

A docência na era da reprodutividade técnica: regressão do pensamento, barbárie e as possibilidades da experiência na formação humana

Teaching in the era of technical reproduction: regression of thought, barbarism and the possibilities of experience in human formation

La enseñanza en la era de la reproducción técnica: regresión del pensamiento, barbarie y las posibilidades de la experiencia en la formación humana

Arlindo da Silva Lourenço

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3995-9887>

Fernando Luiz Zanetti

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4529-8774>

Resumo: Este texto trata da relação entre a docência e as dificuldades cada vez mais acentuadas de conceitualização do que seja a formação humana. Em um mundo marcado pelo amplo e globalizante desenvolvimento da economia, da técnica e das tecnologias que, longe de proporcionarem na mesma escala, desenvolvimento social, aprofundam as distâncias entre possuidores e despossuídos. Além disso, indicam uma ruptura que vem sendo sentida por teóricos críticos da sociedade de diferentes matrizes epistemológicas desde os anos de 1950, entre uma cultura humanística e calcada no bem comum e outra, mais instrumental e de massas, orientada para uma existência de viés hedonista, imediatista e submetida voluntariamente aos desejos do mercado, do capital, do consumo e da diversão em si. A regressão e o ocaso do pensamento e, em particular, daquele que se critica naquilo que este tem de não verdadeiro, bem como a barbárie que é própria desses momentos da vida cultural, são discutidos a partir de autores como Walter Benjamin, Hannah Arendt e Michel Foucault, que ousaram abordar o que se convencionou considerar dado de verdade da história como derradeira. Defende-se que a formação humana se enfraqueceu e que a própria humanidade vem carecendo de outro modelo formativo, justamente aquele que toma a experiência da crítica como a única capaz de superar a grave crise ético-política e ambiental que o planeta enfrenta; talvez, a primeira que, de fato, leve a humanidade à extinção em razão de si própria e de sua ação sobre o mundo.

Palavras-chave: atividade docente; experiência; formação humana; modernidade; Walter Benjamin.

Abstract: This text addresses the relationship between teaching and the increasingly accentuated difficulties in conceptualizing what human formation is, in a world marked by the broad and globalizing development of economics, technique and technologies, which, far from providing, on the same scale, social development, pronounce the distances between possessors and dispossessed. Furthermore, they indicate a rupture that has been felt by critical theorists of society of different epistemological hues, since the 1950s, between a human-



istic culture based on the common good and another, more instrumental and related to the masses, oriented towards an existence with a hedonistic, immediatist bias and voluntarily submitted to the will of the market, Capital, consumption and entertainment itself. The regression and decline of thought and, in particular, of thought that criticizes what is not true about it, as well as the barbarism that is characteristic of these moments of cultural life, are discussed based on authors such as Walter Benjamin, Hannah Arendt and Michel Foucault, who dared to address what is conventionally considered the ultimate truth in history. It is argued that human formation and humanity itself lack another formative model, precisely the one that takes the experience of criticism as the only one capable of overcoming the serious ethical-political and environmental crisis that the planet faces, perhaps the first that will, in fact, lead humanity to extinction because of itself and its action on the world.

Keywords: teaching; experience; human formation; modernity; Walter Benjamin.

Resumén: Este texto tratará de la relación entre la enseñanza y las crecientes dificultades para conceptualizar lo que sea la formación humana, en un mundo marcado por lo amplio y globalizador desarrollo de la economía, de la técnica y de las tecnologías, que, lejos de proporcionar un desarrollo social, a la misma escala, profundizan las distancias entre poseedores y desposeídos, además de indicar una ruptura que es sentida por teóricos críticos de la sociedad de distintos matices epistemológicos desde los años de 1950, entre una cultura humanística y basada en el bien común y otra, más instrumental y de masas, orientada hacia una existencia de inclinación hedonista, inmediatista y voluntariamente sometida a los deseos del mercado, del Capital, del consumo y de la diversión de sí. La regresión y el ocaso del pensamiento y, en particular, de aquello que critica lo que no es verdad en él, así como la barbarie que es propia de esos momentos de la vida cultural, son discutidos a partir de autores como Walter Benjamin, Hannah Arendt y Michel Foucault, que se atrevieron a afrontar lo que convencionalmente se considera la verdad última de la historia. Se defiende que la formación humana se ha debilitado y que la propia humanidad carecen de otro modelo formativo, precisamente el que toma la experiencia de la crítica como la única capaz de superar la grave crisis ético-política y ambiental que afronta el planeta; tal vez la primera que lleve realmente a la humanidad a la extinción por culpa de sí misma y de sus actos.

Palabras clave: profesor; experiencia; formación humana; modernidad; Walter Benjamin.

1 Introdução

Este texto, de carácter ensaístico, busca produzir uma crítica sobre a condição da educação humana e da condição docente, hodiernamente. Para tal esforço, buscamos realizar algo que poderia se intitular uma *micro-ontologia do presente*. Desse lugar de educadores, nós nos baseamos em certos autores, como Walter Benjamin (1986; 2018), Michel Foucault (2000; 2008) e Hannah Arendt (2016), trazendo, ora emparelhadas, ora em contraste, suas respectivas reflexões sobre a educação na modernidade, como também sobre o lugar da arte, da política e da experiência; esta última, quase integralmente retirada de cena, em razão do avanço da técnica e da tecnologia, no mundo contemporâneo, contudo, entendida como elemento imprescindível no avanço da humanidade para além das questões meramente econômicas.

A fim de atingir tal intento, seguimos, em princípio, as reflexões de Benjamin, posicionado na crítica a uma educação de massas e instrumental, mas também, de Arendt,

sobre a crise da educação norte-americana das décadas imediatamente após a Segunda Guerra Mundial. Numa tentativa de produzir um destaque para as complexidades do papel da educação nos processos de formação humana organizados nos meandros do poder e da disputa pelas mentalidades, no neoliberalismo hodierno, trouxemos as reflexões de Foucault sobre os modos de produção da vida e da subjetividade, incluindo as admoestações advindas da *intercessão* entre filosofia, arte e educação.

Pretende-se, finalmente, refletir sobre questões da atividade docente no momento em que o professor parece ser, na educação e na formação do povo, o elemento menos necessário e mais atacado, por vezes aviltado, menosprezado e pauperizado, progressivamente, seja em razão das precárias e precarizantes políticas públicas para o setor, as quais o atingem frontalmente, seja em função de questões que transcendem o espaço dessas políticas e se encontram no seio da própria sociedade mundializada, regredida que está depois de, supostamente, ter atingido altos níveis de desenvolvimento. Ora, se este é técnico e tecnológico, com o advento das novas formas comunicacionais, não é social, já que mantém, de um lado, milhões de pessoas sequestradas da possibilidade de pensar por si mesmas (o pensar autonomamente) e, por outro lado, milhões de pessoas sem as mínimas condições de existência, quiçá, da própria escolarização. Nosso desejo é esboçar novo esforço de crítica teórica à forma como nos organizamos em relação ao processo cultural de troca, acumulação e desenvolvimento do pensamento e, ainda, como a experiência e a crítica que o acompanham podem nos auxiliar em momentos bastante regredidos, como o que vivemos atualmente.

