



doi: 10.20396/rfe.v10i3.8653130

Para que Auschwitz não se torne regra na contemporaneidade: um diálogo entre Adorno e Agamben.

*Sandro Luiz Bazzanella¹*Maria Benedita de Paula e Silva Polomane²

Resumo

O presente artigo é resultado de pesquisas entre o pensamento do filósofo alemão Theodor Adorno (1903-1969) e do pensamento do filósofo italiano Giorgio Agamben (1942...) em torno da racionalidade instrumental, como uma das características distintivas da civilização ocidental que produziu a barbárie dos campos de concentração nas primeiras décadas do século XX e, que como lógica operacional civilizacional continua a se manifestar na contemporaneidade. Assim, o objetivo deste artigo analisar a luz do pensamento de Adorno e de Agamben o campo de concentração como paradigma ontológico da contemporaneidade, que se manifesta na vigência permanente do estado de exceção, na constante produção de vida nua, na ascensão de tendências políticas e de governos de conotação totalitária que concebem a educação como um meio de reproduzir a lógica do poder soberano. Nesta direção, Adorno argumenta que a educação deve ter por princípio evitar que Auschwitz volte a acontecer. Agamben convida a profanar, retirar da esfera do sagrado tudo aquilo que foi usurpado da esfera do uso comum e devolver ao uso público como forma possível de evitar a continua manifestação do campo. Ou seja, faz-se necessário neste contexto profanar o descaso com a infância, com os currículos escolares pautados no autoritarismo, no analfabetismo funcional.

Palavras-chaves: Educação; Barbárie; Campo de Concentração; Razão Instrumental.

Abstract

This article is the result of researches between the thinking of the German philosopher Theodor Adorno (1903-1969) and the thinking of the Italian philosopher Giorgio Agamben (1942 ...) around instrumental rationality as one of the distinctive features of Western civilization which produced the barbarism of concentration camps in the first decades of the twentieth century, and which as a civilizational operational logic continues to manifest itself in

¹ Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco (1989). Mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2003) e, doutorado em Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Atualmente é professor titular de filosofia da Universidade do Contestado na graduação no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional. E-mail: sandro@unc.br

² Mestrado em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Docente da Universidade do Contestado. E-mail: mariabp@unc.br

contemporary times. Thus the aim of this article is to analyze the light of Adorno's and Agamben's thinking as the ontological paradigm of contemporaneity, manifested in the permanent existence of the state of exception, in the constant production of bare life, in the rise of political tendencies and of governments of totalitarian connotation that conceive education as a means of reproducing the logic of sovereign power. In this direction, Adorno argues that education should have on principle to prevent Auschwitz from happening again. Agamben invites to profane, to remove from the sphere of the sacred everything that has been usurped from the sphere of common use and to return to public use as a possible way to avoid the continuous manifestation of the field. In other words, it is necessary in this context to defile neglect with childhood, with school curricula based on authoritarianism and functional illiteracy.

Keywords: Education; Barbarism; Concentration camp; Instrumental Ratio.

]

1. Introdução

O estudo proposto, tem por objetivo analisar a luz do pensamento de Theodor Adorno (1903-1969) e de Giorgio Agamben (1942) o campo de concentração como paradigma ontológico³ da contemporaneidade, que se manifesta na vigência permanente do estado de exceção, na constante produção de vida nua, na ascensão de tendências políticas e de governos de conotação totalitária que concebem a educação como um meio de reproduzir a lógica do poder soberano. Nesta direção, a contemporaneidade caracteriza-se por fatos e acontecimentos que chamam à atenção de parte diminuta da sociedade, o que indica que se está diante uma sociedade individualizada⁴,

³ O que aconteceu nos campos supera de tal modo o conceito jurídico de crime, que amiúde tem-se deixado simplesmente de considerar a específica estrutura jurídico-política na qual aqueles eventos se produziram. O campo é apenas o local onde se realizou a mais absoluta *conditio inhumanaque* se tenha dado sobre a terra (...) o que é um campo, qual a sua estrutura jurídico-política, por que semelhantes eventos aí puderam ter lugar? (...). Como a matriz oculta, o *nómos* do espaço político em que ainda vivemos. (AGAMBEN, 2002, p. 173)

⁴ “Repisando o mandamento “não há mais salvação pela sociedade” e transformando-o em um preceito de sabedoria de senso comum, um fenômeno fácil de notar na superfície da vida contemporânea, empurra-se a coisa para um “segundo nível”: a negação de veículos de transcendência públicos e coletivos e o abandono do indivíduo a uma luta solitária para a qual a maioria de nós não conta com os recursos necessários para executá-la sozinho. A apatia política e a colonização do espaço público com as intimidades da vida privada, a “queda do homem público”, mencionada por Richard Sennet, o rápido desaparecimento da velha arte de atar os laços sociais e fazê-los durar, o medo/desejo esquizofrênico de separação e de ser deixado sozinho (...), as paixões ardentes que acompanham a busca

inserida na plena lógica da produção e do consumo, absorva na administrabilidade das questões de ordem privada.

Os fatos e acontecimentos, em curso incidem sobre questões éticas, que implicam no estado de segurança⁵ de emergência econômica que se sobrepõem a política, ao direito, a vida dos seres humanos. Governos legalmente eleitos pelo voto popular, mas que destituídos de legitimidade em função de medidas e ações que lesam os interesses públicos ao retirarem direitos sociais por meio de ação legislativa amparada no estado de emergência e, ato contínuo no estado de exceção se multiplicam diuturnamente na atualidade. O poder econômico impõe ao poder político a promoção da descartabilidade dos indesejáveis, dos consumidores falhos (Bauman), dos dependentes da ação social do Estado como *modus operandi* cotidiano de seu fazer. A xenofobia, considerada crime de preconceito e discriminação em razão de procedência nacional de acordo com a legislação brasileira, Lei 7.716/89, conhecida como lei que define os crimes de racismo leva a situação degradante refugiados que são deixados à própria sorte, a absurdos naufrágios, que os meios de comunicação apresentam como tragédia, mas sem se referir as contradições e interesses estratégicos de corporações e de países que ignoram tais situações. Os que alcançam o destino desejado, os países centrais da Europa, ou os Estados Unidos são

desesperada por comunidade e a fissiparidade daquelas que são encontradas; a imortal demanda por regimes punitivos novos e melhorados, com os quais se possa atormentar os corpos (...)" (BAUMAN, 2008, p. 12/13), caracterizam aquilo que Bauman designa como "sociedade individualizada".

