática da tese esteja anunciada primordialmente em RPH.

Apostar na diferenciação entre homens e animais como forma de garantir a superioridade do primeiro, também é uma estratégia inadequada. O homem não pode ser um animal como capa espiritual ou cultura. Essa é a visão humanista, que no limite, é a visão do dominador. O conceito de *antropotécnicas* desenvolvido pelo próprio Sloterdijk (2013) colabora no entendimento dos mecanismos que fazem o homem se tornar homem por uma domesticação que implica, dentre outras estratégias, a seleção e o exercício. Os homens submeteram à domesticação e puseram em prática sobre si mesmos uma seleção direcionada para produzir a sociabilidade à maneira de verdadeiros animais domésticos.

Nesse ponto incide a questão que foi enfrentada: a domesticação do ser humano é o grande impensado da filosofia, por extensão, da filosofia da educação e, em particular, do pensamento pedagógico brasileiro.

Reconhecer que a domesticação do ser humano é o grande impensado, do qual o humanismo desde a Antiguidade até o presente desviou os olhos, é o bastante para afundarmos em águas profundas. Onde não pudermos mais

ficar em pé, lá nos assoma à cabeça a evidência [d]a domesticação e amicalização educacionais do ser humano (SLOTERDIJK, 2000, p. 43).

Mais especificamente, é preciso estarmos atentos ao fato, também apontado por Sloterdijk (2000) de que a questão acerca do cuidado e da formação humana talvez não possa mais ser formulada de modo pertinente através do campo das teorias da domesticação e educação. Ou seja, que sofremos um processo de atualização das mídias domesticadoras, no qual domesticar através da educação como processo de instrução não é mais tão eficaz quanto outrora.

Mas para alcançar tais conclusões, foi preciso demonstrar, sobretudo, que no núcleo duro do pensamento pedagógico nacional – dialógico e libertador – repousavam concepções pedagógicas muito mais alinhadas com um processo de domesticação do que gostaríamos de acreditar. Educação popular, teoria crítica, pedagogia histórico-crítica e, mais recentemente, Escola sem Partido, coadunam na concepção de sujeito – racional. A racionalidade é o instrumento chave para balizar os objetivos pedagógicos de cada uma das concepções apresentadas.

Estamos lidando com o fantasma de uma sociedade gerenciada por peritos, cujo fundamento de direito baseia-se no conhecimento de como as pessoas devem ser classificadas e combinadas, sem jamais causar dano à sua natureza de agentes voluntários. O poder dos professores nesse tempo justifica-se pelo seu conhecimento privilegiado das tecnologias a serem aplicadas.

Domesticação, adestramento e educação: a tese do ser humano como criador de seres humanos faz explodir o horizonte humanista, uma vez que o Humanismo não pode nem deve jamais considerar questões que ultrapassem essa domesticação e educação. Conforme já mencionado, o humanista assume o homem como referência primordial e aplica-lhe seus métodos de domesticação. Mas, “o que domestica o homem se em todas as experiências prévias com a educação do gênero humano permaneceu obscuro quem – ou o quê – educa os educadores, e para quê?” (SLOTERDIJK, 2000, p. 32).

O papel central que a educação exerce, me fez enxergar em *Regras para o parque humano* um tratado pedagógico por excelência. Mas se a problemática se encontra anunciada nessa obra de 1999, é em *Crítica da Razão Cínica* (1983) que os instrumentos para operacionalização da análise no campo pedagógico brasileiro puderam se materializar.

Ao questionar a crença pequeno-burguesa na escola, que se baseava na fórmula “saber é poder” como receita de racionalidade, a investigação de Sloterdijk (2012)

ajudou a erigir uma análise que enxerga a socialização por meio da instrução – da mesma maneira como acontece aqui em nossa terra – como um embrutecimento *a priori*, segundo o qual quase nenhum aprendizado oferece mais a perspectiva de que as coisas em algum momento se tornarão melhores. Anuncia-se o fim da crença na educação. Mas tal como a filosofia – que há duzentos anos não cessa de morrer – a crença na função social da educação parece ser algo que os educadores não estão dispostos a abrir mão.

Sloterdijk (2012) colabora no processo de visibilização de um contexto no qual a educação é reiteradamente compreendida em sua função social, dialógica e libertadora, mas que abriga estratégias severas de domesticação. No decorrer da experiência de leitura desta tese me parece ser possível que o leitor se encontre em um ponto crucial de não mais decidir “objetivamente” qual tendência os discursos pedagógicos trabalhados se filiam e se engajam em definitivo, mesmo ao se fazer referência a personagens aparentemente unívocos e resolvidos no campo de argumentação (Educação Popular, Teoria Crítica, Pedagogia Histórico-crítica, Escola sem Partido). Especialmente quando consideramos que a história segue, a despeito de toda planificação, regras que escapam à nossa compreensão imediata. Significa dizer que eles mesmos são máscaras e tendências nos quais os resultados finais – a despeito do traço temporal – permanecem pouco previsíveis.

Deveria parecer improvável o fato de teorias educacionais marxistas continuarem a alimentar o imaginário de um grande demiurgo secreto, um trapaceiro aliado das indústrias e do grande capital, que faz com que o Estado dance conforme a sua música. Essa estratégia é projetiva de uma simplificação causal do ordenamento social, é tão pueril e ingênua quanto pueril-sutil. De acordo com Sloterdijk (2012) ela possui uma história que remonta à Balzac, com seus misteriosos “treze” que manipulam fios na penumbra como uma *cosa nostra* do Capital. Outra fantasia de máfia demiúrgica que pode ser mencionada é a dos Sábios de Sião (com seus protocolos) como intervenção urdida no mundo dos agentes secretos russos no século XX.

Mas essa fantasia manipuladora binária também pode ser encontrada no núcleo de argumentação do movimento Escola sem Partido, quando prega que os professores são doutrinadores travestidos, responsáveis por disseminar ideologias, sobretudo de “esquerda”. A máfia demiúrgica dessa fantasia está identificada com o Foro de São Paulo, que em uma rápida busca no Google, é possível encontrar descrições como:

“Foro de São Paulo é uma vasta organização política que pretende transformar a América Latina em um continente dominado pela agenda esquerdista” (sic).

Em quem se deve acreditar? Sabe-se que vivemos em regimes de verdade, que dizem respeito, sobretudo, a formas de vida. Certamente não podemos mais recorrer à ideia de que aquele que é livre, é capaz de formular a questão e respondê-la com o empenho da própria reflexão, como requer o Esclarecimento. O que temos diante de nós é o “Partido da opinião própria”, que ataca todos os partidos como sucedâneos do Estado e os supõe como mecanismos de embrutecimento, ocasionando um enfraquecimento da experiência política.

Estamos em uma época em que os meios de comunicação, em especial os denominados de mídias sociais, possuem a força de reorganizar ontologicamente a realidade efetiva como *realidade efetiva em nossas cabeças*. E a adaptação torna-se o mandamento psicopolítico do momento. Aquilo que dava ao pensamento filosófico a sua grandeza – a razão – se tornou a expressão de uma fraqueza. O modelo reflexivo encontra-se hoje diante da impressão de não ter sido nada além de uma miragem surgida no deserto do abuso da metáfora da reflexão.

6.1 Do senso filosófico à consciência comum

Em *Educação e Republicanismo*, obra publicada em 2008, Flávio Brayner intitula um dos capítulos da seguinte maneira: “Da consciência filosófica ao senso comum”. Em clara intenção provocativa, anunciava a inversão dos termos da equação propagada em um dos mais lidos e celebrados ensaios pedagógicos dos anos 1980, o livro de Dermeval Saviani, *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1983).

Baryner (2008) afirma que quem conhece ou participou do debate educativo brasileiro dos anos citados sabe o considerável peso das proposições de Antônio Gramsci nas discussões e nas elaborações de estratégias políticas mescladas de forte “apelo pedagógico”, após o descrédito do stalinismo-leninismo. Saviani, atesta o autor, não escapou da influência e pode-se mesmo dizer que toda a sua produção do período encontra em Gramsci fonte de inspiração.

Sou tentada a dizer que o reconhecimento dos pressupostos gramscianos presentes no pensamento pedagógico brasileiro ultrapassam a experiência fática daqueles que vivenciaram o período, tendo em vista o fato de ser combatido severamente pelo movimento Escola sem Partido, por exemplo.

O que nos interessa, no entanto, é que no texto de 2008, Brayner busca ao inverter a equação, a reabilitação do senso comum nos moldes arendtianos, na medida em que tal categoria é a perspectiva de um acordo na diversidade de pontos de vista sobre um mundo partilhado. Mas é em outro texto, publicado na *Revista Educação e Realidade* (2014), que Brayner vai exemplificar com maestria a inversão que efetuei no título desta seção.