2 Walter Benjamin e a importância da experiência na formação do homem

Em “Nervos Sadios”, capítulo de livro de Benjamin (1986), a proposta desse autor para a educação poderia ser assim resumida: “[...] acabamos de formular a diretriz da nova educação do povo em oposição à anterior, que partia da erudição e acreditava que, com o auxílio de algumas tabelas e lâminas, esse saber erudito podia e devia ser assimilado pela massa” (Benjamin, 1986, p. 180). O autor em tela, que sempre foi um grande interessado e, verdadeiramente, um entusiasta dos movimentos estilísticos da cultura, tanto da época em que viveu, quanto de um passado que também admirava, traz, nesse excerto, uma experiência “[...] relacionada com a memória de um homem singular” (Benjamin, 1986, p. 179): Ernst Joël, médico-chefe nas escolas do distrito de Krausberg, que teria ousado organizar uma exposição para os estudantes e o público leigo em geral, que consistira em cartazes, faixas, desenhos, espelhos e jogo de luzes que teria como fim trazer uma “verdadeira consciência” àqueles que a visitassem. Com linguagem simples, porém expressiva, visava-se a

levar os presentes a uma passagem da “teoria à prática”, ou da “quantidade à qualidade”, conforme o próprio Benjamin (1986, p. 180) nos esclarece.

Alguns alunos de Wigmann, que era professor de desenho à época da exposição mencionada e seu diretor artístico, participavam ativamente, desenhando alguns dos temas relacionados, de forma que “sequências de imagens vivamente coloridas” foram surgindo e dando ao espetáculo o vulto que merecia. Segundo Benjamin (1986), a tarefa dos grandes artistas é justamente não permitir que o público leigo saia de quaisquer espetáculos tal como nele ingressou, ou seja, é condição *sine qua non*, para a tomada de consciência do público, o oferecimento de um espetáculo que os leve a “pensar o verdadeiro pensamento”, afastando a “[...] postura contemplativa, a observação passiva e indiferente” (Benjamin, 1986, p. 180). A exposição foi um sucesso, de acordo com as observações do próprio Benjamin, que nos escreveu essas linhas após constatar elementos de satisfação na expressão das pessoas que a visitaram, a partir das imagens com as quais iam tomando contato.

Nesse pequeno texto, Benjamin (1986, p. 181) torna a comentar e a criticar a cultura de massas ou “cultura de diversões”, a qual, segundo ele “[...] desenvolve as possibilidades técnicas somente para imobilizá-las em seguida”, tornando inexpressiva a tomada de consciência por parte do público aficionado que para ela ocorre: “Quantas coisas não são autênticas, sem que nós, que estamos de passagem, nos demos conta? Quantas coisas não se tornam um *corpus delicti* para quem conduz o processo contra a exploração, a miséria e a estupidez, sem se deixar intimidar?” (Benjamin, 1986, p. 181). Com essas perguntas, procurava Benjamin orientar-nos através do difícil mundo das sombras, das trevas e do (des)encantamento, colocadas em nosso caminho pela grande indústria do entretenimento, a qual espera de todos nós a mera passividade, enquanto sujeitos consumidores de objetos e espetáculos fúteis e inúteis (sujeitos assujeitados). A experiência de ir a uma cartomante fictícia, possível na exposição de que Benjamin (1986) nos escreve, teria o objetivo de levar as pessoas a nunca mais precisarem recorrer a essa pseudotécnica, mesmo que jamais tivessem estado em sua presença, mostrando-nos a importância de oferecer ao público obras passíveis de transformar em nós aquela parcela nefasta de falsos pensamentos obnubilados por uma razão já desarrazoada: “[...] o tédio entontece, a diversão esclarece”, nos alertava Benjamin (1986, p. 181).

Já no excerto “Comida: Omelete de Amoras”, Benjamin (1986, p. 186) conta a história de um rei que solicitou a seu cozinheiro real que fizesse para si uma omelete de amoras, tão deliciosa como a que esse mesmo rei havia saboreado cinquenta anos antes. Todo-poderoso como se achava este rei, exigiu a façanha de seu simples tarefeiro, prometendo-lhe a morte, caso não conseguisse satisfazer o seu nobre pedido, ou se a omelete daquele instante não o fizesse reviver o aroma e o sabor de outrora, quando ainda como príncipe e fugindo juntamente com o pai, em razão das perdas sofridas pela guerra em curso, de modo

que ambos acabaram por chegar a uma casa singela do povo, onde foram acolhidos por uma simpática mulher, a qual despreziosa ofereceu o farto banquete aos dois cavaleiros.

A satisfação e o prazer vividos naquele momento pelos membros da realeza jamais puderam ser esquecidos, especialmente pelo agora aclamado rei. Ignorando a sentença de morte, caso se recusasse a servir o nobre regente, o infeliz servo solicitou que lhe fosse feita justiça e que, então, o rei o mandasse matar, já que, mesmo sabendo de que iguaria a qual o seu senhor tratava de desejar e de tudo o que nela estivesse contido, desde os ingredientes até o modo de fazê-la, não seria ele jamais capaz de reproduzir o momento e a experiência anteriormente vividos por sua majestade, isto é “[...] o perigo da batalha e a cautela do perseguido, o calor do fogo e o aconchego do repouso, o presente desconhecido e o negro futuro” (Benjamin, 1986, p. 186). Ouvindo isto, o rei silenciou e não ousou maltratar seu sábio ajudante, dadas as honestas e honrosas palavras que ele havia ali proferido.

Em “Revelações Sobre o Coelho da Páscoa ou: A Arte de Esconder” (Benjamin, 1986, p. 188-189), texto escrito por volta de 1932, o autor ironiza um dos maiores espetáculos criados pela indústria do entretenimento: a confraternização da Páscoa, quando ovos e outras iguarias de chocolate são oferecidos, especialmente às crianças, no mundo ocidental. Ao ironizar o que, tradicionalmente, representou uma solenidade cristã, ousou ironizar também os inúmeros tratados e manuais sobre as mais diversas questões, livros os mais variados, comentando sobre as coisas mais inauditas, com a pretensa aura de erudição. A arte de esconder poderia muito bem representar o que essa indústria cultural ou do entretenimento tão costumeiramente realizou, à época de Benjamin, e que ainda hoje vem realizando (de maneira mais universalizada, diríamos), com o intuito de tornar os dias das pessoas mais alegres e cordiais, em vista das atividades contumazes cada vez mais sem sentido, insignificantes e adoecedoras do mundo contemporâneo. A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, tratam de suas vidas como alguma coisa que não lhes pertence de fato, Benjamin sentencia: “[...] que olhem cuidadosamente seu gramofone ou sua máquina de escrever; então eles descobrirão que ali, no espaço mais comprimido, existem tantos buracos e esconderijos como em um apartamento de sete cômodos no estilo Makart” (Benjamin, 1986, p. 189); ou seja, coisas, as quais não ousamos imaginar quais são, estão escondidas nos lugares mais inusitados e onde não preveríamos encontrá-las.

