

EDUCAÇÃO E BIOPOLÍTICA NUMA SOCIEDADE TECNOLÓGICA DE MERCADO: MODELOS DISCIPLINARES, TECNOLÓGICOS E A EDUCAÇÃO DOMÉSTICA

Educación y biopolítica en una sociedad tecnológica de mercado: modelos disciplinares, tecnología y educación en el hogar
Education and biopolitics in the technological market society: disciplinary models, technological and domestic education

IEDA TUCHERMAN



SOBRE OS AUTORES >

Foto: iStock

IEDA TUCHERMAN >

Doutora em Comunicação pela UFRJ, Brasil.

Professora titular da Escola de Comunicação da UFRJ, Brasil.

E-mail: iedatucherman@gmail.com

*Trabalho apresentado ao GT "Comunicação e Cultura" do XXVIII Encontro Anual da Compós.

RESUMO > RESUMEN > ABSTRACT >

O objetivo deste texto é o de provocar uma reflexão entre a noção de capital humano, a política da intimidade e a educação nas suas diferentes concepções na nossa atualidade. O ponto de partida nasce da percepção da tecnologia como condição da experiência e não apenas como seu instrumento e na ponderação de quais são consequências e questões que isto traz para o universo do ensino e da aprendizagem. Portanto tratamos, no universo da educação no seu modelo disciplinar e de sociedade de controle criticando as arrogâncias da pretensão à universalidade. Em seguida propomos a ampliação deste panorama, incluindo a Educação Doméstica atrelada às suas origens religiosas.

Palavras-chave: Educação; tecnologia; intimidade.

Resumen: El propósito de este texto es provocar una reflexión entre la noción de capital humano, las políticas de intimidad y educación en sus diferentes concepciones actuales. El punto de partida proviene de la percepción de la tecnología como una condición de experiencia y no solo como su instrumento y en la consideración de cuáles son las consecuencias y las preguntas que esto trae al universo de la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, tratamos en el universo de la educación en su modelo disciplinario y sociedad de control criticando la arrogancia de la pretensión de universalidad. Luego, proponemos ampliar este panorama, incluida la educación en el hogar vinculada a sus orígenes religiosos.

Palabras clave: educación; tecnología; intimidad.

Abstract: The purpose of this text is to provoke a reflection between the notion of human capital, the politics of intimacy and education in its different conceptions in our times. The point of departure arises from the perception of technology as a condition of experience and not only as its instrument and in pondering what are the consequences and issues that this brings to the universe of teaching and learning. Therefore, in the educational universe, we treat in its disciplinary model and control society, criticizing the arrogance of the pretension to universality. Next we propose the expansion of this panorama, including Home Education linked to its religious origins.

Keywords: Education; technology; intimacy.

Quando nos propomos a analisar o nosso próprio tempo e suas tão complexas e múltiplas facetas não nos parece inteligente ser nostálgico desejando que o acolhedor (para alguns dos nossos olhares românticos) século XIX ainda apresente suas paisagens, nem parece estratégico sermos eufóricos, grudados na aceleração como na cauda de um cometa. Precisamos, pelo menos para construir um olhar melhor equipado, buscar compreender o que é e como se apresenta o nosso momento histórico, que inclui, além da crise da escola que sustenta o projeto deste texto, uma crise maior e mais profunda que engloba nossas referências e nossas certezas.

O que primeiro ressalta nesta panorâmica análise é que, ao contrário de alguns diagnósticos precipitados e incompletos, o que constitui a causa principal do nosso modo de ser e estar não é tecnológico; ao contrário, ou dizendo melhor, as tecnologias biocientíficas e digitais são a condição de possibilidade do nosso presente, queira isto nos agrade ou nos ameace.

Talvez a diferença radical do nosso presente em relação ao nosso passado recente seja atravessada exatamente pela presença e pela forma de atuação da técnica que não é mais entendida como instrumento (*tool*), mas também como o novo ambiente das nossas experiências, sejam estas científicas ou nossas atividades corriqueiras, nossa contínua aventura no ciberespaço, nossas consultas ao Google, ao Lattes, nossas visitas ao Facebook, assim como

aos acervos dos museus mais sofisticados. Sabemos, e isto importa, que nem a magnífica e incalculável promessa do Projeto Genoma teria sido possível, nem as nossas pesquisas mais simples seriam as mesmas, sem esta mediação das tecnologias de informação nas nossas pesquisas e nas nossas vidas.

Ora, é também como ambiente e condição da experiência que o universo tecnológico realiza encontros e encontrões com as outras formas de presença que lhe sendo anteriores ainda são contemporâneas, entre as quais a escola, tema que nos ocupa, e seus desdobramentos. Esta é a pista para a reflexão de Agamben sobre o que é o contemporâneo, questão omnipresente em cada atualidade: sua resposta nos é de enorme utilidade porque o que ele nos apresenta é que o contemporâneo é sempre uma forma de diálogo com seus anacronismos. Portanto é nesta unidade temporal que estaremos intervindo.

