

SABOTAR A MESMICE: O ANARQUISMO E O ENSINO DE FILOSOFIA

TO SABOTAGE THE SAME: ANARCHISM AND THE TEACHING OF PHILOSOPHY

André Pereira da Silva ¹

DOI: 10.5281/zenodo.15974470

RESUMO: O ensino de filosofia, no ensino médio ou na universidade, é comumente visto como um meio para a formação de indivíduos cada vez mais “racionais”, mais “responsáveis” e menos aptos a reproduzirem comportamentos autoritários. No entanto, para filósofos anarquistas como Pedro Olivo, Edson Passetti e Acácio Augusto, a universidade e a escola são instituições amplamente hierárquicas e autoritárias, pois estão vinculadas ao Estado, compreendido como repressor e que serve unicamente aos interesses da burguesia. Nesse contexto, o ensino de filosofia é comumente sabotado, isto é, precarizado pelo Estado, que reduz a filosofia à historiografia clássica e que trata os professores como instrumentos de adestramento. Avaliações, controle de horário e sobrecarga de atividade, entre outros, são alguns dos mecanismos de controle utilizados para oprimir e chantagear alunos e, muitas vezes, professores. Utilizando como referencial teórico filósofos anarquistas como Silvio Gallo e Pedro Olivo, esse texto se propõe a pensar o ensino de filosofia como uma prática revolucionária, capaz de produzir rupturas com modos de pensar e de agir; uma prática que pode ocorrer dentro do próprio Estado, mas contra o seu poder, e que só se realiza efetivamente em micro espaços de liberdade e de resistência instituídos entre alunos e professores.

PALAVRAS-CHAVE: Liberdade. Repressão. Resistência. Sabotagem. Filosofia.

SUMMARY: The teaching of philosophy, in high school or college, is commonly seen as a means of formation of an individual increasingly more “rational”, more “responsible” and less likely to reproduce authoritarian behavior. However, to anarchic philosophers like Pedro Olivo, Edson Passetti and Acácio Augusto, the university and school are institutions amply hierarchic and authoritarian, for they are linked to the State, known as repressive and server to only the interests of the bourgeois. In this context, the teaching of philosophy is commonly sabotaged by the State, that reduces philosophy to classic historiography

¹ Mestrando em Filosofia no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de Brasília (UnB), bolsista CAPES.

and treats teachers as instruments of taming. Exams, control of hours and an overload of homework, amongst others, are some of the control mechanisms utilized to oppress and blackmail students, and, a lot of times, teachers. Utilizing as theoretical reference anarchic philosophers such Pedro Olivo e Silvio Gallo, this text proposes that we think of the teaching of philosophy as a revolutionary practice that sabotages this power and that can occur within the own State, but against your power, and that it only happens effectively in micro-spaces of liberty and resistance instilled amongst students and teachers.

KEYWORDS: Liberty. Repression. Resistance. Sabotage. Philosophy

INTRODUÇÃO

Situados no contexto conceitual de crítica às instituições de poder, como a escola, e de reflexão sobre a natureza autoritária do ensino convencional, filósofos anarquistas como Pedro Olivo (2017), Edson Passetti e Acácio Augusto (2008) reconhecem o Estado como um grande aparato repressor. Para esses filósofos, enquanto aparato repressor, o Estado é subserviente aos interesses da burguesia e se afigura como o grande responsável pela gestão de instituições sociais que conduzem coercitivamente a vida dos indivíduos, tais como universidades, hospícios, presídios, asilos, entre outros.

Para esses filósofos anarquistas, a escola e a universidade são instituições administradas pelo Estado, cuja responsabilidade central consiste em punir, chantagear, controlar, avaliar, restringir e vigiar professores e alunos que se encontram no cerne desse grande aparato repressor, o que é feito a serviço da burguesia e da dominação ideológica exercida por essa classe. Recorrendo também a filósofos socialistas, tais como Silvio Gallo (2012; 2017), Marilena Chauí (2001; 2008) e Rachel Gazolla (2011), esse artigo almeja operar uma análise crítica das práticas, dos discursos, das ideias e dos valores que cerceiam e tutelam o processo de aprendizagem.

Para Pedro Olivo (2017), a atribuição do professor é uma função policial, pois converge com o processo social de neutralização da insubordinação dos indivíduos, fazendo-os interiorizar a autoridade, aniquilando as singularidades de cada um e instituindo a uniformidade de ação/pensamento entre todos. Desse modo, na universidade ou no ensino médio, os estudantes são sempre conduzidos, coagidos e ameaçados por uma série de técnicas, métodos e discursos que sabotam o aprendizado real da filosofia, isto é, um aprendizado capaz de produzir rupturas e de convergir com modos de vida mais livres, mas que, ao contrário disso, reforça a relação hierárquica e vertical entre professor e aluno.