“Experiência e Pobreza”, de 1933 (Benjamin, 1986, p. 195-198), é um texto que reflete “[...] essa pobreza de experiências (que) não é uma pobreza particular, mas uma pobreza de toda a humanidade” (Benjamin, 1986, p. 196). Benjamin traz o problema da técnica na sociedade moderna, refletindo sobre a grande catástrofe que foi a Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1918, “[...] uma das experiências mais monstruosas da história universal” (Benjamin, 1986, p. 195). Logo depois, em 1940, perseguido pelas milícias nazistas, Benjamin, ao que parece descontente com o que havia de mais horrendo na “pretensa” humani-

dade, se suicida na região montanhosa de Portbou, na fronteira entre a França e a Espanha na data de 27 de setembro. “Para onde foi tudo isso?” (Benjamin, *in* Gagnebin, 1999, p. 57), perguntava-se o grande pensador humanista, aludindo à tradição ou à verdadeira arte, que era a contação de histórias entre as gerações que se sucediam no domínio do mundo, fosse “[...] de forma concisa, com a autoridade da idade, em provérbios; ou de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; ou ainda através de narrativas de países estrangeiros, junto à lareira, diante de filhos e netos” (Benjamin, *in* Gagnebin, 1999, p. 57).

Benjamin já pressentia a fragilidade do mundo e da sociedade em que estava assentado, assim como a instabilidade e a fragilidade dos corações e mentes daquela gente de seu tempo. Uma verdadeira avalanche de “ideias” havia se abatido sobre o povo daquela época: “[...] a astrologia e a sabedoria da ioga, a *Christian Science* e a quiromancia, o vegetarianismo e a gnose, a escolástica e o espiritismo” (Benjamin, 1986, p. 196). A todas essas ideias, Benjamin denominou “galvanização”, contrariando aqueles que defendiam um novo limiar do pensamento ocidental e, a essa pobreza de experiências, deu o nome de “nova barbárie”, antevendo, sem ser futurologista, os acontecimentos que se avizinhavam: “[...] diante da porta está a crise econômica e atrás dela, uma sombra: a próxima guerra” (Benjamin, 1986, p. 198).

O autor se autodeclarava um escritor para aqueles dotados de sensibilidade e não para aqueles que “[...] se consomem na nostalgia da Renascença ou do Rococó” (Benjamin, 1986, p. 198) e criticava, também, o que chamou de “cultura de vidro”, que representaria as ainda recentes experiências industriais com a utilização do vidro e do aço, nas habitações dos homens de sua época, afirmando que estas tinham a qualidade de “não deixar rastros” (Benjamin, 1986, p. 197), isolando mais ainda o homem em seu autocativeiro: os homens estariam cansados, segundo Benjamin, e esse cansaço teria a ver com a superexposição a que eles estariam já entregues, omitindo-se de seu papel de construtores de novos tempos e consumindo tudo o que estivesse ao alcance de seus olhos e de suas mãos, numa luta desenfreada contra a cultura erudita: “[...] em suas construções, seus quadros, suas narrativas, a humanidade se prepara para sobreviver, se for preciso, à cultura” (Benjamin, 1986, p. 198).

Conferenciando após o desastre da Segunda Grande Guerra, Adorno, por volta de 1965 ou 1966, pregava com enorme convicção que “[...] qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (Adorno, 2000, p. 119). Todas as precauções demonstradas por Benjamin não foram suficientes para que os homens reencontrassem o rumo verdadeiro em seu planeta e produziram a Segunda Guerra com o Holocausto, seus milhões de mortos, feridos, mutilados e exilados, como o próprio Adorno e seu grande colega do Instituto de Pesquisa Social, Max Horkheimer. Benjamin

não teve a mesma sorte. Tempos depois de Adorno ter sentenciado a afirmação acima, outra suspeita pairou pelas cabeças dos homens e das mulheres, agora nos anos de 1960:

A barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão. É isto que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (Adorno, 2000, p. 119).

Depois dessas palavras, tivemos o Vietnã, as Malvinas, o *Apartheid* na África, a Libéria, o Timor- Leste, o 11 de setembro em Nova York, o 11 de março em Madri, a invasão do Afeganistão, do Irã e do Iraque, pelos EUA, a guerra surda de palestinos e judeus e a mancha de milhares de inocentes sem condições mínimas de defesa contra a monstruosidade dos ataques e dos bombardeios na faixa de Gaza, a Croácia, além da morte de milhares de brasileiros e brasileiras em razão da pandemia pela covid-19, no país e em outras partes do planeta. No caso brasileiro, a crise sanitária decorrente da pandemia se acentuou, em larga medida, em razão de um governo obscurantista, negacionista, reacionário e de religiosidade e éticas bastante duvidosas, além de grande adversário da ciência.

Enquanto isso, ou seja, enquanto crianças e adolescentes, mulheres e idosos são mutilados e mortos em Gaza, por exemplo, nossos *shopping centers* continuam lotados de pessoas, alheias ou indiferentes ao que acontece pelo mundo; pessoas que gozam, ao consumir o último produto da moda, mesmo que este dure apenas algumas horas ou alguns dias ou, quiçá, até que outro produto, tão perece quanto aquele, o substitua depois de divulgação, sempre com grande alarde e repleto de sons e cores, nas grandes emissoras de TV ou pela internet, pelo mocinho ou pela mocinha de alguma grande novela ou série disponibilizada em horário nobre. Nesse sentido admoesta Adorno (2000, p. 121):

É isto que apavora. (Torna-se imperioso) contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.

Todavia, a indústria do entretenimento parece não ter notado o eco desses autores que imaginavam um mundo melhor ou mesmo de outros que, ainda vivos, apontam para as incongruências desse sistema perverso de desmobilização e de corrosão de corações e mentes.

3 Esclarecimento, formação humana e ocaso do pensamento na era do consumo de massas

Longe de classificar os/as professores/as como meros reprodutivistas técnicos da cultura de massas, deseja-se pensar esses/as professores/as a partir da formação que tiveram e que lhes permite certas práticas professorais, as quais, estas sim, passíveis de reproduzir, acriticamente, a realidade social alienada e alienante: “Como explicar, sem alfinetar?”, já se perguntava Bourdieu (2003, p. 10), por ocasião dos procedimentos metodológicos para o grande estudo que culminou em seu *A Miséria do Mundo*. A resposta a essa pergunta pode ser obtida com o próprio Bourdieu, quando, tendo finalizadas as entrevistas com os/as voluntários/as, buscou, na transcrição desses documentos, “[...] lembrar as condições sociais e os condicionantes, dos quais o autor do discurso é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais, tudo o que se dissimula [...], mas, também, na pronúncia e na entonação, [...] como toda linguagem do corpo, gestos, postura, mímicas, olhares, e também nos silêncios” (Bourdieu, 2003, p. 10).

Façamos, agora, um outro caminho para pensar a crise escandida por Benjamim e Adorno, a qual, ao fim, denota o ocaso na noção de humano ou humanitarismo e que re(cinde) na produção do sujeito da educação. Propomos partir também da matriz iluminista, mas fluindo por outras leituras da modernidade. Iniciemos pela noção de formação humana, conceito fulcral da modernidade.

Desde os gregos antigos, tem-se pensado e escrito sobre as práticas da formação humana e, como tal, essa se nominava Paideia (*παιδεία*). Entretanto, como indica Jaeger (2013), Paideia era algo específico dos gregos antigos, não sendo adequado emparelhar com a noção de formação humana que temos, hodiernamente. Nesse sentido, ainda que sejamos debitários dessas antigas noções e práticas, o conceito de formação humana que trabalharemos aqui refere-se à modernidade iluminista e, de certo modo, ao romantismo alemão de Goethe e Schiller. Eis que, então, a noção de formação humana diz respeito a uma prática educativa primordialmente moderna. Kant (1999, p. 11), em uma de suas incursões sobre a educação, afirma que “[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada”. É uma criatura biológica que carece se transformar, se recriar como ser humano, tal como uma escultura. Logo, homem não pode se tornar homem senão pela educação:

A formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura. Esse ato denomina-se Educação. Em resumo: a Educação é um ato intencional imposto de fora sobre uma criatura que deve ser formada como ser humano (Rodrigues, 2001, p. 241).

