

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO “ARTE NA EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA”

RAFAELA ALVES FERNANDES

**O humano, o animal e o autômato:
apontamentos desobedientes a partir de Franz Kafka e Robert Walser**

São Paulo
2022

RAFAELA ALVES FERNANDES

**O humano, o animal e o autômato:
apontamentos desobedientes a partir de Franz Kafka e Robert Walser**

Monografia apresentada à Escola de
Comunicações e Artes da Universidade
de São Paulo para obtenção do título de
especialista em Arte na Educação.

Orientador: Marcos Garcia Neira

São Paulo
2022

O humano, o animal e o autômato: apontamentos desobedientes a partir de Franz Kafka e Robert Walser

Rafaela Alves Fernandes

Nas narrativas kafkianas a escala evolutiva da espécie humana, cujo princípio pode ser tanto a natureza selvagem de um símio como um homem em meio a dispositivos de poder e códigos de linguagem, fatalmente culmina na metamorfose do humano em inseto, numa evidente denúncia da falência do antropocentrismo ocidental. No texto *Um relatório para uma academia* (1917), Franz Kafka tematiza a crise de certo regime de soberania em que o eixo central é o próprio conceito de humano, que erra nos territórios do animal. O processo de escolarização, embora não aludido na novela, cumpre papel crucial na “hominização” dos corpos, visto que, aculturando-os e tornando-os dóceis, nos termos de Michel Foucault, cultiva corpos úteis, disciplinados e, sobretudo, produtivos. Robert Walser, escritor suíço estimado por Kafka, ocupou-se especificamente dessa questão. No texto *Jakob von Gunten* (1909), Walser narra o desenvolvimento de um interno do Instituto Benjamenta, instituição responsável pela formação de pupilos que pouco ambicionam, e na qual os alunos são ensinados tão somente a se tornarem bons criados mediante o rigor e a obediência que o ato de servir requer. Tomando como objetos os textos literários supracitados, este estudo, portanto, procura estabelecer algumas correspondências entre os enredos kafkianos e o processo de escolarização, repensando epistemologias e procedimentos correntemente adotados pela instituição escolar.

Palavras-chave: corpos escolarizados; corpos dóceis; emancipação; Franz Kafka; Robert Walser.

SUMÁRIO

PARTE I.....	5
1.1. A metamorfose ou como nos tornamos quem somos	5
1.2. Humanização como involução.....	7
1.3. Educação como saída.....	9
1.4. <i>Mimesis</i> como método	11
1.5. A escola, o tédio.....	12
PARTE II.....	15
2.1. Robert Walser: educar é ensinar a servir e obedecer	15
2.2. A produção de corpos dóceis	17
2.3. Por que obedecemos se é a desobediência que nos torna humanos?	18
2.4. Monstros da obediência: educação e totalitarismo	19
2.5. Arte e emancipação: educar como forma de desobediência	21
3. Referências bibliográficas.....	24
4. Anexos	26
4.1. Ficha técnica da peça <i>Um relatório para uma academia e outras fábulas</i>	26
4.2. Imagens.....	27
5. Apêndice	31
5.1. Carta à Rotpeter	31

PARTE I

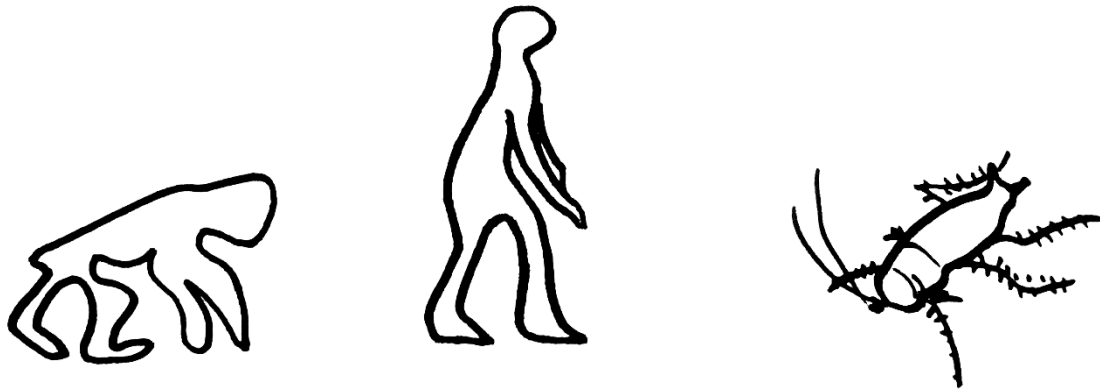


Figura 1: Rafaela Fernandes, *Devires*, 2015, desenho.

1.1. A metamorfose ou como nos tornamos quem somos

“Quando certa manhã Gregor Samsa acordou de sonhos intranquilos, encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso”.¹ É pela narração do despertar de Gregor Samsa que Franz Kafka inicia *A metamorfose* e, num sobressalto, já lança o leitor diante de um acontecimento incontornável: a metamorfose do ser humano em uma criatura estranha a si próprio.² A perda da linguagem, a alteração do paladar, a forma de se deslocar no espaço, a relação com os familiares e, inclusive, a inversão da condição de parasitado pela família à situação de parasita dela são algumas mudanças que decorrem da primeira metamorfose do personagem.

¹ KAFKA, Franz. “A metamorfose” In: CARONE, Modesto (seleção, introdução e tradução). *Essencial Franz Kafka*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011, pp. 209-291.

² De acordo com Modesto Carone, no original “o adjetivo *ungeheur* (que significa “monstruoso” e como substantivo – *das Ungeheuer* – significa “monstro”) quer dizer, etimologicamente, “aquilo que não é mais familiar, aquilo que está fora da família, *infamiliaris*”, e se opõe a *geheuer*, isto é, aquilo que é manso, amigável, conhecido, familiar”. Por sua vez, o sentido que Kafka provavelmente desejava conferir ao termo não estava distante do conceito freudiano de *das unheimliche* que expressa uma familiaridade esquecida, recalcada, que suscita angústia e horror de algo que parece estranho, porém, ao mesmo tempo, íntimo e conhecido. Cf. FREUD, S. *Obras incompletas de Sigmund Freud – O infamiliar*. Trad. Ernani Chaves e Pedro H. Tavares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. pp. 27-126.

Kafka inverte a ideia de “escala evolutiva” e coloca o humano à altura de um animal abjeto. Independente do inusitado da situação toda, o difícil mesmo é Gregor Samsa dar-se conta desse processo, pois é tributário das sociedades ocidentais em que o desenvolvimento dos indivíduos é medido por meio da distância em relação a natureza e animalidade, o que inclui o recalçamento de instintos e impulsos considerados primitivos, assim como de comportamentos sediciosos que possam perturbar a ordem social.

Outra possibilidade de interpretação do devir animal do personagem kafkiano é entendê-lo como constatação de sua própria natureza, algo próximo da afirmação de Nietzsche: “Torna-te quem tu és”, que, por sua vez, é diferente de render-se a uma ideia de “eu” coesa e inabalável, e antes significa a transvaloração dos valores recebidos e incorporados, trabalho sobre si que implica a dúvida, a hesitação e a desobediência em relação aos poderes que reduzem a capacidade de ação do indivíduo.

Por quantas metamorfoses passamos até nos tornarmos quem somos? Em que estágio nos encontramos entre o animal e o humano? Por que a afirmação da humanidade corresponde à negação da animalidade?