Entre os desdobramentos e os efeitos desta particular relação a saber escola-disciplina-parede e as tecnologias a céu aberto, escolho pensar indicando e relacionando dois eixos: o primeiro, indicado no título é uma reflexão sobre uma biopolítica dos afetos e como esta se configura e se transforma com estes novos atores e a construção das novas subjetividades, aí incluídas a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Necessária neste momento onde a nova regra de racionalidade propõe como nas categorias expostas por Foucault (2008) uma sociedade constituída por indivíduos que se concebem como empreendedores e si mesmos, gerenciando suas vidas como se fossem empresas, buscando realizar atos, escolhas e comportamentos capazes de agregar valor ao seu **capital humano** e, ao mesmo tempo, evitar sua perda ou a credibilidade na sua existência.

Consideramos para definir este contexto a ideia de sociedade de mercado, nosso segundo eixo, como uma definição mais precisa do que a já batida e combatida economia de mercado a qual já se dava a ver no mercantilismo, enquanto esta, a sociedade de mercado se caracteriza por ter conseguido realizar duas traduções conceituais: a primeira de matriz nietzscheana seria não mais a convivência das duas, mas a superação da interpretação por uma avaliação monetarista. Para Nietzsche, perspectivista, pensando no mundo com um conjunto de forças, a interpretação já é uma avaliação feita a partir da qualidade das forças envolvidas: sejam ativas ou reativas, assim como de sua potência, afirmativas ou negativas. Mas a avaliação aí é uma estratégia: não é a precificação do mundo.

A segunda tradução, pragmática como o nosso tempo onde as Bolsas de Valores ocupam o lugar que já foi do Estado, é que à avaliação corresponde imediatamente a aplicação de um preço, seja em objetos, órgãos (rins vendidos pela internet ou barrigas de aluguel) comportamentos (não apenas os bônus praticados pelas empresas) tais como as famílias e as escolas que remunerando crianças que leram um livro, obtiveram bons resultados em seus testes ou, simplesmente, ajudaram a tirar o lixo da casa. Apesar da identificação possível com o espírito do capitalismo tal como Weber já havia associado à lógica protestante, não há como não perceber que esta remuneração afeta dois dados fundamentais, a saber, afeto e dedicação; a relação passa a construir consumidores ao invés de alunos e filhos.

É importante lembrar que nem sempre temos uma ideia muito correta do que quer dizer a categoria de consumidores: na verdade, o que caracteriza o consumismo não é o acúmulo de bens (por isto fala-se

tanto de uma “ética do desapego”), mas sim o hábito de usá-los enquanto forem úteis e estratégicos e em seguida descartá-los para abrir espaço para outros bens e usos. Ora o que acontece quando os alunos são consumidores? Nosso palpite é que, em lugar de uma formação de conhecimento que permita uma elaboração crítica, a opção é a de um treinamento que assegure uma performance desejável nas situações oferecidas pela supracitada sociedade de mercado.

O que agrava o quadro é que, ao contrário do que os entusiastas da interatividade alardeiam, o que intuimos é que, nesta forma mediada de comunicação talvez o indivíduo não seja um receptor, tal como apresentado no clássico modelo de comunicação, mas também não é um emissor, considerado como alguém que acrescenta significado e sentido. Sua melhor descrição é a de um perfil agitado e duplo: de um lado é usuário, de outro consumidor. Como resultado quase generalizável, a opinião substitui o pensamento e a informação o conhecimento.

BREVE HISTÓRICO

Historicamente a educação foi “o braço armado do Iluminismo”, como define Sibilia (2012). Trouxe no seu bojo os ideários de combater a barbárie (sua primeira tarefa), disciplinar os corpos e as mentes contribuindo de forma vigorosa para a produção dos chamados “corpos dóceis” dos quais nos fala Foucault como sendo aqueles que interiorizaram a norma e assim acabarão por estar sempre (ou quase sempre) buscando atualizá-la.

Não devemos também nos esquecer de que nesta generosa concepção republicana de uma educação obrigatória, pública e gratuita, buscou-se também (e obteve-se a altos custos) um movimento de hegemonia que se apresentava em defesa dos valores universais. Veremos um pouco mais adiante o quanto o conceito de universal é complexo e autoritário e como facilmente ele se converte em uniforme. Até porque, se apresentando como parâmetro para o importante, o correto e o desejável, o universal esmagou e/ou ignorou culturas e não é possível esquecer que foi a escola o lar e o espaço de difusão e valorização destes universais.

