

# A educação como ética contra o conformismo – repensando o papel do educador

Education as ethics versus conformism - rethinking the role of the educator

Ronaldo Manzi Filho<sup>1</sup>

Universidade de Guarulhos (UNG), Guarulhos-SP, Brasil

## Resumo

Este texto pretende pensar a educação como uma ética contra o conformismo. O conformismo é entendido aqui enquanto uma certa forma de naturalização. O texto busca desenvolver o que se entende por naturalização e confrontará esta concepção com a questão da ideologia tal como se apresenta, principalmente, nas linhas de Marilena Chaui. Toda a questão irá se voltar às formas de como a educação se relaciona ao social. Usar-se-á algumas metáforas para se pensar esta naturalização – tal como os grilhões que acorrentam os homens na descrição de Platão no mito da caverna; ou a desconfiança de Descartes da tradição em sua reflexão sobre o discurso do método. A primeira metáfora será circular: irá aparecer em toda argumentação – já que estes grilhões serão associados à nossa forma de se *conformar* ao social. A segunda metáfora será usada enquanto engajamento na capacidade de se duvidar. Desvencilhar-se de grilhões e se questionar sobre a tradição sem a ignorar – eis uma questão central neste texto. Em relação à ética, não se esconde aqui uma pretensão de engajamento e de autenticidade. O texto se voltará a algumas propostas pedagógicas e irá se encaminhar a uma linha de pensamento que vai de encontro à indústria cultural: contra os princípios da informação/entretenimento que tanto aparecem no discurso pedagógico atualmente.

**Palavras-chave:** Naturalização; Ideologia, Conformismo; Transformação e ética.

## Abstract

This text intends to think education as ethics against conformism. Conformism is understood here as a certain form of naturalization. The text seeks to develop what it is understood by naturalization and it will confront this conception with the question of ideology as presented mainly in the lines of Marilena Chaui. The whole issue will turn to the ways in which education relates to the social. Some metaphors will be used to think this naturalization – just like the fetters that bind men in Plato's description of cave myth; or Descartes mistrust of tradition in his reflection on the discourse on the method. The first metaphor will be circular: it will appear in every argument – since these fetters will be associated with our way of conforming to the social. The second metaphor will be used as an engagement in the ability to doubt. To get rid of shackles and to question tradition without ignoring it – this is a central question in this text. In relation to ethics, an intention of engagement and authenticity is not concealed here. The text will turn to some pedagogical proposals and will go to a line of thought that goes against the cultural industry: against the principles of information/entertainment that often appear in the pedagogical discourse today.

**Keywords:** Naturalization; Ideology; Conformity; Transformation and ethics.

<sup>1</sup> Doutor em filosofia (USP/RUN); pós-doutor em filosofia (USP); psicanalista; atualmente, professor UNG. Participa do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Teoria Social, Filosofia e Psicanálise (USP). É membro da International Society of Psychoanalysis and Philosophy (ISPP). E-mail: manzifilho@hotmail.com.

*A Helgis Cristóforo*

No sétimo livro de *A República* de Platão, ele nos descreve uma metáfora para pensar a passagem dolorosa que o homem sofre para se libertar dos grilhões do mundo cotidiano e se voltar ao mundo que Platão diz contemplar a Verdade. Esta metáfora, apesar de ser demasiadamente conhecida, continua sugestiva na pedagogia, pois nos mostra a capacidade de o homem se libertar das *naturalizações* que fomos sujeitos durante nossa vida. O que mais chama a atenção neste ponto é o começo da metáfora, ou seja, quando Platão descreve a situação dos homens enquanto acorrentados a certos grilhões que os impedem de se movimentar. Em analogia: aqueles que estão presos na obscuridade da opinião comum.

A metáfora de Platão se passa em uma caverna onde se encontram homens amarrados pelas pernas e pelo pescoço de forma que conseguem ver somente em uma direção. Esta imobilidade se deveria ao peso dos grilhões da educação tradicional que simplesmente formam homens que só veem aquilo que se apresenta à sua frente como “a” realidade.

Estes homens teriam sido amarrados em uma posição em que só conseguiriam ver sombras das coisas, pois algo estaria sendo projetado às suas costas e à sua revelia. O que os homens veriam seria apenas um simulacro, uma cópia das coisas, sem jamais poderem ver as coisas em si mesmas. Na verdade, estes homens tomam estas sombras como a própria realidade – *como se elas fossem a realidade*. É esta a conclusão de Platão: estes homens, “eles são como nós”. “Acreditais”, pergunta Sócrates a Glauco, “que tais homens tenham visto de si mesmos e de seus companheiros outras coisas que não as sombras projetadas pelo fogo sobre a parede da caverna que se encontra diante deles?” (PLATÃO, 1997, 515b).