Para Giorgio Agamben, pensar a cesura entre o animal e o humano passa, sobretudo, por uma revisão da ideia de “humanismo” em que “o homem foi sempre pensado enquanto articulação e conjunção de um corpo e de uma alma, de um vivente e de um *logos*, de um elemento natural, social ou divino”, ele propõe que “devemos aprender a pensar o homem como aquilo que resulta da desconexão destes dois elementos e investigar não o mistério metafísico da conjunção, mas aquele prático e político da separação”.³

Tal dissociação faz-se importante, principalmente, se lembrarmos que a constituição da ideia de hierarquia entre as espécies deriva da inclusão da espécie humana na cadeia animal, reforçando, num primeiro momento, seu vínculo e parentesco, para, depois, anunciar a distância e soberania em relação à animalidade. Por outro lado, essa investigação talvez nos sirva menos para revelar as diferenças e fronteiras entre o humano e o animal, do que para indicar as consequências de outra metamorfose empreendida pela cultura, qual seja, a que vai do humano em direção ao inumano, aqui compreendido como uma condição que nega valores e capacidades como a dignidade, a autonomia e a racionalidade.

³ AGAMBEN, Giorgio. *O aberto: homem e animal*. Trad. Pedro Mendes – 2ª ed. – Edição revista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017, p. 24.



Figura 2: Cris Amorim, *Rotpeter*, 2015, desenho e aquarela.

1.2. Humanização como involução

Em *Um relatório para uma academia*, Kafka narra a metamorfose de um símio em humano no curto intervalo de cinco anos, em evidente variação irônica da teoria da evolução das espécies de Charles Darwin, já que o personagem principal, Rotpeter (ou Peter, o Vermelho), desdenha da condição do homem europeu como ápice na cadeia da evolução das espécies. Rotpeter fora capturado em uma região recôndita da Costa do Ouro e aprisionado na jaula de um navio a vapor em meio a uma expedição de caça da empresa Hagenbeck. Ainda preso e sem qualquer possibilidade de fuga, por meio da observação atenta dos homens que o tinham ferido, o personagem aprende a dar um aperto de mão, cuspir, fumar e beber aguardente, até finalmente pronunciar as primeiras palavras, limiar que representa a passagem do estágio animal para o humano.

Diferentemente da narrativa em terceira pessoa de *A metamorfose*, na novela de 1919 é o próprio personagem quem narra suas desventuras no território do humano a uma plateia de doutos e distintos membros de uma academia. Embora, por suposto, tal relato

fosse recebido com certa dose de exotismo pela audiência, constatando-se o sucesso da experiência de incursão em domínios selvagens e estranhos ao homem civilizado, o personagem expõe as aporias encontradas nessa trajetória, constituída, primeiramente, pelas grades de sua precária e minúscula jaula que lhe penetravam a carne e, em seguida, por um modo de vida que representa inúmeras outras “jaulas” metafóricas já completamente incorporadas em sua subjetividade.

Não fazia cálculos, mas sem dúvida observava com toda a calma. Via aqueles homens andando de cima para baixo, sempre os mesmos rostos, os mesmos movimentos, muitas vezes me parecendo que eram apenas um. Aquele homem ou aqueles homens andavam pois sem impedimentos. Um alto objetivo começou a clarear na minha mente. Ninguém me prometeu que se eu me tornasse como eles a grade seria levantada. Não se fazem promessas como essa para realizações aparentemente impossíveis. Mas se as realizações são cumpridas, também as promessas aparecem em seguida, exatamente no ponto em que tinham sido inutilmente buscadas. Ora, naqueles homens não havia nada em si mesmo que me atraísse. Se eu fosse adepto da já referida liberdade, teria com certeza preferido o oceano a essa saída que se me mostrava no turvo olhar daqueles homens.⁴

Ao contrário dos membros da plateia, Rotpeter não encobre sua origem animal e ressalta o fato de não estar tão distante dos animais quanto imaginava, pois “ela faz cócegas no calcanhar de qualquer um que caminhe sobre a terra – do pequeno chimpanzé ao grande Aquiles”.⁵ O espaço que o humano ocupa nessa e em outras narrativas kafkianas é o da decadência e catástrofe, o sujeito é descrito a partir de feições sem expressividade, movimentos mecânicos e repetitivos, desprovidos de qualquer singularidade que o distinga dos demais. Por essa razão, tornar-se humano para Rotpeter não remete a qualquer ideia elevada ou sequer representa evolução em relação a sua forma de vida anterior. Afinal, ele não buscava a liberdade, apenas uma saída.⁶

⁴ KAFKA, Franz. “Um relato para uma academia” In: CARONE, Modesto (seleção, introdução e tradução). *Essencial Franz Kafka*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011, p. 119-120.

⁵ Idem, p. 114.

⁶ Idem, p. 117.

1.3. Educação como saída



Figura 3: Franz Kafka, *Sem título*, s.d., desenho.

É imponderável o fato de que na novela de Kafka o abandono de qualquer ambição de liberdade coincida com a passagem ao mundo dos homens. Afinal, essa era a única saída factível que se apresentava ao personagem na condição em que ele se encontrava, mas esclarece:

Tenho medo de que não compreendam direito o que entendo por saída. Emprego a palavra no seu sentido mais comum e pleno. É intencionalmente que não digo liberdade. Não me refiro a esse grande sentimento de liberdade por todos os lados. Como macaco talvez eu o conhecesse e travei conhecimento com pessoas que têm essa aspiração. Mas no que me diz respeito, eu não exigia liberdade nem naquela época nem hoje. Dito de passagem: é muito frequente que os homens se ludibriem entre si com a liberdade. E assim como a liberdade figura entre os sentimentos mais sublimes, também o ludíbrio correspondente figura entre os mais elevados. [...] Não, liberdade eu não queria. Apenas uma saída; à direita, à esquerda, para onde quer que fosse; eu não fazia outras exigências; a saída podia também ser apenas um engano; a exigência era pequena, o engano não seria maior. Ir em frente, ir em frente! Só não ficar parado com os braços levantados, comprimido contra a parede de um caixote. Hoje vejo claro: sem a máxima tranquilidade interior eu nunca poderia ter escapado.⁷

⁷ Idem, pp. 117-118.

A hominização foi a saída encontrada por Rotpeter,⁸ no entanto, ninguém se torna humano sem que um árduo processo de aprendizagem apazigue a natureza feroz que insiste em se fazer presente – esse processo inclui desde a dura disciplina no amestramento até, nesse caso, a inusitada transformação do professor em um símio. “A natureza do macaco escapou de mim frenética, dando cambalhotas, de tal modo que com isso meu primeiro professor quase se tornou ele próprio um símio”.⁹ Aprender a aceitar as leis públicas, submeter-se às regras sociais e às normas da boa convivência são lições aprendidas na escola, mas não antes de se capacitar a obedecer incondicionalmente, ou seja, obedecer por obedecer, a disciplina pela disciplina. “A disciplina transforma a animalidade em humanidade”, já dizia Kant em seu texto *Sobre a pedagogia*, e continua:

A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos.¹⁰

Kant atribui um sentido positivo à instrução, enquanto a disciplina é por ele entendida como a dimensão negativa do ensinar, ou seja, primeiro coloca-se o aprendiz em uma jaula, de modo que suas propensões naturais sejam domadas, ensinando-lhe a obediência cega, que consiste no controle do corpo por meio da razão dogmática, e, finalmente, inculca-lhe a ética e a etiqueta exigidas pela civilização. É curioso observar, ainda, que em Kant o estado selvagem é aproximado do estágio infantil do desenvolvimento do indivíduo, ao que poderíamos acrescentar o olhar exótico e classificatório dirigido a povos e grupos sociais distintos do chamado “mundo ocidental”. Em Kafka, essa associação entre o colonialismo, o racionalismo e as leis e seu controle sobre os corpos e imaginários se faz presente também em outros textos, como *A colônia*

⁸ Rotpeter é o personagem da novela *Um relatório para uma academia*, de Franz Kafka. Nesse relato, Rotpeter fala sobre seu processo de metamorfose de símio em humano para os membros de uma cultivada academia. Após ser capturado na selva da Costa do Ouro por uma expedição de caça e ser enclausurado na jaula de um navio a vapor da firma Hagenbeck, vislumbra como única alternativa de saída daquela condição a humanização, isto é, converter-se em humano. Esta transição ocorre por meio da observação e imitação de seus carrascos.