⁵ Eis as três características do Estado de segurança: manter o estado de medo generalizado, despolitizar os cidadãos e renunciar a qualquer certeza de direito, cujos contornos bem podem perturbar os espíritos. Porque isto, por um lado, significa que o Estado de segurança, para o qual deslizamos, faz o contrário do que aquilo que promete, posto que – se segurança significa ausência de preocupação (*sine cura*) – o Estado alimenta o medo e o terror. Por outro lado, o Estado de segurança é um Estado policial, porque com o eclipse do poder judiciário, generaliza a margem discricionária da polícia que, num estado de emergência que se tornou normal, age cada vez mais como soberana. Com a despolitização progressiva do cidadão, que se tornou de certa forma um terrorista em potência, o Estado de segurança sai finalmente do domínio conhecido da política, para se dirigir para uma zona incerta, onde o público e o privado se confundem, e de que temos dificuldades em definir as fronteiras. (AGAMBEN, Giorgio. «Do Estado de direito ao Estado de segurança» - Disponível em: <http://arestas.blogs.sapo.pt/do-estado-de-direito-ao-estado-de-429368> - Acessado em 22.05.2017.)

detidos por policiais de fronteira, ou por meio de muros e grades de contenção, ou mesmo abrigados em campos de concentração, que desconsideram os estatutos internacionais dos refugiados, as declarações dos direitos humanos, entre outros tratados e acordos internacionais. Leis são elaboradas por governos que exercem plenamente sua soberania fazendo sobreviver e deixando morrer. Legislam de forma ininterrupta produzindo vida nua, administrável, matável sem que a partir de tais práticas governos sejam punidos.

Com o intuito de refletir as questões apresentadas se destaca como interlocutores o filósofo da escola de Frankfurt Theodor Adorno e o filósofo e jurista italiano Giorgio Agamben, que em seus estudos e pesquisas argumentam que a lógica do campo se tornou regra no bojo de regimes de conotação totalitária que continua agindo na contemporaneidade. Em função das dificuldades de se compreender suficientemente os acontecimentos que constituíram o século XX, se é que é possível absorver a barbárie que marcou a trajetória das sociedades ocidentais apresenta-se urgente refletir sobre tais acontecimentos. A partir da perspectiva dos mais diversos historiadores, filósofos e analistas, a Primeira Guerra Mundial inaugurou o que se convencionou chamar de barbárie civilizada. Foi seguida pela Segunda Guerra Mundial e o genocídio praticado pelos nazistas contra judeus, ciganos, homossexuais e eslavos, pela bomba atômica lançada sobre Hiroshima e Nagasaki, os Goulags estalinista e, posteriormente a Guerra do Vietnã e inúmeros outros conflitos localizados. Barbáries que demarcaram a dúvida se os seres humanos modernos teriam alcançado um estágio diferenciado a partir de suas apostas racionais e científicas constitutivas da modernidade.

Sob tais pressupostos, Agamben a partir de seus estudos genealógicos investiga os fundamentos das estruturas políticas, jurídicas e econômicas do ocidente as causas da violência, da agressão ao humano, questionando as razões que motivaram e motivam a expressão e extensão das formas de violência perpetradas pelo poder soberano na modernidade. No bojo de tais reflexões Agamben chama atenção para a necessidade e

urgência do contemporâneo. O filósofo italiano argumenta que o contemporâneo⁶ é a condição de todo e qualquer ser humano que procura compreender o próprio tempo em curso em função do tempo que vem. Assim, ao situar o questionamento sobre o que resta de Auschwitz, observa a necessidade de remeter a discussão sobre o homo sacer, à vida nua produzida pelo estado de exceção e a biopolítica.

Com Adorno, apresenta-se o argumento de que na atualidade o risco de sentir os horrores dos campos de concentração estão em evidência. Conforme aponta o autor essa situação pode se apresentar caso não haja disposição para a compreensão em torno da calamidade que foi Auschwitz. Assim, Adorno reafirma a necessidade de relembrar, estudar, refletir o que aconteceu nos campos de concentração. Diante da barbárie dos campos Adorno adverte para a condição intransferível de se constituir uma educação após Auschwitz, que seja meio e condição intransferível para a negação da violência resultante de uma proposta política totalitária, que defendia a constituição de uma raça pura (ariana) como projeto de nação.

No filme “O Grande Ditador” (1940) de Charles Chaplin, na cena em que o ator, caracterizado de Hitler, controla uma grande bola que representa o mundo, apresenta-se de forma metafórica os fundamentos do totalitarismo, que pretendia tudo controlar, tudo governar em nome de valores universais, da correção da natureza humana, disciplinando os corpos.⁷ Por outro lado, é preciso ter presente que o totalitarismo encontrava e, de certa forma encontra legitimidade em parcela significativa da população que anseia por ser vigiada, controlada e administrada em suas vidas cotidianas. Em nome de uma segurança imaginária, os cidadãos abrem mão de sua liberdade, de sua autonomia, o que permite a perpetuação da

⁶ “(...) contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver nesse obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. Mas, o que significa “ver as trevas”, perceber o escuro?” (AGAMBEN, 2009, p. 62/63).

⁷ Termo cunhado por Michel Foucault, no texto “Os Corpos Dóceis” em sua obra “Vigiar e Punir”. Destaca o disciplinamento como forma de produzir corpos submissos. “Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam.” (FOUCAULT, p. 70, 1999).

lógica do campo na contemporaneidade, presente em instituições como escolas, empresas, órgãos governamentais; ou seja, nas mais variadas instituições e instâncias sociais nas quais se circunscreve a vida dos indivíduos.