A metáfora continua com a descrição de um dos homens se desvencilhando dessas amarras. Ao ser capaz de se voltar para trás, vê uma luz e caminha em sua direção, tendo, obviamente, dificuldade de entender, e, mesmo, de conseguir ver na claridade as coisas tal como elas se apresentam na longa subida para fora da caverna. Sem continuarmos nesta descrição, o que me interessa aqui é: os homens, por jamais terem visto algo diferente antes, por estarem amarrados e vendo em uma única direção, jamais desconfiaram e nem desconfiarão (salvo uma mudança em nossa educação) que exista algo exterior àquelas sombras ou algo que seja a causa de estas coisas existirem. A estes grilhões irei denominar *naturalização*. O que isto significa? O que significa naturalizar algo?

Naturalizar significa tomar algo *como se fosse* natural, mesmo que se trate de uma construção histórica. Por exemplo, desde o nascimento, a criança, em seu meio familiar, incorpora para si uma língua, uma moral, formas de se comportar, valores sociais, formas de julgar o que é o belo, o certo e o errado, etc. Ou seja, a criança se depara com um meio social em que ela apreende seus valores como algo dado – *como se aquilo que ela apreende jamais tivesse uma origem histórica, mas como se estes valores tivessem sido sempre assim*. Ao incorporar para si tais valores, a criança incorpora um referencial para se guiar em suas escolhas, julgamentos, ações, formas de pensar, etc. e se *conforma* a eles.

**O conformismo**

Percebamos: é impossível que a criança tenha qualquer referencial, como um ideal de conduta, “naturalmente”: não se nasce com um referencial para se guiar

no meio social. O homem aprende a lidar consigo, com os outros e com o mundo a partir de uma mimese de formas de se dar com as situações tal como ela apreende do seu meio familiar. A forma que ela lida com os ideais é o ponto aqui: como uma forma de simulacro ou um grilhão que a fixa a *uma* forma de ser determinada.

Seria sem sentido, aparentemente, para a própria criança, questionar porque ela toma o certo como certo, o errado como errado, tal como foi apreendido, tal como se teve como ideal/modelo – simplesmente isto ou aquilo é certo ou errado haja vista o que foi apresentado a ela como certo ou errado. Em outras palavras, aquilo que é apresentado à criança como necessário em sua vida prática – um guia para se orientar no social –, pode se tornar um grilhão, porque se torna um saber jamais questionado, simplesmente seguido – o que a tradição fenomenológica denominou *sedimentação* (um saber que se sedimenta).

Sedimenta-se formas de ser pela educação, tradição, observação, etc. Afinal, para socializar as crianças se dispõem de grilhões que dizem o que devemos fazer, como devemos fazê-lo e porque devemos fazê-lo. Sem nos darmos conta, sem nos questionarmos, naturalizamos uma forma de ser determinada, e muitas vezes agimos contra os nossos próprios desejos – que provavelmente nem mesmo os conhecemos.

Esta foi uma das astúcias de Sigmund Freud ao descrever como há um *preço* para o homem se socializar: um mal-estar na civilização (cf. FREUD, 2010). De forma resumida, é preciso que o homem prive de seus desejos mais íntimos para que ele se torne um ser social. Diante de desejos não sociáveis, agressivos, a criança coloca “de lado” estes desejos em prol de um autodomínio de si que a torne sociável. Um autodomínio que *vai de encontro* com seus desejos. Aqui se aprende um autolimites que coaduna com o ideal do regime democrático: ao mesmo tempo em que se defende o interesse pessoal é necessário que haja um limite ao poder dessa liberdade (não se pode fazer tudo o que se quer).

Mas não é em relação a estas autolimitações que gostaria de tratar aqui. Na verdade, a algo mais íntimo: aos próprios valores que naturalizamos nesta socialização. Como disse, é impossível que uma criança se guie no meio social sem a incorporação de valores. Mas, nesta incorporação, muitos destes valores, na verdade, são valores que ocultam interesses que tem uma *origem* muito distante da própria socialização. Trata-se de valores ideológicos.

A professora Marilena Chaui trata longamente deste tema em diversos momentos. Gostaria apenas de lembrar alguns pontos. Primeiramente, que a ideologia é entendida como um conjunto de ideias. Entretanto, um conjunto de ideias específico: que oculta as relações de poder. Sendo assim, incorporamos um conjunto de ideias que tomamos como natural, mas ideias que foram construídas historicamente com o propósito de tornar natural a *dominação* de uma classe sobre outra. A ideologia tem, assim, o papel de fazer com que se omita como as relações sociais foram produzidas e, principalmente, tem o papel de apagar a origem das formas sociais de exploração e dominação. Tudo se passa como *natural e legítimo*. Desta forma, tomamos a injustiça social, por exemplo, como se fosse natural; a violência, a desigualdade social, etc. – ideias que parecem ser “independentes” das condições sociais-históricas *se passam* como natural. Sem origem, as ideias se desenraizam, e como diz Ecléa Bosi, “o desenraizamento é a mais perigosa doença que atinge a cultura” (BOSI, 1987, p. 18).