O texto em questão – *O clichê: notas sobre uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua* – afirma que se criou um espaço vazio entre o que acontece no mundo e a nossa capacidade de nomear esses acontecimentos. Nesse sentido, uma das estratégias que podemos utilizar para suportar esse processo de desfamiliarização se dá através do clichê, da frase feita, do lugar comum, da ideia repisada e batida (BRAYNER, 2018).

Significa dizer que a forma como a linguagem é utilizada tem uma influência decisiva sobre o conteúdo (inclusive aquele que em educação se pretende “crítico”), que essa criticidade se esvazia na medida em que o clichê representa, justamente, aquilo que nos resguarda de pensar. Isto é, o clichê como representante da ruína de nossa capacidade de pensar.

Estou certo de que todos nós, educadores e leitores sistemáticos de documentos escritos em nosso domínio, encontramos ordinariamente expressões do tipo “consciência crítica”, “formação para a cidadania”, “qualidade social da educação”, “educação socialmente referenciada”, “problematização da realidade”, “perspectiva epistemológica”, transitividade da consciência”, “perspectiva do campo emancipatório”, “visada neoliberal”..., e tantas outras que fazem o imenso – e não raras vezes, vazio – repertório conceitual do nosso território (BRAYNER, 2018, p. 178).

O autor deixa claro o fato de ainda estarmos imersos em uma sociedade literária – a despeito do fracasso da mídia domesticadora *livro* – quando caracteriza os educadores como “leitores sistemáticos de documentos escritos”, e efetua um corte preciso quando afirma que através do recurso linguístico descrito, se estabelece um pacto de cumplicidade que pelo uso do vocabulário ideologicamente familiar e frases de recepção fácil e previsível, instaura-se uma relação de identidade entre quem produz e quem “consume” frases e ideia de rápida digestão, em geral, em uma relação pouco crítica (BRAYNER, 2018).

O clichê é uma das inúmeras formas que pode assumir o diagnóstico de “derrota do pensamento”⁵³. E é aqui que ele cumpre sua importantíssima função: permite ao “leitor” *ver* algo na realidade independentemente de sua existência objetiva. Mais do que isso, o clichê nos permite remeter a mundo seguro, conhecido e estável, onde as ideias fazem sentido, correspondem a certas “práticas”, pertencem a um sistema articulado de pensamento (narrativas de começo, meio e fim), a uma “comunidade de sentido”. “O clichê é a forma linguística da nostalgia uterina em uma época de incertezas, inconsistências e instabilidades identitárias (BRAYNER, 2018, p. 182).

Note-se que o recurso ao clichê é apresentado pelo autor com ênfase especial no campo lexical da Educação Popular – consciência crítica – mas o clichê é largamente utilizado pela comunidade moral bolsonarista, que dispensa o raciocínio complexo, implementando bandeiras anti-intelectualistas, se baseando na economia linguística da internet, trazendo um tom mais opinativo que analítico.

[A comunidade moral bolsonarista] também produziu seus livros-texto. O mais notório é o best-seller *O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota*, de Olavo de Carvalho, publicado em agosto de 2013. Não é um livro propriamente. Catatau de 615 páginas não por desenvolver raciocínios complexos, mas por coligir – graças a um redator de O Antagonista – mais de década de artigos de imprensa. [...] Não tem teorias próprias, desclassifica as alheias – com predileção pela teoria gramsciana da hegemonia. Carece de conceitos, constrói-se na antítese do discurso inimigo (ALONSO, 2019, p. 65).

A linguagem que utilizamos em uma determinada área do saber não constitui um léxico e uma sintaxe neutras. Em geral nos movemos dentro daquilo que Umberto Eco em *Os limites da interpretação* (2015) denominou de *dicionário*: um conjunto de “verbetes” que nos permite exprimir ideias de uma determinada forma e que pode ser compreendido por pessoas que também conheçam esse léxico. De acordo com Brayner (2018), o que se resguarda sobre a baliza “formação do professor” não é outra coisa senão os exercícios de familiarização lexical que nos permitem elaborar e visualizar os objetos conceituais da educação.

Pois bem, foi exatamente por acreditar nesse “dicionário” que precisei recorrer à CRC para argumentar dentro do campo pedagógico acerca do modo de funcionamento de nossa racionalidade contemporânea e atestar a existência de um *cinismo pedagógico*. O clichê produz autonomismos no pensamento, impedindo a avaliação distanciada com

⁵³ O artigo de Flávio Brayner é livremente inspirado na obra *A derrota do pensamento* (São Paulo: Paz e Terra, 2012), do autor francês Alain Finkielkraut.

base na atividade judicativa dos enunciados. O que inicialmente carregava potencialidade crítica, se transforma em operação ideológica, oferecendo antecipadamente as respostas às indagações e evitando a tarefa do pensar.

Significa dizer, por exemplo, algo que anteriormente se mostrava como uma alternativa para enfrentar as questões pedagógicas de uma época específica – a Pedagogia Histórico-crítica de Saviani – acabou por se tornar, ela mesma, *a única* resposta possível, reiteradamente repetida dentro do pensamento pedagógico brasileiro.

Outro exemplo encontra-se na ideia de *paulofreireanismo*, no qual divide a sociedade em “nova” hierarquia: de um lado, os ingênuos, que acreditam em valores “ideologizados”, obnubilados, vítimas de suas “próprias” representações; em uma palavra, gente de *falsa consciência*. Esse é o povo, o “reino animal intelectual”, o domínio da consciência falsa e escrava. Nela sucumbem aqueles que não têm a “consciência correta”, grande e livre. Mas quem são os portadores da “consciência livre e correta”? Seus portadores encontram-se em uma pequena elite reflexiva, constituída pelos que não são ingênuos, por aqueles que não acreditam nos valores moralizantes gerais, que superaram a ideologia e curaram a cegueira. São aqueles que não se deixam manipular (SLOTERDIJK, 2012).

É importante mencionar que essa hierarquização é especialmente política e o campo teórico da Educação Popular se utiliza dela com o intuito de legitimar a dissimetria existente entre as consciências ingênuas e as consciências politizadas que não são ingênuas em relação aos ingênuos que ela mesma domina. Culturas elevadas e culturas populares desdobram o desvelamento de paradoxos no interior de éticas culturais elevadas. É ao legitimar a hierarquia que se pode legitimar a boa ação executada pelo trabalho em torno da libertação das consciências ingênuas. Mas vimos anteriormente que a existência de consciências ingênuas é função processual.

Se a razão cínica é descrita como uma discrepância entre os discursos proferidos e as práticas, então chegou a minha vez de me inserir na esteira de Saviani (1983) e de repetir o gesto provocativo de Brayner (2008) ao inverter os termos da equação original. A fórmula “do senso filosófico à consciência comum” parece ser adequada ao momento presente, que se estabelece como uma ruína da atividade de pensamento e faz uso do clichê como forma majoritária de (não) utilização da razão.

A consciência comum na contemporaneidade é justamente a razão cínica. Um cinismo difuso e universal, capaz de lidar com o paradoxo da falsa consciência esclarecida: ela aprendeu sua lição sobre o Esclarecimento, essa consciência não se

sente mais aturdida por nenhuma crítica ideológica, sua falsidade já está reflexivamente conformada.

Se em 1983, Sloterdijk afirmava que “o desconforto na cultura é aquilo que estimula a crítica [e que], então nenhum tempo seria tão apropriado para a crítica quanto o nosso (2012, p. 11), em entrevista concedida ao *El Pais*⁵⁴ no mês de maio de 2019, o autor corrobora o mote de abertura desta seção, ao afirmar que “A vida atual não convida a pensar” (2019, p. 2).

Ao ser questionado se perdemos a capacidade de pensar, Sloterdijk é enfático ao afirmar que não é a capacidade como tal que foi perdida, mas que não ocorrem mais as circunstâncias vitais que nos permitiam afastar e ganhar distância (como condição vital da atividade de pensamento), certa desconexão para exercício da atividade teórica. Daí resulta o fato de que a vida atual não convida ao pensamento. O diagnóstico se aproxima estritamente do apontado por Brayner (2018) do recurso ao clichê como forma de evitar e/ou restringir a atividade de pensamento.

Sendo um filósofo taxado como midiático, a pergunta versa sobre um estereótipo de a atividade de pensamento, uma imagem preconcebida do que seja “pensar de verdade”, a saber, uma atividade que exige esforço e concentração. Sloterdijk refuta essa visão, utilizando como exemplo *Crítica da Razão Cínica* como um livro de filosofia, com mais de novecentas páginas, com senso de humor e bom estilo.