Com a pretensão de compreender aspectos constitutivos da barbárie advinda de concepções e práticas totalitárias, a metodologia que respalda os esforços analíticos deste estudo compreende a possibilidade do diálogo entre Agamben e Adorno, explorando temas relacionados à memória, à biopolítica⁸, ao estado de exceção, ao homo sacer⁹ vinculados às questões educacionais e pedagógicas. Assim, num primeiro momento, este estudo procura compreender como Auschwitz se tornou possível, destacando perspectivas presentes nas análises de Adorno e Agamben, explorando conceitos apresentados em suas linhas teóricas para que, na sequência, se busque compreender o campo de concentração como paradigma ontológico das sociedades contemporâneas. Nesta direção, a análise constante nestas linhas convergente em certos aspectos com o pensamento de Adorno e Agamben parte do pressuposto de que a educação contribui para a

⁸ Apesar de Agamben dar continuidade as pesquisas de Foucault em certas temáticas que lhe interessam isto não significa uma linha de continuidade, senão também de divergências analíticas, como no caso do conceito de biopolítica em que se evidenciam diferenças entre os dois filósofos. Para Michel Foucault, a biopolítica é um fenômeno moderno. Num primeiro momento se manifesta na condição de um biopoder incidindo de forma disciplinar e normatizadora sobre os corpos dos indivíduos, entre os séculos XVI, XVII e XVIII e, num segundo se caracteriza na captura da vida da população pela racionalidade política estatal, manifestando-se a partir das redefinições nas estratégias de saber e poder, entre o século XIX e XX, como forma de superação do poder soberano, o qual tinha no direito de matar e/ou deixar viver a condição do exercício da soberania. Para Agamben a política se manifesta como biopolítica desde os primórdios do humano no Ocidente, evidenciado em sua virulência na modernidade. Desde seus primórdios civilizatórios, o poder soberano se manifesta através do permanente estado de exceção, cuja característica é a indistinção entre a legalidade e a ilegalidade, perpetuando por meio da legalidade a ilegalidade, incluindo a vida humana num aparato de direitos, mas, ao mesmo tempo, transformando-a em vida nua, destituída de direitos, e, portanto, matável. (BAZZANELLA, 2010, p. 79)

⁹ (...) o filósofo italiano vai buscar numa obscura figura do direito romano, o *homo sacer*, o modelo paradigmático de produção e justificativa da vida nua no contexto da estrutura jurídica e política do Ocidente, marcada pelo poder soberano e pelo estado de exceção. Toma como pressuposto o fato de que o termo latino “*sacer*” contém em si duas determinações de significado aparentemente opostas: “sagrado” e “matável”. O filósofo italiano procura compreender o sentido da sacralidade da vida enquanto princípio inviolável e elemento político originário. Neste sentido, as justaposições de “*sacer*” indicam aquele que está fora tanto do direito humano na medida em que é sagrado, quanto do direitodivino, por ser matável, sem uma justificação sacrificial. (BAZZANELLA, 2010. 244/245)

reprodução do campo, ao ser concebido de forma instrumentalizada, em que o exercício do pensamento, do questionamento, da reflexão e da análise se encontram limitado, senão condicionado aos interesses de reprodução econômica financeirizada que exerce o poder soberano em âmbito local e global. Desta forma, o texto abre espaço para a discussão acerca da necessidade da educação se tornar meio a partir do qual se evite a repetição dos dramas vivenciados pela condição humana. E, profanar é preciso, para uma educação que vem¹⁰.

2. Como Auschwitz se tornou possível: perspectivas de Adorno e Agamben

Auschwitz, não foi somente um campo de concentração, além de outros. Foi o nome atribuído à rede de campos que constituíram e executaram de forma eficiente e eficaz a “solução final”, o extermínio dos indesejáveis ao regime nazista. Localizados no Sul da Polônia, operados pelo Terceiro Reich, mas também em áreas anexadas pela Alemanha Nazista, Auschwitz I foi inaugurado no dia 20 de maio de 1940. Na condição de primeiro campo, se tornou centro administrativo dos demais. Ali, os trabalhos forçados eram a lamentável rotina dos prisioneiros e, como ironia, traz a famosa frase em seu frontispício: “*Arbeit Macht Frei*”, que traduzido significa: “O trabalho liberta”. Auschwitz I serviu também para os testes da primeira câmara de gás que, seguida de outras, viria a ceifar milhares de vidas. Na sequência, foi instalado Auschwitz II em 1941 na localidade de Birkenau, distante apenas 3 (três) quilômetros do primeiro, esse para o extermínio e o terceiro em 1942 objetivando o trabalho escravo. Para Agamben,

¹⁰ Para Agamben aquilo que vem no tempo que resta (*kairós*) e, o tempo que resta é diametralmente diferente do tempo cronológico (*Chronos*) em sua insaciável necessidade de projetos em função da ininterrupta marcha rumo ao progresso, ao desenvolvimento. Assim aquilo que vem, a educação que vem não virá como resultado de um projeto solidamente arquitetado com a pretensão de resolver todas as contradições humanas. Mas, aquilo que vem, vem simplesmente da ação comum, da ação singular em que reside a potencialidade para o aleatório, para o novo, para aquilo que vem, e vem em sua singularidade subvertendo o *logos*, o discurso que se quer hegemônico e duradouro.

O nome “Auschwitz” não é simplesmente o símbolo do horror e da crueldade inéditos que marcaram a História contemporânea com uma mancha indelével; “Auschwitz” também é a prova, por assim dizer, sempre viva de que o nomos (a lei, a norma) do espaço político contemporâneo – portanto, não só do espaço político específico do regime nazista – não é mais a bela (e idealizada) construção da cidade comum (*pólis*), mas sim o campo de concentração. (AGAMBEN, 2010, p.09)

De acordo com Agamben, o campo é o espaço que se abre quando o estado de exceção se torna regra. É o espaço que se abre quando o exercício do poder soberano se apresenta totalitário deixando viver na miséria, na forma da sobrevivência. O filósofo nos conduz ao questionamento: como foi possível que tamanha barbárie ficasse sem resposta? Por que não se identificou seus aparatos biopolíticos que despojaram os seus habitantes de toda magnificência humana e política, reduzindo o ser humano a vida nua? Tais questionamentos são incômodos, mas fundamentais para que se evite a repetição cotidiana de Auschwitz. Compreender seus fundamentos constitutivos, sua lógica de afirmação, aceitação e operacionalização é urgente na atualidade.

