



AUTÔNOMOS OU AUTÔMATOS? REFLEXÕES EM TORNO DE EDUCAÇÃO E PODER¹

AUTONOMOUS OR AUTOMATONS? REFLECTIONS ON EDUCATION AND POWER

Alejandro Raúl González Labale*

Doutor em Antropologia Social/Universidade Federal de Santa Catarina
Professor da Universidade Federal do Piauí
E-mail: aglabale@gmail.com
Teresina, Piauí, Brasil

*Endereço: Alejandro Raúl González Labale
Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras. Campus Universitário Petrônio Portela,
Ininga, CEP: 64.049-550 - Teresina, PI - Brasil.

Editora-chefe: Dra. Marlene Araújo de Carvalho/Faculdade Santo Agostinho

Artigo recebido em 04/05/2013. Última versão recebida em 20/05/2013. Aprovado em 21/05/2013.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pela Editora-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).

¹Uma primeira versão deste material foi apresentada na reunião anual da *ANPED SUL* - 2008, Itajaí - SC. Agradeço à Simone Curi o aporte bibliográfico que robusteceu o argumento inicial, porém eximo-a de qualquer responsabilidade no uso dessas valiosas indicações que é de minha exclusiva autoria.

RESUMO

Argumenta-se que a crítica do poder pedagógico estatal em geral esquece o poder de disciplinamento que a Cultura significa e que torna os indivíduos dóceis antes mesmo de pisar qualquer escola. Concomitantemente a esse, outro ponto se oferece à reflexão: a diferença entre adestramento e amestramento. Para tanto se utilizam, em forma ensaística, argumentos provindos da antropologia, filosofia – predominantemente F. Nietzsche –, pedagogia e arte. Concluiu-se pela conveniência de pedagogias horizontais ou não hierarquizantes.

Palavras chave: educação; cultura; poder; Nietzsche.

ABSTRACT

It's argued that the appreciation of the pedagogical state power generally forget the power of discipline that Culture means and what makes individuals docile even before stepping any school. Concurrently with this, another point to offer to reflection: the difference between dressage and instruction. For that we use in essay form, arguments stemmed from anthropology, philosophy - predominantly Friedrich Nietzsche -, pedagogy and art. Concluded on the convenience of horizontal or not hierarchized pedagogies.

Keywords: education, culture, power, Nietzsche.

Meu argumento começa com uma generalização, assumindo, claro, o perigo inerente a toda generalização: as críticas à educação estão predominantemente dirigidas aos aparelhos com que o Estado (tomado este em sua máxima amplitude semântica) se manifesta como grande amestrador, como poder homogeneizante (ALTHUSER, 1985; GELLENER, 1993; HOBBSAWN, 2002). A essas críticas, proativamente, seguem-se as mais diversas propostas pedagógicas reforçando-se assim a ideia de erro tecnológico. Logo, o ponto de partida para esta indagação será: a crítica do poder pedagógico estatal esquece o poder de disciplinamento que a Cultura significa, e que nos torna dóceis antes mesmo de pisar qualquer escola? Concomitantemente a esse, outro ponto que oferecerei à reflexão é a diferença entre adestramento e amestramento. Duas noções que muitas vezes tomam-se, erroneamente a meu ver, como sinônimas.

Meu pressuposto que, portanto, não abordarei aqui é que a Cultura significa comportamento aprendido, apoiando-me para tanto na tradição da antropologia acadêmica que desde Tylor, a finais de século XIX, vê na Cultura precisamente o que nos torna uns animais tão especiais. Ou seja, o *Sapiens* que identifica a espécie quer dizer exatamente seu contrário: nada sabemos ao nascer. Porém, nascemos com a predisposição de aprender, já que a natureza não nos fornece nenhum universal de comportamento. O paradoxo desta única característica eminentemente humana seria uma tendência a criar diferença; a cultura, em tanto conceito abstrato, reconhece nas culturas seu referencial empírico. Em adição, constitui um universal de Cultura refletir sobre si mesma, atitude que podemos rastrear já nos mais antigos mitos. O que nos leva, muitas vezes, a atribuir erroneamente esta procura de significado a uma característica humana entronizando os mais diversos – e por vezes antitéticos - humanismos. Podemos agora, parafraseando Nietzsche, formular a pergunta que sintetiza nosso problema: qual a ferramenta que a natureza utilizou para abrir no animal esse espaço de reflexão inaugural de toda Cultura?