Sendo um ato intencional e externo, ele é desempenhado primeiramente pelos que antecedem na vida social os que estão sendo formados. Nesse sentido, Kant, igualmente, assegura que uma geração mais velha deveria educar uma geração mais nova. Como se verá mais adiante, esse é um sentido parecido com aquilo que Arendt (2016) dirá sobre ser o educador uma ponte entre o passado e o futuro. Entretanto, Rodrigues ressalta que a educação não seria apenas um ato externo, mas que dependeria, em um sentido diametral, das faculdades individuais do educando. Assim, o autor frisa que “[...] educar compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação” (Rodrigues, 2001, p. 241), de modo a constituir-se como um sujeito livre.

Em um famoso texto, publicado em um jornal em 5 de dezembro de 1783, intitulado “Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento (*Aufklärung*)?”, Kant (1974) indica que a educação seria um meio para a saída de nossa menoridade, ou da nossa incapacidade de nos servir de nosso próprio entendimento, sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa menoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, contudo, da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a égide de outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é, portanto, a divisa do Esclarecimento. Nesse sentido, o Esclarecimento (*Aufklärung*) seria a saída do sujeito de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável. Todavia, a fim de que se alcance o esclarecimento, são necessárias condições sociais e políticas para se fazer o uso público da razão, sem a tutela de alguém, de uma instituição ou do próprio Estado. Nesse sentido, enfatiza Kant (1974, p. 104), o uso público da razão seria “[...] aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado”, de sorte que podemos dizer que o trabalho do professor só se realizaria, caso pudesse fazer tal uso de sua razão, diante de seus alunos, e que seus alunos também pudessem exercitar suas capacidades para pensar livremente, consignando ao cabo de sua formação.

A despeito das afirmações acima, é importante postarmos a admoestação foucaultiana sobre a *coragem para pensar*. Na conferência *O que é a Crítica (Crítica e Aufklärung)*, Foucault (2000) indica que a realização do *Esclarecimento* dependeria menos da coragem de que fala Kant do que da ideia que fazemos dos nossos conhecimentos, do saber que temos sobre aquilo que conhecemos; ou seja, mais do que coragem, seria necessário saber sobre os meandros, muitas vezes repressivos, da produção daquilo que sabemos. Isso culminaria na possibilidade da construção de uma ética não fascista, qual seja, vencer a racionalidade política em nós mesmos pelo pensamento e as técnicas de si, espreitando a violência da razão e o racismo que nos mortifica e nos escraviza, no sentido foucaultiano.

Toda a problemática trazida pela modernidade gravita em torno da luta entre a dominação das formas de pensar e se relacionar com o mundo. Uma luta entre um Estado des-

pótico e dominado pela religião e um Estado laico, organizado em torno de novas racionalidades científicas e políticas de governo. Racionalidades essas encontradas na visibilidade da matéria e da liberdade humana. A questão da visibilidade total trazida pela modernidade, mais exatamente pela ilustração ou Iluminismo, segundo Rouanet (1988), tem em si duas características ou vertentes opostas: uma vertente positiva ou emancipatória, a qual aparece quando dá visibilidade aos meandros repressivos do absolutismo, da fé cega, quando ilumina os centros de poder e garante a visibilidade das decisões, “[...] quando significa olhar a natureza para estabelecer com ela uma relação fraterna [...], quando significa que o mundo das coisas está sob jurisdição da ciência e da técnica” (Rouanet 1988, p. 138). E uma vertente repressiva, quando pressupõe o desaparecimento de todos os nichos de intimidade pessoal e a extinção das fronteiras entre a esfera pública e a privada, quando significa olhar a natureza como um objeto de exploração e domínio, quando a ciência e a técnica são estendidas ao mundo das relações humanas, expondo-o a um olhar objetivante, que o equipara ao mundo das coisas, quando a iluminação trabalha no sentido de clarear os focos de resistência ao poder repressor e dar instrumentos para controlar as pessoas.

Desse modo, segundo os autores, tínhamos duas possibilidades: na primeira, o Iluminismo traria a libertação do homem das amarras de um poder transcendente e o homem teria condições de decidir sobre as formas de vida e de governo que queria ter. Havia uma luta clara contra as formas de dominação pela força da monarquia absolutista, contra a dominação religiosa e contra a barbárie e a selvageria. O que o projeto da modernidade exigia ou, pelo menos, lhe colocava luz, era sob as três formas de dominação e exercício de poder: o poder político, econômico e do conhecimento. O poder político, exercido pela Igreja e a nobreza decadente; o econômico, pela nobreza e uma burguesia, que exigiam a sua participação e o conhecimento, pela Igreja. A modernidade exige a abertura desses monopólios. A política, pelo exercício do povo no poder – a democracia, sob a forma do contrato social. O conhecimento deveria ser organizado pelas instituições estatais ou instituições laicas e a economia era objeto de um projeto econômico sustentado no poder político do Estado e da sociedade organizada.

Na segunda, a visibilidade total do Iluminismo produziria um Estado gerido por normas abstratas e não pelo acordo entre os homens. Esses acontecimentos disporiam a máquina do Estado para o uso de interesses privados, uma vez que o contrato social não se realizou, justamente porque a democracia representativa cria uma diferença inevitável entre os que representam e o que são representados, os que mandam e que são comandados; e o mercado negocia as intervenções do Estado e do domínio público, podendo exercitar abertamente a exploração do trabalho e a acumulação de bens. E, por fim, o conhecimento é desenvolvido no intuito de criar boas condições de funcionamento do Estado e, posteriormente, a criação de tecnologias para o mercado. Portanto, nessa segunda

possibilidade, temos como efeito da proposta ilustrada de autorrealização do indivíduo, do seu descentramento em relação às normas, do seu direito à crítica e ao juízo enquanto ser humano universal, não o esclarecimento e a emancipação, mas o narcisismo e o isolamento do homem em relação à comunidade a que pertence e a privatização do espaço público.

Todavia, a proposta da modernidade trouxe consigo, dentre outras, a paradoxal necessidade de visibilidade total dos atos humanos, o que carregaria tanto uma vertente emancipatória como uma vertente repressiva (Rouanet, 1988). Na primeira, o Iluminismo traria a libertação do homem das amarras de um poder transcendente, o qual, assim, teria condições de decidir sobre as formas de vida e de governo que desejaria haver. Estava em cena uma disputa evidente contra as formas de dominação pela força da monarquia absolutista, contra a dominação religiosa e contra a barbárie e a selvageria por ela representada. Já na sua vertente repressiva, a visibilidade total do Iluminismo produziria um Estado gerido por normas abstratas e não mais pelo mero acordo entre homens. Esses acontecimentos disporiam a máquina do Estado para o uso de interesses privados e cada vez mais privados, visto que o contrato social não se realizaria, porque a democracia representativa criaria uma diferença inevitável entre os que representam e o que são representados, os que mandam e os que são comandados; o mercado negocia as intervenções do Estado e do domínio público, podendo exercitar abertamente a exploração do e pelo trabalho e a acumulação cada vez maior de bens e de riquezas.