Lembrando a analogia que Sloterdijk propõe em *Regras para o parque humano* (2000), o traço humanista que a escola deveria referendar seria correspondente ao de expulsar a figura analógica da arena que lembra as humanas tendências brutalizadoras, fixando apenas o livro, instrumento de influência e contenção. É o mesmo pensador que nos aponta que tanto a arena quanto o livro estavam presentes na fundação do Ocidente. E, neste caso, se uma vez mais visitarmos a filosofia nietzscheana¹, sufocar a bestialidade correspondeu a transformar o homem num animal que se fere nas barras da jaula que construiu para si próprio, o que o filósofo nos apresenta como o motivo e o momento decisivo do nascimento da má consciência. Então, por derivação lógica, a escola também é produtora de má consciência e ressentimento.

Certamente para contrabalançar a exigência das novas posturas corporais e atuar também na disciplina corporal, as escolas incluíram em seus currículos aulas de educação física e esportes. Assim, no lugar da agressividade espontânea, as disciplinas ligadas ao corpo atuam dando-lhe direção e regras. No caso da ginástica treinam os indivíduos para os gestos repetidos, no dos esportes trazem para a cena as

¹ Cf: NIETZSCHE, 1987, segunda dissertação, 14º aforismo.

ideias de *winner* e *looser*, absorvidas para qualificar não apenas performances esportivas, mas também a administração das vidas como empresas.

Portanto a atuação da escola tinha uma dupla direção: exigir o movimento nos momentos em que ele deve acontecer para disciplinar-se e, na direção do espírito, o projeto era o de buscar o interesse do aluno, incentivar sua dedicação. As práticas incentivadas eram as que desenvolviam memória, atenção e consciência, evitando-se tanto quanto possível explorar a percepção, naturalmente dispersiva. Isto foi exatamente o que mudou: num primeiro momento de crise a tentativa foi a de buscar associar aos estudos aspectos lúdicos que não podem se passar desta relação com as imagens (e, portanto, com a percepção) num primeiro esboroamento entre aprendizado e entretenimento². No segundo momento na mesma direção de atualizar este modelo de ensino e aprendizado, a ideia foi a de equi-par as escolas com computadores e *tablets*, criar numerosos cursos online buscando fazer do universo digital um ambiente amigo no lugar da primeira hostilidade.

Não sendo absolutas, duas consequências se apresentaram com tais iniciativas: com o entretenimento como regra de relação com o mundo gerou-se um processo de mão dupla que ao mesmo tempo infantilizava o conjunto da sociedade e por outro, transformando a criança em consumidor, abolia o que era próprio da infância. E da garotice, num jeitinho português de nomear a adolescência, que, como descreve um amigo meu, desapareceu como se tivesse sido confiscada.

No conjunto o resultado foi a de um desencontro entre uma instituição que precisa se reinventar e ainda é fundamentalmente importante, e as novas subjetividades que a frequentam. Neste ambiente desgastado, nós profissionais e pesquisadores só podemos ficar desconfortáveis e frustrados. Para o bem e para o mal, esta escola que está sendo desconstruída foi a nossa própria modalidade de construção, e, correndo o risco de ser criticada por ingenuidade e pieguice, foi também a nossa aposta. Escolhemos aquela mesa, o mundo das pessoas e dos livros, a alegria de estudar e partilhar³, mesmo conscientes da baixa remuneração da nossa opção. E ainda é possível ver uma expressiva parte de nós movida por um entusiasmo juvenil, mesmo quando os anos jovens já foram. Certamente eu falo de um lugar vetusto como a Universidade que, no entanto, confere os títulos de pós-graduação que tem prestígio; mas matérias jornalísticas e curiosidade pessoal me mostram que o Brasil (e o mundo provavelmente) deve muito a alguns professores e diretores⁴ que tem pouca afinidade com limites.

Numa entrevista concedida por volta do fim dos anos 70 e mais tarde no maravilhoso prefácio de *O Uso dos Prazeres*, volume II do livro *A História da Sexualidade*, Foucault disse que escrevia (e dava aulas) para ser amado. Não me parece um motivo criticável. Em outra ocasião, definindo a tarefa de um intelectual ele afirmou que este não deveria dizer a ninguém o que fazer nem para onde ir. No entanto havia uma tarefa

² Esta é uma nota de rodapé sentimental: Cacaso, o poeta, na época nosso professor de Estética da Comunicação reclamava nos idos dos anos 80 que a professora do seu filho no maternal dizia: hoje vamos trabalhar com as borboletas. Achava isto insidiosamente capitalista, sem imaginar, naquele momento que ainda iríamos conceituar e a sério o trabalho imaterial.

³ Exemplos corriqueiros são ilustradores: meu sobrinho quando pequeno, ficando na casa da avó (minha mãe) atende o telefone de sua mãe que estava no exterior e comenta: "Tia leda é maluca: estuda e não tem prova e ainda lê rindo".