Daqui para frente, conjectura e especulação.

Sem querer ser exaustivo, direi que as hipóteses evolucionistas apoiam seus esquemas graduais - inclusas as versões materialistas - num relato que via *homo habilis*, e colocam o centro da questão na necessidade e na utilização de ferramentas. A alternativa simbólica fala, pelo contrario, de uma ruptura, a representação seria mesmo anterior à linguagem; por exemplo, o trabalho do arqueólogo Leroy-Gourgham e sua teoria sobre a psicomotricidade associada à aparição das primeiras manifestações simbólicas.

De forma interpretativa, existe também a conhecida teoria de George Bataille, antropólogo francês próximo dos grupos surrealistas, que diz que a Cultura é consequência do

reconhecimento do Outro. Amparando-se em Hegel, ou melhor, na leitura que Koèjev faz da dialética hegeliana, propõe que o primeiro resquício de consciência surge do reconhecimento dum congênere morto. Portanto, trata-se de uma teoria da identidade: o Outro morto aparece na forma de um Eu deslocado no tempo. Para dar sustentação a proposta apela à evidência arqueológica, já que são as artes funerárias as mais remotas expressões de comportamento inteligente das que temos evidência.

Contudo, para alicerçar meu argumento, chamarei em auxílio não a antropologia, mas a psicologia. Ou melhor, ao primeiro psicólogo europeu, como ele gostava de se apresentar, estou falando de Friederich Nietzsche.

A tese defendida por Nietzsche, na segunda dissertação da Genealogia da Moral, diz que a grande tarefa que se teria dado à Natureza seria a de criar um animal que pudesse fazer promessas. Chamo aqui a atenção sobre uma coincidência: a Antropologia contemporaneamente a essa reflexão também subordina Cultura a comportamento aprendido. A proposta nietzschiana requer de alguma precisão: há a força, e esta já se encontra na matéria - tal como depois ensinará Bergson - e seguindo um caminho do simples ao complexo, apresenta-se também no biológico, culminando no social. Aproximando-nos mais: há dois tipos de forças, como consequência de que toda força gera reação; logo, há a força ativa que desperta ou comanda a aparição das forças reativas ou comandadas. Segunda aproximação: o sujeito sempre é resultado da multiplicidade das forças, é o resultado da batalha entre elas. Isto, por último, gera um tipo de sujeito ativo e aquele outro que reage a este.

Jogo stratigráfico de multiplicidades, o trabalho da natureza neste animal complexo é fazer uma memória. Precisa-se aqui de mais uma aproximação: na força animal não há comando, há pura natureza, puro instinto – ou, agora que conhecemos a fórmula, reação. O melhor, a natureza se expressa como totalidade em cada uma de suas partes, não existe sujeito na natureza que não seja ela mesma. A tarefa de criar uma mnemotécnica está assim associada por nosso autor à criação da própria cultura. E esta é resultado de “*fazer as forças ativas agirem sobre as forças que devem reagir: adestramento*” (VILLELA, 2001, p. 201). Dizíamos antes, o predomínio das forças cria tipos de sujeito: assim o tipo amestrado por excelência será o escravo, seu desejo é desejo de poder, de colocar-se no lugar do poder, desejo reativo, é desejo de vingança. Mas há também o outro animal: destro, ativo e altivo; no qual a marca da força é apenas a necessária para torná-lo capaz de honrar uma promessa. Neste caso, memória que não permita esquecer quem comanda. Segundo Garcia:

É este animal que vai criar para si uma consciência voltada para o fora, para o momento presente e, doravante, para o futuro. Pois a nova memória produzida pela Cultura é uma memória do futuro e não uma memória das marcas. Identidade, consciência do dever e memória são um nó da mesma coisa; segundo Nietzsche, feito contra o esquecimento daquele que não tem um 'foi', que só vive (GARCIA,1999, p. 14).