⁹ Idem, p. 122.

¹⁰ KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999, p. 13.

penal, em que a lei é inscrita na própria pele do condenado que, por sua vez, desconhece a infração cometida e a pena recebida, e em *Um relatório para uma academia*, cujo nome da empresa que captura Rotpeter, Hagenbeck, faz evidente alusão à Carl Hagenbeck, comerciante alemão e domador de animais selvagens que os retirava de regiões distantes e os expunha em zoológicos ao lado de seres humanos considerados primitivos, reforçando uma visão imperialista do mundo e caricatural de determinados povos e culturas. Mais uma expressão deplorável do colonialismo e de seu controle sobre os corpos e imaginários, aos poucos notamos que a desumanidade reside no lado de cá da jaula.

1.4. *Mimesis* como método

O que se ensina quando nada se pretende ensinar? O leitor desavisado responderia: nada. Mas Aristóteles já sabia que o ensino independe da intenção, ensina-se até quando não se quer ensinar e, analogamente, aprende-se mesmo quando nada se quer aprender. A imitação é o meio privilegiado pelo qual o ser humano aprende, das habilidades mais simples aos saberes mais complexos. “O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado”.¹¹ Segundo Aristóteles, portanto, imitar nos torna capazes de aprender e reproduzir a ação imitada.

“Era tão fácil imitar as pessoas!”, comenta o personagem kafkiano em seu relato sobre como se tornou humano. “Nos primeiros dias eu já sabia cuspir. Cuspimos então um na cara do outro; a única diferença era que depois eu lambia a minha e eles não lambiam a sua”. Nos textos de Kafka, a sujeira e a abjeção estão sempre do lado dos homens, nunca dos animais. “O cachimbo eu logo fumei como um velho; se depois eu ainda comprimia o polegar no forninho, a cobertura inteira do navio se rejubilava; só não entendi durante muito tempo a diferença entre o cachimbo vazio e o cachimbo cheio”. Notemos que aqui a imitação assume o papel da mera reprodução, desprovida de sentido ou função, talvez, porque de fato não o tenha, nem mesmo para os sujeitos imitados. E, conclui, “repito: não me atraía imitar os homens; eu imitava porque procurava uma saída, por nenhum outro motivo”.

¹¹ ARISTÓTELES. “Poética” In: DUARTE, Rodrigo (Org.). *O belo autônomo: textos clássicos de estética*. 3 ed. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Crisálida, 2017, p. 35.

A partir da concepção de *mimesis* como meio de aprendizagem, convém interrogar a sua extensão e aplicação como método de ensino, pois há uma diferença significativa entre aprender espontaneamente observando e imitando os outros, e ensinar por meio da *mimesis*, requerendo a repetição de determinados padrões de comportamento e ação. As consequências de uma educação fundada na *mimesis* não podem ser mais catastróficas do que as já conhecidas, visto que a escola é hoje uma das instituições responsáveis por perpetuar a estrutura social reproduzindo as desigualdades econômicas, sociais, culturais, de saber e de poder existentes para além de seus muros. Evidentemente, não se trata de recusar a *mimesis*, como fez Platão, extirpando-a de sua *República* por ela distanciar os cidadãos da “verdade”, e muito menos de fundar um novo mundo começando perpetuamente a cada processo de ensino-aprendizagem, mas de encontrar meios de engendrar corpos e sentidos capazes de dizer “não” ao mundo e a sua máquina incessante de produção de autômatos. Do ponto de vista de quem ensina, trata-se de estar aberto e no aberto à negatividade que o ato de aprender desperta no aprendiz, ao contrário de almejar a repetição mimética de si mesmo e de seus valores no mundo.

1.5. A escola, o tédio



Figura 4: Franz Kafka, *Sem título, s.d.*, desenho.

Em Kafka, a impossibilidade da escrita confunde-se com a impossibilidade de parar de escrever. A mesma ambiguidade é percebida em seus desenhos, que registram sujeitos suspensos em movimento ou abandonados no mais profundo tédio. Provavelmente, o tédio foi o motor que impulsionou o autor tcheco a esboçar seus primeiros traços na folha em branco. Assistindo às aulas de Direito, ele rabiscava em seu caderno criaturas lânguidas com linhas simples, porém, firmes. Figuras da indiferença e do desinteresse em relação ao que as cerca, imagens do desassossego que o tédio provoca.

A descrição desse desassossego também se aplicava perfeitamente aos corpos de crianças de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada em uma das tantas periferias de São Paulo. Junto às crianças, lemos *Um relatório para uma academia*, de Kafka, conversamos sobre como nos tornamos humanos, como aprendemos a andar, falar e comer. Em seguida, escrevemos uma carta ao nosso autor, até que nos ocorreu a ideia de criar uma cena sobre o ex-macaco-agora-humano. Se os desenhos de Kafka nasceram do tédio, os figurinos desenhados pelas crianças resultavam da euforia criativa de corpos considerados indisciplinados que pulularam empolgados com a ideia da encenação. Eles se espalhavam pelo chão com o caderno em mãos e os olhos fixos no traço que viam nascer, eram pouco afeitos às convenções da postura acadêmica e não se demoravam em uma mesma posição por muito tempo, inquietos, cobiçavam novos estímulos onde pudessem pousar a atenção e logo voltarem a levantar voo.

A leitura inicial do texto levou à construção de uma cena que, por sua vez, impulsionou a criação de um núcleo de formação teatral na escola, que incluía performances, rodas de conversa, oficinas de teatro, montagem e apresentação de uma peça baseada na novela,¹² entre outras intervenções. Em cena, tínhamos um Kafka e uma multiplicidade de Rotpeters trajando roupas maiores que seus corpos, referência ao devir adulto que toda criança sofre. Juntos, formavam um coro de vozes desobedientes, de modo que a singularidade por vezes despontava e um rosto era visto na penumbra da cena.