O interessante é que a ideologia, como poderia parecer à primeira vista, seria um conjunto de ideias que, por esconder algo, se mostraria incoerente. Ao contrário, a

ideologia, diz Chauí, é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) (cf. CHAUI, 1984, p. 113). Tal conjunto de representações e normas é naturalizado pela sociedade de tal forma que as pessoas passam a agir seguindo um ideal que se passa como inquestionável: as pessoas pensam, valorizam, sentem, etc. seguindo uma normatização ideal que jamais foi colocada em dúvida, porque “sempre” esteve presente enquanto natural. Assim, continua Chauí, a ideologia é “um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador” (CHAUI, 1984, p. 114). Mas por que haveria esse conjunto explicativo, prático e prescritivo em nossa sociedade?

O que Chauí destaca é a função da ideologia: é preciso um corpo explicativo que torne plausível o porquê de as coisas serem como são. Melhor: para ocultar que nossa sociedade foi instituída/construída sobre um conflito de classes, sendo que alguns se colocam em uma posição de senhores e outros na de servos para usar uma metáfora hegeliana. Sem que haja uma naturalização de uma ideologia, obviamente que as pessoas iriam se perguntar o porquê desta diferença de classes: por que alguns são privilegiados?, por que há injustiça social?, etc. Daí porque Chauí afirma que o discurso ideológico é coerente não *apesar* das lacunas, mas *por causa ou graças* às lacunas. Afinal, “ela é coerente como ciência, como moral, como tecnologia, como filosofia, como religião, como pedagogia, como explicação e como ação apenas porque *não diz tudo e não pode dizer tudo*. Se dissesse tudo, se quebraria por dentro” (CHAUI, 1984, pp. 113-115). Ou seja, a sociedade só funciona de forma injusta porque consegue manter uma ideologia que torna natural essa injustiça – nos *conforma* a ela. Conformar no sentido mais literal que esta palavra oferece: *colocar em uma forma*. Estar nesta forma, com-forma-de, é a metáfora dos grilhões em Platão que quis destacar.

O que esta definição de ideologia nos ajuda a pensar a pedagogia?

Literalmente, os educadores podem reproduzir estes grilhões mesmo contra sua própria vontade – simplesmente podemos não nos darmos conta que estamos, afinal, ajudando a naturalizar uma forma de ser que se conforma com a ideologia. Afinal, como diz com precisão Paulo Freire, vivemos em um mito de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade (cf. FREIRE, 1987, p. 137).

Mas por que trago aqui uma questão relacionada à naturalização e à ideologia para se pensar a educação?

Parece-me que a questão toda está na forma em que a ideologia é incorporada principalmente pela criança. Afinal, como é *constitutivo* da criança a incorporação de valores, o conjunto de ideias que denominamos ideológico é também naturalizado. Percebamos: nem todas as naturalizações são ideológicas. O problema é exatamente este: nem o educador, muito menos a criança, é capaz de identificar o que é ideológico ou não: simplesmente se passa como natural os valores ideológicos que são também dos pais e educadores. Eis a perspicácia da ideologia: ela age no que é *constitutivo* do homem. Na verdade, nem nos damos conta que agimos contra nós mesmos e sem que isto seja um ato de má-fé.

Qual seria o papel da educação neste caso?

Tomemos mais um caso da história das ideias. A desconfiança de Descartes em seu *Discurso do Método* é exemplar (cf. DESCARTES, 1999). Descartes talvez tenha sido o filósofo que mais tenha levado a sério a desconfiança do saber que naturalizamos durante nossa vida. Seu texto é uma das mais belas descrições da história do pensamento sobre a desconfiança em relação à tradição.

Seu discurso começa com a célebre declaração de que não há nada mais bem distribuído do que o bom senso, uma vez que todos acreditam munidos dele. Entretanto, a astúcia de Descartes é de desconfiar do seu próprio bom senso, já que não sabe de onde ele foi incorporado e se ele é realmente correto. Ou seja, ele ousou colocar em dúvida o que ele naturalizou da tradição. Afinal, ele reconhece que está sujeito ao erro, ao engano, à ilusão, etc. Sua pergunta é aparentemente simples: de onde vem a certeza das ideias que naturalizamos durante nossa vida?

A extravagância da pergunta nos desconcerta: pode ser que tudo o que sempre se tomou como verdadeiro não seja de fato verdadeiro; pode ser que nossos valores não sejam estabelecidos por algum critério racional; pode ser que julguemos as pessoas e nossas ações por critérios obscuros que não sabemos a origem...