Em linhas gerais, este trabalho analisa o caráter congenitamente autoritário e ideológico da docência em instituições à serviço do Estado ou do capitalismo, que consiste em intervir policialmente na subjetividade dos estudantes, punindo o desinteresse, restringindo a liberdade

e violentando o desejo dos mesmos (Gallo, 2012, p. 82; 2017; Olivo, 2017, p.56). No entanto, este estudo também aspira pensar as possibilidades de resistência e de sabotagem em relação ao poder do Estado. No mais, o professor pode, à contrapelo das leis, dos regulamentos e da hierarquia, renunciar ao controle do processo de aprendizagem, que não deve se centralizar no aluno nem no professor, mas no próprio processo de experimentação do pensamento, e, assim, instituir uma educação menor² que escape ao poder e que faça este fracassar.

1. A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: ESTRUTURAS REPRESSIVAS A SERVIÇO DO CAPITALISMO

No Brasil, o ensino de filosofia se realiza em um contexto educacional conturbado e hostil, dado que vários governos extinguiram a “obrigatoriedade” dessa matéria no ensino médio, como o Regime Militar (1964-1985) ou o governo de Michel Temer (2016-2018). Por sua vez, o ensino de filosofia na universidade também ocorre em um contexto de grandes adversidades, dado que, nessas instituições, o ensino dessa “disciplina” é regido e condicionado pelas regras, pelos horários, pelos critérios de avaliação e pelos imperativos institucionais que se aplicam a todos os campos de saber; e que ignoram as singularidades que caracterizam cada ciência ou cada campo de conhecimento (Gallo, 2012, p.83).

A partir de 2008, com a lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio, observa-se que reflexão e o debate sobre o ensino dessa matéria tornaram-se ainda mais vivos e capitais dentro dos cursos universitários de licenciatura em filosofia. Por consequência, entre as grandes questões suscitadas pelo ensino de filosofia no Brasil, muitas dizem respeito à estrutura de poder da universidade e das escolas, que requerem do professor a observância e o cumprimento dos regulamentos, do currículo “obrigatório”, da carga horária limitada etc. (Gallo, 2012, p. 22).

No livro *Escritos sobre a Universidade*, Marilena Chauí (2001) se concentra em grande medida em pensar a educação e o ensino de filosofia no Brasil e argumenta que o ensino dessa “disciplina” é crucial em uma sociedade tão autoritária e hierarquizada quanto a sociedade brasileira (Chauí, 2001, p. 70). Além disso, a filósofa reconhece também que o ensino de filosofia, à revelia das grandes adversidades que concernem ao ensino público, como a restrição ou o corte de verbas, confronta-se com o desafio titânico de garantir aos indivíduos uma educação que se oponha efetivamente ao autoritarismo ou que se oriente a partir de uma recusa à opressão social.

2 Segundo Gallo (2012): “Se a educação maior é aquela do âmbito das políticas de ensino gestada nos ministérios e secretarias, a dos grandes planos, dos macro-planejamentos, uma educação menor é aquela que se pratica nas salas de aula, entre quatro paredes, no âmbito do pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para além das grandes políticas. Assim como como uma literatura menor se instala como parasita no contexto de uma língua estabelecida, alimentando-se dela para gerar resistência, uma educação maior instala-se no interior de um espaço escolar produzido e gerido pela educação maior, mas como um vírus, oferecendo resistência e roendo por dentro essa educação maior” (Gallo, 2012, p. 26).

Conforme Chauí (2001):

Cotidianamente, como professores e pesquisadores, praticamos a violência, e nossa incapacidade democrática é cada vez mais assustadora porque reforçada pela instituição universitária, interiorizada por nós. [...] Quando examinamos a relação pedagógica na universidade, não encontramos razão para regozijo. Não se trata, aqui, do autoritarismo próprios aos regulamentos universitários, pois já sabemos o que são e para que são. Trata-se do uso do saber para exercício do poder, reduzindo os estudantes à condição de coisas, roubando-lhes o direito de serem sujeitos do seu próprio discurso. Longe de aceitarmos que a relação professor-aluno é assimétrica, tendemos a ocultá-la. (Chauí, 2001, p. 71).

Recorrendo a filósofos como Passeti & Augusto (2008) e Olivo (2017), é forçoso apontar o caráter intrinsecamente autoritário atribuído pelo Estado à universidade, às escolas e até mesmo à historiografia clássica da filosofia. Para esses filósofos, professores e alunos se encontram no interior de uma estrutura de poder organizada pelo capitalismo, segundo a qual a hierarquia e a obediência são princípios tão naturalizados quanto incontestados. Desse modo, mesmo nas condições mais opulentas, o que não é nem de longe a realidade do ensino no Brasil, a escola e a universidade são dispositivos de controle e repressão.

Para Olivo (2017), tal como as prisões, a escola e a universidade são instituições do Estado burguês e, portanto, apenas reproduzem os interesses da classe dominante, a burguesia, que ambiciona, sobre todas as coisas, conservar o *status quo*, isto é, o estado social de concentração dos meios de produção e de exploração política das massas proletárias. Nesse contexto, como sugere Olivo (2017, p. 56), e também Chauí (2001, p.63), em favor do modo como as sociedades capitalistas se organizam contemporaneamente, as escolas apenas adestram a mão de obra para o mercado de trabalho, e as universidades, cada vez mais operacionais e restritas ao campo da técnica, sufocam as humanidades e a crítica ao campo social.