Logo após a Primeira Guerra Mundial, mas precisamente em 1929, Freud apresenta sua obra: “O Mal-Estar na Civilização”, em plena crise econômica advinda da “Grande Depressão” a partir da quebra da bolsa de valores de Nova York. Freud, o pai da psicanálise busca explicações de como o mal-estar humano e civilizatório podem se apresentar e quais suas consequências humanas e sociais. Estudando os estados de consciência e de inconsciência humana Freud conclui que o mal-estar se apresenta na natureza humana. Na condição de seu objeto de estudo, busca retratar a conformação dessa natureza que culmina no mal estar civilizatório. Esta obra serve como base para que Adorno trace seus argumentos a respeito da barbárie, do que foi Auschwitz e a necessidade de impedir, através da educação o seu retorno. Para Adorno, Auschwitz foi à barbárie contra a qual toda a educação deve dirigir sua atenção. Porém, neste sentido convém

ressaltar que “fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi à regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta repressão”.¹¹ Para Adorno, se faz necessário refletir acerca dos atos conscientes e inconscientes que balizaram a conformação da vida nua, do estado de exceção, aspectos a partir dos quais Adorno e Agamben se encontram em suas análises teóricas

Na esteira do pensamento agambeniano, em se tratando de natureza humana, a ruptura entre o estado de animalidade para o de humanidade, foi provocado pelo dispositivo da linguagem. Agamben faz um convite para que se questione o prestígio que a linguagem usufruiu e usufrui em nossa cultura, enquanto instrumento de potência, eficácia e beleza ímpar. Porém, “o elemento decisivo que confere à linguagem humana virtudes peculiares não reside no instrumento em si mesmo, mas sim no lugar que ela confere ao ser que fala, enquanto disponibiliza dentro de si uma forma de vazio que o locutor toda vez deve assumir para falar” (AGAMBEN, 2011, p.82). Assim, existe uma relação ética que se estabelece entre o falante e sua língua. O descuido com o dispositivo da linguagem pode ter fomentado as possibilidades dos projetos totalitários fechados dentro da soberania das leis.

Por sua vez, Adorno denuncia a partir de fatos históricos a gestão dos campos de concentração. E, para clarificar os horrores acontecidos no campo, se apresenta uma tendência social imperativa, que se exemplifica num fato ocorrido já na Primeira Guerra Mundial, mas pouco conhecido na Alemanha, apesar de constituir a temática do *best-seller* “Os quarenta dias de Musa Dagh”, de Franz Werfel (1890-1945). O apontamento refere-se ao fato de que já na Primeira Guerra Mundial os turcos – o assim chamado movimento turco de jovens dirigido por Ever Pascha e Talaat Pascha – mandaram assassinar mais de um milhão de armênios. Importantes quadros militares e governamentais, embora ao que tudo indica, soubessem do ocorrido, guardaram sigilo. O genocídio tem suas raízes no ressurgimento

¹¹ Educação Após Auschwitz, Theodor Adorno, tradução Wolfgang Leo Maar. Disponível em <https://docs.google.com/file/d/0B2a3UynNKV2COVItTEJJcjlETOU/view>

de um nacionalismo agressivo que vicejou em muitos países da Europa a partir do fim do século XIX.

Adorno complementa seu pensamento afirmando que a invenção da bomba atômica, capaz de matar milhares de pessoas em um só golpe, também se encaixa na categoria de genocídio. Acusa que o discurso atual que denuncia uma explosão populacional se apresenta como fatalidade histórica e, que para fazer frente à explosão populacional, dispõe de contraexplosões, de promoção do morticínio de populações inteiras. A compreensão de tal condição se faz necessário para indicar as forças às quais é preciso se opor e que integram o curso da história mundial. Diante de tais afirmações faz-se necessário dissertar a respeito do que resta de Auschwitz e o quê, na atualidade, vem apresentando as condições para a conformação do campo.

3. O campo de concentração como paradigma das sociedades contemporâneas

As sociedades contemporâneas, segundo Agamben estão diante de um tempo que vem e que exige sua compreensão. Diante do fenômeno da mundialização em curso, seja pelas tecnologias produtivas, comunicacionais, seja pela intensidade do intercâmbio comercial, o ser humano perde sua identidade, encontra-se perdido e o sentido de autonomia que está interligado com a consciência de quem é ou pode ser se perde diante da ambivalência e liquidez constitutiva dos tempos atuais. Segundo o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925 – 2016) a modernidade líquida coloca a identidade em um processo de transformação que provoca fenômenos como a crise do multiculturalismo, do fundamentalismo islâmico, ou das comunidades virtuais da internet. Identidade passa a ser assunto a ser tratado, não de forma simplista, mas com uma reflexão adaptada à dinâmica do transitório.

As pessoas em busca de identidade se vêem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de “alcançar o

impossível”: essa expressão genérica implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizadas no “tempo real”, mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude... (BAUMAN, 2005, p. 16).

A falta de uma identidade definida abre espaço para o que Adorno apresenta como consciência coisificada. Esta é, sobretudo, uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, assumindo como absoluto o que existe de um determinado modo. Assim, a sociedade contemporânea se apresenta principalmente, como uma sociedade de massas, encantada com a verdade anunciada pelos meios de comunicação, pela economia financeirizada tornando-se uma sociedade de consumo obediente em relação aos imperativos da lógica de mercado.

Todos estamos dentro e no mercado, ao mesmo tempo clientes e mercadorias. Não admira que o uso/consumo das relações humanas, e assim, por procuração, também de nossas identidades (nós nos identificamos em referência à pessoa com as quais nos relacionamos), se emparelhe, e rapidamente, com o padrão de uso/consumo de carros, imitando o ciclo que se inicia na aquisição e termina no depósito de supérfluos. (BAUMAN, 2005, p.98)

A descartabilidade de objetos se torna regra e se transfere para as relações que o ser humano estabelece consigo mesmo, com os outros seres humanos e com a natureza. O ser humano coisificado passa a ser também descartável, vida nua, vida matável. Diante de tais apontamentos Adorno sugere examinar a relação com a técnica e denuncia o que ele chama de véu tecnológico.

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios - e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação

da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, 2017, p. 06...)

Estas afirmações remetem aos estudos e conceitos agambenianos, que apresentam o ser humano reduzido na contemporaneidade a uma vida vinculada a *Zoé* em detrimento de uma vida concebida como *bios*. Tais conceitos gregos revisitados por Agamben, respectivamente significam a preocupação com a satisfação biológica (*zoé*), que abre prerrogativas a consciência coisifica referenciada por Adorno e a vida politizada (*bios*), que exige uma forma-de-vida qualificada pelo exercício da autonomia, do comprometimento com a dimensão pública da vida. É no espaço público que se efetivam encontros entre diferentes, pois para Arendt há igualdade na essência do sujeito, mas diferenças nas necessidades e ações, o que exige o exercício da alteridade e equilíbrio entre discurso e ação.

No homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de singulares. Essa distinção singular vem à tona no discurso e na ação. Através deles, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens. (ARENDRT, 2008, p.189).