Para Sloterdijk (2019), as metáforas têm um valor conceitual profundo – recurso largamente utilizado na obra supracitada – fazendo cair por terra o imaginário de que apenas o discurso conceitual pode conduzir a introspecções importantes. Para o autor, o que lhe interessa são as *possibilidades inaceitáveis*. Tomar o ato pedagógico como um processo de domesticação é umas dessas possibilidades inaceitáveis.

O pensamento cínico só pode surgir onde duas visões sobre as coisas se tornaram possíveis, uma oficial e uma não oficial, uma velada e uma nua e crua, uma oriunda do modo de ver dos heróis e uma do modo de ver dos servos. Em uma cultura na qual se é regularmente enganado, não bastaria saber apenas a verdade, mas saber a verdade nua e crua. Atualmente – na sociedade das *fakenews* e da pós-verdade – esse regime de saber não é mais necessário, sobretudo porque a atividade crítica não está à altura da mistura contemporânea de cinismo e opinião.

⁵⁴ Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/03/internacional/1556893746_612400.html>



Fonte: Bruno Maron, 2018.

Com a difusão do cinismo como consciência comum, sua transformação em mentalidade coletiva também modificou as relações no campo de gravitação do Estado e do saber-poder, tornando as bases tradicionais da crítica ineficazes e assim, entraram em colapso. Não resta dúvida de que o Esclarecimento liberou, no curso do seu desenvolvimento, um poderoso potencial reflexivo mas a população média das grandes metrópoles mundo afora (para o exercício da razão cínica a pólis é imprescindível) também tomou conhecimento dos padrões essenciais da crítica e do subsequente procedimento de desmascaramento. Nesse sentido, não existe apenas uma crise do Esclarecimento como modelo erudito de atividade do pensamento e crítica social, há, em última instância, uma crise da *práxis* esclarecida, do *engajamento* esclarecedor que prescinde da existência da dupla consciência ingênua/consciência esclarecida para funcionar.

É assim que as coisas se encontram desde então: o esclarecedor “engajado” arromba portas que não estavam, em verdade, corretamente abertas, mas que não precisavam mais ser arrombadas. Pode-se chegar ao ponto de saber, no cinismo, mais sobre estados morais do que no engajamento (SLOTERDIJK, 2012, p. 137).

A razão cínica auxiliou no rompimento do ciclo argumentativo expresso em educação através da contraposição deveras esgotada entre teoria e *práxis*. Mas a armadilha também habita aqui, na medida em que é através de uma crítica da razão cínica que o Esclarecimento pode ganhar uma sobrevida e permanecer fiel ao seu projeto mais íntimo de transformar o ser por meio da consciência.

A categoria do inconsciente, ou melhor, da “estrutura do inconsciente” é uma das figuras mais exitosas nas ciências humanas desde o século XX. É com vistas aos mecanismos de regulação das ações inconscientes (comportamento social e individual) que tais ciências humanas iniciaram o ataque reflexivo sobre a “programação obscura” presente em nós.

A partir desse instante, a criança se transforma em um objeto político, que em certa medida se converte no penhor vivo do Esclarecimento, sua condição de existência e perpetuação. Segundo Sloterdijk (2012), trata-se do “bom selvagem” em nossa própria casa. Mas é preciso mencionar que não foi o Esclarecimento quem primeiro politizou a criança. Rousseau o fez com primazia, não por acaso, seja ainda hoje considerado como autor de um dos maiores tratados pedagógicos da história do pensamento educacional. O “bom selvagem” e a “criança”: em torno dessas duas figuras, se ergueu toda uma literatura esclarecida que se revelou em dois domínios precisos, a saber, a etnologia e a pedagogia.

O Esclarecimento apenas *descobriu* a criança como categoria de penhores das relações sociais existentes, uma vez que portam as esperanças – outrora burguesas – em um “outro mundo”, em uma sociedade “mais humana”⁵⁵. Esse “outro mundo” não se refere mais a algo metafísico, adquire definições sociais e políticas.

“Falsa consciência esclarecida” formula um ponto de partida sistemático, um modelo de racionalidade diagnóstica baseada na noção filosófica de crítica (DUNKER, 2018). Não há diagnóstico sem uma determinada concepção do que venha a ser o patológico e assim reciprocamente. Nesse sentido, a perspectiva crítica seria aquela capaz de explorar as contradições no interior do próprio sistema de normas através da

⁵⁵ Aqui operou-se um deslocamento acerca da categoria infância, rompimento metafísico, tendo em vista o imaginário que depositava nas crianças especulações angelicais, seres advindos diretamente dos céus, como “anjos na terra”, detentores de pureza extrema. O “outro mundo” como esse mundo metafísico-religioso. Não por acaso, ainda hoje, quando de mortes precoces, as crianças costumam ser sepultadas em caixões brancos como simbologia de sua pureza. Não por acaso também, o escândalo das teoria freudiana das pulsões no início do século XX, ao atestar a existência de uma sexualidade na criança, caracterizando-a como um “perverso polimorfo”.

explicitação do que precisa continuar implícito para funcionar. Ou seja, demonstrar como a sociedade tem uma estrutura dual e contraditória e implementar uma crítica social. No entanto, sabemos da existência de várias situações nas quais a explicitação de contradições não leva a uma transformação, mas a formas muito peculiares de estabilidade no interior de estruturas sociais e políticas em crise de legitimidade⁵⁶.

A crise se instaura como um típico traço do processo de Esclarecimento, no qual o trabalho de reflexão e crítica buscou transformar a estrutura das consciências. E, como o saber reflexivo não pode ser cindido de seu sujeito, resta como estratégia das potências hegemônicas cindir os sujeitos. A ênfase em uma razão comunicativa perde sentido, porque o objetivo atual é submeter essa razão comunicativa por meio de simulações de comunicação vinculadas a condições e objetivos privados.

A escola torna-se então um instrumento privilegiado. Mas dentro de uma racionalidade cínica, é preciso destacar que “quanto mais sistematicamente a educação é planejada, tanto mais ela depende do acaso ou da sorte, se é que a educação ainda pode acontecer efetivamente como iniciação na vida consciente [dentro do contexto atual] (SLOTERDIJK, 2012, p. 132).

Ao fim e ao cabo, resta dizer que as metanarrativas educacionais – para utilizar a expressão do Tomaz Tadeu da Silva – são em sua maioria, um retrato bem-acabado do cinismo universal. Não importa a adesão a determinado discurso, todos eles trazem à tona os mesmos isolamentos do sujeito, os mesmos congelamentos, os mesmos subjetivismos polêmico-estratégicos, mas sobretudo, a mesma incapacidade de exercer o pensamento autônomo como forma de condução individual no mundo, tendo em vista que conduzem à consciência comum.

Peter Sloterdijk buscou desenvolver em *Crítica da Razão Cínica* (2012) uma linguagem capaz falar das suas esferas em disputa com as mesmas expressões. A presente tese buscou utilizar essa linguagem em toda a sua ambivalência – que é a sua própria condição estruturante – para demonstrar o modo de funcionamento da razão dentro do campo educativo, para demonstrar que o laço com a almejada racionalidade autônoma do Esclarecimento está solidificado como razão cínica, como *cinismo pedagógico*.

⁵⁶ Qualquer semelhança com o momento político brasileiro em 2019, não será coincidência analítica: do uso excessivo das redes sociais como meio de comunicação privilegiado de organismos oficiais do governo à repercussão social e midiática do dossiê intitulado *Vaza Jato* pelo portal The Intercept Brasil, que versou a respeito dos meandros da Operação Lava Jato através dos uso desses mesmos aplicativos de comunicação para instrução do andamento das fases de investigação.

6.2 “O Rei está nu!”

A nova roupa do Rei é um dos contos mais conhecidos do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875). Publicado inicialmente em 1837, é uma história de exemplo em que a crítica à hipocrisia se sobressai ao humor.

O enredo fala de um rei vaidoso ao extremo, que é trapaceado por um vigarista malandro, que já havia fugido de outro reino. Em troca que riquezas, garante ao rei o mais belo traje existente, advertindo-o, porém, ser este invisível aos estúpidos.

Uma versão mais antiga compõe o *Livro do Patrimônio ou do Conde Lucanor*, de Don Juan Manoel. Datada de 1335 na Espanha, tem origem oriental e a trapaça é desvela pelo pajem negro do rei. No conto de Andersen, sabemos que é uma criança a portadora na notícia que “o rei está nu”.