⁴ O uso de professores e diretores aí é genérico. A rigor seria possível empregar o gênero feminino: são muito mais numerosas as mulheres nestes postos, especialmente no Brasil.

clara a ser desempenhada: fazer uma cartografia que apontasse onde há espaços de passagem e onde há nós de resistência. Ele finaliza afirmando: “a cada um o seu intolerável: os meus são os asilos e as prisões.”

Bem, a nossa tarefa, parece ser próxima desta cartografia proposta. E certamente podemos tentar finalizar nossos esforços não enunciando nossos intoleráveis, mas anunciando os desejáveis e estratégicos, aqueles que ainda nos permitem considerar que, independentemente das instituições e das rotinas esvaziadas, ainda temos uma chance de aproximar nossos jovens da aventura do pensamento.

Quem nos ajuda a enunciar parte deste desafio é a pedagoga Cristina Correa, que nos chega nas páginas 186/187 do livro *Redes ou Paredes*: “Convém distinguir entre o simples atualizador que conecta e navega sem operar”, por um lado, e

aquele que dispõe de alguma estratégia ou realiza alguma operação tendente a dar sentido ao fluxo, porque são duas conexões diferentes: dois modos distintos de lidar com a informação ou habitá-la. Cabe sugerir, portanto, que a escola informatizada do século XXI teria que ser um espaço capaz de ensinar os alunos a se constituírem como esse último tipo de subjetividade (SIBILIA *apud* CORRÊA, 2012, p. 186).

É por aí que começaremos a apresentar o que chamamos acima de biopolítica dos afetos: estar juntos, participando de alguma forma mais ou menos investida de uma rotina que prevê o tempo e hora dos encontros, cria uma afetividade que é verificável em qualquer pesquisa que tenhamos feito, ainda que as tenhamos realizado de maneira informal. Pessoalmente, meus melhores amigos, mesmo se não os vejo com a máxima frequência, foram os feitos no Colégio de Aplicação durante o meu segundo grau. Verdade que era um colégio experimental e muito politizado, assim como é fato de que isto é anterior às redes sociais.

No entanto entre os meus alunos atuais, neodigitais, portanto, as respostas não são tão diferentes: eles dizem que seus amigos são os que fizeram no colégio e os que estão construindo na Universidade. Mesmo se estiverem dispersivos nas nossas aulas, podemos confiar que no fim de semana inventarão uma chopada, uma balada, um churrasco e se encontrarão, em grupinhos que não precisarão da pauta das disciplinas da Escola de Comunicação que frequentam e dos horários previstos para estarem juntos.

Juntos pode querer dizer muito se nos inspirarmos numa analogia um pouco selvagem que fazemos com Richard Sennett no seu livro *Juntos*, embora lá ele estivesse se referindo ao *Occupy Wall Street*:

Em um protesto político normal, as pessoas passam duas ou três horas juntas e se dispersam, mas no “Occupy” elas estavam no mesmo lugar dia após dia. Como ninguém consegue protestar o tempo todo, o que acontecia era muito bate papo, uma convivência que normalmente não é considerada “ação política”. O mais significativo dos protestos não eram os slogans, e sim as descobertas que as pessoas faziam umas sobre as outras. Foi um momento “especial.

Então o colégio como a faculdade pode ser o lugar de descobrir pessoas e com isto afetos e alteridades.

POR UMA BIOPOLÍTICA DOS AFETOS

O filósofo Alain Badiou será nosso primeiro parceiro neste momento da nossa reflexão. Num livro pequeno, que é na verdade uma entrevista, *Éloge de l'amour* (2010), ele defende uma posição muito interessante onde associa de maneira feliz sua formação de pensador de esquerda e de atenção e contribuição à psicanálise⁵, a saber, que num mundo de cálculo absoluto e desejo ilimitado de previsão, “o amor é uma espécie de confiança que depositamos no acaso”. No momento de dar esta entrevista, Badiou está observando, descrevendo e criticando o que lhe parece ser o oposto da possibilidade deste amor: a intervenção do empreendedorismo de si mesmo e das redes sociais que prometem ou afirmam, como ele nos apresenta, “ame sem aventura” ou “ame sem ficar apaixonado”.

Seu livro seria interessante, mas não passaria de uma análise das relações amorosas *tout court* se ele não dissesse também que todo filósofo é um amante do saber, como também da vida, associando a partir da leitura que Lacan faz do livro *Banquete*, de Platão, a ideia de que ensinar supõe, assim como a terapia psicanalítica exercita, uma experiência rigorosamente afetiva que chamam de *transferência*.