No entanto, o mais surpreendente é constatar, como faz Olivo (2017), que esse processo de construção e de conservação da escola e da universidade enquanto instituições submetidas a interesses exteriores à vida e ao corpo de alunos e professores, e que os objetificam, é, muitas vezes, mantido e realizado pelos próprios explorados por esse sistema. É inegável que filósofos como Foucault, Deleuze ou Gallo são amplamente lidos e constantemente utilizados como referência para repensar o ensino de filosofia na universidade e no ensino médio, entretanto, é inegável que a prática docente geralmente se realiza à revelia dos referenciais teóricos que utiliza, tanto no ensino médio quanto na universidade, e está muito longe de superar os imperativos capitalistas que fazem com que a universidade e a escola funcionem como uma fábrica. Em conformidade com Olivo (2017), Gazolla (2011) argumenta que, para filosofarmos,

[...] batemos de frente com as instituições cívicas e suas regras, que enlaçam rigidamente a liberdade de pensar, não no sentido mais óbvio que se conhece nas ditaduras, porém bem mais sutil e tão deplorável quanto (sutileza que aparece na exigência de tempo para aprender, nas avaliações formais, no preenchimento de papéis reguladores). [...] Assim, tudo o que

a universidade regra, obriga, espera – desde as disciplinas elencadas, o tempo de aula, a avaliação de trabalhos, as datas de entrega e demais passos [...] são simples imposições que o nosso ‘paradigma para a escolaridade’ obriga, determinações distantes do laço que une alguém a um texto ou a uma pessoa. Passos programáticos obsessivos ditam ofícios para cidadãos que irão exercê-los de modo previsto para um mercado quantitativo. (Gazolla, 2011, pp. 20-21).

O controle de frequência e de desempenho, os métodos de avaliação de produtividade, a necessidade implícita de que cada indivíduo seja útil, eficiente e disciplinado, o respeito irrefletido à legislação institucional, à aversão contundente ao desinteresse e à preguiça, entre outros, constituem uma série de circunstâncias, ideias, valores e práticas que instituem uma realidade apassivadora (Passetti; Augusto, 2008, p. 29). Nessa realidade, tanto professores quanto alunos são capturados pelas instituições e, quanto mais úteis e obedientes são às instituições, menos usufruem da liberdade de se auto-gerirem de forma voluntária e igualitária.

Em vista da realidade de opressão criticada por Olivo (2017) e por Gazolla (2011), é forçoso reconhecer que, apesar de serem extremamente reconhecidas pela universidade, as obras de Deleuze ou Gallo, entre muitos outros, aparecem ainda, em grande medida, mais como um referencial teórico do que prático. Desse modo, é adequado inferir o cancelamento ou o esvaziamento crítico do pensamento desses filósofos, pois apesar de serem amplamente lidos, citados e comentados, suas ideias restam circunscritas em grande medida ao âmbito teórico e unicamente discursivo da universidade, dado que essa instituição sustenta um *modus operandi* incompatível e avesso à vida, ao corpo, enfim, à liberdade (Onfray, 2001; 2008).

Ainda segundo Olivo (2017, p. 86), captar as razões segundo as quais a universidade e a escola se constituem como instituições de repressão, geridas e conservadas pelos próprios oprimidos, professores e alunos, requer a análise de um conceito que ultrapassa as limitações materiais/estruturais das escolas e das universidades, a saber: o conceito de ideologia. Para Chauí (2008), a ideologia se constitui como uma série concatenada de ideias, valores e discursos produzidos pela classe dominante para a classe dominada e que são largamente compartilhadas pelos meios de comunicação.

A ideia de que o trabalho é uma virtude, de que a “produtividade” é sinônimo de genialidade, de que o aprendizado requer sofrimento, de que a repressão é necessária à ordem ou de que a revolta e a crítica são infrutíferas para as mudanças sociais, são exemplo de ideias radicadas no senso comum e que, veladamente, produzem o afastamento na universidade e na escola entre teoria e prática. Desse modo, essas ideias e os discursos que as sucedem demovem os indivíduos de se recusarem a obedecer ou a sabotar as leis, os regulamentos, os códigos que os aprisionam, obstruindo o surgimento de espaços onde práticas horizontais, autônomas e autogeridas são testadas, visando superar hierarquias e criar novas formas de convivência e organização.

Nesse sentido, Gazolla (2011) argumenta:

Ao preenchermos fichas programáticas – que disciplina vamos ministrar, que conteúdo, que objetivos, que avaliações etc. –, estamos em camisa de força para nos desenvolvermos, aprendermos ou ensinarmos, camisa de força que, aos poucos, vem a ser aceita sem a lembrança de que são amarras. Não há pensamento na rotina, e necessitamos, com urgência, da surpresa. [De fato] chega a ser divertido constatar que certos homens são cívicos de modo autoritário, e que são, ao mesmo tempo, obedientes o suficiente para desistirem de sua própria vontade. (Gazolla, 2011, pp. 20-21)

Por sua vez, como adverte Gazolla (2011), a própria concepção de filosofia enquanto profissão/disciplina prevista por lei, tal como se verifica na contemporaneidade, constitui-se como uma problemática, pois apresenta riscos e vantagens (Gazolla, 2011, p. 23). Logo, se por um lado é vantajoso para amplificação da filosofia o desenvolvimento de uma complexa estrutura de pesquisa, com cátedras, revistas, grupos de pesquisa, programas de graduação e de pós-graduação, por outro lado, a profissionalização dessa atividade também ameaça aprisionar a filosofia em uma rede de poderes, convertendo-a em um trabalho à serviço dos imperativos do capital, como a produtividade e a eficiência, capaz de alienar/instrumentalizar professor e aluno.