Logo, nessa vertente repressiva (negativa) do Iluminismo, temos todos os abusos de poder e controles sobre a vida pública e privada cada vez mais sutis, mas, da sua vertente positiva, temos um horizonte de referência, o qual, embora se deva questionar e tomar como algo inacabado, nos serve como orientador para ações e defesas estratégicas.

Retomando a temática da educação, no interior dos jogos de força da matriz iluminista, Arendt (2016) afirma que a crise na educação estaria na dilaceração das fachadas e na obliteração dos preconceitos ou, simplesmente, no esgotamento de nossas respostas às emergências do mundo. Na visão da autora, o caso dos Estados Unidos da América (EUA) da primeira metade do século XX se agravaria pela utopia estadunidense que visava à libertação dos povos escravizados do mundo e oferecia um lugar supostamente inclusivo para o estrangeiro. Além disso, a proposta de formação moderna, já trazida por Rousseau e incorporada ao “sonho americano”, imputava à educação o lugar de instrumento da política, sendo a própria política entendida como uma forma de educação. Todavia, conforme Arendt (2016), a educação não poderia desempenhar nenhum papel na política, pois, necessariamente, as pessoas que a exercitam estariam no espaço público e, supostamente, já deveriam estar educadas. Para ela, educar adultos seria ocupar o lugar de guardião e ter uma atuação mais voltada ao intuito de impedir, por vias não violentas, a atividade política ou, como diria Kant (1974), impedir o uso público da razão com vistas à *Aufklärung*.

Arendt (2016) ainda apontava que o sinal principal da *crise* seria o fim do bom senso ou do acordo para o que se entende como *mundo comum*. Com as ditaduras que se espalharam pelo planeta, no século XX, a noção de autoridade e responsabilidade pelo mundo foi esfacelada e, a partir desses episódios, nenhum adulto queria se responsabilizar frente às novas gerações sobre o que se apresentaria no espaço comum. O ponto emergente da *crise na educação*, nos EUA, era muito nítido de ser percebido, de sorte que as pessoas começaram a se perguntar: por que as crianças não sabem ler ou calcular ou a classificação de um ser vivo? Por conseguinte, de acordo com a filósofa mencionada, se passariam em revisão as metodologias progressistas e pragmáticas que partiriam de três pressupostos: primeiro: de que existe um mundo da criança autônomo e separado dos adultos, e que estes deveriam apenas auxiliar no seu desenvolvimento natural, deixando que estas se governassem. Essa forma de emancipação levaria não a uma democracia infantil, mas a uma tirania de uma maioria sobre o indivíduo, algo que poderíamos ilustrar com os frequentes casos de abusos e violências de crianças e jovens pelos adultos.

De acordo com o segundo pressuposto, haveria uma mudança nas formas de ensino, quando a Pedagogia se torna *a ciência do ensino*, em geral, terminando por ser conferida ao professor a capacidade de ensinar qualquer coisa, negligenciando, assim, a formação em suas próprias matérias. O saber superficial consequente desse acontecimento conduziria, na visão de Arendt (2016), à perda da autoridade própria do professor, sendo obrigado a lançar mão de formas de autoridade institucionais, legais e violentas, a fim de manter o controle da sala de aula.

No terceiro pressuposto, a emergência do pragmatismo pressupõe uma aquisição do conhecimento e da compreensão debitária daquilo que nós mesmos fazemos, bem como a consciência da sua aplicabilidade no mundo profissional; em suma, a substituição do aprendizado pelo fazer. A autora (Arendt, 2016) ressalta como essa prática educativa não se transmitiria um conhecimento, mas se inculcaria uma ou outra habilidade, com base nos resultados de análises e procedimentos vocacionais. Isso foi, de algum modo, percebido pelos educadores, e a percepção desses processos levaria à *crise na educação* estadunidense. Em resumo, essa crise seria forjada na problemática do fim da autoridade, que até então era uma posição assumida pelo docente, este tomado como portador dos saberes do passado ou como conhecedor das estratégias de inclusão do passado no mundo atual. Essa posição terminaria por lhe atribuir a responsabilidade pelo mundo que chegava ao aluno.

Hodiernamente, temos a reedição ou a continuidade da crise escandida por Arendt, que tem tornado o mundo e a sala de aula reféns dos interesses domésticos, no sentido estrito da *oikonomia*, que agora responde às necessidades instrutivas – e não educativas – do mercado empresarial, ou como penhor de urgências identitárias que terminam por es-

facelar as possibilidades de oferecer e receber algo do passado ou da tradição, ainda que seja para ser propósito de crítica e transformação. Retomando a questão da *coragem para pensar*, em Kant (1974), a crítica de Foucault a essa noção e a proposição de uma ética não fascista, adentramos a seara dos processos de subjetivação e governamentalização da vida. Produzir-se a si mesmo seria, em certas correntes da filosofia e da psicologia, o mesmo que se subjetivar – e a subjetivação desse lugar deve ser compreendida não como um processo internalizante, mas singularizador das formas e das práticas; entretanto, diferenciar-se coadunaria com as prerrogativas preceituadas aos sujeitos pelo Capital: longe de uma singularização, o que se produz, ao fim, é uma cópia, uma imitação (mímese e automatismo). Ao se diferenciar, o sujeito passa a produzir modos de vida diferentes e, com isso, novas formas de consumo e outras vertentes produtivas, para serem exploradas pela máquina capitalista. Contrariando a lógica conformista, haverá linhas de fuga, embora, em algum momento, venham a ser também cooptadas.

Constituindo-se certo paralelo com essas formas diferenciadas de vida, tem-se a noção de formação humana que almejaria a independência, a autonomia, a produção do sujeito autêntico e as práticas da liberdade (a emancipação). Aqui, do mesmo modo que as racionalidades iluministas produzem uma vertente positiva e uma vertente repressiva, o ato de conduzir-se kantiano, o qual partiria da afirmação da verdade compartilhada pela razão humana dada como fonte da formação humana, culminaria, em nossos dias, em um problema prático para as políticas neoliberais: “como conduzir sujeitos livres?”, “como governar sujeitos esclarecidos?” (Kant, 1974). Ora, assim como a razão carrega em seu cerne os jogos de interesses que terminam por confluir em vertentes opostas, a noção de formação humana também seguiria o mesmo estilhaçado e errático itinerário.

4 Governo de si e produção da vida: o *homo sapiens* transformado em *homo economicus*

No curso *Nascimento da Biopolítica* (2008), Foucault apresenta a genealogia do *homo economicus* como conceito fulcral da governamentalidade neoliberal. Instada pelo desafio de governar sujeitos livres, a racionalidade neoliberal traria à baila a noção de *capital humano*, como crivo, tanto para as análises e gestões econômicas quanto para as práticas de sujeição/subjetivação da dita educação para o empreendedorismo.