É de domínio público o fato que o escritor dinamarquês não conhecia a versão em espanhol, tendo se apropriado de uma tradução para o alemão. Versões da mesma história são registradas no Sri-Lanka, Índia e Turquia, levando a crer que o conto foi trazido ao Ocidente pelos mulçumanos que habitaram na Península Ibérica.

A nova roupa do Rei pode ser considerado um conto que remete aos regimes de visibilidade dentro da lógica de uma racionalidade cínica.

João Grilo mostrou-lhe então
Um baú artesanal.
E disse: – Aqui dentro guardo
Uma joia sem igual,
Com a qual vamos fazer
Uma roupa divinal.

Por terem sido cuidados
Por homens de sapiência,
Os tecidos do baú,
Dos quais louvo excelência,
Só são vistos por pessoas
De provada inteligência. [...]

Porém os tolos jamais
Enxergarão esta peça.
O rei, ao ouvir aquilo,
Pensou: “Que marmota é essa?
Como sou inteligente,
Essa história me interessa!” [...]

Esfregou de novo os olhos,
Beliscou-se e nada viu,
Mas os homens trabalhavam.
O ministro pressentiu
Que, se algum dia foi sábio,
Todo o saber se extinguiu.

Disse de si para si:
“Se eu falar que não vi nada,
Perante o rei e seus súditos,
Serei razão de piada.
Portanto, direi que vi
A roupa sendo aprontada”. [...]

Um grande espelho na sala
Denunciava o malfeito,
Mas o rei muito orgulhoso,
Procurava o melhor jeito
De demonstrar que era sábio
E, assim, manter o respeito. [...]

O certo é que por estúpido
Ninguém queria passar.
Aplausos e mais aplausos
Faziam o rei vibrar,
Mas um fato inusitado
Fez a história mudar.

De repente uma criança
Causou grande sururu,
Quando apontou o monarca,
Dizendo: – O rei está nu! –
Don Fernando nessa hora
Queria ser um tatu...
(HAURÉLIO, 2012, p. 23 ss)

O cinismo contemporâneo é difuso e universal. Não há, no entanto, como responder de maneira geral o que seja o *cinismo pedagógico*. Da mesma maneira que o método empreendido por Peter Sloterdijk em *Crítica da Razão Cínica* (1983), o intuito é demonstrar o funcionamento desse tipo específico de racionalidade operando em determinadas áreas de saber, comportamento, organização social, etc.

No caso específico desta tese, a razão cínica operou através da afirmação da educação como um processo de domesticação – este, o grande impensado das teorias pedagógicas que se arrogam críticas. Demonstrar que no cerne das teorias que embalam o imaginário pedagógico brasileiro se encontram proposições que coadunam com as mídias domesticadoras e com o processo de embrutecimento *a priori* preconizado pelo projeto humanista de formação humana.

Defesa de castigos físicos, atitude crítica frente às massas domesticadas, ênfase na moralidade religiosa ultraconservadora, psicologia comportamentalista, integração civilizatória, anti-intelectualismo, recurso ao clichê como forma de expressão. O momento presente no campo pedagógico se mostrou o mais adequado – e urgente – para expressar que “o rei está nu”.

Estou ciente de que a razão cínica ousa mostrar verdades nuas, mas que mantêm algo de falso no modo como são expostas (SLOTERDIJK, 2012). Existe uma nudez que não mais desmascara, na qual nenhum “fato nu” que se manifeste pode ofertar chão seguro ao exercício da razão. Por isso, aqui a ênfase recaiu mais no modo de argumentação das teorias (críticas) pedagógicas – este sim, pautado pela razão cínica – do que no fato do “desvelamento” em si.

Isso porque, que o gesto pedagógico sempre tenha sido um processo de domesticação, o educadores sabem, porém recusam: “eles o sabem, mas fazem”. A razão cínica opera através de uma discrepância entre os discursos proferidos e as práticas: continuar insistindo e advogando em uma educação que se caracterize como uma prática libertadora frente ao avanço do Capital Mundial Integrado é uma estratégia anacrônica tendo em vista tanto a modificação das mídias domesticadoras quanto à própria referência interna dos discursos estruturadores dessas proposições, como vimos.

Apesar de práticas discursivas que remetem à liberdade, racionalidade, conscientização e moralidade (no caso específico do EsP), o que está em jogo no *cinismo pedagógico* é a domesticação da ira presente na humanidade, dos impulsos bestializadores.

Se olharmos retrospectivamente para a história do século XX e, mais especificamente, para a sua primeira metade convulsiva, teremos a impressão de que o movimento civilizador das energias timóticas exigido por Platão, elogiado por

Aristóteles e buscado praticamente pelos pedagogos da época burguesa com um grande fausto fracassou em toda a linha nos estados nacionais (SLOTERDIJK, 2012a, p. 39).

O experimento político da modernidade foi transformar a energia timótica das massas sob formas políticas, mobilizando-as para o “progresso” regular e ascendente, então, precisamos assumir que esse empreendimento foi catastrófico. Ao fim e ao cabo, o que conseguimos foi uma barbárie planejada.

A categoria “sujeito” mostra-se muito mais como um ponto de encontro de afetos e energias – que aparecem em seu anfitrião, o indivíduo capaz de vivência e ação, como um visitante que vem de longe a fim de usá-lo para os seus interesses – do que um construto dialógico e racional (SAFATLE, 2015; SLOTERDIJK, 2012a). Apesar disso, ira, ambição e indignação nunca pareceram motivos nobres o suficiente para a entrada no campo político⁵⁷.

É nesse sentido que a retórica dos ativistas de esquerda se encontrava desde o início: traduzir esses afetos indignos das “classes perigosas” na linguagem dos ideais. A missão semântica revolucionária – para ficarmos no exemplo mais próximo da Educação Popular – era acoplar as energias que “vinham de baixo” a fim de formar na superfície um amalgama com palavras de ordem apolíneas. De fato, a simbiose do mais alto com o mais baixo era a ideia fixa do novo tempo, no qual quem quisesse fazer história em favor dos oprimidos, precisaria ir além de meros postulados. A própria inversão valorativa em prol do “mais baixo” pode ser considerada como operação da razão cínica, especialmente pelo suposto rompimento com a ordem elevada de contemplação, beleza e racionalidade.

Não por acaso, no Brasil esse processo foi encabeçado por intelectuais sensíveis às condições culturais das classes baixas. A sensibilidade – burguesa – também estava presente no núcleo da Escola de Frankfurt, tendo em vista que a maioria dos integrantes da primeira fase advinham de famílias abastadas. Essa sensibilidade foi o motor que orientou as práticas “revolucionárias”, e “os membros da Escola de Frankfurt passaram se ver como os únicos sujeitos revolucionários porque somente eles tinham atingido um estado de reflexão autoconsciente que transcendia o mundo reificado de uma sociedade administrada (JEFFRIES, 2018, p. 150). E nunca é demais lembrar que o Instituto de Pesquisa Social foi fundado e financiado pelo sistema econômico que ele decidia denunciar.

⁵⁷ Sou mais uma vez tentada a especular que depois dos acontecimentos de 2016 no Brasil, ambição seja o afeto tendência para entrada no campo da política. Mas é uma tema a ser desenvolvido, quem sabe, posteriormente.

Essa assimetria, termo técnico para desigualdade, foi explicada através de uma estratégia argumentativa segundo a qual um complexo formado por opressão, exploração e alienação teria sido o responsável pela impossibilidade de democratização da felicidade. “Pela primeira vez na História, pensou-se em erigir um teatro cuja sala de espetáculos não possuiria senão primeiras filas” (SLOTERDIJK, 2012a, p. 149).

Desde sempre pareceu mais atraente e produtivo a ideia fantasmática de reformular os privilégios dos indivíduos felizes e transformá-los em exigências igualitárias (culturais e econômicas). Mas Sloterdijk (2012a) alfineta, argumentando que se existe um ponto cego nas aspirações revolucionárias, ele reside na expectativa inconfessa de poder se alimentar dos frutos da mudança auto efetuada. Será que os revolucionários não seriam carreiristas como quaisquer outros?⁵⁸

Junto à libertação da classe trabalhadora, o que deveria também estar em questão era a regeneração do homem. Essa regeneração afastaria as deformações que originam as condições de vida da maioria das sociedades de classes. Daí a ampla repercussão do mote freireano “vocação para ser mais”.

Para operacionalização desse objetivo, foi preciso carregar semirreligiosamente palavras como *trabalho*, *operário*, *processo de produção*, etc. Esses termos projetaram de forma robusta a categoria *proletariado* – que em sua origem designava apenas algo no âmbito econômico-crítico – para o campo messiânico (BRAYNER, 2018; SLOTERDIJK, 2012a). Assim, o objetivo foi ampliado para a matriz de “toda a humanidade” e todo potencial futuro.