2. O ENSINO: UMA PRÁTICA AUTORITÁRIA, ADESTRADORA E ANTIFILOSÓFICA

A aspiração a tornar-se filósofo e/ou lecionar filosofia constitui-se por uma série de aporias, sobretudo se essa aspiração advém de alguém que ambiciona combater o autoritarismo, como sugere Chauí (2001), ou criar as condições para que esse combate se realize por meio da filosofia e da sua prática. No entanto, as chances de acabar reproduzindo e reforçando o autoritarismo que se ambiciona combater são grandes.

Em uma sociedade extremamente violenta e segregada como a sociedade brasileira, o ensino de filósofos como Kropotkin (2007) ou Reclus (2011), que afirmam a liberdade e o apoio mútuo como modos de vida, constitui-se como uma ação revolucionária, isto é, uma ação capaz de desafiar e desestabilizar as estruturas de poder, opressão e hierarquia. No entanto, tal como argumenta Pedro Olivo (2017, p. 22), a pedagogia e as técnicas, procedimentos e discursos que regem o ensino fazem da pedagogia a ciência do adestramento e do ensino uma prática autoritária, pois, seja para a emancipação seja para a autonomia, o ensino é sempre constituído por valores e ambições que ultrapassam o corpo e o desejo do aluno e que, portanto, o instrumentaliza.

Segundo Olivo (2017), ao contrário das experiências pedagógicas produzidas pelas classes proletárias fora do contexto escolar, tanto o ensino organizado pelo Estado burguês quanto o ensino organizado pelo Estado proletário servem sempre aos interesses da classe no poder e, portanto, ambicionam garantir que os indivíduos se adequem aos valores da coletividade úteis à sociedade e que reforcem o *status quo*. Além disso, o professor e o aluno estão sempre em uma relação vertical, hierárquica, que separa aquele que ordena daquele que obedece; aquele a ser

vigiado, controlado, castigado daquele cujo dever é vigiar, controlar e castigar.

De acordo com Olivo:

Por essência, a figura do Professor é uma figura autoritária. Quer queira quer não, todo o “educador”, constituído pelo Estado, exerce o poder, governa a aula, administra, “dirige” os alunos. [Seja] pela natureza da sua prática social, pela estrutura da Instituição em que trabalha, pelo modo como a Legislação definiu seu ofício [...] o Professor, o Educador, aparece sempre como um baluarte da reprodução ideológica do sistema, um segregador e um domesticador social, um agente da repressão e da violência simbólica, um elo decisivo na cadeia de autoritarismo, um “corretor” do caráter, um recodificador policial do desejo. (Olivo, 2017, p. 23)

Desse modo, é inevitável reconhecer que o coração vibrante do autoritarismo é o sentimento ou a crença de que se sabe o que é melhor para outro, pois é a partir dessa crença que se legitimam todas as formas de violência, opressão, castração, sanção, castigo e reprovação utilizadas não apenas na escola e na universidade, mas na totalidade das instituições disciplinares³.

Validado pelo Capital, pelo Estado e pela universidade, o professor crê cegamente saber o que será melhor para o aluno tanto no campo dos saberes quanto no campo das condutas. Assim, afirmando-se acriticamente como responsável pela formação de outrem, o professor intervém policialmente na subjetividade do aluno, impondo-lhe conteúdos, um ritmo comum de aprendizado e, para tanto, recorre a uma série sutil de práticas, procedimentos e códigos de coerção que visam a produzir a docilidade, fazendo com que os alunos internalizem o Estado e/ou o Capital e com que a escola se assemelhe às prisões.

De acordo com Edson Passetti e Acácio Augusto (2008):

Prisão e escola são instituições da modernidade. A escola foi criada para disciplinar a criança, para torná-la um bom trabalhador e um bom cidadão; a prisão [...] apareceu, quase ao mesmo tempo, para corrigir os desviados, ressocializá-los, integrá-los sob o espírito da nova chance [...]. Escola e prisão são, portanto, instituições que se comunicam, com características arquitetônicas semelhantes, grades, vigias, salas contíguas e geminadas, corredores que facilitam inspeção e controle, proximidades, isolamentos, reuniões temporárias em pátios. [É claramente visível] Esse estranho parentesco quanto ao uso do espaço, o domínio das disciplinas e a aplicação do sistema de recompensas e punições. [...] É assim que a prisão acumula o insuportável que a escola não foi capaz de conter por meio de um processo de uniformização, imobilismos e amabilidades. (Passetti; Augusto, 2008, p. 95).