A inscrição se realiza em forma brutal, *lex-dura-lex* - pensemos aqui nos mais cruéis ritos de iniciação, na escarificação ou outras mortificações da carne destinadas a incorporar o indivíduo ao *socius*. Marca de entrada e, ao mesmo tempo, des-personificação e reconhecimento - criar uma memória é criar no sujeito a afirmação como vontade; memória que se dirige ao futuro e consegue manter a palavra pelo seu valor afirmativo. Não esquece, não pelo medo da punição, senão porque ele é sua vontade de cumprir. Não existe excisão entre Ser e desejo. Ele não deseja ser, seu desejo se realiza no seu ser, ao mesmo tempo em que ele é o ser de seu desejo. Vontade de potência segundo Nietzsche. O senhor não avalia seu agir, nesse sentido não tem moral, é supramoral, ou se preferirem, amoral; não procura reconhecimento. Enfim, não há procura de identidade no contraste. Chamo aqui a comparar esta proposta com a teoria anteriormente mencionada de Bataille, inspirada em Hegel.

Resta, então, pensar o escravo. A memória do escravo, dizíamos, é reativa; é feita de rancores, cada marca mais que uma lembrança é uma ferida não cicatrizada. Má consciência, segundo Nietzsche. O escravo é sempre reativo, “*é uma avaliação que tem como ponto de partida o outro e que não existe sem o outro*” (IBIDEM). O escravo precisa do ter, procura o reconhecimento, seu desejo se realiza no ser (que o outro dá). É aqui o problema da interpretação de Koèjev da dialética do amo e do escravo hegeliana; no seu seminário - que recordemos frequentaram figuras como Lacan, Leví-Strauss, Ey, Bataille, Metraux, dentre outros - se afirmava a necessidade mútua dos termos. Uma identificação que os tornava tautológicos a respeito da relação; ora, no caso do escravo o contraditório é fundamento para sua identidade, já no caso do amo, se entendido como Nietzsche propõe, como força ativa, é indistinto que o escravo exista ou não. O senhor é pura força ativa, afirmação e não reflexão, reação mútua ou identidade.

Recuperando as últimas linhas da citação de García, o escravo teria identidade, memória e consciência. Freud analisa só escravos, então? Talvez seja um pouco mais do que isso. A força que cria memória atua sobre o esquecimento que no princípio (o animal em nosso caso), se define como puro esquecimento. Algo que com Garcia aqui se chamou de 'foi', em clara alusão ao tempo. Identidade, consciência e memória são reativas quando não são afirmação. O Ser do recalque não grava no seu corpo a obrigação gentil de honrar a

palavra empenhada, todo o contrário, usa da astúcia num cálculo especulativo onde a memória se fixa, marcando-o no passado ou na punição futura. Segundo a fórmula freudiana, “*acredito ter esquecido, mas em verdade tenho recalçado e o que tenho ‘esquecido’ retorna sob a forma de repetição*”.

No outro extremo, o ser da vontade afirma o tempo como devir, nele o Ser não deixa a desejar; ele é *em* tempo. Puro e intenso presente afirmativo. A repugnância à vontade no escravo aparece no tempo como *retorno daquilo que não foi ‘a tempo’*. García ilumina o caminho “*a repressão vem do futuro*” imprimindo-se no constante retornar da vingança reativa. Terra fértil para o florescimento da culpa, “*o ‘foi’ é escândalo do desejo, é sua contrariedade*”.

Um de nossos pontos de partida tem-se esclarecido, a repetição como tentativa (pífia) de vingar o tempo. Recalque, reação. A repugnância pelo passado ao avaliar uma vingança; vontade, sim, mas fruto do desejo derrotado. Segundo a fórmula de Spinoza na sua Ética: pusilanimidade. Não estar à altura do próprio desejo que recalçado se volta contra nós, na forma de uma tristeza/temor/desespero/ódio pelo não-ter-sido, pelo foi.