A vida concebida e reduzida a sua condição biológica na esfera da vida privada se torna terreno fértil para a proliferação de projetos de governos totalitários, que compactuam com o paradigma do Estado de Exceção. Assim, no que se refere ao perigo que um governo totalitário representa para a efetivação do campo, pode-se contar novamente com a colaboração de Hannah Arendt que argumenta:

O Totalitarismo no poder usa a administração do Estado para o seu objetivo a longo prazo de conquista mundial e para dirigir as subsidiárias do movimento; instala a polícia secreta na posição de executante e guardião da experiência doméstica de transformar constantemente a ficção em realidade; e, finalmente, erige campos de concentração como laboratórios especiais para o teste do domínio total. (ARENDDT, 2006, p.442).

Para Agamben o campo oferece concretude para o estado de exceção que passa a ser gerido por regimes totalitários, que destituindo o ser humano da proteção da lei, essa mesma lei, tornada soberana, gerencia a vida humana transformando-a em vida nua por meio de projetos biopolíticos. Segundo Foucault (2002) em sua aula de 17 de março de 1976, presente na obra: “Em defesa da sociedade”, esses projetos biopolíticos representam a tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo. Foucault afirma que o velho direito de soberania que se apresentava na perspectiva de “fazer morrer ou deixar viver”, foi substituído por um novo, que não apaga o primeiro, mas se torna poder inverso, poder de “fazer viver e de deixar morrer”. Assim, se caracteriza na modernidade e contemporaneidade a administrabilidade da vida humana, o disciplinamento na busca da docilidade de corpos.

Na obra “O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha” (1998), na concepção agambeniana resto não representa a sobra, mas as lacunas que ficaram sem explicação¹². Na obra: “Nazistas Entre Nós” - Marcos Guterman (2016) apresenta a trajetória dos oficiais de Hitler depois da guerra. Em sua obra denuncia a farsa do julgamento de Nuremberg

¹² *O que resta de Auschwitz* não significa, então aquilo que ainda poderia sobrar, permanecer desse terrível acontecimento, algo como um famigerado “dever de memória”, uma expressão cujos usos e abusos são conhecidos. O resto indica muito mais um hiato, uma lacuna, mas uma lacuna essencial que funda a língua do *testemunho* em oposição às classificações exaustivas do arquivo. (...). Assim pode entender melhor esse “resto” como aquilo que, no testemunho, solapa a própria eficácia do dizer e, por isso mesmo, institui a verdade de sua fala; e, no tempo humano, como aquilo que solapa a linearidade infinita do *chronos* e institui a plenitude evanescente do tempo –de-agora como *kairos* messiânico. (AGAMBEN, 2008, p. 11)

acontecido entre 1945 e 1946, com o objetivo de julgar e fazer justiça contra os bárbaros responsáveis pelos descabros nos campos de concentração. Ao contrário do que se apresentava como justificativa para tais julgamentos, as condenações foram mínimas. O que se constatou foi que “milhares de nazistas, alguns dos quais com importante função na máquina genocida do Terceiro Reich, puderam fugir e encontrar conforto em vários países, nas Américas e na própria Europa, conquistando proteção e segurança durante décadas, enquanto que sobreviventes do holocausto tentam recomeçar suas destruídas vidas”. (GUTERMAN, 2016, p.10).

Primo Levi (1909 – 1989) foi um desses sobreviventes, que buscou de forma eloquente, dar seu testemunho, mas acabou se suicidando em 1987. Segundo ele, em nenhum lugar se assistiu a um fenômeno tão imprevisto e tão complexo como nos campos de concentração. Fenômeno que ficou sem explicações consistentes. Agamben ao perguntar pelo que resta de Auschwitz denuncia uma lacuna, o não arquivável, o não dito que precisa ser profanado, devolvido ao uso comum. As testemunhas do holocausto, apesar da necessidade de falar, não podem testemunhar, pois de algum modo sobreviveram, não atingiram o fundo, não foram aniquiladas. Somente aquele que sucumbiu numa câmara de gás pôde sentir até o fim o sofrimento e a impossibilidade do retorno para testemunhar.

Quem pode testemunhar? Quem pode enfrentar o limite da existência e retornar para profanar, para tirar do sagrado e trazer ao público a perversidade e o sofrimento humano? assim para Agamben e em certa medida para Adorno, a educação representa o meio privilegiado para compreender o que não foi dito, para profanar, refletir e agir para que Auschwitz não volte a acontecer. Porém, eis um paradoxo, a mesma educação apontada como possibilidade de intensificar a reflexão, a potência do pensamento é também apontada como condicionante, promotora de um pensamento massificado. Ou seja, a escola pode ser o *locus* da reprodução da lógica do campo de concentração.

4. Educação e reprodução da lógica do campo

A educação brasileira vem historicamente enfrentando problemas de ordem social, administrativa e humana. Os discursos presentes nas políticas públicas defendem uma educação como salvacionista, solução para os problemas sociais e, sobretudo econômicos. Percebe-se que a lógica do mercado impõe uma educação pragmática, funcionalista em função de interesses produtivistas, limitando propostas e iniciativas educacionais que intensifiquem a reflexão, base política que leva à cidadania. Faz-se necessário rever essa situação, buscando compreender qual é a política que vem respaldando essa conjuntura educacional, na medida em que aponta para a reprodução da lógica do campo não fomenta o pensamento reflexivo e não garante as condições suficientes para que as crianças, os adolescentes, os jovens possam reconhecer e, no devido momento, lutar pelos seus direitos. Desde tenra infância, o indivíduo se vê exposto a uma educação castradora, no ambiente familiar, no ambiente escolar onde é exposto a metodologias restritivas que inibem a criatividade e impedem o exercício reflexivo capaz de conduzir a uma vida ativa, politicamente comprometida com a preservação e potencialização do espaço público.

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. No que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto... (ARENDDT, 2003, p. 225)

Sob tais pressupostos argumentativos, talvez se possa afirmar que a crise educacional culmina com a crise do pensamento, a reflexão é substituída pelas respostas prontas, pelo aligeiramento efêmero de informações disponibilizadas, sobretudo pelas tecnologias de informação e suas metodologias ativas. E como o próprio nome evidencia o objetivo é

informar e, não necessariamente permitir o tempo suficiente e adequado ao desenvolvimento do pensamento reflexivo. Porém, essas informações, poderão ser conduzidas a níveis mais complexos, dependendo de como o indivíduo se encontra, quanto ao seu desenvolvimento emocional, motor e intelectual. Mas, como e de que forma está sendo provocado e incentivado o conhecimento em níveis mais complexos de realidade, de mundo?