Talvez seja essa ampliação que o movimento Escola sem Partido tenha o intuito de combater – mas não estou muito certa do fato – quando elege o marxismo cultural como inimigo. Essa coisa chamada “marxismo cultural”, de acordo com Jeffries (2018), é uma história que rivaliza com a Escola de Frankfurt na narrativa de impotência programática. Trata-se de uma teoria conspiratória que alega que um pequeno grupo de filósofos marxistas alemães (a própria Escola de Frankfurt) desenvolveu estratégias para subverter os valores tradicionais ao estimular o multiculturalismo, a correção política, a homossexualidade e as ideias econômicas coletivistas.

Não estou segura do fato que seja este o combate empreendido pelo EsP, porque se os gurus do movimento se dessem ao trabalho de acessar os textos basilares da Teoria Crítica em

⁵⁸ O Instituto Paulo Freire (cujo presidente de honra é Moacir Gadotti), por exemplo, opera sistematicamente através da negociação de contratos de consultorias, formações pedagógicas e palestras, todos ministrados por seus integrantes.

sua primeira fase, encontrariam Theodor Adorno em defesa dos castigos físicos e das punições como modos de ajustamento de condutas em salvaguarda de valores absolutos, dentre eles, a família. Saberiam também da importância e centralidade atribuída à categoria autoridade e, por fim, talvez chegassem ao fato que antecedeu a morte de Adorno – as estudantes que desnudaram os seios em protesto e como isso repercutiu para o adoecimento do filósofo, leia-se, como isso feriu suas concepções de comportamento social.

Mas, como o EsP trabalha sobre um amplo anti-intelectualismo, pouco provável que se debrucem sobre esses fatos. A melhor estratégia é continuar bradando a existência de uma teoria conspiratória inexistente, ao invés de admitir que estão mais próximos moralmente do núcleo duro da TC do que ousam admitir. Na sociedade da opinião, a política é condicionada e redigida por operações simbólicas que apresentam uma ligação constante com as emoções tímóticas de um coletivo.

“O rei está nu”.



Fonte: à esquerda, capa da Revista Piauí, nº 116 (maio/2016) – O Rei está nu; à direita, capa da Revista Piauí, nº 129 (junho/2017) – O rei está nu e pronto para o abate.

Epílogo

Cave lectorem!

“Ler abre jaulas: do *cave canem* ao *cave lectorem*” talvez fosse um título mais adequado para esta seção.

Em 2012 – ano que ingressei na pós-graduação – Peter Sloterdijk publicou um artigo no jornal *La Republica*, afirmando que a Universidade é uma fábrica de textos baseados no plágio universal. Aliado a esse fato, a existência de uma hiperprodução destinada a não ser lida. Será que teria feito alguma diferença em minha vida acadêmica se eu tivesse lido esse artigo na época de sua publicação?

Sloterdijk elabora uma diferenciação entre a especificidade do plágio universal de todos os outros casos de desprezo à “propriedade intelectual” existente em nossa sociedade. Os procedimentos acadêmicos, diz ele, são especificidades inimitáveis, porque visto de fora, o mundo universitário provoca o efeito de um biótipo especializado na produção de textos bizarros e pouco afáveis ao popular. São vegetais textuais que florescem exclusivamente no microclima da academia.

Por isso o convite: é preciso proteger o regime de citações, pois é graças às aspas que a cultura avança. Dentro da pirataria universitária, a cultura da citação é o último *front* no qual a universidade pode defender a sua própria identidade. Mas não nos enganemos, as aspas são uma cortesia do pirata. Elas ajudam, sobretudo, a passar despercebido pelo fluxo regular da hiperprodução de textos.

O tempo áureo da leitura como um efeito estético (Wolfgang Iser), no qual ler significa despertar para a vida estruturas de apelo inerentes ao texto e se entregar ao jogo de interpretação – por antecipação, recusa, engano, recuperação, etc. – se esvaiu. Na perspectiva da situação universitária que nos encontramos, essas análises remetem à uma antiquíssima Idade de Ouro da Leitura – na qual o ato de ler abria jaulas, permitia acesso à humanização. Nenhum integrante da vida universitária negaria: é hora de complementar a teoria do leitor implícito com a do *não-leitor* implícito. Isso porque sabemos que 98% de todas as produções de textos que saem das universidades são redigidos na expectativa, justificada ou injustificada, de uma não leitura parcial ou total desses textos. A época que escrevíamos cartas destinadas a amigos distantes e que essa amizade se realizava por meio da escrita sucumbiu e aqui empenhamos nossa racionalidade cínica para lidar com esse fato.

Em uma sociedade em que impera a razão cínica, que nos ensina a seguir e não seguir a regra concomitantemente, seria ilusório acreditar que esse fato não teria também repercussão sobre a ética do autor. Assim, é preciso dar ao não-leitor o que lhe cabe. O paradoxo é que nos dirigimos ao não-leitor implícito, e esse não-leitor é inerente ao texto, já que é ele que, de todo modo, não irá vê-lo. A situação limite é ainda mais tensa quando nos deparamos com o fato de que apenas as máquinas de leitura digital e os programas de pesquisa especializada são capazes de assumir o papel de “leitor autêntico” e entrar em diálogo ou não com um texto. São os guardiões digitais dos costumes, que buscam incessantemente revelar a diferença entre plágio e citação.

O “leitor humano” – outrora definido por Umberto Eco como *máquina interpretatória* que produz uma deriva infinita do sentido – foi abduzido. Nesse sistema, a leitura real é algo inesperado e pode levar à catástrofe. Assim, nada mais prudente do que substituir a antiga inscrição *cave canem* por *cave lectorem*: o cínico parece ser um cão desdentado. O alerta incide no *leitor* como um animal verdadeiramente perigoso.

Ler, abre realmente jaulas?

A presente tese é uma mistura de roubo e plágio e não há o intuito de esconder esse fato: é a racionalidade cínica operando.

Ao fim e ao cabo, o intuito era idêntico ao texto de Jorge Luis Borges, *Pierre Ménard, autor de Quixote*: o desejo de reescrever palavra por palavra *Regras para o Parque Humano*, sem tirar nem pôr, como se fosse um texto meu.

A tese latente do Humanismo de que o desembrutecimento do ser humano se faz através da leitura, ou seja, que as boas leituras conduzem à domesticação, não exclui a animalidade do homem. O *homo humanus* se contrapõe ao *homo barbarus*: assim, toda forma de humanismo tem como ponto de partida o estabelecimento de uma concepção de “natureza humana”, uma ideia de “essência humana”. No caso da antiguidade romana – e sua influência grega – a formação era guiada pelo ideal de *animale rationale*. Concepção recuperada pela modernidade como fundamento de autonomia, que perpassa todo o projeto civilizacional educativo desde então. O que significa que desde os romanos o projeto humanista visava a desbarbarização do homem mediante o estudo e o cultivo da erudição.

Sloterdijk defende que a formação humanista é, sobretudo, um processo de domesticação com recurso à cultura escrita, com vistas à repressão das tendências bestiais próprias da *animalitas* – do *homo animalis*. A luta contra as tendências bestializadoras sempre se configurou como um “conflito de mídias”, no qual o livro seria a mídia por excelência do projeto humanista de formação.

É evidente a imbricação entre humanismo e cultura literária, de maneira que a crescente banalização desta, na contemporaneidade, representou o ápice do fracasso do projeto humanista através do surgimento de novas mídias domesticadoras. Sendo a coexistência humana em sociedade reorganizada sobre novas bases (pós-literárias e pós-epistolares) as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC’s aparecem como o novo entrave a uma educação orientada para preceitos éticos.

O debate contemporâneo não deve se limitar à superficialidade da transição da mídia livro (que orientou a efetivação da educação moral da escola humanista) e as novas tecnologias e seu papel educacional.



Fonte: John Holcroft, 2018.

Para mim, enquanto pesquisadora do campo educacional, não se trata de discutir estritamente a *mídia* em si (no sentido tecnológico/informacional do termo) a ser utilizada no processo educacional, mas continuar insistindo no fato do processo pedagógico *ser um processo de domesticação*. Esse processo é que se utiliza das mídias mais adequadas para cumprir a sua função de desembrutecimento do ser humano. Não se trata de questionar que papel a escola poderia ainda ter na formação ética de

indivíduos em sociedades pós-literárias. Nem se a escola deveria, ela mesma, se tornar também pós-literária e pós-epistolar.