Gostaria neste ponto de retomar a segunda proposta para este texto, a relação entre adestrar e amestrar como metáforas para entender o poder na educação. Nietzsche propõe tipos antropológicos, analíticos, seria errôneo pensar eles como indivíduos, ou tentar criar um perfil a partir desta ferramenta de avaliação – não em tanto, poderíamos pensar numa inquietante fórmula proposta por Foucault (cf. 1979): os ‘sub-indivíduos’. Reduzir o Amo nietzscheano a um protótipo de personalidade foi a primária e simplória apropriação desta teoria pelo nazismo, que levou o reativo e o ódio ao lugar do Senhor. Trata-se aqui exatamente do contrário, Nietzsche convida-nos a (des) fundar todo fundamento (Cf. Vattimo, 1996), qualquer um. A coincidência com a antropologia continua neste ponto tópico: nada há entre o homem da cultura e a sua origem natural. Fundar a moral no naturalismo é afirmar sua diluição. Em ambas as propostas, o valor como convenção humana se firma na construção do *socius*, mas este não pode protestar sua origem em outro lugar que não seja o consenso. A morte de Deus à mão do homem traduz em Nietzsche este lugar vazio para qualquer humanidade que não seja projeção etnocêntrica da própria Cultura - em proximidade também com o Totem e Tabu de Freud.

Reforçando o paradoxo constituinte de toda Antropologia: é na multiplicidade cultural em que a unidade biológica do Homem se expressa. Logo, o eminentemente humano é a extrema diversidade desta unidade. Contra-cara da instituição do homem natural como mito

da filosofia iluminista – penso especificamente no Emilio de Rousseau. Ou, pelo seu avesso, como geralmente a arte faz, no Pedro, o Vermelho de Kafka.

Para concluir, será indispensável a ajuda de Jaques Rancière e seu *Mestre Ignorante*. Ele relata as reflexões de um mestre que se recusa a ocupar esse lugar. Trata-se de Jocotot, um professor de língua que por sua vez não conhece a língua de seus alunos e faz da diferença não um empecilho, senão a possibilidade da relação pedagógica. Como? Ao invés de hierarquizar sua voz de mestre, de se impor como tal: amestrar; ele pretende uma relação de igual com o outro, de encontro com a diferença. A ‘explicação’, segundo ele, não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É o explicador que tem necessidade de incapacitar, de constituir o outro como ignorante.

Explica-se, pois, se tem criado com antecedência um incapaz que precisa da explicação. A invenção da incapacidade do outro é o que permite o nascimento da figura do explicador. O mestre é esse explicador que tem inventado ao incapaz para justificar a sua própria explicação. Assim sendo, o explicador e o incapaz constituem o binômio inseparável de todas as pressuposições pedagógicas, atuais e passadas (SKLIAR, 2003).

Penso no impacto que isto pode ter numa sociedade, como a nossa, marcada desde cedo por uma hierarquização insanável entre o saber e o não-saber. Uma sociedade que convencionou a utilização de /ignorância/ como xingamento, assim como também construiu, simetricamente, a pobreza em caso de polícia. Nesse contexto, o amor ao mestre – traduzido aqui como necessidade - assegura não só seu poder senão a reprodução das formas de imposição dos mestres. Positivamente continuamos a afirmar que a solução para todos os males está na educação, sem nos questionar ao mesmo tempo: que tipo de educação? Crítica válida para qualquer sociedade que queira pensar a educação apenas como reprodução de protocolos e iniciação ao cânone.

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, aparecem ao povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões... (NIETZSCHE, 1978, 48).

E de onde provém essa crítica radical? Como agir para não cair num niilismo autodestrutivo ou no puro relativismo que anula a possibilidade de toda compreensão? Afirmando a diferença. Tornar destro é constituir um indivíduo autônomo; adestrar indivíduos e não amestrar rebanhos. Construir a/na nobreza de valores que procurem no respeito da

diferença sua força e que provém também de um ecumenismo cultural e religioso que combate a monotonia. Educar na diferença é devolver ao explicador sua explicação na forma de pergunta. Neste contexto, não é estranho pensar na recomendação de Kafka para sua irmã, a respeito da educação de seus sobrinhos: *deixai que sejam educados pelo mundo*. O que, obviamente, não quer dizer abrir mão de toda escola, senão de qualquer uma que queira arregimentar para o Ser, para a identidade ou o para o fanatismo. Pateticamente profético, suas cartas, assim como os destinatários de suas preocupações pedagógicas, não conseguiram sobreviver aos campos nazistas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: Notas sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 3ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença, 1970.