3 Segundo Michel Foucault (2017), as instituições disciplinares como os hospitais, as universidades, as fábricas ou as cadeias, entre outras, operam capturando os indivíduos e inserindo-os em um sistema de normas, vigilância e punição que os dociliza. Nesse sentido, Foucault argumenta: “Na escola, na oficina, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não-conforme, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve as privações ligeiras e a pequenas humilhações” (Foucault, 2017, p.175).

Em grande medida, os professores, assim como a polícia, reproduzem a ideologia e reforçam o *status quo* da opressão e da violência. Para Olivo (2017, p. 100), em função do salário e do poder, os professores se conformam e se contentam em reproduzir o modelo vigente de ensino (autoritário, vertical e hierárquico), legitimando o poder do Estado, fazendo-o valer sobre cada indivíduo, assim como policiais ou juízes. Ademais, mesmo ligados a causas sociais contrárias ao sistema, como a luta contra o racismo ou o resgate do pensamento ameríndio, Olivo (2017) ressalta que os professores raramente conseguem se voltar contra a universidade e a escola, ou seja, raramente conseguem questionar a natureza autoritária e coercitiva inerente a essas estruturas, pois reconhecem como legítimo e “natural” o poder concedido a alguns para subordinar os outros.

Segundo o viés das relações autoritárias criticadas por Olivo (2017, p. 35), o juiz julga saber o que é melhor para o réu, o médico julga saber o que é melhor para o paciente, o chefe julga saber o que é melhor para o operário, o pai julga saber o que é melhor para o filho etc. Desse modo se sustenta uma longa cadeia na qual ninguém se autodetermina e todos são determinados pela exterioridade. No entanto, o capitalismo afigura-se como o grande sustentáculo dessa cadeia, pois, sub-repticiamente, é o capitalismo que determina o que é melhor para todos e cada um vive aquilo que o capitalismo, enquanto modo de produção e de organização da vida social, reconhece como melhor para si, isto é, a vivência “responsável” da liberdade, o “cuidado” rentável com o corpo, a construção de uma vida “útil” (Matthews, 2023, p.5).

Segundo o raciocínio de Olivo (2017), nem mesmo a pedagogia que objetiva reformar as estruturas pedagógicas estatais, tal como sugere Paulo Freire, por exemplo, consegue afastar-se do autoritarismo. Para Freire (2017, p. 47), é viável a construção de uma pedagogia elaborada pelo e para o oprimido⁴. Nessa pedagogia, o oprimido não mais aparece enquanto objeto passivo ou como um ser a ser resgatado e emancipado por um outro (o educador). Ao contrário disso, na pedagogia proposta por Freire (2017), o educando é parte ativa do processo de aprendizagem e o conhecimento deixa de ser um processo referente a uma verdade consumada, universal e legítima, e passa a ser tratado como algo a ser criado por intermédio do mundo, feito, refeito e problematizado.

A proposta metodológica apresentada por Freire (2017) se consubstancia então como uma prática de liberdade que suprime a existência de um detentor do conhecimento (o professor, representante da cultura dominante) e de um ser vazio de conhecimento (o aluno). Nessa proposta metodológica, o conhecimento é construído conjuntamente, em um processo dialético entre educando e educador. Com efeito, cabe ao educador conhecer o universo cultural

4 De acordo com Freire: “A pedagogia do oprimido: [é] aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. [...] A pedagogia dos oprimidos, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização” (Freire, 2017, p. 51).

do educando, sua língua, seu círculo cultural, sua condição social, e, assim, auxiliará o educando no processo de desvelamento da realidade, de reflexão crítica sobre o universo no qual está inserido.

A pedagogia do oprimido se constitui, então, como uma proposta metodológica que conceitua a educação como um processo de afirmação e de exercício da liberdade, pois, ao romper com a pedagogia do opressor, fundamentada na violência e na imposição, institui um processo de construção da consciência crítica. Por meio dessa consciência crítica e emancipadora, o indivíduo é então lançado em uma dinâmica de criação de possibilidades de existência, de ruptura com os instrumentos de opressão, de participação refletida no processo histórico e de superação das contradições sociais.

É claramente visível que a pedagogia proposta por Freire (2017) se constitui de modo predominante por uma perspectiva reformista, pois recusa a relação de verticalidade entre professor e aluno, afirma a igualdade de ambos enquanto proletariado, valida o conhecimento dos alunos e os reconhece como sujeitos do próprio processo de aprendizado/emancipação. No entanto, retornando a Olivo (2017), é notório que a pedagogia proposta por Freire não consegue superar o autoritarismo e propor uma pedagogia revolucionária, pois se engaja na reforma da estrutura pedagógica do Estado, ao invés de pensar a possibilidade de sua superação.

Nesse sentido, Olivo (2017) contesta a seguinte suposição que, segundo ele, está na raiz da disciplina de pedagogia:

Contesto [...] a ideia de que compete aos “educadores” (parte seleta da sociedade adulta) desenvolver uma importantíssima tarefa em benefício da juventude; um trabalho “pelos” estudantes, “para” eles e inclusive “neles” – uma determinada operação sobre sua consciência: “moldar” um tipo de homem (crítico, autônomo, criativo, livre, etc.), “fabricar” um modelo de cidadão (agente da renovação da sociedade ou indivíduo felizmente adaptado à mesma), “inculcar” certos valores (tolerância, antirracismo, pacifismo, solidariedade, etc.). (Olivo, 2017, p. 23).