As crianças saíam de uma jaula apenas para adentrar uma nova, sem saber onde estavam ou a que fim aquela dança as levaria. A dúvida, a incerteza, a fraqueza, o excesso

¹² Referimo-nos à peça *Um relato para uma academia e outras fábulas* apresentada no Teatro Luiz Gonzaga do CEU Vila Curuçá nos dias 27 e 28 de outubro de 2015. Cf. ficha técnica e fotos nos anexos. Gravação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BWZxPstD990&t=3s>. Acesso em: 07/05/2022.

e a falta, a autoridade e a autoria, tudo estava exposto em cena. O público era composto de estudantes das mais diversas faixas etárias, mas o principal destinatário daquele relato eram os adultos que trabalhavam na escola, dentre eles, professores, funcionários e equipe gestora, que ouviam em silêncio a história da metamorfose de um símio em humano por meio de técnicas de ensino e controle não muito diferentes daquelas vistas e reproduzidas cotidianamente naquele espaço. “Foi tão fácil imitar os adultos!”, disse um ator após uma das apresentações da peça.

PARTE II

2.1. Robert Walser: educar é ensinar a servir e obedecer

Nos romances e nas prosas curtas de Robert Walser a oposição não é entre o humano e o animal, mas entre o humano e o autômato, máquina de servidão e obediência que, em seu excesso de afirmação do mundo, revela o absurdo das relações de poder e dos afetos que as impulsionam. Em *Jakob von Gunten: um diário*, o personagem principal narra em primeira pessoa o cotidiano do Instituto Benjamenta, escola que tem por objetivo transformar rapazes em bons e dóceis criados. Ele comenta os princípios do método de ensino empregado, o vazio e a repetição das aulas sobre “Como deve se comportar um rapaz”, conta histórias e anedotas de sua vida e de seus colegas de instituto, ressaltando sempre a importância de se reconhecer a própria insignificância e a inutilidade de qualquer expressão de rebeldia.

Aqui se aprende muito pouco, faltam professores, e nós, rapazes do Instituto Benjamenta, vamos dar em nada, ou seja, seremos, todos, coisa muito pequena e secundária em nossa vida futura. As aulas a que assistimos visam sobretudo a inculcar-nos paciência e obediência, duas qualidades que ensinam pouco ou mesmo nenhum sucesso. [...] Somos pequenos, pequenos até a insignificância. [...] Vestimos uniformes. Usar uniforme é algo que, a um só tempo, nos humilha e enobrece. Parecemos pessoas privadas de liberdade, o que talvez constitua humilhação, mas ficamos bem de uniforme, e isso nos distancia da vergonha profunda dos que andam por aí em trajes mais que próprios e no entanto sujos e esfarrapados. Para mim, por exemplo, vestir uniforme é muito agradável, porque nunca soube ao certo que roupa usar. Também nisso, porém, sou, por enquanto, um enigma para mim mesmo. Talvez abrigue um ser humano bastante vulgar. Ou talvez corra sangue aristocrático em minhas veias. Não sei. De uma coisa tenho certeza: no futuro, o que vou ser é um zero à esquerda, muito redondo e encantador. Na velhice, terei de servir a jovens grosseiros, arrogantes e mal-educados; do contrário, vou precisar mendigar para não perecer.¹³

Os pupilos do Instituto Benjamenta não apenas cumprem zelosamente as ordens de seus soberanos, como também repelem todos que as interrogam e buscam as razões e finalidades das coisas. “Detesto aquelas criaturas que pretendem compreender tudo, que cintilam e alardeiam seu próprio saber e engenho. Os ladinos e os vividos são, para mim,

¹³ WALSER, Robert. *Jakob von Gunten: um diário*. Trad. Sergio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, pp. 7-8.

um horror inominável”.¹⁴ Todos os ultrajes e bordões repetidos aos ditos fracassados ou nascidos para servir foram completamente introjetados por esses jovens rapazes que acreditam na coação e na privação como meios de se alcançar a verdade, isto é, o reconhecimento da pequenez em que estão imersas suas existências. Vidas infames, nos termos de Foucault, porque representam o avesso da fama atribuída aos ditos merecedores da história, os personagens de Walser são os sem-nome, anônimos, “ninguéns”, “vidas de algumas linhas ou de algumas páginas”,¹⁵ vidas breves, vidas ínfimas, vidas que passam sem deixar rastros.

Aos taciturnos rapazes ensina-se a nada almejar, a ter esperança sem esperar coisa nenhuma, inculcam-lhes apenas o mínimo necessário para saber em prol do rigoroso cumprimento das leis e restrições existentes para balizarem seus comportamentos. A distância entre professor e discípulo é equivalente à diferença entre senhor e escravo, segundo Jakob, “porque discípulos não passam de escravos, folhas jovens arrancadas de galhos e troncos e postas à mercê dos inclementes ventos tempestuosos, ainda que já algo amareladas”. A descrição feita do diretor do Instituto reafirma a diferença que, nesse caso, chega a ser de natureza: “ele é tão onipotente, ao passo que eu, seu pupilo, como sou minúsculo! Quietos, não falemos em onipotência. Servir-se de grandes palavras é errar sempre”.¹⁶ O desprezo pela voz sábia acompanhada de linguagem rebuscada é perceptível não apenas nos personagens do romance, mas também no estilo de prosa adotado por Walser, marcado pela despretensão ou, como dizia Walter Benjamin (um de seus leitores e admiradores, como Franz Kafka), “uma selva linguística aparentemente desprovida de toda intenção e, no entanto, atraente e até fascinante, uma obra displicente que contém todas as formas, da graciosa à amarga”.¹⁷ Ora, “mas de onde vêm esses personagens?”, interroga Benjamin para imediatamente responder:

Talvez das montanhas de Glarner? Dos prados de Appenzell, onde nasceu? Não. Eles vêm da noite, quando ela está mais escura, uma noite veneziana, se se quiser, iluminada pelos precários lampiões da esperança, com um certo brilho festivo no olhar, mas confusos e tristes a ponto de chorar. Seu choro é prosa. O soluço é a melodia das tagarelices de Walser. O soluço nos mostra de onde vêm os seus amores. Eles vêm da loucura, e de nenhum outro lugar. São personagens que têm a loucura atrás de si, e por isso sobrevivem numa superficialidade tão despedaçadora, tão desumana, tão imperturbável.

¹⁴ Idem, p. 38.

¹⁵ FOUCAULT, Michel. “A vida dos homens infames”. In: *Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lucia A. Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 207.

¹⁶ WALSER, Robert. Op. cit., p. 127.

¹⁷ BENJAMIN, Walter. “Robert Walser” In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 51.

Podemos resumir numa palavra tudo o que neles se traduz em alegria e inquietação: *todos eles estão curados*.¹⁸

Segundo Benjamin, falta aos personagens de Walser a loucura que deslo(u)ca as palavras de seu mutismo e os corpos de sua paralisia. Eles estão excessivamente curados e, portanto, são incapazes de divagar ou sequer imaginar outros mundos possíveis, temem o saber, porque não são eles que se apoderam do conhecimento, mas o contrário, o saber como forma de poder os domina por inteiro, o corpo e a subjetividade. Eles são pequenos porque agigantam as leis e igualmente o fazem com os que as escrevem. Eles são obedientes e dóceis como funcionários zelosos que apenas cumprem ordens.

2.2. A produção de corpos dóceis

O corpo é alvo do poder desde muito antes de as sociedades europeias se sujeitarem às técnicas de disciplina e controle desenvolvidas na Era Moderna. Antonio Vieira, missionário e orador da Companhia de Jesus no século XVII, já destacava o comportamento ambíguo dos povos nativos brasileiros, que, segundo ele, recebiam tudo o que lhes era ensinado com docilidade e facilidade, “sem argumentar, sem replicar, sem duvidar, sem resistir”, mas que como estátuas de murta não demoravam a perder a forma esculpida e voltavam à bruteza original, “a ser mato como dantes eram”.¹⁹ Chama atenção o fato de que a metáfora utilizada para referir-se ao comportamento dócil, porém inconstante do gentio seja os ramos de uma planta, expressão minimalista de culturas entendidas como selvagens e atrasadas, violentamente submetidas à conveniência da empresa colonial.