Tendo em mente o neoliberalismo estadunidense, Foucault (2008) nota um deslocamento das problematizações levadas a cabo pela economia-política, tornando perceptível o alargamento das preocupações dos neoliberais para além do Estado e das particularidades das atividades econômicas, de sorte a incluir, assim, as ações da sociedade civil e o comportamento dos sujeitos. Além disso, o autor também afirma que a teoria do *capital humano* entronizará a economia de mercado como grade de análise ou princípio de inteligibilidade,

para decifrar os fenômenos sociais ou não mercantis. E, mais do que isso, ela teria por função *reenformar* a sociedade, segundo os modelos das empresas, culminando como ponto de ancoragem ontológica do sujeito social; ou seja, essa teoria indicaria como deveríamos nos relacionar conosco, com os outros e com o mundo e suas práticas e saberes.

Disso se depreende, pois, que o capital humano seria a renda que não pode ser dissociada do indivíduo que é seu portador (Foucault, 2008). Capital humano também pode ser lido, de acordo com Costa (2009), como um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias das pessoas que “[...] adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como a soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista” (Costa, 2009, p. 175) e será composto por elementos inatos, genética – no caso, o casamento –, investimentos em cultura, em cuidados com a saúde e investimentos em mobilidade. Portanto, todas as políticas sociais, culturais e educacionais serão orientadas para a melhoria do nível de capital humano.

Por fim, um ponto que nos reconecta com o sentido deste texto: a questão da inovação. Conforme Foucault (2008), os neoliberais viram na inovação, nas descobertas de novas fontes de mercado, de fontes de mão de obra, de novos modos de vida e consumo, uma maneira de realizar a correção das baixas taxas de lucro, as quais, segundo Marx, trariam o fim do Capital. E qual seriam as fontes de inovação, senão os resultados das transações de capital humano? Os sujeitos que receberam mais investimento e acumulam mais capital humano serão os mananciais de inovação, saindo na dianteira da corrida pelo sucesso das formas econômicas, apresentando-se, por isso, como os indivíduos mais adaptados e mais bem-desenvolvidos. A formação humana produz capital humano?

Podemos sustentar que um novo *éthos* se constitui nessas práticas e saberes, terminando por induzir os sujeitos a alterar a percepção que possuem de suas decisões e atitudes quanto à própria vida e dos seus pares, de modo a estabelecer relações de concorrência (Costa, 2009). Enfim, um sujeito que seria o produtor de uma verdade sobre si e que seguiria a racionalidade concorrencial para superar os seus pares. Os jovens são educados hoje para o sucesso, o qual, segundo a racionalidade neoliberal estadunidense, é a capacidade de produzir a própria satisfação, ou seja, aquele que se produz por si só, o *self made man*, que faz parte do empreendedorismo neoliberal e do neoliberalismo. Nesse sentido, o vencedor é um jogador que, partindo de recursos escassos, realiza as melhores escolhas; o jogador é aquele cujas condutas agregam valor ao seu *capital humano*.

Sabemos, por Foucault (2008), que o neoliberalismo, desde Spencer, irá importar a teoria darwiniana da evolução das espécies, aplicando essa grade de inteligibilidade ao comportamento humano, o qual passa a ver a manifestação da própria verdade da teoria, a lei do mais forte, ou seja, o mais bem adaptado. Assim, o *homo economicus* é aquele que, a partir de recursos bastante singelos, faz as melhores escolhas, ou seja, as escolhas

vencedoras; nesse sentido, seu próprio comportamento é a manifestação da verdade do Capital. O *homo economicus* eclode no mercado e, na concorrência com seus rivais, emerge num lugar de destaque, eivado de privilégios. Nesse ritual, é chancelada a verdade a seu respeito: o vencedor é a prova da verdade neoliberal. Seria também o fim da história?

Nos tempos atuais, a formação de um sujeito passaria, primeiro, pelos investimentos em *processos de individuação*, via procedimentos disciplinares que visam à produção de um trabalhador/colaborador/empreendedor submisso e exercitado. Segundo, pela produção de regras gerais que não agiriam mais sobre os corpos, pela disciplina, obediência, vigilância e punição, todavia, por sutis estratégias de controle e incitação das formas de agir, via manipulação das regras do jogo e não de ação direta sobre o jogador. Esse conjunto de procedimentos táticos e estratégicos sobre o corpo e a sociedade tem como *télos* a gestão de si e o sujeito empresário de si. Restariam possibilidades diante do esgotamento das grades de análise iluminista? Nesse caso, devemos voltar nossos olhos para os investimentos realizados na ordem dos sujeitos e em sua dimensão ética e estética da existência.

É interessante notar que Foucault irá buscar justamente num artista, Baudelaire, e na sua aguda consciência de época, subsídios para caracterizar uma 'atitude de modernidade'. Não se trata, para Foucault, de uma oposição, mas de uma leitura, mesmo que irônica, que Baudelaire oferece na esteira da Aufklärung, caracterizando-a através da atitude de seus protagonistas. No entanto, há uma nuance na perspectiva que o poeta oferece de seu tempo, encarnada na atitude do dândi, "[...] que faz de seu corpo, de seu comportamento, de seus sentimentos e paixões, de sua existência, uma obra de arte", que é da ordem da criação e da invenção artísticas, e que, mesmo não o afastando do voluntarismo, estabelece outras condições de possibilidade para o presente: "Essa heroificação irônica do presente, esse jogo da liberdade com o real para sua transfiguração, essa elaboração ascética de si, Baudelaire não concebe que possam ocorrer na própria sociedade ou no corpo político. Eles só podem produzir-se em um lugar outro que Baudelaire chama de arte". (Sander, 2011, p. 138).

No fragmento acima, o autor argumenta que, segundo Foucault, a *estética da existência* não pode manifestar-se no âmbito político, mas, sim, na esfera da arte. Essa afirmação sugere que existe uma abordagem específica para pensar a estética da existência, de acordo com o pensamento de Foucault. Esses indícios remetem a uma famosa passagem de uma entrevista ocorrida em 1983, na qual Foucault foi questionado por Dreyfus e Rabinow. O trecho frequentemente citado pelos estudiosos foucaultianos é o seguinte:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma

lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não nossa vida? (Foucault, 1995, p. 261).

Em um trecho anterior ao citado acima, Foucault apresenta uma perspectiva surpreendente. O autor enfatiza que, ao longo dos séculos, fomos convencidos a pensar que a maneira como conduzimos nossa vida pessoal, os aspectos cotidianos domésticos, e até mesmo nossas atividades sexuais não podem ser alterados, sem causar efeitos prejudiciais na vida social. No entanto, diante da evidente artificialidade que acompanha a tentativa de forjar uma conexão entre a vida política ou social e nossa esfera pessoal, Foucault sugere que devemos abandonar essa arraigada crença.

Na resposta à indagação sobre se a vida como obra de arte não seria uma espécie de estetização disseminada em sociedades como a norte-americana, Foucault rejeita essa ideia, argumentando que a estetização existencial não implica necessariamente em questionar como é produzido o modo de vida em questão. Ele sugere que o sujeito, ao viver de uma determinada maneira, não reflete automaticamente sobre como essa forma de vida foi construída. Foucault indaga se “[...] vivemos como realmente vivemos, por conhecermos a verdade sobre o desejo, a vida, a natureza, o corpo etc.” (Foucault, 1995, p. 261). Em outras palavras, ao adotar certos modos de agir, o sujeito não questionaria necessariamente como esses modos de se conduzir foram constituídos. Ele levanta a questão de se o sujeito, ao afirmar uma suposta vontade, uma forma ou uma corporalidade, estaria consciente da origem dessas características. O questionamento é se o sujeito reconheceria que essa vontade ou esse corpo seriam apenas construções sociais e se, mesmo tendo esse conhecimento, seria capaz de se constituir para além dos domínios das normas sociais.