O que interessa a Lacan não é uma análise de discurso: se ele escolhe um diálogo tão distante no tempo para refletir sobre a questão do amor não é porque ele queira analisar a estrutura do amor, mas sim porque deseja pensar numa forma de efeito do amor num tipo determinado de relação entre sujeitos.

O livro *Banquete* consiste numa reunião de intelectuais onde se especifica um discurso sobre um tema, que no caso será o amor; mas, o que intriga Lacan é a chegada inesperada de Alcibíades declarando seu amor a Sócrates e a resposta deste último a Alcibíades onde Sócrates descreve o caminho filosófico que passa do belo corpo de Alcibíades aos belos corpos, destes à beleza e desta à justiça. Este amor grego, exercido entre os rapazes, põe em jogo duas funções: a do que ama *Érastés*, o amante, e a do que é amado *Éroménos*. Ora, Alcibíades coloca Sócrates nesta posição de ser amado, porque o vê como portador de um segredo, e este segredo seria exatamente que Sócrates saberia o que é o amor. Por isto Alcibíades diz que viu em Sócrates algo que ninguém mais viu. No entanto Sócrates recusa tanto o amor de Alcibíades como o lugar de objeto amado, indicando a Alcibíades que sua suposição é imaginária.

Este manejo da transferência que constrói a relação psicanalítica é, certamente, próprio de seu *setting*. Contudo desde Platão, passando por Freud, Lacan e muitas teorias pedagógicas, a transmissão, qualquer que seja ela, para acontecer precisa desta energia afetiva e, neste caso, o amor neste sentido abrangente, é frequentador necessário da experiência de ensinar e aprender⁶. Partindo da diferença das duas posições, amante e amado, mesmo que elas sejam intercambiáveis é que Badiou pode falar do amor como a possibilidade de uma experiência do mundo feita a dois, exercida a partir da diferença. No mesmo texto e discutindo formas de afeto não necessariamente vinculadas à sexualidade, ele retoma a relação amizade/fraternidade, apontando que esta foi das três, a mais obscura palavra da divisa da República Francesa. Para ele, diferente de liberdade e igualdade, fraternidade fala da co-presença amigável das diferenças no seio do processo político.

⁵ Badiou trabalhou diretamente com Jacques Lacan especialmente na concepção lacaniana dos matemas. Em círculos informais ele é chamado de “o matemático do Lacan”.

⁶ O expressivo número de paixões adolescentes e de casamentos posteriores entre professores e alunos é expressivo e esperado, o que demonstra a pertinência desta premissa.

Portanto estamos no campo dos afetos (ou da falta destes) quando pensamos a escola ontem e hoje. E nossa segunda parceria será com a socióloga Eva Illouz: “O afeto não é uma ação em si, mas é uma energia interna que nos compele a agir, que confere “um clima” ou “uma coloração” particulares a um ato. Para ela, “os afetos são significados culturais e relações sociais comprimidos e é esta compressão que energiza a ação.” Esta definição para mim se encaixa como uma luva na nossa proposta de ensinar. E, a meu ver, só com esta sinergia podemos apresentar aos nossos alunos o que talvez seja a maior experiência de liberdade: a confiança de que a cena do pensamento é o lugar onde o possível se torna infinito.

É possível que a mediação tecnológica, além de contribuir para uma percepção dispersiva impeça também a circulação deste afeto por uma característica que é própria da rede: no lugar de relações e parcerias que supõem um engajamento mútuo, um compromisso (pala-vra que pode provocar arrepios nos neodigitais), uma rede serve tanto para conectar como para desconectar. O mais grave é que estas relações virtuais desconectáveis acabaram se transformando no padrão de todos os relacionamentos, no qual a diferença não gera o diálogo enriquecedor.

O que podemos constatar é que, apresentando-se como um fórum de discussão livre, as redes são formadas por pontos (células se quisermos) que insistem em reiterar suas próprias posições, não submetendo suas convicções às discussões. E, como disse um pesquisador (ANTOUN, 2013), quando a discussão ocorre o clima é de uma guerrilha verbal. Na mesma direção, a crítica argentina Beatriz Sarlo (*apud* BOSCO, 2011, p. 92) escreve: “as redes sociais precisam de subjetividade assim como de uma atmosfera na qual flutuam todos os demais sentidos(...) os tipos de subjetividade expressas variam mas todas (ou quase todas) são aceitas como um sinal de que as mensagens pertencem à família dos enunciados que se consideram pertencentes às redes.”

Fazendo certo recuo, no livro *a Condição Humana*, datado de 1958, Hannah Arendt fala da importância dos seres humanos se comunicarem de forma aberta e clara. O que faz o *homo faber* triunfar sobre o *homo laborens* é a disposição para o diálogo, a abertura ao outro. Por *homo laborens* ela entende o humano equiparado ao animal, cuja tarefa é fazer funcionar, aquele que toma o trabalho como um fim em si mesmo. O *homo faber* são os homens e mulheres criando uma vida comum. Enquanto o *laborens* pergunta “como?”, o *faber* pergunta “por quê?”.