Em seus escritos sobre o poder disciplinar, Michel Foucault apontou técnicas semelhantes de controle que vigoraram durante séculos em instituições como hospital psiquiátrico, asilos, presídios, quartéis e escolas, em que o controle minucioso sobre os corpos visava torná-los disciplinados e obedientes à instância de poder em questão, fosse ela o Estado, o Exército ou a Igreja. Com o capitalismo industrial, tais técnicas se

¹⁸ Idem, p. 52.

¹⁹ VIEIRA, Antonio. *Sermão do Espírito Santo*, 1657. Domínio público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000019pdf.pdf>. Acesso em: 01/05/2022. Cf. também: CASTRO, Eduardo V. de. “O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem” In: *A Inconstância da Alma Selvagem*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

traduziram em uma racionalidade de fundamento econômico, cujo objetivo principal consistia em tornar os trabalhadores mais produtivos, explorando ao máximo sua força de trabalho. Para evitar levantes e atos de rebeldia, as técnicas de vigilância foram continuamente aperfeiçoadas, de modo que na sociedade contemporânea os dispositivos de vigilância não se restringem mais aos espaços físicos, como na arquitetura panóptica descrita por Foucault em *Vigiar e punir*, assumindo outros espaços e formas de controle, como ocorre hoje com as massas de dados virtuais armazenadas em bancos de dados. Esse novo contexto de compartilhamento de informações e controle de dados caracteriza-se menos pela limitação da ação do sujeito do que pela indução ou predição de seu passo seguinte, principalmente, no reino do consumo, produzindo e potencializando desejos sempre insaciáveis.

Embora Foucault tenha identificado a crise das instituições disciplinares ao passo que técnicas governamentais biopolíticas se difundiam, é curioso olhar para a instituição escolar e perceber que nela quase nada mudou. O controle sobre os corpos se afirma e se reproduz impetuosamente por meio da clausura, do quadriculamento, isto é, cada corpo em um lugar fixo e determinado no espaço com vistas a evitar associações perigosas, além das filas para andar em grupo e do alarme sonoro que divide o tempo e dita as ações em um fluxo repetitivo e maquínico. Sem falar das relações de poder que cercam a comunicação entre professor e aluno, direção e professor, escola e família, que se traduzem na reafirmação de uma autoridade e distância que perpetua opressões e desigualdades numa escala maior. Contudo, a sobrevivência de mecanismos e tecnologias do poder disciplinar nas escolas convive hoje com a nostalgia e o ressentimento de dias em que seus efeitos eram efetivos e muito mais eficazes. “Ah, na minha época...”.

2.3. Por que obedecemos se é a desobediência que nos torna humanos?

Vimos que para Kant a escola tem a função, sobretudo, de ensinar a obedecer. No Instituto Benjamenta de Walser, a paciência e a obediência são os principais valores aprendidos pelos alunos, todavia, a submissão nem sempre é resultado da coerção, sendo por vezes voluntária ou até mesmo desejada pelos aprendizes. Convém, então, interrogar por que a obediência apraz tanto esses jovens despossuídos de seu próprio ser, será sua super obediência tão diferente da nossa? Frédéric Gros, em livro dedicado ao assunto, é categórico ao afirmar que é na obediência que somos semelhantes, é por meio dela que

nos agrupamos e, assim, tornamo-nos menos solitários, em suas próprias palavras, “a obediência faz comunidade. A desobediência divide. Não há outro meio de nos saber e nos sentir unidos a não ser sujeitarmo-nos ao mesmo jugo, ao mesmo chefe: doçura infinita, calor aconchegante do rebanho que se acerca de um pastor único”.²⁰

O espantoso no texto de Walser é que seus personagens obedecem sempre mais do que lhes é realmente requerido, contribuindo com a manutenção das estruturas de poder que sufocam a existência. Se a submissão é por vezes entendida como a única alternativa possível, é porque o autor da coerção tem o poder de decisão sobre fazer morrer ou viver, como em regimes de soberania descritos por Foucault, ou porque simplesmente as consequências da desobediência são pesadas demais para serem carregadas solitariamente sobre as costas. Entretanto, como nos lembra Étienne de La Boétie, a servidão voluntária nos livra da obrigação de sermos responsáveis por nós mesmos, sendo o hábito o principal motivo para obedecermos sem pensar.²¹

Nesse sentido, segundo La Boétie, resistir ao desejo de obedecer é a primeira das lutas a ser travada contra si mesmo. É interessante observar, ainda, que a manutenção de um sistema baseado na obediência e servidão só é sustentada na medida em que a posição do tirano é distribuída entre outros atores para que, de algum modo, todos sintam o prazer de subjugar-se, vingando-se de sua própria condição de oprimido. Somente assim o poder tem condições de penetrar todo o corpo social.

2.4. Monstros da obediência: educação e totalitarismo

Quando em 1961 Hannah Arendt acompanhou o julgamento de Adolf Eichmann, em Jerusalém, e apresentou suas reflexões sobre a noção de banalidade do mal dois anos mais tarde,²² a autora procurava mostrar que o mal não é um conceito de fundamento ontológico, mas, antes de tudo, político, já que Eichmann não era em si uma figura monstruosa, mas demasiadamente medíocre, um homem comum, responsável pela logística das deportações massivas dos judeus para os campos de concentração e extermínio durante a Segunda Guerra Mundial. Em seu julgamento, Eichmann afirmou

²⁰ GROS, Frédéric. *Desobedecer*. São Paulo: Ubu Editora, 2018, p. 14.

²¹ Cf. LA BOÉTIE, Étienne de. *Discurso da servidão voluntária*. Trad. Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1999.

²² Cf. ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

sucessivas vezes não ser responsável pelo genocídio perpetrado pelo nazismo, já que apenas obedecia a ordens de seus superiores. Funcionário zeloso e metucioso que se abstinha de pensar sobre as consequências de suas ações na grande máquina da morte que operava, a obscenidade de sua obediência impõe importantes questões éticas sobre a passividade ou o mero cumprimento de ordens desprovidas de rosto.

O mais assustador é interpelar a nossa ação cotidiana e não ter a certeza de que agiríamos diferentemente de Eichmann, dizendo não à monstruosidade que obedecer muitas vezes representa. Theodor W. Adorno parece ter compreendido com precisão o alerta feito por Georges Bataille quando disse não sermos “apenas as possíveis vítimas dos carrascos: os carrascos são semelhantes a nós”.²³ Ao invés de enaltecer as qualidades positivas das vítimas ou de defender valores eternos subjetivos que reduziriam o retorno ou o não retorno do fascismo a fatores particulares de ordem psicológica, o autor é enfático quando se refere ao papel da educação após Auschwitz:

É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário 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.²⁴

Tais reflexões nos remetem imediatamente ao estudo feito por Adorno, décadas antes, sobre a personalidade autoritária.²⁵ Tal investigação se deteve na análise das origens do antissemitismo, mas não a partir de pressupostos ligados à infraestrutura econômica do capitalismo monopolista de Estado, como anteriormente Horkheimer formulara, e sim de uma determinada estrutura social e psíquica que produz sujeitos inclinados ao totalitarismo. A originalidade dessa investigação deve-se ao fato de concentrar-se nos algozes ao invés das vítimas, pois compreende que apenas por meio do

²³ BATAILLE, G. apud DIDI-HUBERMAN, G. *Imagens apesar de tudo*. Trad. Vanessa Brito et al. São Paulo: Editora 34, 2020, p. 49.