A pretensão de Descartes, como conhecemos, é de suspender toda e qualquer certeza e buscar um critério mínimo em que possa sustentar seu pensamento. Lembrar de Descartes aqui não tem a pretensão de repensar o fundamento da verdade, mas de mostrar como se pode desconfiar do que naturalizamos durante nossa vida e, principalmente, na capacidade que temos, desde que incitados a tal, a colocar tudo em dúvida. Esta lembrança de Descartes não foi por acaso. Ao pensar a educação e a ética, penso que esquecemos um pouco desta nossa responsabilidade ética enquanto professores de conduzir os alunos a serem capazes de colocar tudo em dúvida e construir seu próprio pensamento.

Sem esta capacidade, nos conformamos ao bem conhecido como disse Hegel no parágrafo 31 do prefácio da *Fenomenologia do espírito*: “o bem-conhecido em geral, justamente por ser *bem-conhecido*, não é *reconhecido*. É o modo mais habitual de enganar-se e enganar aos outros: pressupor no conhecimento algo como já conhecido e deixá-lo tal como está. Um saber desses, com todo o vaivém de palavras, não sai do lugar” (HEGEL, 2000, §31).

### **O que temos? O que queremos?**

Dizem que após a retirada das tropas nazistas de Paris, Jean-Paul Sartre afirmou algo mais ou menos assim: o importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós. Independente de se tratar de uma ideia que concretiza o existencialismo – somos aquilo que fazemos –, esta frase parece indicar dois pontos maiores. Primeiramente, que é possível construir uma nova existência independentemente do quanto tenhamos sofrido. Segundo, nos indica a capacidade de o homem projetar a si em um futuro possível/plausível.

Quanto ao primeiro ponto, podemos lembrar que o homem pode viver em um eterno ressentimento: *culpando*, mesmo com razão (e às vezes com muita razão), o que fizeram conosco. Mas este ressentimento nos levaria a uma forma de *estagnação* – como se os vitimados estivessem fixados neste lugar de injustiça e impotentes diante de um grupo mais “forte” que seria a causa do sofrimento.

Maria Rita Kehl escreve um livro brilhante denominado *Ressentimento* (2004) em que associa, em alguns momentos, o ressentimento à ideologia, uma vez que a insatisfação geral das pessoas se torna um lamento de sua situação atual. O curioso é que, não tendo como direcionar esta insatisfação àqueles que oprimem, os oprimidos teriam se voltado contra si mesmos. Assim, “se a elite dominante ocupa o lugar do ideal, os membros das classes subalternas interpretam sua própria miséria como fracasso; nessa lógica, é mais fácil culpar os companheiros da mesma

condição social, vistos como concorrentes, do que questionar as regras do jogo” (KEHL, 2004, p. 213). A questão que gostaria de destacar não é exatamente este deslocamento a quem se culpar, mas o ressentimento em si mesmo: alguém é culpado! Se não for alguém alcançável, é então meu vizinho. Por que isto interessa?

Viver em um certo tipo de sofrimento (mesmo que compensatório em certa medida), culpando o outro pelo o que vivemos: eis o que é fixar/determinar uma forma de vida. Usando outra referência teórica: trata-se de perder a plasticidade de poder dar normas ao meio, como define Georges Canguilhem (cf. CANGUILHEM, 2007, p. 130), mesmo que este meio seja inóspito, e mesmo que a estória de nossa vida seja de fato merecida de ser ressentida.

Mas não seria possível pensar e agir de forma diferente? Como Sartre, não podemos pensar a partir do que temos ao invés de nos fincarmos no ressentimento do que fizeram conosco?

Óbvio que não se trata de ignorar a história. Aquilo que somos, somos a partir de uma situação que foi construída historicamente. Ignorar isto seria imaginar que a situação em que vivemos seria “natural”. A questão é: não podemos transformar esta situação que, por ser histórica, uma construção humana, não poderia ser outra? Não uma transformação a partir de um ideal, mas do que realmente temos... Isto porque nada pode mudar o que aconteceu “de fato”, mas podemos *ressignificar* o que foi e o que podemos fazer com isto.

Há uma ideia de *engajamento* na educação – tal como foi ensinado por Paulo Freire, pois podemos partir do que foi sedimentado na tradição e projetar o que podemos fazer com isto. Afinal, algo novo, e mesmo inesperado, não parece vir do nada – parte de uma história e institui também outra possível. Eis as palavras de Freire quanto a isto: “na verdade, o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (FREIRE, 1987, p. 60). Ou sendo mais direto: pretende-se transformar a mentalidade dos oprimidos em uma mentalidade que segue o que Étienne de la Boétie disse já no século XVI em *Discurso da servidão voluntária*: “é o próprio povo que se escraviza e se suicida quando, podendo escolher entre ser submisso ou ser livre, renuncia à liberdade e aceita o jugo; quando consente com seu sofrimento, ou melhor, o procura” (BOÉTIE, 2009, p. 36). Talvez esta seja a maior dificuldade que Paulo Freire tenha encontrado em seu ensino: fazer com que seus companheiros, se referindo a seus alunos, se livrassem do “hospedeiro” opressor que habita em todos nós, porque foi um dia naturalizado e cristalizado como algo inquestionável (cf. FREIRE, 1987, p. 168). Afinal, grilhões que nos escravizam...