No entanto, quando o contexto que cerca a escola e suas indagações tem o mercado e a mídia como ambiente, a pergunta que se coloca é como produzir este diálogo mestre-aluno?

No casamento falacioso escola-empendedorismo a produção de diferença se dá ao nível da customização das aparências, e a nova palavra da moda é criatividade o que altera a posição do aluno: este é um usuário dos meios tecnológicos, um consumidor de imagens e palavras e um aprendiz que precisa de ajuda especializada para desenvolver e aplicar sua habilidade específica, ou, se quisermos, para incrementar sua performance. Por via de consequência também o mestre-professor altera sua posição: deve ser um *coach*, um treinador que treina e aconselha o aluno em vista de um plano de metas sujeitas a regras de padronização empresariais e securitárias.

UNIVERSAL, UNIFORME, COMUM

Mencionamos antes que a escola moderna era também a mentora do conceito de universal, criticável em si e com relação às suas aplicações. Inúmeros são os autores que se ocuparam em fazer a sua crítica. Seguiremos as pistas de alguns, entre os quais o François Julien, especificamente no livro *O diálogo entre as culturas* (2005).

Do ponto de vista ontológico o universal é definitivamente um paradoxo: pretende-se universal e, no entanto, nasce numa cultura específica. Podemos então falar na arrogância do universal. Decorre daí, desta noção de universal, uma proposição ética que precisa ser visitada. Vamos lá: sendo o mais abrangente possível, isto poderia remeter à *Declaração dos Direitos do Homem* onde a ética universalista aparece como aquela que se encarrega dos direitos do vivo, direitos que seriam evidentes e consensuais. Sua tarefa seria a de defender estes direitos.

Mas vamos ver como isto se dá: na verdade a ética (de matriz Kantiana) pretende ter a capacidade de identificar *a priori* o mal; o bem passa a ser o que intervém visivelmente contra um mal identificável, portanto esta ética possui um princípio de julgamento de pre-tensão universal. No entanto esta tem pressupostos que devem ser examinados:

1. Supõe-se um sujeito humano geral tal que o que lhe aconteça de mal seja identificável universalmente, sobretudo como efeito da opinião pública. Então surgem duas modulações para o sujeito: o sujeito passivo, patético, o que sofre- e um sujeito de julgamento ativa, ou seja, aquele que identificando o sofrimento busca combatê-lo.
2. A política fica sujeita à moral.
3. O Mal é aquilo a partir do qual se dispõe o bem.
4. Os direitos do homem são os direitos ao não mal: não ser agredido, horror da morte e da execução, nem no seu corpo (horror das torturas e da fome) nem na sua identidade cultural (horror a da humilhação das mulheres, das minorias, etc.).

Como argumentar contra tamanha evidência? Julien aponta uma hipótese: propondo como o que há e deve haver uma *alteridade infinita* que seria a substituta generosa e também estratégica do universal.

Por isto, por conta desta alteridade infinita, haveria tanta diferença entre um camponês chinês e um jovem urbano norueguês do que entre eu e não importa quem – inclusive eu mesma. Nenhum de nós pode ser padrão nem para si mesmo, estaticamente.

Pensando do ponto de vista sócio cultural, complementar ao que acabamos de apresentar vemos que desde sempre houve vários tipos de diálogo entre as culturas. Fossem através de empréstimos e combinações (a teoria de Canclini, por exemplo), influências, como também de polêmicas, resistências, dissidências e distorções – no entanto hoje é quando este diálogo é problematizado. Talvez porque agora a cultura ocidental dominante dos últimos séculos veja sua posição soberana perdendo a força.

Hoje então teríamos uma situação contrastante e contraditória: de um lado a padronização de vida, consumo e midiaticização que ameaça sufocar a diversidade cultural: MacDonald, etc (gerando o que

Marc Augé chamou de não lugares) correspondendo à globalização. De outro lado, conflitos de ordem cultural parecem ganhar em virulência assim como fundamentalismos não cessam de se manifestar. Esta globalização corresponderia à realização prática do universal: portanto constroem o uniforme como a perversão do universal.

Qual seria então um modelo possível? O comum das culturas é exatamente a inteligibilidade das suas alteridades. A referência seria que cada pessoa, cada língua torne inteligíveis em sua própria língua os valores da outra. Significa dizer que a cultura pode ser entendida como singular e plural: a cultura só existe como culturas diversas assim como é, ao mesmo tempo, pessoal e coletiva.