Na continuação da entrevista, os entrevistadores de Foucault questionam se os sujeitos deveriam se constituir, sem depender de um conhecimento ou regras universais, à semelhança do existencialismo sartriano. Foucault responde que, apesar de algumas circunvoluções, Sartre acaba defendendo que o artista, em seu trabalho criativo, deve se voltar para si mesmo, a fim de criar algo autêntico. Entretanto, a abordagem de Sartre difere substancialmente da de Foucault: este último defende que não se deve “[...] referir a atividade criativa de alguém ao tipo de relação que ele tem consigo”, como faz Sartre; porém, “[...] relacionar a forma de relação que tem consigo mesmo à atividade criativa” (Foucault, 1995, p. 262).

Assim, Foucault propõe uma perspectiva em que não se destaca simplesmente a relação de um indivíduo consigo mesmo, mas implica o modo como alguém se relaciona consigo mesmo, na atividade criativa. Essa abordagem sugere que a produção da subjetividade não deve ser apenas um reflexo da relação pessoal do sujeito consigo mesmo, mas precisa implicar o tipo de relação que se tem consigo mesmo a uma atividade criativa, como

uma prática em que é possível criar uma forma singular de vida, a qual, ao ser experimentada, poderá ser aceita, ou não, no campo social.

De acordo com a perspectiva de Foucault (1995), a disputa entre moral e estética não estaria no cerne da estética da existência. Para ele, a definição dessa estética não se basearia em princípios éticos ou morais preestabelecidos. Como destacado anteriormente, ações na vida pessoal não seriam necessariamente capazes de provocar a ruína pública. A busca por uma vida bela não implicaria um confronto direto com a sociedade, a moral ou a ética, mais ou menos como também já definia Read (1986), num livro singelo, mas encantador: *A redenção do robô*. Conforme esse autor, que também era artista e, ao mesmo tempo, crítico de uma arte moderna que teria perdido suas raízes (com o sentido de “celebração comunal”), criada “[...] por pessoas reunidas para dançar, cantar ou adorar” (Read, 1986, p. 52), a educação “partitiva” dos tempos atuais deve dar lugar a uma educação integralizante, que una as pessoas em busca de uma “[...] reintegração da personalidade, um tratamento da consciência social” (Read, 1986, p. 57).

Read nos pergunta: que tipo de educação pode proporcionar um retorno ao todo perdido? E nos responde, com distinção: “A educação deveria sempre abranger o um e os muitos, a pessoa e o grupo” (Read, 1986, p. 59). A educação, no sentido que nos dá esse autor, deveria unir o que foi desunido e separar o que se juntou inconsequentemente. Isso seria possível através de uma educação que privilegiasse a *moralidade*. Não a moral incutida de forma intelectualizada, codificada e transformada em ação que julga, que decide indiscriminadamente, contudo, como um código que, “[...] no mundo antigo, quando Platão e Aristóteles trataram do tema, significava o aprendizado de algo como boas maneiras ou boa forma, agir bem e fazer bem-feito” (Read, 1986, p. 60). De maneira nostálgica, mas sem a ingenuidade de desejar um impossível retorno ao passado, lembra-nos Read que esse conceito era entendido e interpretado como “[...] dinâmico, de nobreza, sabedoria e coragem” (Read, 1986, p. 60).

Nessa mesma linha de reflexão sobre o passado e o presente, Foucault (1995) propõe que a estética da existência se desenrole em um domínio estratégico, no qual o indivíduo continuamente crie um modo de vida e de constituição de uma forma sujeito, nos atos cotidianos. Não se trata de reinterpretar os princípios éticos existentes, nem de entrar em conflito com eles. Os princípios éticos podem continuar a existir, no âmbito social, mas não seriam uma preocupação central para o indivíduo que está experimentando uma forma de vida estética. Eles seriam do campo social, não interessando ao campo individual de quem experimenta um modo de vida.

Parece-nos, portanto, que aquilo que Foucault e, anteriormente, Nietzsche colocaram em xeque é a ideia de um sujeito autocentrado ou, simplesmente, a própria noção de sujeito. Ao se dedicar ao estudo histórico (genealógico) da ética, Foucault, ao longo de toda

sua obra, demonstra que a teleologia seria algo cambiante, o qual teria passado por profundas alterações, no decorrer dos séculos, e que o homem moderno já teria condições de negar que somente a transcendência lhe garantiria um sentido existencial.

Na estética da existência proposta por Foucault, a ênfase recai sobre a criação e a relação do sujeito com a vida, em contraste com a noção de um sujeito autocentrado. A autenticidade, por conseguinte, emerge não da suposta autenticidade intrínseca do sujeito, porém, das relações que o sujeito estabelece com a existência, em seus atos cotidianos. Esse enfoque desloca a fonte da autenticidade do interior do sujeito para relações que o sujeito mantém com a existência e o viver.

A referência à “necessária dose de acaso” em um mundo sem sentido prévio, como presente nas ideias de Nietzsche, sugere a aceitação da contingência, da imprevisibilidade; em resumo, da experiência, na formação de uma vida autêntica. Foucault, ao provocar a análise das diversas regras e normas que influenciam diferentes aspectos da vida, como na loucura, na educação, sexualidade e religião, convida-nos a questionar e desafiar as grades de análises que configuram nossa vida e nossa existência, incentivando uma reflexão crítica sobre as práticas e as instituições sociais, localizando a experiência do corpo, ou a estética como balizadores do pensamento.

5 À guisa de conclusão

Em vista de tais análises, fica exposta a complexidade que, após a morte de Benjamin, tivemos de enfrentar; não apenas os martírios da falta de consciência advindos da aplicação da razão instrumental, da maquinaria da reprodutibilidade técnica e da falta de autenticidade, mas as vicissitudes de um pragmatismo que nos levaria a nos conformarmos com “aquilo que se paga”, tal qual a forma de verdade proferida por James (1979)¹, na qual a verdade do mundo ou a verdade daquilo que pode ser ensinado coaduna com os mundos construídos nos jogos de força e no convencimento, tal qual a verdade da obra de arte: “Com o progresso do esclarecimento, só as obras de arte autênticas conseguiram escapar à mera imitação daquilo que, de um modo qualquer, já é” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 31).

Sabemos que não é suficiente. Mesmo Benjamin já reconhecia ser uma voz no deserto, dada a quantidade limitadíssima de pessoas que não só o ouviam, mas podiam compreender e começar por praticar aquilo de que ouviram: “[...] escrevo unicamente para pessoas dotadas de uma sensibilidade moderna” (Benjamin, 1986, p. 196), sensibilidade que, como característica inerente a homens e mulheres deveria sobressair nas atitudes desses

¹ De acordo com Lapoujade (2017), em James, a verdade é aquilo que paga e aquilo que é rentável, a verdade é uma ação vantajosa, bem-sucedida – e apenas isso, não algo que possa transcender os tempos.

seres. Sabemos o *quantum* de obnubilação sofrermos, em nossos tempos sombrios e quase desérticos de boas intenções. Entretanto, devemos investir nesses homens e mulheres, se quisermos, de fato, uma civilização livre e que prospere no mundo. Não é possível sobreviver neste planeta sem a cultura que lhe é parte constituinte; ao mesmo tempo, a sobrevivência se dá no limite, quando nos submetemos a quaisquer espetáculos que nos apresenta a grande indústria do entretenimento, aquela que deseja os homens felizes, porém, submissos, servis e deitados na ignorância e na ingenuidade. Daí a exaltação que Benjamin fez, quando da apresentação organizada por Ernst Joël: “[...] homem singular que tinha tudo para ser um fanático: a convicção, a inquietude e a eficiência. Só lhe faltava uma coisa: o orgulho” (Benjamin, 1986, p. 179).