Não escondo aqui que estou flertando também com o existencialismo: o que somos é aquilo que escolhemos ser diante de uma situação: projetamos o que queremos ser e somos o que somos por fazermos *na existência* nossa *essência*. Tal engajamento nos leva a pensar que o homem *constitui e institui* uma história. Ele, na práxis, *cria sua forma de ser/sua estória* ao se engajar no mundo. Melhor do que pensar em um projetar – termo que pode nos levar a pensar que o mundo é um projeto imaginário do homem sem qualquer ligação com a realidade –, o que realizamos é uma *instituição*. Maurice Merleau-Ponty propõe esta concepção ao pensar a relação entre a sedimentação e a possibilidade de se criar algo novo: há eventos que exigem um desenrolar e não uma fixidez – como um apelo a uma continuidade, exigindo

um futuro (cf. MERLEAU-PONTY, 1968, p. 61). Nada me parece mais ilustrativo e ético para se pensar a educação: o que temos? E, o que queremos?

Começemos com: *o que temos?*

Esta pergunta pode passar despercebida. Em uma aula da professora Maria Helena Café que presenciei, ela incitou a turma a refletir sobre o que iríamos pensar a partir do diálogo que ali estávamos criando. Ela propôs pensarmos algo, para mim, novo: o que temos? O que queremos?

O que a professora Café estava propondo era algo aparentemente simples. Ela estava incitando-nos a pensar a partir de nossa realidade e projetar algo que queríamos em comum – mesmo que este algo fosse simplesmente uma projeção. Na verdade, ela nos levava a pensar uma utopia e também que não se trata de alcançar ou não o que queríamos, mas de sermos capazes de projetar, em comum, algo possível. O fato de se alcançar ou não aquela utopia (criada) – eis uma lição dura que vem de Sartre – não importa tanto, mas o fato de podermos sair de um estado de ressentimento e sermos capazes de projetar algo em comum diante de uma situação que partilhamos.

Vale aqui ressaltar que há uma diferença de natureza entre o erro, a má-fé e a mentira. Errar é uma projeção em algo que se tinha como verdade e se verificou como não sendo de fato real. A má-fé é um ato da própria consciência de agir contra si mesma: sabe-se que não é verdade o que se propõe, mas age-se como se fosse verdade. A mentira tem uma significação mais consciente: sabe-se com clareza que se está agindo diretamente contra o que se considera verdadeiro. Ao não alcançarmos o que projetamos, nem erramos, nem agimos de má-fé e nem mentimos. Simplesmente nos engajamos num projeto em comum que não foi alcançado.

E aqui nos deparamos com outra questão: será que não projetamos exatamente uma reprodução do que naturalizamos? Um mito de um Mesmo que se desdobra em uma projeção sem nos apercebermos? Afinal, se esta projeção não é um erro, uma má-fé ou uma mentira, não seria apenas uma centelha daquele “hospedeiro” em nós mesmos: uma repetição estrutural do Mesmo?

Uma possibilidade seria pensarmos a partir de ressignificações. O mundo é aquilo que já apreendemos. Mas exatamente por isto que ele deve ser questionado. Ora, se aprendemos a ver o mundo de uma certa forma, que tomamos como natural, poderíamos *reaprender* a vê-lo. É exatamente isto que Merleau-Ponty instaurava como o verdadeiro ato filosófico, uma vez que “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo e, nesse sentido, uma estória contada pode significar o mundo com tanta ‘profundidade’ quanto um tratado de filosofia” (MERLEAU-PONTY, 1967, p. xvi). Mas não só um ato filosófico – talvez um ato pedagógico por excelência e que deveríamos tomar como referência na educação: não poderíamos ensinar as pessoas a tentarem a ver o mundo de uma outra forma, fora do que naturalizamos?

A tradição pedagógica costuma propor três possibilidades de pensarmos a relação da educação com o social. Uma primeira proposta pode ser denominada *redenção*. Encontramos este termo, por exemplo, em livros didáticos sobre a filosofia da educação. Vejamos mais de perto.

### **A relação da educação com o social**

É curioso vermos que a educação pode ser tomada como uma redenção – um termo bíblico, e não por acaso. Há uma ideia de que se poderia “salvar” o homem de algo. Mas salvar exatamente de que?