Acredito que a escola também não é pós-humanista, na medida em que continua desempenhando o papel – ela mesma – de mídia domesticadora. Como a socialização por meio da instrução está fadada ao insucesso, temos um déficit de domesticação na sociedade, mas alguns ainda recorrem desesperadamente ao papel formativo da escola, ignorando o extenso histórico nefasto do Humanismo pedagógico.

O questionamento mais óbvio suscitado pela leitura apresentada pelo próprio Sloterdijk é saber se a escola fracassou ou fracassa em se debruçar sobre objetivos éticos precisamente porque a solução para o problema da desbarbarização do ser humano *não* se deixa e não se deixou formular em termos humanistas.

A pergunta que nos deixa à beira do abismo, na verdade é: existe algum caminho não-humanista ou pós-humanista a ser trilhado pelo processo pedagógico?

Sloterdijk trilhou um caminho que culmina na proposição de uma nova síntese entre o humanismo e a ciência, síntese que deverá ter a forma de um humanismo capaz de assumir inteiramente a dimensão propriamente técnica da existência humana. A referência é ao conceito de *antropotécnicas* desenvolvido pelo autor.

Seja como for, o objetivo é continuar a demonstração que o Humanismo como instrumento que visa à domesticação do homem se tornou obsoleto. A retórica humanista carece de verossimilhança porque perdeu sua eficácia simbólica.

O ponto de virada leva em consideração as origens antropológicas da clareira, ao se debruçar sobre as consequências filosófico-educacionais da domesticação do homem pelo próprio homem, mas para alcançar uma experiência de pensamento que trans-humana. Isto é, partindo de um vocabulário reservado genericamente à zoologia e etologia – criação, domesticação, controle, submissão – começar a pensar a realidade humana e questionar o estatuto dessa mesma humanidade na escala taxonômica.

Apostar que dentro da lógica da produção do homem pelo homem somos capazes de efetuar uma outra torção que implica uma nova definição do homem, isto é, um processo “inédito” de educação do homem por ele mesmo. Inédito com aspas, porque incomum ao pensamento ocidental, porém deveras conhecido por diversas comunidades mundo afora.

Aqui é preciso pensar *com* e *contra* Sloterdijk, gesto no qual tradição e traição se intercruzam. Ele tomou o caminho da antropotécnica ao enxergar o fim da crença moderna na educação como instrumento geral de emancipação. Mas atualmente é

impossível assumir um “ponto de vista”, porque as *coisas* agora nos acossam. É a partir do ponto de vista da ausência de pontos de vista que algo no campo pedagógico precisa ser encarado mais detidamente.

O caminho que pretendo trilhar se debruça, analisa e questiona a humanidade do homem e o seu ponto de vista como o ponto de vista privilegiado para a definição da experiência no mundo⁵⁹. Questionar o fato de que na nossa cosmologia construtivista saussureana “o ponto de vista cria o objeto” – o sujeito sendo a condição originária e fixa de onde emana o ponto de vista. As cosmologias indígenas (utilizo aqui as bases teóricas do perspectivismo ameríndio) procedem segundo o princípio de que “o ponto de vista cria o sujeito”, isto é, será sujeito quem se encontrar ativado, reconhecido, agenciado pelo ponto de vista.

Se quando nos deparamos com o paradigma biológico na fronteira do humano, os animais privilegiados são os primatas, tendo em vista a proximidade do código genético, para falarmos de domesticação, os cães ganham o protagonismo. Não à toa, uma tese que versa sobre domesticação, tem o cinismo como mote.

Na origem dos mistérios da domesticação, tem-se difundida a ideia de um paralelismo entre a organização do gênero *Canis* – uma espécie altamente gregária e organizada em estruturas sociais relativamente complexas – e a dos humanos. Resultando no advento de vínculos duradouros, através de uma associação simbiótica, de reconhecimento recíproco entre as duas espécies, formando matilhas mistas de humanos/animais.

Assim, no capítulo subsequente ao drama da domesticação, o controle – e especialmente o controle reprodutivo – de certas espécies pelo homem (mas também dos homens para com os seus semelhantes) ganha componentes adicionais, tais como dominação, servidão e escravidão dos animais e parasitismo dos humanos sobre outros seres. Do mesmo modo, a noção de amansamento vem compor o conceito de domesticação utilizado largamente na zoologia, que tenta reproduzir o termo em inglês *taming*, que parece se constituir como uma primeira e necessária etapa da relação entre animais e humanos no modelo de organização social do ocidente, que se segue, depois, rumo ao processo efetivo de domesticação.

⁵⁹ Parte dessa investigação que pretendo dar continuidade já foi testada no grupo de trabalho de Filosofia da Educação da Anped, na 38ª Reunião (2017), com o texto intitulado *Do fenômeno do humano ao fenômeno do humanismo: pedagogia e animalidade*. Outra via argumentativa que versa sobre o mesmo tema foi experimentada no grupo de trabalho Heidegger da Anpof, 18ª Reunião (2018), com o texto *Por que falar de pedras se o assunto é o homem?: Heidegger, Sloterdijk e o Antropoceno*.

Não seria forçado comparar essas duas etapas – amansamento e domesticação – ao processo humanista de escolarização empreendido junto aos infantes, no qual primeiro ocorre um “amansamento”, com vistas ao desembrutecimento das crianças através da rotina de atividades do ambiente escolar (com suas regras, horários e condutas) para em seguida empreender o processo de domesticação através das mídias desinibidoras objetivando formar adultos bem ajustados às regras sociais.

A projeção de uma ideia de sociedade sobre os grupos *Canis* organizados é que permitiu a superinterpretação de estabelecimento de relação por espelhamento dos hábitos sociais das duas espécies. O fato é que a domesticação do cão – *Canis familiaris* – tal como apresentada pela zoologia ocidental faz parte de uma narrativa que ignora outras narrativas possíveis acerca dos mistérios da domesticação. As cosmologias indígenas, por exemplo, oferecem possibilidades alternativas para o entendimento das relações interespecies que diferem diametralmente do discurso científico da biologia, zoologia, etologia e paleontologia, propondo desafios a essas áreas, mas também ao campo pedagógico.

Ao longo da história da pedagogia encontramos uma série de iniciativas e práticas que se voltavam discursivamente para a primazia apolínea do bom e belo, pela ênfase na racionalidade e autonomia, cooperação e diálogo, etc. O que é o impensado do pensamento pedagógico é justamente que esses gestos apenas conduzem a um único objetivo: a domesticação do animal humano. Assim, pedagogia e animalidade caminham juntas, pois estão no vértice do processo de aperfeiçoamento das mídias desembrutecedoras que objetivam o enquadramento do ser humano, ainda que os metadiscursos pedagógicos insistam que os saberes necessários à educação do futuro devem primar pelo reconhecimento da humanidade comum (entre os homens, onde quer que estejam) e da diversidade cultural inerente a tudo o que é humano.

O problema a ser enfrentado pelas Ciências Humanas parece ser a própria categoria *humano*, na tentativa de reavaliar o projeto tem o homem (ser humano) como “categoria terminal” e todo não-humano é passível de intervenção, seja para hominizar seja para utilizar. Esses objetivos se efetuam através da pedagogia – que é inevitavelmente o campo de concentração das tecnologias domesticadoras, dentre elas, a própria escola como uma das mais sofisticadas. Insisto: domesticação-adestramento-educação é a maneira como esta organização social, pautada em hierarquias e submissões, entende o processo de construção do humano.

Ao fim e ao cabo, talvez não tenhamos nos livrado da interação dialética entre senhor e escravo que Alexandre Kojève interpretava como a “relação social fundamental”, uma vez que esta mostra que o mundo humano implica necessariamente um elemento de dominação e um de sujeição, existências autônomas e existências dependentes. Nessa narrativa, a sociedade só é humana – pelo menos em sua origem – sob essa condição de polarização e hierarquia: homens e animais, senhores e escravos, civilizados e bárbaros, alfabetizados e não alfabetizados, letrados e iletrados, etc. A humanidade consistiria então em submeter e transformar um mundo hostil a um projeto humano de domesticação (de todas as coisas: seres e entes).

No entanto, é preciso estarmos atentos ao fato de que existem outras narrativas possíveis, que apontam para outras relações entre humanos e não humanos, outras formas de organização social que não se estabelecem através da biopolítica e da submissão dos diferentes. Significa dizer que o processo pedagógico nessas sociedades não se constitui através da domesticação, pois ela não retrata a forma de organização social.