O que se constata diante das intensas e profundas transformações sociais e institucionais em curso na contemporaneidade é a atribuição à escola de inúmeras responsabilidades, muitas delas acima das competências específicas da educação escolar. À instituição escola cabe especificamente garantir ao educando o aprendizado, o acesso ao conhecimento. E no bojo desta crise institucional, família e escola não cumprem suficientemente suas funções específicas, entre elas de educar para a cidadania. Índices estatísticos denunciam o analfabetismo funcional¹³ ainda presente no Brasil provocado pela escolarização precária e pela deficiência na formação de professores. Assim, metodologias ultrapassadas, em descompasso com a dinâmica de mundo em curso são utilizadas como forma de promover o processo de ensino e aprendizagem. Todas estas questões, advindas de uma sociedade global em crise de pressupostos políticos e, éticos evidencia-se na ausência, ou mesmo nos limites de projetos educacionais consistentes, adequando-se a lógica de reprodução do campo.

Uma sociedade financeirizada que se embasa no dualismo crédito/débito, cuja dinâmica de reprodução se circunscreve na fatura de oferta de crédito como condição da contração do débito, encontra nas mais diversas propostas educacionais em curso a docilização das mentes e dos corpos para o pleno consumo do crédito. Ou seja, na atualidade se educa para o mercado de trabalho e não para a vida. Dessa forma, o modo de vida

¹³ A UNESCO define “Analfabeto Funcional” como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, lê e escreve frases simples, sabe fazer cálculos básicos, contudo, é incapaz de usar a leitura e a escrita em atividades rotineiras do dia a dia, impossibilitando o seu desenvolvimento pessoal, profissional, acesso ao mercado globalizado de trabalho, ficando a mercê das dificuldades para interagir com o conhecimento tecnológico da modernidade. <http://jorgewerthein.blogspot.com.br/2012/08/unesco-analfabetismo-funcional.html> Acesso em 23/05/2017

característico do capitalismo se expande se tornando, conforme cunhado por Bauman, um capitalismo parasitário.

Sem meias palavras, o capitalismo é um sistema parasitário. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua propriedade ou mesmo sobrevivência. (BAUMAN, 2010, p. 8-9)

O momento é dos empréstimos consignados, dos cartões de crédito e das dívidas renegociáveis. A sociedade do mercado parece prevalecer, com sujeitos trabalhando a exaustão para satisfazer suas necessidades, muitas vezes insaciáveis. Os meios de comunicação zelam para que ela se torne insaciável, pois o carro do ano passa a ser mais importante do que a própria família e os juros abusivos passam despercebidos. Assim, o parasita encontra um hospedeiro. Contingentes de indivíduos são dilacerados, levados à exaustão, empobrecidos, enquanto outros enriquecem absurdamente, “os indivíduos que não têm uma caderneta de poupança e nenhum cartão de crédito são vistos como um desafio para as artes do marketing: são terras virgens clamando pela exploração lucrativa”(BAUMAN, 2010, p.15).

Diante deste contexto, há que se buscar pela potência do pensamento, capaz de discernir entre uma economia que politiza e outra que envolve e suga as energias do sujeito a favor de uma proposta de mundo de conotações totalitárias. Segundo Agamben, estamos inseridos em pleno estado de exceção onde a gestão administrativa e jurídica toma posse dos corpos e das mentes dos indivíduos, em que “a vida biológica no centro de seus cálculos, o Estado moderno não faz mais, portanto, do que reconduzir à luz o vínculo secreto que une o poder à vida nua” (2010, p.14). Vida biológica, vida nua, vida desprovida de qualquer garantia do aparato jurídico e que representa um corpo biopolítico, contribuição original do poder soberano.

Na perspectiva de Agamben, o que nos resta são instituições alinhadas a serviço da lógica da economia financeirizada. A justiça, que ao aplicar a lei condenando a violência acaba violentando, a educação que se propõe a educar deseduca em nome de ideologias forjadas pela lógica do poder soberano em curso na atualidade. Há que se refletir sobre o tempo que resta e o tempo que resta é o tempo que vem. E nesse tempo que resta é preciso profanar e assim abrir caminhos, instigar reflexões objetivando subsidiar ações que transcendam a lógica societária em curso.

A educação é apontada como o meio capaz de salvar a sociedade das mazelas na qual se encontra. Mas, constata-se que a educação também se encontra desprovida de uma proposta de mundo, de sociedade suficientemente consistente diante dos desafios civilizatórios que se apresentam. Tal condição é sintomática e exige profunda reflexão. Nesse sentido, trata-se no atual contexto de compreender adequadamente os imperativos econômicos que se impõem as propostas educacionais. Ouve-se, quase que em coro, que a educação é permeada pela soberania do mercado. Reduzir a educação à ação mercadológica contribui com o projeto biopolítico de plena gestão da vida biológica dos indivíduos, retirados da esfera pública, da ação comum entre seres humanos livres e, submetidos à esfera da vida privada, do consumo frenético de si e do mundo.

É preciso retomar a compreensão do que significa educação como estratégia de emancipação e afirmação da liberdade humana. É preciso transcender a perspectiva de mercado, do insulamento da vida privada, da produção e do consumo e, que compreende a educação como um produto, como uma estratégia de venda de informações para instrumentalização do fazer produtivo, o que necessariamente requer desconsiderar a condição humana em suas exigências formativas necessárias ao bem viver na vida em sociedade.

5. Uma educação para que Auschwitz não se repita

Ao colocar em debate a educação, geralmente a discussão se apresenta entre liberdade, submissão e obediência. No que se refere à liberdade, segundo Hannah Arendt, há em princípio a capacidade de agir no mundo e, em potência, também a capacidade de construir o mundo, priorizando um espaço de convivência entre as pessoas abarcando seus feitos, experiências e o sentido que atribuem à ação comum constitutiva da política. Para a pensadora em questão, a liberdade representa um desafio para a educação. Arendt se utiliza da metáfora do “deserto e do oásis” em que coloca em pauta a discussão entre liberdade e obediência. O deserto é o que cerca a condição humana embalada pelo sistema biopolítico de gerenciamento de vidas. O oásis representa uma vida politizada, onde o sujeito tem possibilidades de escolha, pois vive e age em função da constituição do espaço público como condição do bem viver, de uma forma-de-vida compartilhada, mas o indivíduo pode ser levado a escolher o deserto, assim, oásis e deserto são dois conceitos contraditórios. “Deserto e Oásis são, de fato, conceitos contraditórios, ou seja, conceitos que se referem a realidades que se encontram em luta; existe uma relação de tensão entre deserto e oásis, e suportá-la faz parte da condição da vida humana na Terra”. (ARENDR, 2002, p.182). Dessa forma, os homens podem não apenas criar desertos, mas também destruí-los. O deserto é árido à condição humana, à ação comum em vista do espaço público. O deserto vincula-se diretamente as práticas totalitárias que podem gestar e colocar em curso campos de concentração e armas de destruição em massa.