Esta concepção parte do princípio de que haja um modelo/ideal de conduta a seguir. Todos aqueles que não se encaixam nesta forma de ser, estão vivendo de forma condenável e, por isto, deveriam ser “salvos”. Aparentemente estranha à nossa sociedade, tal concepção pode ser reconhecida nas demandas de exclusão/inclusão de alunos contemporaneamente: existiria um padrão normal de conduta que deveria ser elevado e todas as outras condutas seriam uma espécie de déficit de comportamento. *Como se fosse preciso livrar o homem de suas “pesadas penas naturais” e humanizá-lo segundo um ideal.*

Ter um ideal de normalidade tem uma finalidade: tomar o Mesmo como padrão. A peculiaridade desta forma de pensar é que ela não esconde que é necessário excluir todos aqueles que não se “enquadram” ao Mesmo: ou são “salvos” ou são excluídos (sem aspas) – se alguém não segue tal ideal, ele deve ser simplesmente colocado de lado – como se não pudesse ser “salvo”. Na verdade, partindo de um ideal do que devemos ser, parece fácil saber o que se deve fazer: basta seguir o modelo “normal” para ser salvo da natureza bruta do homem. Há aqui uma lógica de exclusão justificada em nome da “ordem” e maior “tranquilidade” social.

Pensemos tal concepção em uma relação todo/partes: para participar de um todo, os alunos deveriam se integrar a uma concepção ideal, de tal modo que o sujeito se *conforme* a ele. Tudo aquilo que não pode ser conformado, deveria ser excluído. Eliminamos, assim, por uma espécie de barbárie e em nome de algum ideal, toda diferença. Não consigo imaginar o que isto se diferencia de um regime totalitário... O que podemos concluir aqui é: ao nos perguntarmos o que temos? o que queremos?, nem sempre chegamos em uma boa resposta: nesta concepção, temos uma espécie de “desordem”; e se quer uma possibilidade de salvação.

Outra forma de pensarmos a relação da educação com o social pode ser denominada *reprodução*. O exemplo clássico aqui é de Louis Althusser em seu livro *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* (1971). Localizemo-nos: estamos pós maio de 1968; pós uma reviravolta estruturalista no pensamento francês. E Althusser decide falar sobre a educação.

Seguindo a guinada estruturalista, era de se esperar que Althusser denunciase a educação como uma reprodução da estrutura social. O que isto quer dizer?

O estruturalismo propõe que haja uma estrutura geral que se reproduz em todas as instâncias da vida social – tudo o que sentimos, pensamos, imaginamos, etc., de algum modo, é estruturado de uma mesma forma. Resulta daí que pensamos segundo uma estrutura *a priori* que reproduz toda e qualquer forma de pensar e agir (toda práxis).

Mas como vivemos em uma sociedade em que atua a *ideologia*, a reprodução do Mesmo seria exatamente a reprodução de uma forma de ser que cumpra a reprodutibilidade da força de trabalho, sem que sejamos capazes de nos perguntarmos o porquê que reproduzimos o Mesmo. Daí porque a escola seria um *aparelho do Estado* – uma reprodução *vertical* do ideal do Estado em todas as instâncias da vida.

Se prestarmos atenção, Althusser está dizendo que há uma gestão da vida. Que se veja nesta passagem: “o sistema de produção capitalista sustenta a reprodução biológica pelo salário. Do ponto de vista cultural, a força de trabalho deve manifestar competência no exercício das atividades que garantem a produção” (ALTHUSSER, 1980, p. 43). Ou seja, o homem não é mais homem, mas uma força biológica de produção gerida pelo capitalismo.



Para isto, para que se conforme a vida biológica individual ao processo social de reprodução, é preciso que a vida seja submetida a uma fixação: a uma forma de ser determinada. Eis o papel da escola para Althusser: é preciso formar mão-de-obra especializada, profissional, voltada exatamente para a reprodução do Mesmo. A escola seria esse lugar de formação do Mesmo. Que se veja: o que está aqui sendo denominado o Mesmo é exatamente o que anteriormente vimos sob o viés da naturalização: naturaliza-se uma criança a pensar o Mesmo para reproduzir uma forma de ser que sustenta a ideologia. Não pode passar despercebida esta questão de Althusser: “(...) o que a burguesia criou como Aparelho Ideológico do Estado n. 1, e, portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de fato substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja” (ALTHUSSER, 1980, p. 62). Aliás, a “denúncia” de Althusser é que recriamos aqueles grilhões da metáfora de Platão.

A genialidade de Althusser, dentre muitas coisas, é diferenciar que o aparelho repressivo de Estado funciona pela *violência*, enquanto os aparelhos ideológicos de Estado funcionam pela *ideologia*. Mas que ambos, apesar de usarem uma estratégia diferente, são harmonicamente assegurados pela classe dominante. Eis a tese central de Althusser em relação à pedagogia: “(...) pensamos que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o *Aparelho Ideológico escolar*” (ALTHUSSER, 1980, p. 60).

A escola como reprodução e ocultação: uma forma silenciosa do Mesmo gerir o Mesmo. E mais grave ainda segundo Althusser: esse é o aparelho mais eficaz, porque é obrigatório! Instituímos como um valor esta reprodução e ocultamos que ela está a serviço de uma classe – fazemos dela a própria lógica de nossa ação: uma onipresença da dominação...