Enquanto que, para Freire (2017), o Estado, a escola e o professor são instâncias fundamentais para o estabelecimento do ensino, para Olivo (2017), independentemente dos interesses aos quais se subordinem, essas instâncias são reprodutoras do poder instituído, cuja finalidade é a própria conservação do poder e, para tanto, instrumentaliza os indivíduos, seus corpos e suas vidas. Enquanto socialista libertário e crítico do socialismo autoritário – aquele que defende a existência do Estado e que Freire representa –, Olivo rechaça a legitimidade do processo de escolarização.

Após reconhecer a impossibilidade de uma escolarização que não seja adestradora ou de uma pedagogia que não seja opressora, Olivo (2017, p. 25) aponta que ser filósofo e lecionar filosofia, sem ser capturado, requer a sabotagem dos aparelhos/estruturas de Estado que instrumentalizam professor e aluno. Negligenciar ou recusar-se a cumprir o currículo, a castigar os apáticos, a realizar avaliações, a fazer o controle de frequência, a manter relações verticais,

são alguns exemplos de condutas de obstrução da escolarização, de afirmação da antipedagogia e do antiprofessor. Com efeito, para Olivo (2017), a revolta contra a escola, a universidade e até mesmo contra a historiografia clássica da filosofia enquanto instituições de assujeitamento dos indivíduos é um dos meios para conservar algum grau de liberdade dentro de uma estrutura de poder que, sobre tudo e sobre todos, se exerce.

3. FILOSOFAR: “SEM OBRIGAÇÃO NEM SANÇÃO”⁵

Aprender e ensinar filosofia sem ser capturado pelo autoritarismo das instituições à serviço do capitalismo constituem-se como ações radicalmente complexas, pois, dado que a filosofia não é uma ciência ou uma técnica unicamente operacional, mas um campo singular de saber e de práticas, não é possível ensiná-la e muito menos aprendê-la utilizando os mesmos métodos, os mesmos espaços e o mesmo tempo de aprendizagem aplicáveis às ciências (Gazolla, 2011, p. 21). Além do mais, para alguns filósofos, como os anarquistas e/ou os hedonistas, a filosofia é um modo de viver e apenas voluntariamente alguém pode aderir ou recusar um modo de vida comprometido com a liberdade.

Para pedagogos como Freire (2017), é amplamente viável a construção de um ensino que não seja autoritário, colonizador ou que reproduza as relações de dominação e que as combata; por sua vez, para filósofos como Olivo (2017), ensinar é sempre um gesto de autoritarismo, pois o professor está sempre a serviço do poder instituído, seja o capitalismo, o socialismo autoritário ou qualquer outro modo de organização social fundamentado na hierarquia.

Por um lado, enquanto Freire (2017) recomenda a reforma do sistema de educação e reconhece a responsabilidade do Estado como garantidor legítimo desse sistema; Olivo (2017) denuncia como ilusórias ou inviáveis as reformas que ambicionam humanizar o ensino e argumenta pela ruptura radical com a pedagogia e com as instituições de ensino devido ao seu caráter congenitamente adestrador, repressor e ideológico.

Entre Freire (2017) e Olivo (2017), Silvio Gallo (2012; 2017) apresenta, então, uma saída valiosa, pois, reconhece a escola e a universidade como instituições repressivas, entretanto, não argumenta pela ruptura centralizadora, hegemônica e homogeneizante com essas instituições, como pensa Olivo (2017), nem se ilude com a possibilidade de reformá-las, como idealiza Freire (2017).

Segundo Gallo (2017):

Resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando

⁵ Kropotkin, 2007, p. 93.

fogo na máquina do controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. (Gallo, 2017, p. 67).

De acordo com Gallo (2017), trata-se de ocupar a universidade e a escola, mas ocupá-las como um vírus, capaz de sabotar a “eficiência” dessas instituições no que diz respeito à repressão, interrompendo, ainda que de modo momentâneo, a dinâmica de exercício do poder e criando possibilidades para a vivência da liberdade.

A educação organizada pelo Estado, regida por códigos, estatutos, regimentos e leis é conceituada por Gallo (2012; 2017) como a grande educação, isto é, um modelo de educação a serviço da política adotada pelo Estado. A contrapelo da educação maior, Gallo (2017, p. 49) apresenta a possibilidade de que cada professor, individual e/ou coletivamente, estabeleça uma educação menor, isto é, uma educação que escape ao controle do Estado e que faz surgir uma dinâmica horizontal e potencializadora entre aluno e professor. Para ele,

A educação maior é aquela [...] pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. [...] As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. (Gallo, 2017, pp. 64-65).