Em um sentido amplo, os índios amazônicos não domesticaram os animais – dentre eles, os canídeos – porque não quiseram alterar seus modos de relação com esses seres e não porque esses canídeos nativos eram incompatíveis com a domesticação, tal como figura no discurso dos especialistas. A relação social desenhada entre humanos e não-humanos é radicalmente diferente do modelo que se fundamenta na domesticação e no déficit de sociabilidade dos canídeos.

Se em um sentido amplo, domesticação envolve o domínio da cultura (humana) sobre a natureza (animal), como reconhecer este processo entre sociedades que desconhecem a oposição entre natureza e cultura? As relações entre humanos e animais na Amazônia são relações sociais que não se fundam na objetivação e na dominação.



Fonte: Pisco Del Gaiso, 1992. Como filho no colo, índia amamenta filhote de porco do mato, ato comum na tribo Guajás (Maranhão). Os filhotes órfãos são criados como filhos. O fotógrafo recebeu o Prêmio Internacional de Jornalismo Rei da Espanha em 1993 com esta fotografia.

Pensar o binômio pedagogia e animalidade pelo viés da domesticação nos faz enveredar por um caminho que não precisa conduzir ao animal como um índice de exclusão, perseguição e superação, mas como a instância de outra temporalidade, de outra política e de outros sentidos educativos nos quais o discurso pedagógico não precise se embasar em mídias desembrutecedoras. Admitir o processo educativo enquanto domesticador talvez permita o salto para a construção de uma outra narrativa pedagógica na qual o animal – que nós mesmos somos – não funcione como o limite exterior da ordem social e comum, mas se torne algo íntimo, capaz de traçar novas coordenadas de alteridade e novos horizontes de interrogação do processo de formação do “humano”, com aspas, mas sobretudo, de um humano que não se arrogue de exclusividade hierárquica. Admitir o processo educativo enquanto domesticador pode permitir enxergar a falência das pedagogias civilizatórias e normalizadoras e abrir campo para outras políticas e outras pedagogias em que o animal ou a relação com a animalidade comece a ser decisiva na produção do (de outro modo de ser) humano.

Esta tese começou com um *pathos* escritural que remetia ao cansaço.

O cansaço como *pathos* de leitura e escritura.

Não era possível imaginar que no momento de término do texto, as condições existenciais fossem tão díspares daquele momento inicial. O fato é que ao longo do processo de construção desta tese, percebi que estudar o tema da razão cínica foi o que me permitiu sobreviver às adversidades de uma crise gigantesca na qual o mundo que habitamos está imerso e que abarca política, moral, cultural, economia e educação.

Setembro de 2018: o Museu Nacional, no Rio de Janeiro, foi destruído pelo fogo.

Com ele, a perda de toda memória material de povos indígenas que foram destruídos pelo colonialismo europeu e que restavam como testemunhas mudas da perversa invasão da América. Povos que conseguiram sobreviver mantendo um modo de vida menos suicida. Sobrevivência esta, que talvez nós – mulheres e homens brancos – não venhamos a conhecer, dado o contexto do momento presente, porque desde então, tudo se agravou.

Porque o Brasil é um país onde governar é criar desertos. A partir da tragédia programada do Museu Nacional, Eduardo Viveiros de Castro conseguiu definir e unificar as minhas duas experiências de escritura – a dissertação e a tese – ao afirmar que vivemos sob um projeto de devastação, de criação de desertos, desertos no espaço e no tempo, de destruição sistemática da memória.

A crítica da razão cínica mostrou como foi que “sujeitos” que se revelaram ao mesmo tempo rígidos e flexíveis nas compulsões existenciais e sociais, friamente não deram credibilidade ao universal e não hesitaram em revogar todos os ideais culturais elevados quando o assunto que estava em jogo eram as questões relativas à autoconservação.

Transformei, então, indignação em escritura.

LEER

★ ABRE ★

JAULAS

TANO VERON 2016 BUENOS AIRES ARGENTINA

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. **O Aberto: o homem e o animal**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- _____. (et. al.) **Democracia, ¿em qué Estado?** Buenos Aires: Prometeo Libros, 2010.
- ALONSO, Angela. *A comunidade moral bolsonarista*. In: **Democracia em Risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje** [Vários autores]. São Paulo: Cia das Letras, 2019.
- ARTAUD, Antonin. **Oeuvres**. Paris: Gallimard, 2004.
- BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- _____. **Sade, Fourier, Loyola**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **Incidentes**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.
- _____. **Fragmentos de um Discurso Amoroso**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.
- BLANCHOT, Maurice. **A Conversa Infinita I**. São Paulo: Escuta, 2010.
- _____. **L'écriture du Désastre**. Paris: Éditions Gallimard, 1983.
- HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BICALHO, Pedro Paulo Gastalho (et. al). *Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- BECKETT, Samuel. **Textos Para Nada**. São Paulo: Cosac Naify: 2015.
- BRAYNER, Flávio. **Nós que amávamos tanto a libertação**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- _____. **Educação e Republicanismo**. Brasília: Liber Livros, 2008.
- _____. *Universidade e Educação Popular*. In: **Para Além da Educação Popular**. Campinas/Sp: Mercado das Letras, 2018, p. 17-46.
- _____. *O elixir da redenção. O Movimento de Cultura Popular do Recife (1960-1964)*. In: **Para Além da Educação Popular**. Campinas/Sp: Mercado das Letras, 2018, p. 47-79.
- _____. *O clichê: notas sobre uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua*. In: **Para Além da Educação Popular**. Campinas/Sp: Mercado das Letras, 2018, p. 175-200.

_____. *Por que ainda somos freireanos? Ensaio sobre uma teologia laica*. In: **Para Além da Educação Popular**. Campinas/Sp: Mercado das Letras, 2018.

CHAR, René. *Feuillets d'Hypnos (1943-44)*. In: **Oeuvres Complètes I**. Paris: Éditions Gallimard, 1983.

DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong**. São Paulo: N-1 edições, 2016.

DUNKER, Christian. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**. São Paulo: Boitempo, 2015.

DUNKER, Christian. Crítica da razão diagnóstica: por uma psicopatologia não-toda. In: SAFATLE, V.; SILVA JR, N.; DUNKER, C. (Orgs). **Patologias do Social: arqueologias do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FOUCAULT, Michel. **O belo perigo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista Estudos Universitários**. Recife, 1963. Disponível em <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/est.univ_.pdf>

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Para ler Peter Sloterdijk**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2017.

HARA, Tony. **Ensaio Sobre a Singularidade**. Curitiba: Intermeios, 2012.

HAURÉLIO, Marco. **A nova roupa do rei ou o encontro de João Grilo com Pedro Malazarte** (adaptação da obra de Hans Christian Andersen). São Paulo: Volta e Meia, 2012.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JEFRRIES, Stuart. **Grande Hotel Abismo: a Escola de Frankfurt e seus personagens**. São Paulo: Cia das Letras, 2018.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. A construção de uma identidade docente desejável no discurso do movimento Escola Sem Partido. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 118-129, maio 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11756>>.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

KRISTEVA, Julia. **Sol Negro: depressão e melancolia**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

KUNDERA, Milan. **O Livro do Riso e do Esquecimento**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

MACIEL, Maria Esther. **Pensar/escrever o animal**: ensaios de zoopoética e biopolítica. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

ORWELL, George. **1984**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

PAGNI, Pedro Angelo; DALBOSCO, Cláudio Almir. As produções do GT 17 da ANPed e o seu papel para o desenvolvimento do campo da Filosofia da Educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Avelino Rosa; VALLE, Lílian do. (Org.). **Filosofia da Educação: posições sobre a formação humana**. Curitiba: Editora Appris, 2014.

PERNIOLA, Mario. **Desgostos**: novas tendências estéticas. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Com Roland Barthes**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **Ódio à Democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

REMARQUE, Erich. **Nada de novo no front**. Porto Alegre: LPM, 2005.

RODRIGUES, Nelson. **O Casamento**. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SAFATLE, Vladimir. **Cinismo e Falência da Crítica**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O Circuito dos Afetos**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

_____. **Grande Hotel Abismo**: por uma reconstrução da teoria do reconhecimento. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **A crise é um modo de governo**. Folha de São Paulo, 10 de junho de 2016. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/vladimirsafatle/2016/06/1779958-a-crise-e-um-modo-de-governo.shtml>>.

_____. “É racional parar de argumentar”. In: DUNKER, Christian (*et. al.*) **Ética e Pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

SARAMAGO, José. **Caim**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas/Sp: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

_____. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 711-724, set. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000300711&lng=pt&nrm=iso>.