Mas estaríamos, de fato, condenados ao conformismo? Não podemos pensar de forma diferente?

Bem, uma outra proposta de se pensar visa uma transformação dos indivíduos. Como o próprio termo indica, há uma mudança na forma de ser do sujeito. Ou seja, não se trata de uma proposta de “salvar” alguém; nem uma reprodução do Mesmo; mas a possibilidade de podermos realizar uma educação que busca nos livrar daqueles grilhões. Como fazer isto?

A primeira coisa que devemos notar é que esta educação tem como objetivo o indivíduo e, por isto, se trata de uma educação horizontal. Percebamos a diferença: quando se propõe que o aluno tem que se adequar a uma norma preestabelecida, temos algo exterior ao indivíduo como modelo; já quando pensamos a educação enquanto reprodução, trata-se de uma estrutura vertical: a estrutura determina as formas de ser dos homens. Com a ideia de transformação retoma-se uma concepção de que o próprio indivíduo pode mudar sua forma de ser: uma proposta que tem como objetivo o próprio indivíduo, sem impor a ele qualquer forma de ser determinada. É neste sentido que estou pensando a educação como ética contra o conformismo.

### **Educação como ética contra o conformismo**

Hannah Arendt, na conclusão de seu texto *A crise na educação* (1954), nos diz que a educação é uma tarefa de renovar o mundo de forma imprevista (cf. ARENDT,

1972, p. 247). Ou seja, uma educação tão transformadora que nem temos ideia para onde ela nos levará, apenas que estaremos abertos a uma mudança em nossas formas de ser. Haveria, assim, uma constante renovação de uma geração a outra, fazendo com que o mundo se renove.

Esta concepção parte do princípio de que não podemos criar algo simplesmente do nada. Toda criação parte da tradição. Isto não significa que estamos presos a ela, mas que devemos pensar a partir do que temos para criar algo novo. O problema é quando simplesmente nos fixamos à tradição sem nos deixarmos abertos a repensar ou ressignificar o que aprendemos. Fundamentalmente: nenhum saber pode se tornar um grilhão, mas uma abertura para que haja algo novo.

Mas como apreendemos a tradição?

Desde que Theodor Adorno e Max Horkheimer destacaram o poder da indústria cultural a partir de dois dispositivos maiores (a informação e o entretenimento), a educação parece ter sofrido uma modificação radical. Segundo Adorno (1991), nosso tempo é aquele em que *passamos o tempo* em entretenimentos e nos sentimos satisfeitos por recebermos informações pelos diversos meios de comunicação – nos sentimos informados. Há muito se tem a educação como uma espécie de passagem de informações: do professor ao aluno. Eis exatamente o que Paulo Freire denominou *educação bancária*: uma simples passagem de informações sem que haja uma reflexão sobre a origem e o sentido do que se está analisando. Ocultando a origem da violência, por exemplo, pouco se entende sobre as estatísticas de violência em uma dada sociedade – apenas se terá um dado sem qualquer valor simbólico para o pensamento. O mesmo vemos num esforço quase absurdo de fazer da sala de aula um lugar de entretenimento – fazendo uma simples reprodução da indústria cultural. Aliás, muitos são os discursos pedagógicos que criam esta atmosfera de entretenimento na sala de aula como se se tratasse de algo inovador, sem perceber que estão simplesmente reforçando os grilhões da ideologia da indústria cultural.

Se tem algo que a história da filosofia nos ensinou é que pensar, refletir, discutir, compreender o sentido de uma questão é um trabalho árduo e não um entretenimento. É algo que está mais próximo do ócio e não de um passatempo; mais próximo de um conflito de ideias do que uma aceitação de dados. Literalmente, um espaço de suspensão de qualquer passatempo, e que exige um engajamento.

Uma escola voltada ao conformismo é entretida e informativa. O entretenimento, aliás, talvez seja a principal causa da reprodução do conformismo. Uma educação como ética contra o conformismo seria absolutamente contrária a qualquer parentesco com o entretenimento que encontramos na mídia ou nos jogos. Mas comecemos nos perguntando por que seria uma ética?

Giorgio Agamben destacou como todo homem tem uma forma-de-vida – em que a vida do homem não se separa de sua forma de ser (*cf.* AGAMBEN, 2002, pp. 13-14). Esta formulação de Agamben se baseia na concepção de Martin Heidegger sobre o que ele denomina *Dasein*: o ser que somos em que está em jogo o nosso próprio ser. A posição de Heidegger é que este ser que somos é um ser-de-possibilidades. Ou seja, estamos abertos ao mundo diante das várias possibilidades que podemos nos tornar. Sendo assim, sempre escolhemos ser algo, mas isto não significa que necessariamente escolhemos algo que seja próprio de nós mesmos. Muitas vezes, simplesmente nos tornamos impróprios a nós, unicamente porque seguimos ou reproduzimos formas de ser. Bem, era exatamente isto que significava aqueles

grilhões na metáfora de Platão: apesar de sermos um ser-de-possibilidades, escolhamos as correntes da vida cotidiana sob o domínio da indústria cultural.