²⁴ ADORNO, Theodor W. “Educação após Auschwitz”. In: *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995b, p. 121.

²⁵ Cf. Idem. *Estudos sobre a personalidade autoritária*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

reconhecimento do autoritarismo no sujeito banal é possível evitar a repetição da barbárie que tanto se recusa evocar pela lembrança. Nesse ponto, chegamos ao cerne das consequências de uma educação baseada na obediência cega e automática a normas aparentemente inocentes, visto que os poderes investem-se de justificativas nobres e elevadas para a manutenção da ordem e da submissão. É urgente notar a correspondência entre os pequenos atos de obediência e os monstruosos gestos de opressão, pois há uma linha invisível que os liga, do mesmo modo que uma pedagogia que aspira à doçura resignada de seus aprendizes pode conduzir uma sociedade inteira ao totalitarismo.

Ora, mas qual escola ou professor em pleno século XXI defenderia abertamente a obediência e a disciplina como princípios de sua prática pedagógica? Provavelmente alguns, mas não muitos. Poder-se-ia pensar, desse modo, que essa discussão desperta pouco interesse, para não dizer que se trata de uma visão infundada nos tempos atuais. Contudo, alinhando-se a Henry David Thoreau que defendia a fidelidade a si mesmo,²⁶ a multiplicação de discursos críticos e contestações teóricas não bastam para resistir efetivamente aos efeitos de uma lógica de vida totalitária na qual os poderes e suas instituições ou a autoexigência de desempenho tomaram de assalto o sujeito. Nesse sentido, é preciso ter a coragem de, como o personagem de Herman Melville, dizer “eu preferiria não fazer”²⁷ exatamente no momento de maior risco. É preciso ter a coragem de assumir a responsabilidade sobre os corpos que ajudamos a produzir no processo de escolarização. É preciso desobedecer na prática e não apenas discursivamente.

2.5. Educar como forma de desobediência ou desobediência como forma de educar

Uma das lições mais interessantes de *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière, é que o professor comprometido com a emancipação intelectual de seus educandos não lhes explica sobre o processo de embrutecimento ou de exploração ao qual são submetidos cotidianamente, pois eles já o conhecem bem, mas atua no sentido da verificação da igualdade das inteligências, visando inventar formas individuais ou coletivas de emancipação. Segundo Rancière, pode-se ensinar até mesmo o que se ignora, “desde que

²⁶ Cf. THOREAU, Henry David. *A desobediência civil*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2012.

²⁷ Referimo-nos aqui ao personagem Bartleby do conto *Bartleby, o escrevente*, de 1853, escrito por Herman Melville. Cf. MELVILLE, Herman. *Bartleby, o escrevente: uma história de Wall Street*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência”. Além disso, “para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano”.²⁸ O mestre explicador que Rancière critica encontra, por sua vez, correspondência teórica na educação bancária condenada por Paulo Freire, em que:

[...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da opressão – a absolutização da ignorância, que se constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.²⁹

Ambas as perspectivas de educação preconizam a igualdade não apenas como ponto de chegada do processo de ensino e aprendizagem, mas como princípio orientador que fornece caminhos metodológicos sobre o próprio ato de ensinar. Ao contrário de amestrá-los no sentido da imitação e reprodução do conteúdo ensinado, exercitando a faculdade da memória, trata-se de estimulá-los a exercer suas inteligências, gostos e imaginação, a tomar parte do visível e do sensível investindo-lhes outros sentidos. Essa poderia ser simplesmente a descrição de uma concepção de educação desobediente, mas representa também o papel desempenhado pela arte no contexto escolar.

Parafraseando Godard, “educação é a regra, e arte a exceção”,³⁰ a arte é por excelência o tempo e o lugar da desobediência na escola, ela interpõe dissensos onde impera o consenso asfixiante que impede a imaginação de outros possíveis. Por outro lado, é um engano pensar a arte como redentora pelo simples fato dela existir, haja visto ser uma dentre outras operações de linguagem que podem ser utilizadas para múltiplos fins, ou seja, tanto para a *mimesis* dos modelos estabelecidos quanto para a transgressão das configurações de saberes, desejos e potências.

Apenas atos de desobediência que resistam aos automatismos do mundo contemporâneo são capazes de criar outras formas de vida que preconizem não apenas a segurança e a ordem, mas a justiça social e a igualdade. A escola cumpre um papel fundamental nessa busca, para tanto, é preciso que esteja disposta a rever radicalmente seus pressupostos e até mesmo os conceitos seculares que a fundamentam. Por sua vez,

²⁸ RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 27.

²⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985, p. 67.

³⁰ Em *Je vous salue Saravejo* (1993), Godard profere o célebre enunciado: “*Cultura é a regra. E arte a exceção*”, afirmando a arte como linguagem de dissenso no contexto de padronização da cultura de massas.

em suas mais diferentes linguagens e expressões, a arte é o domínio em que se inventa outras linguagens, e, conseqüentemente, outras epistemologias, evidenciando limites e potências da relação entre corpo e intelecto. Não por acaso, a constituição de qualquer ideia de emancipação social por meio da educação passa pela construção de formas de ensinar e aprender que recusem a divisão entre as inteligências da mente e as habilidades do corpo, rompendo a habitual hierarquia entre os que pensam e os que executam, entre os que tomam parte do político e os que obedecem.

Por meio desse sobrevoo em que se anseia esboçar ideias que visem uma emancipação da escola em si mesma, a gestação de projetos pedagógicos desobedientes que desloquem os papéis e as funções em seu interior, práticas coletivas e colaborativas que desregulem as formas viciadas de circulação do poder, lançamos um olhar estrangeiro ou “estranhado” sobre o que se convencionou chamar de “escola”, “aula”, “professor”, “aluno” e assim por diante. É exatamente esse o sentido de uma educação pensada para além da imitação e que aposta no potencial humano para a criação de outras formas de vida, domínio privilegiado da arte, ainda que não exclusivo dela.

3. Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. “Educação após Auschwitz”. In: *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. *Estudos sobre a personalidade autoritária*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

AGAMBEN, Giorgio. *O aberto: homem e animal*. Trad. Pedro Mendes – 2ª ed. – Edição revista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

ANDERS, Gunther. *Kafka – pró & contra*. São Paulo: CosacNaify, 2007.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARISTÓTELES. “Poética” In: DUARTE, Rodrigo (Org.). *O belo autônomo: textos clássicos de estética*. 3 ed. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Crisálida, 2017.