Em contrapartida, a educação menor surge como um ato de militância e se caracteriza pela recusa do controle. Para Gallo (2017, p. 65), ao renunciar ao poder de exercer controle sobre os alunos e assumir o caos como possibilidade de criação, o professor cria a possibilidade de apresentar a filosofia como uma potência revolucionária, capaz de amplificar a aptidão de cada um para a vida. O professor da educação menor não se apoia, então, em uma filosofia única, em uma historiografia única e em um único modo de pensamento. Ao contrário disso, o professor da educação menor apresenta a filosofia como um universo de possibilidades dentro do qual cada um deve se situar voluntariamente a partir de seus próprios problemas.

Esse autor explica ainda que a

[...] educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistências às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. [...] o professor militante, por sua vez, está na sala de aula, agindo nas micro relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo. (Gallo, 2017, pp. 64-65).

Desse modo, a educação menor concebida por Gallo (2012; 2017) não ambiciona produzir indivíduos que se deixem conduzir, mas indivíduos que se guiem pelo próprio desejo, que se conduzam voluntariamente, e que se recusem a conduzir os outros. Em vez de apresentar

filósofos, teorias e contextos históricos e exigir que os alunos gravem os conteúdos para que consigam ser aprovados em avaliações, o professor da educação menor apresenta filósofos e conceitos e deixa cada um dos alunos livre para se afastar ou se aproximar voluntariamente dos filósofos e dos conceitos que mais os convir.

O grande valor da educação menor, então, será fazer com que cada aluno se sinta verdadeiramente livre e afetado o suficiente para se autoeducar, buscar por si mesmo uma filosofia que apresente caminhos relevantes para as suas próprias questões existenciais e para a criação de seus próprios conceitos.

No entanto, afirmar o caos e renunciar ao controle, como sugere Gallo (2012, p.154), também implica que o professor reconheça o desconhecido e o imprevisível como partes constitutivas do processo de aprendizagem. Reservar um momento no cronograma escolar e criar um contexto para explicitação do conceito de prazer em Epicuro não é suficiente para fazer com que um aluno compreenda Epicuro, pois o aprendizado de um conceito depende de uma série de fatores que ultrapassam as condições convencionais de ensino.

A filosofia, assim como a concebem alguns anarquistas, requer experimentações constantes, requer um conjunto de práticas e experiências que modifiquem e definam voluntariamente modos de existência, estilos de vida. Desse modo, uma aula pode ser muito mais útil para um aluno do que para outro, como sugere Deleuze (1997). Talvez um conceito que alguém aprendeu agora só seja apreensível a um outro após alguns anos, depois de outras experiências, lições e amadurecimento. Além disso, talvez alguém que esteja apaixonado se interesse mais pelo conceito de prazer em Epicuro do que alguém que acabou de ser rejeitado pelo amado, e ambos estejam em uma mesma aula sobre hedonismo.

Para Gallo (2017), aí é que

[...] se encontra [...] a beleza do processo educativo: agimos, sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações. [...] Lançamos sementes, sem saber se darão origem a flores ou a monstros, ou mesmo a coisa alguma... [...] Pode até haver métodos para ensinar (eles pelo menos servem para tranquilizar as consciências perturbadas dos professores), mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa, sempre. O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades. (Gallo, 2017, pp. 84-85).

Nesse sentido, faz-se útil reconhecer uma série de práticas infantilizadoras empregadas pelo professor, tal como aventado por Chauí (2001, p.74), e que consistem em tutelar o aprendizado, em exigir uma centena de sínteses, leituras de fragmentos e avaliações como modos de garantir que os alunos estejam constantemente ocupados, ainda que isso signifique a circunscrição dos alunos a um conteúdo fragmentado, limitado, que não os interessa. Além disso, a autonomia para pesquisar, fazer leituras e conduzir seu próprio aprendizado é constantemente vista como

uma ameaça, pois se caracteriza como um modo de displicência ou de insubordinação.

Em linhas gerais, a educação menor, assim como proposta por Silvio Gallo (2017, p. 63), afigura-se como uma estratégia de luta contra a educação maior e que sabota o poder e sua estrutura de repressão. Utilizada pelos movimentos operários anarquistas durante o século XIX, a sabotagem foi um modo dos operários comprometerem o lucro dos burgueses, retardarem a produção, enfraquecerem o sistema ou fazê-lo operar de modo contraproducente.

De acordo com Pouget (2011):

Com a sabotagem [...] os trabalhadores podem resistir, já não estão completamente à mercê do capital; já não são a carne mole que o amo modela à vontade; tem um meio de fazer valer a sua força, e de provar ao opressor que não são marionetes à sua vontade. Além disso, a sabotagem não é tão nova como parece, os trabalhadores têm sempre praticado individualmente. [...] Na sabotagem temos uma arma de resistência efetiva. (Pouget, 2011, p. 17).

A construção da educação menor requer, então, que o professor sabote o poder do Estado, burlando silenciosamente algumas regras, rompendo com a vontade de ser “competente”, “produtivo”, “disciplinado”. Com efeito, aqui se constata um grande obstáculo para a educação menor, pois ela requer que o professor seja capaz de operar a crítica da estrutura de poder na qual está inserido, seja a escola ou a universidade, e que, em seguida, se recuse a cumprir zelosamente a “função” social e ideológica que lhe é atribuída pelo Estado burguês.