Essa falta de orgulho parece ter sido o ponto necessário para que a sua obra pudesse sobressair aos olhos do grande erudito, sem ser nostálgico. Ao invés de um espetáculo onde o espectador assistisse passivo e contemplasse submisso toda a técnica, esse médico da época de Benjamin previu um evento onde as pessoas pudessem *experienciar* e sair dali com as suas consciências em paz, pela sabedoria alcançada. Se “[...] a ausência de compromissos das pessoas seria responsável pelo que aconteceu (em Auschwitz)” (Adorno, 2000, p. 124), o compromisso desse médico com as pessoas de sua época é fato a ser louvado, assim como o são muitos acontecimentos levados a cabo por pessoas providas da “verdadeira consciência” e de que a história (felizes somos por isso) está repleta! Teria sido essa *experiência* um *frame* de uma Educação para Formação Humana, ante o mundo de violência e banalidade, com a qual, nós, docentes, já não temos mais possibilidade de nos comprometer?

Não sabemos mais contar histórias e, como consequência “[...] é como se tivéssemos sido privados de uma faculdade que nos parecia inalienável, e era a mais segura entre todas: a faculdade de trocar experiências” (Benjamin, 2018, p. 20). O automatismo de nossas vidas, quase sempre vistas como comezinhos, a banalização do sofrimento, a incapacidade de se colocar no lugar do outro, o individualismo exacerbado, necessário para o sucesso das políticas neoliberais, alicerçam uma realidade naturalizada como a única possível quando, na verdade, nos distancia mais e mais de uma ética humana que está esgarçada, senão dilacerada pelos detentores do poder. Talvez, nunca na história, o significado de *servidão voluntária* (La Boétie, 2020) tenha sido tão verdadeiro quando neste momento em que vivemos. Concluimos com as palavras de Arendt (2005), que parecem ressoar cada vez mais em nossos frágeis ouvidos de “vidro e aço”:

[...] o perigo é que tal sociedade, deslumbrada ante a abundância de sua crescente fertilidade e presa ao suave funcionamento de um processo interminável, já não seria capaz de reconhecer a sua própria futilidade – a futilidade de uma vida que “não se fixa nem se realiza em coisa alguma que seja permanente, que continue a existir após terminado o labor” (Arendt, 2005, p. 148).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento. Fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. "In:" O conceito de esclarecimento, p. 19-52
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2000. "In:" Educação após Auschwitz, p. 119-138
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. "In:" A sociedade de consumidores, p. 138-148
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. "In:" Crise na educação, p. 221-247
- BENJAMIN, Walter. **A arte de contar histórias**. In: LAVELLE, Patrícia (org. e posf.). Tradução de Georg Otte; Marcelo Backes; Patrícia Lavelle. Editores da Coleção Walter Benjamin: Amon Pinho; Francisco Pinheiro Machado. São Paulo: Hedra, 2018. "In:" O contador de histórias. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, p. 19-58
- BENJAMIN, Walter. **Documentos de Cultura. Documentos de Barbárie**. (escritos escolhidos). Seleção e apresentação de Willi Bole. Tradução de Celeste H. M. Ribeiro de Souza et al. São Paulo: Cultrix / EDUSP, 1986. "In:" Nervos Sadios, p. 179-181; Imagens do Pensamento. O Caminho Para o Sucesso em Treze Teses, p. 182-184; Revelações Sobre o Coelho de Páscoa ou: A Arte de Esconder, p. 188-189; Experiência e Pobreza, p. 195-198
- BOURDIEU, Pierre (coord.). **A Miséria do Mundo**. Com contribuições de A. Acardo et al. Tradutores: Mateus S. Soares Azevedo; Jaime A. Clasen; Sérgio h. de Freitas Guimarães; Marcus Antunes Penchel; Guilherme J. de Freitas Teixeira; Jairo Veloso Vargas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. "In:" ao leitor, p. 9-10
- COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299/5537>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do Estruturalismo e da Hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. "In:" Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow, p. 253-278
- FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). **Cadernos da F. F. C.** (Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP), Marília, v. 9, n.1, p. 1-29, 2000. Disponível em: <https://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica. Curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Edição estabelecida por Michel Senellart, sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Eduardo Brandão. Revisão da Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Perspectivas, 1999. Coleção Estudos, dirigida por J. Guinsburg. "In:" Não Contar Mais?, p. 55-65
- JAEGER, Werner. Paidéia: **A Formação do Homem Grego**. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Marins Fontes, 2013. "In:" Lugar dos gregos da história a educação, p. 1-18
- JAMES, William. **Pragmatismo e outros textos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Coleção Os pensadores).
- KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta**: Que é "Esclarecimento" ("Aufklärung"). In: KANT, Immanuel. Textos Seletos. Edição bilíngue. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974. p. 100-117
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Fontanella. 5. ed. Piracicaba: Editora UNIMED, 1999. "In:" Introdução, p. 11-37
- LA BOÉTIE, Étienne de. **Discurso da Servidão Voluntária**. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. Comentários de Claude Lefort; Pierre Clastres e Marilena Chauí. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- LAPOUJADE, David. **William James, a construção da experiência**. Tradução de Hortência Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.
- READ, Herbert. **A redenção do Robô**: meu encontro com a educação através da arte. Tradução de Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986. "In:" Trabalho e diversão, p. 51-52; O artesão, p. 53-56; Descentralização, p. 56-59; Virtude social, p. 59-61
- RODRIGUES, Neidson. Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 76, out. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQR-5c4LBvN4pgPpwJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2024.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **O olhar iluminista**. In: NOVAES, A. O olhar. São Paulo: Schwarcz, 1988. p. 125-148
- SANDER, Jardel. Corpo-dispositivo: cultura, subjetividade e criação artística. **ArtCultura**. Uberlândia, v. 13, n. 23, p. 129-142, jul./dez. 2011. Online.

MINIBIOGRAFIA

Arlindo da Silva Lourenço

É Psicólogo (UMC), mestre em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP) e Doutor em Psicologia Social (USP). É docente na UEMG e vice chefe do Departamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Líder do Grupo de Pesquisa Criminologia Crítica, Insurgências e Questões Socioambientais Penais do CNPQ. E-mail: arlindolourenco@alumni.usp.br

Fernando Luiz Zanetti

Doutor, mestre, bacharel, licenciado e graduado em Psicologia pela Unesp de Assis, com pós-doutorado na FEUSP (2013-2015). É docente da graduação e da pós-graduação da UEMG. Vice coordenador do Grupo de Trabalho Subjetividade Contemporânea da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). E-mail: fernando.zanetti@uemg.br