BENJAMIN, Walter. “Robert Walser” In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASTRO, Eduardo V. de. “O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem” In: *A Inconstância da Alma Selvagem*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

DARWIN, Charles. *A expressão das emoções no homem e nos animais*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

FOUCAULT, Michel. “A vida dos homens infames”. In: *Estratégia, Poder-Saber*. Trad. Vera Lucia A. Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. “A sociedade disciplinar em crise”. In: *Ditos e Escritos: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. IV.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 37. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

FREUD, Sigmund. *Obras incompletas de Sigmund Freud – O infamiliar*. Trad. Ernani Chaves e Pedro H. Tavares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GROS, Frédéric. *Desobedecer*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

KAFKA, Franz. *O médico rural*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

KAFKA, Franz. “Um relato para uma academia” In: CARONE, Modesto (seleção, introdução e tradução). *Essencial Franz Kafka*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

KAFKA, Franz. “A metamorfose” In: CARONE, Modesto (seleção, introdução e tradução). *Essencial Franz Kafka*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011, pp. 209-291.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LA BOÉTIE, Étienne de. *Discurso da servidão voluntária*. Trad. Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

THOREAU, Henry David. *A desobediência civil*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2012.

VIEIRA, Antonio. *Sermão do Espírito Santo, 1657*. Domínio público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000019pdf.pdf>. Acesso em: 01/05/2022.

WALSER, Robert. *Jakob von Gunten: um diário*. Trad. Sergio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

WALSER, Robert. *Absolutamente nada e outras histórias*. São Paulo: Editora 34, 2014.

4. Anexos

4.1. Ficha técnica da peça *Um relatório para uma academia e outras fábulas*

Criação: Núcleo Deslo(u)cado

Concepção e direção geral: Rafaela Fernandes

Dramaturgia: Rafaela Fernandes (adaptação livre da obra de Franz Kafka).

Atores: Gabriel Jean Amaro, Gabriel Soares Ribeiro Neto, Gabrielle da Silva Moraes, Giovanna Ferreira da Silva, Graciele do Canto Costa Rosa, Jádí Sabino Cruz, Julia Mendes Freitas, Kaick Rocha Nascimento, Kayany Meirelles Reginato, Larissa Moreira Virgilio, Laura Fabian Feitoza Dias, Luiza Rocha de Jesus, Maria Eduarda Almeida Moura, Thawanny Coutinho de Oliveira, Vitoria Oliveira Rodrigues, Yasmin Furlaneto da Silva, Zaine Viana do Nascimento

Cenografia e figurino: Angelica Andrade e Cris Amorim

Ilustração: Cris Amorim

Trilha sonora e sonorização: Henrique Lopes

Desenho de luz: Rafaela Fernandes

Operação de som: Ricardo Gil

Operação de luz: Neide Pereira

Vídeo e projeções: Rafaela Fernandes

Fotos: Fernando Rocha

4.2. Imagens

Fotos de Fernando Rocha da peça *Um relato para uma academia e outras fábulas*.









5. Apêndice

5.1. Carta à Rotpeter

Caro professor Rotpeter,

Tive a feliz oportunidade de assistir a uma das comunicações que proferiu àqueles eminentes senhores da academia e soube que recentemente tornou-se um deles. Naquela ocasião, apenas cinco anos o separavam da vida que levava na floresta. Considerando a sucessão dos séculos, parece que todo processo civilizatório começa com uma viagem oceano adentro, não é mesmo? Como se a violência do mar pudesse domar a vida pulsante que habita o interior de cada ser.

Por favor, não me entenda mal, mas o que mais me encantou em sua exposição naquele auditório lotado foram seus escorregões nos territórios da animalidade. Sim, aquele território que recalamos e que o senhor conhece tão bem. Na academia pouco se mostram os dentes, tanto para expressar fúria ou ternura por meio de um sorriso, como para expressar qualquer outra emoção. Sob máscaras inexpressivas e impenetráveis os músculos faciais contraem-se até não haver mais expressão de humanidade. Ora, que contradição falar em “humanidade”! O senhor bem me ensinou que nem sempre este é um conceito positivo.

Afinal, como nos tornamos humanos? Quando, em que momento exatamente, ocorre essa dolorosa metamorfose? Eu sei, eu sei, o senhor não tardará em lembrar que a sua humanização ocorreu forçosamente na jaula de um navio a vapor. Mas inquieta-me pensar que a minha e a de todos os outros “humanos”, provavelmente, também tenha se dado assim, com a única diferença de que as jaulas nem sempre eram visíveis. Uma coisa é certa, tal como o senhor relatou, desde o princípio, nós também aprendemos o que quer que fosse imitando o outro que estivesse diante de nós. Era tão difícil imitar as pessoas.

Hoje, enquanto professora de uma escola na zona norte de São Paulo, a cada vez que cruzo aqueles portões interrogo-me acerca do papel da escola nessa metamorfose. No entanto, talvez, devêssemos ir mais fundo, irmos direto às questões primordiais, tais como: o que é uma escola? O que se faz quando se encaminha uma criança para a escola? Pode-se responder: “Ora, estamos dando a ela condições para participar da sociedade”, ou ainda: “A promessa de um futuro, o acesso ao conhecimento acumulado etc.”. Mas o que tudo isso significa? O viver da família classe média? A vida à prestação à espera de

um salário que mal satisfaz as necessidades mais elementares? Formas de vida sem forma? Futuro. Só em pensar nesta palavra sinto tremores.

Desculpe, há dias em que acredito menos na potência daquilo que acumulamos no transcorrer dos séculos. Mas repare, eu disse que por vezes acredito menos, não que desacredito. Jamais compartilharia desse pensamento. Construimos maravilhas com o saber e com o conhecimento, desde a invenção da roda até a criação do computador quântico foram milhares de horas de observação e de imitação. Mesmo que pisando em ruínas, em meio a tantas catástrofes, as ciências sempre se esforçaram na direção do impossível. Mas ocorre que a potência é frequentemente substituída pelo poder, então, lá se vão os sonhos.

Pode parecer estranho ou até tresloucado o que confessarei, mas o meu primeiro aluno foi o meu pai. Quando ingressei na escola e fui pouco a pouco ensinada a juntar as letras, logo depois as sílabas formando palavras, lembro ter tomado consciência da existência ali. Não só de mim mesma, mas de tudo ao meu redor. As coisas passaram a ter nomes e eu podia carregá-las todas comigo no caderno, bastaria escrever o mundo e lê-lo em diferentes tons e ritmos. Então, encapei um pequeno caderno brochura com papel dobradura amarelo, inseri uma etiqueta e nela escrevi “José”. Foi um fracasso, meu pai foi o aluno mais displicente que já tive.

Atravessar o pouco tempo que nos separa do vazio sem ler o mundo deve ser como nunca existir de fato, vagar como um míope que só enxerga manchas. Por mais que existir não signifique intervir sobre o mundo tagarelando o que se pensa aos quatro cantos, certamente passa pela percepção da ambiguidade dos signos e pelo desvendamento de seus significados. Ler o mundo é compreender o porquê de tanto silêncio por parte de quem deveria entoar a voz formando um coro. Talvez por isso o silêncio de papai sempre me incomodou, mas não o culpo. Aprende-se até mesmo com o silêncio, aprende-se quando o outro nem sabe que ensina. Eis a beleza do ensinar e aprender.

Sabe, nos tempos em que vestia uniforme para ir à aula, a escola me parecia um espaço hostil e desagradável. Tão logo iniciei os estudos, notei que as aulas visavam, sobretudo, “inculcar-nos paciência e obediência, duas qualidades que ensejam pouco ou mesmo nenhum sucesso”, como já dizia Walser. Havia filas para tudo, do banheiro à wafer de morango, talvez para já nos acostumarmos com as burocracias da vida adulta. Ah, e o que dizer dos bancos escolares enfileirados, das salas sem janelas, do espaço do brincar lá fora e tão distante? Hoje, em repetidas ocasiões, constato que a escola, aquela escola, cumpriu seu intento com êxito: construiu ortopedicamente um corpo dócil,

disciplinado, passível de ser transformado e aperfeiçoado. Em suma, acima de tudo, um corpo produtivo.