Comum, portanto, é aquilo que se partilha. O que partilho agora, no entanto, também serve de demarcação: inclui alguns e exclui outros. Principalmente: o comum, o que se partilha e o que demarca são os processos de produção de alteridades existentes em toda e qualquer cultura.

Nossa proposta, utópica talvez, é de que a escola além de reafetivar, ou talvez a partir deste movimento, consiga ajudar a pensar e a discutir o comum. Não sei como o faremos, no entanto, o desafio parece valer a pena.

O que entendemos como reafetivar implica em combater a situação em que os relacionamentos íntimos se tornam mensuráveis, suas particularidades sendo ignoradas, ao mesmo tempo em que são avaliados segundo critérios externos e econômicos que formatam este indivíduo empreendedor de si mesmo. A premissa que sustenta este comportamento é a de que as relações íntimas, afetivas e mesmo amorosas são como objetos que podem ser negociados. Afinal é uma migração do campo do afeto-energia para o do afeto-capital e isto empobrece a vida.

Quanto ao comum, deve ser um processo permanente de atenção, inclusive de nós, professores. Nossos alunos não serão como nós porque isto não seria possível e talvez nem desejável. Contudo, mesmo sendo muito diferentes, talvez seja possível pensar no que pode nascer neste entre lugar professor-aluno. Para isto teremos que sair da nossa zona de conforto, nosso lugar conhecido e nos lançarmos numa nova aventura. Mas viver não é estar disponível para isso?

NOVAS CONSIDERAÇÕES⁷

Este texto estava rascunhado em função de um estudo sobre políticas da intimidade, em grande parte inspirado no pequeno livro de Thomas Lemke, *Foucault, governabilidade e crítica* (2017), no qual o propósito, como se pode imaginar, é entender de que maneira nesta era de capital humano o poder atua e afeta domesticando os afetos para que possam, avaliados segundo os objetivos da eficácia, imprimir excelência à vida humana assim como à vida política. Tentávamos pensar nesta relação considerando a presença da técnica na experiência, no que Deleuze chamou de sociedade de controle – como sua condição – *versus* outro modelo, o da tradicional sociedade disciplinar.

Contudo um fator novo, não incluído na dualidade que viemos desenhando e que não nos tinha despertado atenção anteriormente, se propôs como urgente, sobretudo por-que parece se amparar num conjunto que

⁷ Sem dúvida, outra análise que se faz necessária é a do projeto e das intenções e configurações da Escola sem Partido. Trataremos dela em um próximo texto.

privilegiaria certa liberdade face à disciplinarização e apontaria uma hipótese de singularidade no processo de ensino. Trata-se da Educação Doméstica que inclui um projeto que deveria ter sido votado no Senado Federal no dia 30 de janeiro, mas teve a discussão e votação adiada.

Em que consiste a Educação Doméstica, conhecida também como *home schooling*? Nesta modalidade, o ensino doméstico é exercido sempre a partir de casa e sem frequência à escola; os tutores ou professores são pessoas da própria família ou comunidade, via de regra sendo os próprios pais. Este ensino pode ou não ser apoiado por uma escola, que pode providenciar explicações para os pais-tutores. O currículo pode ser dirigido, sendo bastante semelhante ao existente nas escolas, ou os pais-tutores podem seguir um currículo livre, ou mesmo a ausência de currículo, permitindo à criança que aprenda de forma auto-didática.

Para refletir sobre o que está em discussão, parece relevante lembrar as origens desta modalidade de educação, apresentando tanto a sua genealogia, como seus defensores e os argumentos de que se servem. Sua origem é dupla: por um lado e porque a educação não começou anteontem, considerações geográficas, tais como afastamento dos centros, e incapacidade dos Estados de proverem ensino para todos justificavam esta decisão. O Brasil, neste desenho, enorme como território e tão fraco como federação, teria sido um dos lugares onde esta aplicação seria indicável. Outra hipótese, que foi a vencedora, se afirmou como Bolsa Escola, depois Bolsa Família incentivando os pais a abrirem mão do trabalho infantil dos filhos e abrindo novas chances com a expansão das redes de ensino.

Uma citação da Eliane Brum, encontrada na Internet, numa página que elenca partes de seus textos, aparece: “Nas andanças pelo Brasil que, muito mais tarde, eu faria como repórter, escutei de homens e mulheres das mais variadas geografias uma expressão que revela a finura da linguagem do povo brasileiro: ‘Sou cego das letras’. Era como expressavam, em voz sentida, sua condição de analfabeto.”

Acontece que os grandes defensores da educação fora da instituição escolar alegam motivos religiosos, e foi nas comunidades religiosas que o *home schooling* nasceu e se desenvolveu, notadamente nos Estados Unidos entre os mórmons e outros grupos que surgiram demandando o direito a proporcionarem aos filhos uma educação inteiramente voltada a seus valores morais, uma ideia que começa a ser difundida principalmente aqui nos meios conservadores católicos e evangélicos.