SCHLEGEL, Friedrich. **O Dialeto dos Fragmentos.** São Paulo: Iluminuras, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Os 20 Anos do GT Filosofia da Educação e sua Contribuição para a Constituição do Campo Investigativo da Filosofia da Educação.** Trabalho Encomendado do GT-17 da 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 2013. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/TRAB_ENCOMENDADO_20_anos_GT_Filosofia_da_Educa_o.pdf>.

SKLIAR, Carlos. **Experiências com a Palavra.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. **La Educación (que es) del Otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos.** Buenos Aires, NOVEDUC, 2015.

SLOTERDIJK, Peter. **Crítica da Razão Cínica.** São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

_____. **Experimentos Con Uno Mismo.** España: Pre-Textos, 2003.

_____. **Ira e Tempo.** São Paulo: Estação Liberdade, 2012a.

_____. **Esferas I: Bolhas.** São Paulo: Estação Liberdade, 2016.

_____. **Regras Para o Parque Humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo.** São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

_____. **Temperamentos Filosóficos: um breviário de Platão a Foucault.** Lisboa: Edições 70, 2012b.

_____. **La Domestication de l'Être: pour un éclaircissement de la clairière.** Paris : Mille et Une Nuits, 2000a.

_____. **Extrañamiento Del Mundo.** España: Pre-Textos, 2008.

_____. **Has de Cambiar tu Vida.** España: Pre-Textos, 2013.

_____. *Zoopolítica.* [Entrevista concedida a] Luiz Felipe Pondé. **Folha de São Paulo**, São Paulo: 10 de outubro de 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1010199905.htm> e <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1010199906.htm>

TAVARES, Francisco Mata Machado ; VELOSO, Ellen Ribeiro. “Quando o carnaval chegou: ativismo político no anverso histórico do *Homo ludens*”. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros** [online]. 2016, n.64, pp.224-248.

VANDER VELDEN, Felipe Ferreira. **Sobre cães e índios: domesticidade, classificação zoológica e relação humano-animal entre os Karitiana na Amazônia Brasileira**. In: X Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones – Posadas, 2008. Disponível em < <https://www.aacademica.org/000-080/409.pdf>>.

ZIZEK, Slavoj. **Eles não sabem o que fazem**: o sublime objeto da ideologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

ANEXO

Sumário da obra *Crítica da Razão Cínica* (Estação Liberdade, 2012).

Sumário	
Prefácio	11
PRIMEIRA PARTE	
Análise: cinco considerações prévias	29
1. Cinismo: crepúsculo da falsa consciência	31
2. Esclarecimento como diálogo — Crítica à ideologia como prosseguimento do diálogo fracassado por outros meios	38
3. Os oito desmascaramentos — Revisão crítica	53
I. Crítica da revelação	53
II. Crítica da ilusão religiosa	57
III. Crítica da ilusão metafísica	68
IV. Crítica à superestrutura idealista	71
V. Crítica da ilusão moral	76
VI. Crítica da transparência	85
VII. Crítica da ilusão natural	92
VIII. Crítica da ilusão privada	100
4. Depois dos desmascaramentos: crepúsculo cínico. Esboços para a autorrevogação do <i>éthos</i> do Esclarecimento	121
I. Obstrução esclarecida do Esclarecimento	121
II. Rupturas do Esclarecimento	129
1. <i>A refração temporal</i>	130
2. <i>A ruptura parvidária</i>	133
3. <i>A ruptura setorial</i>	133
4. <i>A ruptura das inteligências</i>	134
III. A lembrança de portas semiabertas	136
IV. Elegia marxista: Althusser e a “ruptura” em Marx	139
V. Sentimento vital à meia-luz	149
5. Em busca da insolência perdida	153
I. A filosofia grega da insolência: <i>kynismos</i>	153
II. Mijar contra o vento idealista	156
III. Neo- <i>kynismos</i> burgueses: as artes	161
IV. O cinismo como insolência que trocou de lado	164
V. Teoria do agente duplo	168
VI. História social insolente	171
VII. Encarnação ou cisão	175
VIII. Psicopolítica da sociedade esquizoide	177
IX. Felicidade desfaçada	182
X. Meditação sobre a bomba	187
SEGUNDA PARTE	
Cinismo no processo do mundo	195
I. Seção principal fisionômica	
A. Sobre a psicossomática do espírito do tempo	
1. Língua para fora	201
2. Boca retorcida em sorriso malicioso	203
3. Boca amarga, fechada	204
4. Boca, às gargalhadas, escancarada	204
5. Boca serena, em silêncio	205
6. Os olhos e o olhar	206
7. Seios	208
8. Bundas	209
9. Peido	213
10. Merda, dejetos	214
11. Órgãos genitais	215
B. Gabinete dos cínicos	
1. Diógenes de Sínope: Homem-cão, filósofo, inútil	219
2. Luciano, o zombeteiro ou A crítica troca de lado	236
3. Mefistófeles ou O espírito que sempre nega e a vontade de saber	243
4. O Grande Inquisidor ou O homem de Estado cristão como caçador de Jesus e o nascimento da doutrina das instituições a partir do espírito do cinismo	253
5. O impessoal ou O mais real sujeito do cinismo difuso moderno	270
II. Seção principal fenomenológica	
A. Os cinismos cardinais	
1. O cinismo militar	296
2. O cinismo de Estado e o cinismo do domínio	310
3. O cinismo sexual	338
4. O cinismo médico	359
5. O cinismo religioso	372
6. O cinismo do saber	387

B. Os cinismos secundários	403		
1. Mínima Amoralia — Confissão, chiste, crime	403		
2. Escola da arbitrariedade — Cinismo da informação, imprensa	411		
3. Cinismo da troca... ou a dureza da vida	422		
III. Seção principal lógica	439		
A. Empíria negra — O esclarecimento como organização de um saber polêmico	441		
1. Saber bélico e espionagem	444		
2. Polícia e ótica da luta de classes	451		
3. Sexualidade: o inimigo encontra-se dentro-abaixo	456		
4. Medicina e suspeição corporal	460		
5. O nada e a metafísica da autoconservação nua e crua	465		
6. Espionagem da natureza, lógica de artilharia e metalurgia política	469		
B. Polêmica transcendental. Meditações heracliteanas	478		
1. Polêmica contra o <i>id</i> ou pensar o diabo	483		
2. Metapolêmica para a fundamentação das dialéticas europeias entre polêmica e rítmica	492		
IV. Seção principal histórica	511		
O sintoma de Weimar. Modelos de consciência da modernidade alemã	513		
1. Cristalização weimariana. Transição de um tempo da memória para a história	517		
2. Caotologia dadaísta. Cinismos semânticos	522		
Excurso 1: O crepúsculo do blefe	535		
Excurso 2: Os cães do gelo. Sobre a psicanálise do cínico	539		
3. A república do faz de conta. Cinismos políticos I: a luta prossegue	546		
4. O front e o nada. Cinismos políticos II: dialética populista e dissolução do front	551		
5. Mortos sem testamento. Cinismos políticos III: preocupações com os rúmulos de guerra no interior vazio	557		
6. Conspiradores e simuladores. Cinismos políticos IV: mentalidade como desinibição	563		
Excurso 3: O cão sanguinário racional. Uma elegia social-democrata	569		
		7. Despersonalização e alienação. Cinismos funcionalistas I	574
		8. Próteses — Do espírito da técnica. Cinismos funcionalistas II	585
		Excurso 4: O quarto império — antes do terceiro	599
		Excurso 5: Protética total e surrealismo técnico	603
		9. Algodiceia política. Cosmologias cínicas e ausência de dor	606
		10. Pedindo um Napoleão que venha de dentro. Cinismos políticos V: treino para homens de fatos	617
		11. A "hora lúcida". Grandes confissões de uma consciência dividida	626
		12. A república alemã dos vigaristas. Sobre a história natural da ilusão	633
		Excurso 6: O coueísmo político. Politização da mentira	640
		Excurso 7: Análise espectral da burrice	646
		Excurso 8: Atores e personagens	649
		13. Opa — estamos nós vivos? Cinismos neo-objetivos e histórias da vida difícil	653
		Excurso 9: Cinismo dos meios de comunicação e treinamento na arbitrariedade	667
		Excurso 10: Gente no hotel	671
		14. Crepúsculo pós-coito. Cinismo sexual e histórias de um difícil amor	673
		15. As duplas resoluções de Weimar ou a objetividade em relação à morte	680
		Epílogo. O choque pleural. Sobre o arquétipo do riso de Weimar	690
		Conclusão. A caminho de uma crítica da razão subjetiva	695
		Referência bibliográfica e agradecimentos	713
		Crédito das ilustrações	715