Contudo, por mais produtivo que um corpo tenha sido ensinado a ser, inevitavelmente aprecia-se o repouso. Basta gozar do ócio e ter um livro em mãos para que outro gênero de fortuna irrompa. Decerto, a última transgressão numa sociedade que elogia a produtividade e a aceleração é a leitura de um livro. Não podia ser diferente, visto que toda leitura começa com um ato de abertura. Abertura que pode ser entendida como alargamento do campo de sentidos, mas também como rasgadura do sistema de trocas sociais, materiais e simbólicas. Esse corte é irreparável, operação crítica de atravessamento de estratos capaz de criar caminhos inexplorados até então. Linhas de errância, outros corpos para outras formas de existência.

Ao ler esta carta talvez o senhor pense que eu esteja ludibriada. Afinal, como é possível a abertura de um livro para leitura quando se atravessa a cidade todos os dias no trajeto de ida e volta do trabalho, passando horas num trem abarrotado? Como ler um livro sentindo fome (o senhor já sentiu, sabe o que é isso!), mas levando comida nas costas para entregar a outrem? Não direi nada em minha defesa. De fato, não é possível equilibrar-se na bicicleta com uma mão e ler um livro com a outra. Num país em que universalidade não rima com direitos sociais mais básicos, é mesmo utopia pensar que irá rimar tão cedo com universidade, por exemplo.

Muitos argumentarão dizendo que nas últimas duas décadas o índice de jovens cursando o Ensino Superior tivera um aumento substancial. É inegável, eu mesma integro essa estatística. Mas estamos muito distantes da universalidade e arriscaria dizer que esta pretensão sequer é avistada no horizonte de prioridades a curto ou médio prazo. Basta nos remetermos à precariedade da Educação Básica e suas urgentes demandas. No entanto, as grandes organizações e grupos financeiros já viram na Educação a promessa de um bom negócio. Não à toa, vendem cursos como se fossem a garantia de um futuro auspicioso. Creio veementemente que em uma época cujos espaços públicos se esvaziam ou são, paulatinamente, privatizados, defender a ampliação do acesso e a permanência na universidade pública é a única forma de traçar pontos e linhas de fuga para um porvir sustentável.

Quando um professor ou alguém mais velho comenta que seu pai ou avô (não citarei mãe e avó, pois, de fato, é um pouco mais raro ouvir relatos do gênero) foram médicos, engenheiros ou advogados, fico pensando a distância social que separa a minha de sua família. Para os meus pais, estudar significava cursar o “secundário”, “colegial”

era coisa de gente abastada. Para a geração dos meus avós, então, frequentar a escola era algo improvável, visto que o trabalho na lavoura e as tarefas domésticas os ocupavam consumindo toda a vida, desde a infância. Eu fui a primeira na minha família a ingressar na universidade e dar continuidade aos estudos. Isso não é heroísmo ou mérito, é uma construção social, conquista de toda uma geração. E sei que ao sentar nos bancos universitários represento todos os meus antepassados que não puderam sequer cogitar essa possibilidade em suas trajetórias.

Não se preocupe, não pretendo me estender. Mas antes de partir gostaria de compartilhar com o senhor algumas reflexões sobre a prática docente, a partir da minha experiência enquanto professora, mas também como estudante que sou. Sabe, às vezes tenho a sensação de que serei eternamente estudante, pois há tantas línguas a aprender, tantas áreas do conhecimento fascinantes, ao parar e pensar sobre isso a vida parece pequena. E talvez seja. Enfim, como professora sempre busquei agir de acordo com o imperativo categórico kantiano, ou seja, conforme princípios que eu gostaria que os outros seguissem, mais especificamente, que os professores que tive e tenho se guiassem por tais pressupostos. “Como seria a aula que eu gostaria de assistir/participar repetidas vezes, de novo e de novo?”. Mas, pouco a pouco, pude perceber que essa ética é incompleta, visto que nem toda aula que me parece significativa será para os meus alunos. Dito de outra maneira, eu não sou a única bússola no espaço a ser considerada.

Muito bem, então, como agregar outros elementos à ética docente? Quais seriam os elementos que faltariam nesse campo imantado? Talvez, um professor em início de profissão não entenda o que direi, mas é preciso estar disposto à recusa de ser juiz. O juízo é o próprio processo de trocas e fluxos de saber, numa constante tentativa de pluralização de vontades e sentidos. Na sala de aula, o indivíduo não é um dado fixo e inerte que pode ser abstraído e generalizado, cada indivíduo é em si um composto singular de fluxos: fluxos de afetos, códigos, ideias. Sinto que nós, enquanto professores, por vezes, queremos domar esses fluxos para que eles não corram por aí desembestados, em estado de risco. Com efeito, é preciso encontrar uma justa medida, isto é, estar aberto ao feixe de forças e desejos que atuam sobre a aula e, ao mesmo tempo, para não ficar completamente à deriva, compreender qual é o seu próprio centro gravitacional.

A meu ver, uma boa aula é isso: um encontro livre e voluntário onde ao mesmo tempo em que afeto, sou afetada pelo outro. Como em uma experiência táctil em que ao tocar determinado objeto também sou tocada por ele. Daí a impossibilidade de pensar a educação sem o afeto e, por extensão, sem certo grau de tactibilidade. Muitos de meus

colegas, aliás, nossos colegas, azedaram no curso dos anos e vivem a reclamar da indiferença e dispersão dos alunos em suas aulas, mas particularmente defendo que essa percepção deva ser entendida como um sintoma e não como o problema em si. Nos observemos como estudantes, somos movidos por diferentes interesses, há assuntos que nos fazem despertar, enquanto outros são tão tediosos que nos tornam sonâmbulos. Mas, acredito veementemente que, independentemente, da matéria da aula, o professor é capaz de disparar associações e flutuações significativas do pensamento e da sensibilidade.

Espero que o senhor não seja um daqueles professores que avaliam como se tivessem uma faca colada no pescoço do aluno e este tivesse de provar sua dignidade e capacidade a todo instante. Desculpe-me pelo espírito zombeteiro, mas sempre achei desprezíveis professores que caminham pelos corredores como se dissessem: “tratem de sentir medo de mim!”. Sei que não age assim, recuso-me a pensar que aquele que já passou por tantos processos de adestramento esteja condenado a reproduzir tal comportamento. Lembro vivamente de suas palavras sobre a liberdade humana: “Ó derrisão da sagrada natureza!”, mas suponho que ao longo desses anos o senhor deva ter percebido que a busca de uma mera saída leva a outros inúmeros confinamentos. De fato, talvez não haja nem saída e muito menos liberdade. Mas, então, precisamos inventar uma outra palavra para aquilo que buscamos quando escolhemos a educação como caminho, termo este que ainda não figura nos dicionários e que se situa entre a saída e a liberdade abstrata. Ora, vamos, é só mais uma invenção! Afinal de contas, na educação inventa-se um novo mundo a cada dia, sem descanso.

Agora basta, é hora de depor o ecrã.

Humanamente,
Rafaela Fernandes