Considerando as duas vertentes, a geográfica e a moral, quais seriam as vantagens apresentadas pelos estimuladores desta Educação Doméstica? a) Perigos do ambiente escolar (aliciamento para o consumo de drogas, abusos sexuais, *bullying* etc); b) proteção contra desrespeito a valores morais, culturais, religiosos ou ideológicos; c) flexibilidade na aplicação do conteúdo curricular; d) flexibilidade de horários; e) mobilidade geográfica dos pais. E quais seriam as críticas imediatas? a) Falta de socialização com crianças da mesma idade, mesmo se existem irmãos, fora os gêmeos, a idade não será a mesma; b) limitação da aquisição de conhecimentos, além de conferir um valor de verdade à cosmovisão do tutor; c) confusão do papel de pai-professor; d) carência da vivência e do conhecimento coletivos.

Analisando mais de perto: entre o final do século XVIII e meados do século XX, a escolaridade obrigatória foi concebida como um mecanismo eficaz na correção das desigualdades de fortuna, portanto, como

um instrumento de equalização social, de igualdade de oportunidades. Certamente esta utopia não foi totalmente realizada, mas a política de cotas, seu resultado mais recente, faz parte deste ideário e quem ensina numa universidade pública viu, nos últimos tempos, uma mudança bastante significativa: mudou o perfil dos alunos, ampliou-se a diversidade e os resultados são efetivamente muito interessantes. Claro que estou falando no pequeno nome próprio, contudo nas conversas entre os colegas e nas pautas das reuniões de departamento salta aos olhos a empolgação de estarmos vivendo e participando disto.

O ensino doméstico parece-nos representar, nesse sentido, um voltar para trás, e, o puro bom senso já nos alerta: estas crianças ficam reféns de seus pais e familiares. Numa medida não desprezível, a escola se impõe na sociedade como um anteparo da família. Se alguma coisa corre mal na família, a escola está lá. E vice-versa. Deixar sob encargo exclusivo das famílias todas as oportunidades de educação parece, no mínimo, tarefa temerária, seu efeito sendo desastroso quando pensamos numa vida com cidadania, debates, conflitos e dinâmicas que ocorrem e devem pertencer ao princípio da educação.

É evidente que não descartamos as críticas ao modelo disciplinar, mas temos rigorosa certeza de que a educação doméstica, não apenas não corrige seus impasses, como retoma um imaginário de extinção de alteridade. Talvez seja, não é uma hipótese descartável, uma das mais aberrantes formas de políticas da intimidade, se entendermos que estas têm por princípio o mais cabal fim do homem público.

Se isto tudo não servir para convencer, acrescentarei (de novo o pequeno eu que me responsabiliza) um fato de domínio público: na nova configuração proposta pelo novo presidente surgiu um Ministério de nome, premissas e atuação muito conservadores: O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, o cargo de liderança sendo ocupado pela pastora Damares Alves., uma incentivadora entusiasmada da educação do-méstica. É dela esta singeleza de enunciado “Nós perdemos espaço na ciência quando deixamos entrar Darwin nas escolas.” Fosse do ensino doméstico, ligado à matriz religiosa, a responsabilidade de transmitir formação e informação, teríamos uma parte importante da população vivendo sob dogmas confiando na intervenção do Senhor para a solução de todos os problemas.

E, se foi isto que Deus desejou, como resistir? Retornamos ao mundo do destino, onde a voz da História deve ficar muda.

REFERÊNCIAS >>

ARENDDT, H. A condição humana, Forense-universitária, 1981.

BADIOU, A. L'Éthique: essai sur la conscience du mal. Paris, 1993.

_____. O século, Idéias e Letras. São Paulo, 2007.

_____. Éloge de l'amour. Paris: Flammarion, 2010.

BAUMAN, Z. Amor líquido. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

- BECK, U; GERSNSTEIN-BECK, E. Amor a distancia: nuevas formas de vida em la era global, Paidós, Buenos Aires, 2012.
- BOSCO, F. Alta ajuda. Rio de Janeiro: Foz, 2012.
- FOUCAULT, M. O nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- ILLOUZ, E. Amor nos tempos do capitalismo. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- JULIEN, F. O diálogo entre as culturas. Rio de Janeiro: Zahar: 2005.
- NIETZSCHE, F. A genealogia da moral. Brasiliense, 1987.
- SANDEL, M. O que o dinheiro não compra: os limites morais do mercado. Civilização Brasileira, 2012.
- SENNETT, R. O artífice. São Paulo: Record, 2008.
- SIBILIA, P. Redes ou Paredes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.
- SLOTERDIJK, P. Regras para o parque humano. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.