Segundo Olivo (2017), os professores geralmente são condicionados pelo mesmo sistema de adestramento sob o qual passam os alunos; e, por consequência, mesmo oprimidos e explorados pelo Estado, os professores comumente reproduzem comportamentos obedientes, apassivadores e ideológicos, como se colocarem como exemplo para àquilo que os estudantes devem vir a ser. Limitados por uma “formação” estrategicamente fragmentária, superficial e criteriosamente conduzida, os professores advém da massa proletária, recebem um salário ruim, e, muitas vezes, acabam se ocupando de servir cuidadosamente ao Estado, sem se aperceberem de que servem a um Estado opressor, que os explora, que oprime alunos, que instrumentaliza a educação e que serve apenas aos interesses da burguesia.

Em suma, o aprendizado da filosofia não pode ser avaliado, controlado, medido, pois não pode ser confirmado, dado que depende de uma série de aspectos relativos ao corpo, às relações, à história de vida ou ao estado afetivo de cada indivíduo no momento em que cada um entra em contato com um conceito/pensamento. O aprendizado da filosofia requer, então, total liberdade, a ausência completa de coação ou obrigação, pois só assim é possível que cada um pense filosoficamente a partir de seu próprio corpo, de sua própria vida, de sua própria realidade social, inventando possibilidades de vida, criando linhas de fuga (Gallo, 2017, p. 90), elaborando estratégias de resistência, recusando a mesmice e sabotando a reprodução sufocante.

CONCLUSÃO

A filosofia é capaz de proporcionar mudanças revolucionárias no modo como cada indivíduo vive, ama, sonha, trabalha, consome, convive. Entretanto, ao contrário das outras ciências, o aprendizado da filosofia requer uma série de condições singulares que a escola e a universidade não conseguem proporcionar e nem o ambicionam realmente. Enquanto extensões do poder repressivo do Estado, a universidade e a escola estão sempre a serviço do poder instituído e é em nome desse poder que alunos e professores são instrumentalizados.

Por meio da crítica à grande educação, que sufoca alunos e professores sob uma série de leis, processos, regulamentos, ementas, códigos, currículos, fluxogramas, avaliações, entre outros, esse artigo se propôs a pensar a validade de uma educação menor. Segundo Gallo (2012; 2017), ao recusar o controle e ao assumir a imprevisibilidade como característica do processo de aprendizagem, o professor produz a educação menor, criando espaços para a invenção da liberdade.

Como apontou Olivo (2017), o professor é essencialmente uma figura autoritária, assim como o pai, o padre, o juiz, o policial, entre outros. No entanto, o poder que o professor exerce sobre o aluno é também um poder que se exerce contra ele mesmo, pois ambos são classificados, avaliados, vigiados, explorados e ambos são tratados como “carne de canhão” (Olivo, 2017, p. 56) dentro da maquinaria estatal.

Renunciar à vontade de ser eficiente, reconhecer que cada aluno sabe o que é melhor para si, recusar-se a punir o desinteresse e a preguiça e romper com a responsabilidade pela formação do outro são exemplos de condutas capazes de fazer com que um professor seja menos autoritário; ainda que extinguir por completo o autoritarismo inerente ao ensino e à função do professor seja impossível.

Tanto Gallo (2012) quanto Olivo (2017) argumentam que as estratégias de luta contra o poder do Estado não são como receitas a serem seguidas rigorosamente. Ao contrário, as estratégias de luta devem ser criadas continuamente, diante de cada local de poder, em cada modo de relação, em cada contexto/circunstância. Para ambos, no lugar da relação hierárquica entre aquele que comanda (professor) e aquele que obedece (aluno), é possível criar relações horizontais entre ambos, como quando ambos são solidários uns em relação aos outros ou quando sabotam conjuntamente o poder do Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- _____. *O que é ideologia?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- DELEUZE, G. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. Paris: Montparnasse, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 64 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GALLO, S. *Deleuze & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- _____. *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio*. São Paulo: Papirus, 2012.
- GAZOLLA, R. *Pensar mítico e filosófico: estudos sobre a Grécia Antiga*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- MATTHEWS, J. D. 1. ed. *Para destruir a escolarização*. Tradução do grupo Subversão Anônima. Paraná: Editora monstro dos Mares, 2023.
- OLIVO, P. G. *O educador mercenário: para uma crítica radical das escolas da democracia*. 1. ed. Tradução de Paulo L. Marques. Paraná: Editora monstro dos Mares, 2017.
- ONFRAY, M. *Política do Rebelde: tratado de resistência e insubmissão*. Tradução de Mauro Pinheiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- _____. *Contra história da filosofia: as sabedorias antigas*. Tradução de Mônica Stahel. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.
- PASSETTI, E.; AUGUSTO, A. *Anarquismos & educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- POUGET, E. *A sabotagem*. Tradução anônima. Rio de Janeiro: Confederação Nacional do Trabalho, 2011.
- RECLUS, É. *Anarquia pela Educação*. Organização e tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra, 2011.
- KROPOTKIN, P. A. *O princípio anarquista e outros ensaios*. Organização e tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra, 2007.