Diante do exposto se percebe a eminência da repetição de Auschwitz, uma vez que o indivíduo está propenso a escolher o deserto, pois aceitar e obedecer tem sido, aparentemente, mais fácil uma vez que o corpo está domesticado, dócil como denuncia Foucault. As regras de disciplinamento apresentadas por Foucault em presídios e hospícios se estendem para a instituição escola que é palco de embates entre relações de poder, implícitas no seu currículo.

Para Adorno, apesar da crise educacional que se apresenta a exigência primeira para a educação é a de que Auschwitz não se repita.

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente ao objetivo estabelecido. Auschwitz foi à barbárie, ressalta Adorno, contra a qual toda a educação deve se dirigir. Há que se buscar a reflexão de como evitar esse mal civilizatório, mas antes há que se buscar a conscientização acerca dos fatos que conformaram essa barbárie. Assim, corroborando com Arendt, optar por uma vida politizada, no embate entre deserto e oásis, exercitar a autonomia e realizar escolhas amparadas em pressupostos éticos exige uma proposta educacional que não esteja pautada em currículos restritivos à liberdade de pensamento e ação.

Paraíso (2012) denuncia o fato que um currículo se constitui de matéria-forma que opera com a imitação, a ilustração e a representação porque objetiva uma “formatação”, uma “identificação”, uma “homogeneização”, um determinado “desempenho”. “O problema é que tudo isso paralisa o movimento, o zigzaguear, o fluxo da vida. Se a forma paralisa o movimento, a força é “deformadora das formas”, mobilizadora da diferença e agenciadora de devires”. (apud, FAVACHO et al, 2013, p.192)

Desta forma, coloca-se em debate a questão do currículo e sugere-se que se amplie a concepção para além de conjunto de conteúdos, ou justaposição de disciplinas, que acabam por contribuir com um projeto biopolítico em educação, que visa o adestramento de corpos. Para Foucault, forma-se uma política de coerções que constitui na forma de ação sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe orquestrado por uma didática que conforma as relações de poder presentes nos currículos escolares, quando não discutidos de forma democrática.

Foucault não se dirigiu a instituição escola, mas é possível estabelecer uma relação quando se observam aspectos disciplinares presentes no currículo escolar que tem ligação com o surgimento da disciplina (controle do comportamento) imbricada com as escolhas de disciplinas (áreas de conhecimento) como meio de formação do indivíduo.

O momento histórico das disciplinas é o momento que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tão pouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo. (FOUCAULT, p. 72, 1999)

A educação poder ser o meio capaz de desencadear a autonomia objetivando a conscientização para uma vida cidadã. Adorno defende que “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”¹⁴. Neste sentido, há que se questionar a educação castradora que educa para a obediência sem reflexão, utilizando-se de metodologias e técnicas que limitam a atividade do pensamento, quadro que se agrava com o uso excessivo e, sobretudo desprovido de criticidade em relação as tecnologias educacionais. As imposições aos limites do pensamento acabam gerando o analfabeto funcional¹⁵, sujeito incapaz de interpretar o que lê, fruto de uma educação que deforma ao invés de possibilitar a expansão do pensamento e da ação. Qual o ser humano que a educação promove? Qual a concepção de mundo e de sociedade que enseja a formação humana? Terá este ser humano condições do exercício da liberdade, da autonomia do pensamento frente aos imperativos ditatoriais, totalitários presentes nos dias atuais? Sob tais pressupostos profanar é preciso para uma educação que vem. As questões educacionais precisam ser situadas em âmbito reflexivo para que se constitua uma proposta educacional potencializadora da autonomia no exercício da autonomia.

¹⁴ Educação após Auschwitz, texto de Adorno, traduzido por Wolfgang Leo Maar, disponível em www.educacaoonline.pro.br. – Acessado em 03.03.2017i.

¹⁵ Há cinco níveis de alfabetismo funcional, segundo o relatório "Alfabetismo e o Mundo do Trabalho": analfabeto (4%), rudimentar (23%), elementar (42%), intermediário (23%) e proficiente (8%). O grupo de analfabeto mais o de rudimentar são considerados analfabetos funcionais. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/29/no-brasil- apenas-8-escapam-do-analfabetismo-funcional.htm> - acessado em 04.04.2017.

Neste sentido, busca-se uma proposta de educação que prime pela promoção de um indivíduo dotado de potência de pensamento, de capacidade de ação e de preservação da esfera pública. Segundo Adorno faz-se necessário buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. A essa ação Adorno chama de inflexão em direção ao indivíduo. Argumenta que a educação só tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Para Adorno, uma educação após Auschwitz requer que se observem duas questões: primeiro a educação infantil, sobretudo na primeira infância; e segundo, defende um esclarecimento que produza um clima intelectual, cultural e social que impeça a repetição da barbárie. Na esteira desse pensamento fica clara a necessidade de se investir na educação infantil, proporcionando possibilidades para o desenvolvimento integral da criança. Neste quesito, Agamben, enfatiza a historicidade e a experiência como pontos fundamentais para se compreender a condição humana. Há que se potencializar a experiência e buscar a origem da história, não no sentido linear, mas num sentido de um tempo que vem. A criança se encontra em estado de potência, de vir a ser, o que exige plenos cuidados com sua educação.

Em seu texto, “Educação após Auschwitz”, Adorno chama a atenção para que se trabalhe a diferença cultural ainda persistente entre a cidade e o campo, uma vez que filhos de camponeses foram acusados de ser, em sua maioria, algozes nos campos de concentração. Para Adorno tal situação reforça as diferentes concepções de mundo e de existência que se apresentam entre campo e cidade que persiste até a contemporaneidade, o que acaba reforçando a violência, ou permite a partir de pré-concepções e de preconceitos que se mantêm presentes no imaginário coletivo de tendência conservadora do campo possibilidades para o retorno aos horrores de Auschwitz. A desbarbarização do campo constitui um dos objetivos educacionais mais importantes, conforme apresentou Adorno, por meio da apresentação e discussão de fatos relacionados aos horrores dos campos de

concentração e criação de novas culturas, culturas estas relacionadas ao bem viver e viver bem.