BATAILLE, G. *Las lágrimas de Eros*. Trad: a. Drazul. Buenos Aires: ed. Signos, S/d. (Original francês: *Lês larmes d'Eros*. Ver. Tel Quel, n° 5, 1961)

BERGSON, H. *A evolução criadora*. Trad: N. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar ed., 1979 (original francês: *L'évolution créatrice*. 142° Ed. Paris: PUF, 1969.)

BOURDIEU, P. *Meditações Pascalinas* Trad. S. Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brail, 2001. (original, *Méditations pascaliennes*. Paris: ed. Du Seuil, 1997.)

DELEUZE & GUATTARI, *O anti-Édipo* Trad. G. Lamazière. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

DERRIDA, J. *Dar (el) tiempo. I. La moneda falsa*. Trad.: C. Peretti. Barcelona/BsAs/México: ed. Paidós, 1995. (original francês, *Donner le temps. I. La fausse monnaie*. Paris: ed Galilée, 1991)

DURKHEIM, É., *Formas elementares da vida religiosa* Trad. J. Pereira Neto. São Paulo: ed. Paulinas, 1989 (1912)

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 1979. Rio de Janeiro, Edições Graal

GARCIA, G. *El sacrificio y la envidia*. Curso 7/1/1999, transcripción: A. Alonso, asesado 12/03/2006.

GELLNER, E. *Nações e Nacionalismo*. Lisboa: Gradiva, 1993.

HOBBSBAWM, Eric J. *Nações e Nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ITÚRRA, C. *A reciprocidade*. Mimeo, 2001.

KAFKA, F. Informe a uma academia. In: *Nas Galerias*. Trad: F.Kothe. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

KOJEVE, A. *La dialéctica de lo real y la Idea de la muerte em Hegel*. Trad: J. J. Sebreli. Buenos Aires: La Pleyade, 1972 (original francês: Introduction a la lectura de Hegel. Paris: Gallimard, 1947)

LEROI-GOURHAN, A. *O gesto e a palavra. I. técnica e linguagem*. Trad. V. Gonçalves. Lisboa: ed.70, s/d; pág. 187/8 (original francês, *Le gest et la parole – technique et langage*. Paris: ed. Albin Michel, 1964)

MANDELBAUM, E. & MANDELBAUM, B. A família de Kafka ou da educação de crianças no interior de um organismo animal in: *Psicol. USP* v.13 n.2 São Paulo 2002

MARX, K. *Para a crítica da economia política*. in: Col. Os pensadores. Trad. J.A. Giannotti & E. Malagodi. São Paulo: Abril cultural, 1978.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. Trad. Mauro de Almeida e Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU, 1974 (original: *L'Année Sociologique*, Nouvelle Série. Paris: Lib. Félix Alcan, 1923/24).

MOREAU, J. *Espinosa e o espinosismo*. Trad. Jacob&Ramalho. Lisboa: ed.70, 1982 (1971).

NEGRI, A. *A anomalia selvagem*. A. Trad. R. Ramallete Rio de Janeiro: ed.34, 1993. (original italiano, *L'anomalia selvaggia*. Milano: G. Feltrini ed., 1981)

NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

_____. Sobre a verdade e a mentira – em sentido extra-moral. In: *Nietzsche. Os Pensadores*. Trad. Rubens R. Torres. São Paulo: Abril, 1978.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SKLIAR, C. Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista In *Educação & Sociedade*, vol.24 no.82 Campinas Apr. 2003

SPINOSA, B. *Ética*, Trad, J. Gaos. México: Unam, 1977. (Escolio da proposição LI, 3ª parte)

VATTIMO, G. *O Fim da Modernidade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VILLELA, J. M. A dívida e a diferença in: *Rev. de Antropologia*, São Paulo: EDUSP, 2001, v44 nº1, pp.185-220.