Heidegger destaca com isto que podemos viver em uma forma de decadência, mergulhado em um falatório e/ou curiosidade e/ou ambiguidade. Ou seja, podemos nos perder no meio público impessoal, não havendo nada de próprio em *nosso* modo de ser. Esta decadência, esta escolha de viver no impessoal, participa de um falatório, porque passamos a repetir e passamos adiante uma fala, não havendo, no fundo, nenhuma compreensão dela – como na educação bancária voltada às informações sem qualquer reflexão. Assim, podemos falar muito sem dizer nada e podemos ficar em silêncio e dizer muito. O falar sem nada dizer é um falatório.

Outro modo impróprio de ser é a curiosidade – algo que parece contraintuitivo, pois, neste caso, nos ocupamos no ver, sem compreender o que se vê. Agimos como se buscasse apenas o novo, sem apreendermos o que se vê. Literalmente nos abandonamos ao mundo num passatempo de uma passagem de um a outro sem nos atentarmos a nenhum destes. Por fim, Heidegger fala da ambiguidade. Quer dizer, de um agir em que se passa como se tudo tivesse sido compreendido e discutido autenticamente, tendo um pressentimento em comum com os outros, mas sem nenhum compromisso com a fala. O falatório, a curiosidade e a ambiguidade são modos de ser impróprios, que se ocupam e se preocupam com algo que não lhes é próprio – modos decadentes de sermos (cf. HEIDEGGER, 2012, §§28-38). Uma pedagogia que se baseia no entretenimento e na informação nos levaria a isto.

De qualquer modo, sempre já estamos lançados ao mundo, pois sempre fizemos uma escolha, sempre nos empenhamos em algo, mesmo que decadente. Assim, mergulhado na decadência, estamos tranquilizados e aprisionados. Mas isto não significa o fim: somos seres-de-possibilidade. Sempre podemos nos voltar ao que nos é próprio. Esta possibilidade seria o que denominei *uma educação como ética*. Dito de outro modo, fazer com que a pessoa seja capaz de sair daquela forma decadente de ser e formar a si mesma como algo próprio: criar para si uma forma de ser autêntica. Isto eu chamaria de uma educação que transforma o sujeito.

Diante daquelas perguntas-chave podemos responder: o que temos? Um homem domesticado pelos grilhões do entretenimento e das informações. O que queremos? Um homem que busque ser fiel ao seu desejo e consiga desenvolver o que de fato lhe faz sentido; uma busca do que se é e que seja capaz de transformar o decadente em autêntico. Por que autêntico? A resposta é simples: porque *não há nenhum ideal a se seguir*. Eis porque esta educação é ética: muda a forma de ser do sujeito, que o torna capaz de questionar o que foi naturalizado para criar sua própria forma de ser.

O papel do educador, portanto, penso ser o mesmo que Paulo Freire insistiu: aquele que motiva a pensar e a dialogar, por mais que este processo seja árduo e conflituoso – *contra a tendência de se aferrar comodamente aos grilhões e disseminar que tudo deve ser fácil e rápido como um passatempo*.

## Referências

ADORNO, Theodor. **The culture industry**. Ed. J. M. Bernstein. London; New York: Routledge, 1991.

AGAMBEN, Giorgio. **Moyens sans fins – Notes sur la politique**. Trad. Éditions Payot & Rivages. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1980.

ARENDDT, Hannah. A crise da educação. In: \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BOÉTIE, Étienne de la. **Discurso da servidão voluntária**. Trad. Casemiro Linarth (edição bilingue). São Paulo: Martin Claret, 2009.

BOSI, ECLÉA. Cultura e desenraizamento. In: BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira – Temas e situações**. São Paulo: Ática, 1987, pp. 16-41.

CANGUILHEM, Georges. **Le normal et le pathologique**. Paris: PUF, 2007.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

DESCARTES. Discurso do método. In: \_\_\_\_\_. **Descartes (Os pensadores)**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999, pp. 33-100.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas – volume 18**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, pp. 13-122.

HEGEL, Georg W. F. **Fenomenologia do Espírito – parte I**. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Fausto Castilho (edição bilingue). Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1967.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Résumés de cours – Collège de France (1952-1960)**. Paris: Gallimard, 1968.

PLATÃO. Republic. Trad. G. M. A. Grube. In: \_\_\_\_\_. **Plato – Complete Works**. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, 1997, pp. 1132-1155.

Enviado em: 15/outubro/2017

Aprovado em: 04/abril/2018