Adorno sugere afastar-se da severidade (comum na educação tradicional) para evitar atitudes brutais que podem se instalar nas relações humanas, advindos de tais práticas educacionais. Sob tais pressupostos, a violência deriva da intolerância, dos limites da potência do pensamento frente na apreensão de formas de mundo e de existência circunscritas nos limites perceptivos da vida em comum. Assim, a barbárie é resultante de uma visão de mundo dogmática que pretende impor a verdade, moralizar a ação humana, limitar as possibilidades da experiência humana diante da existência.

6. Profanar¹⁶ é a condição para uma educação que vem

Talvez se possa afirmar que as propostas educacionais que se apresentam na atualidade não contemplam suficientemente a promoção de uma condição reflexiva necessária ao exercício da cidadania. Tais propostas estão vinculadas a reprodução de uma visão instrumentalizada de mundo, de ação na vida em sociedade. Respondem aos imperativos das formas-de-vida circunscritas pela economia de mercado, de formação de ávidos produtores e consumidores das relações humanas e do mundo em sua totalidade. Ou seja, tais propostas educacionais apresentam-se em detrimento do cidadão que preserva e intensifica a bios, a vida politizada, valorizando excessivamente a zoé, a formas-de-vida administráveis e consumíveis em sua biogenicidade.

Tais propostas educacionais não se apresentam como uma educação que poderá impedir a barbárie, o capitalismo parasitário e a constante produção de vida nua em pleno estados de exceção em que nos

¹⁶ Esta é a grandeza a miséria da potência humana que se trata de cultivar e de promover, e é esta grandeza e miséria do ser humano que se encontra praticamente anulada na forma de vida que se estabeleceu, tornando a nossa vida uma “vida nua”. É isso a biopolítica que se consolidou como domínio *sobre* a vida. E é com a profanação que se pode resistir a tudo isso, e que se pode tentar uma nova política, um novo ser humano, uma nova comunidade, pensando e promovendo o avesso da vida nua, a potência *da* vida, a vida humana como potência de ser e de não ser. (ASSMANN, 2007, p. 8).

encontramos inseridos. A conformação do estado de exceção se tornou a regra dos tempos em curso. Multiplicam-se propostas educacionais descomprometidas com as questões básicas ensinar a ler, escrever, a contar e a pensar. Situação já denunciada pelo antropólogo brasileiro e Darcy Ribeiro (1922-1997) em sua obra: “Nossa Escola é Uma Calamidade”, publicada em 1984.

Uma escola que não consegue reconhecer como seu alunado verdadeiro a maioria das crianças brasileiras, porque está organizada para servir a uma minoria privilegiada, é uma escola injusta. Uma escola que não consegue ensinar a ler, escrever e contar a imensa maioria de seus alunos e que, portanto, não os prepara para viver numa sociedade em que estas habilidades são indispensáveis é uma escola que fracassou. Esse fracasso não é de ninguém em particular. Esse fracasso – meu, seu, do Governo, de todos nós, mais especialmente dos trabalhadores da educação. (RIBEIRO, 1984, p.91).

O que dizer então da necessidade de uma educação que intensifique a potência do pensamento, que leva a ação, à vida ativa defendida por Agamben e por Arendt. Portanto, há que se debater publicamente uma proposta educacional “que vem”, que profane a hegemonia da educação instrumental produtiva vigente.

Agamben insiste em apresentar “a profanação do improfanável” como a tarefa política da geração que vem”: trata-se de procurarmos libertar-nos da asfixia consumista em que estamos metidos, e se trata, ao mesmo tempo, de afastar-nos da sacralização do eu soberano de Descartes, e chamar a atenção para o impessoal, o obscuro, o pré-individual da vida de cada um de nós. (AGAMBEN, 2007, p.10)

Ou seja, para que se constitua uma educação politizada, promotora do compromisso com a ação comum, com o cuidado com a dimensão pública da existência humana na vida em sociedade há que se profanar. Profanar os imperativos do crédito e do débito da economia financeirizada que reduz a vida humana a uma mera vida circunscrita ao espaço privado da plena produção e consumo, cosmovisão que conduz a justificação das práticas totalitárias. É preciso intensificar a reflexão como forma de compreensão das entranhas de um sistema mercadológico, de governos ilegítimos que desrespeitam e violam práticas políticas de valorização do espaço público, afirmando as condições para que Auschwitz não volte a acontecer.

Profanar se torna necessário para suspender o estado de exceção em curso, que ao esvaziar a esfera pública da existência humana promove o esvaziamento da ação política e, por extensão a proliferação da barbárie, da violência suas mais variadas formas. Nesta direção, o diagnóstico de Agamben parece cada vez mais intenso ao anunciar a exceção vem se tornando regra reduzindo a vida humana, a mera vida nua matável e insacrificável. Quando existe indiscernibilidade entre norma e exceção o soberano passa a não ter mais condições de legislar. A regra que, coincide agora com o que vive se devora a si mesma. O governo brasileiro, diante das atuais conjunturas, parece estar se devorando a si mesmo. Neste cenário, o direito se transforma em instrumento de uma minoria contra a maioria população. Neste momento somos todos *homini sacri*. Sob tais condições é preciso com urgência retomar o estudo do direito e não simplesmente aplicá-lo, não é mais a justiça, mas sim a porta que leva a essa justiça. Cenário perfeito para a instituição de um estado de exceção. O que resta Fazer?

Em primeiro lugar, abandonar as soluções que foram apresentadas na modernidade; abandonar por exemplo, a visão otimista da história humana; abandonar a aposta de que tudo pode ser resolvido através do cumprimento da norma, e por isso

abandonar também a aposta no "estado de direito".
(AGAMBEN, 2010, p.13)

Profanar é preciso para que se paralise a continua produção de nua, de "vida indigna" de ser vivida na medida em que o soberano pode legislar sobre a vida humana e sob os pressupostos de projetos biopolíticos fazer sobreviver e deixar morrer. Segundo Agamben a relação de exceção é uma relação de bando. "Aquele que foi banido não é, na verdade, simplesmente posto fora da lei e indiferente a esta, mas é abandonado por ela, ou seja, exposto e colocado em risco no limiar em que vida e direito, externo e interno se confundem". (AGAMBEN, 2010, p.35). Diante dos argumentos e das questões problematizada até o presente momento talvez se possa anunciar a necessidade e urgência de uma educação que vem como forma tomar a ação política comum evitando a ininterrupta produção de mera vida nua.

Profanar é preciso para valorizar a memória, é preciso lembrar, para poder profanar, preservar compreender e construir potencialidades. Talvez um projeto educacional consistente poderá contribuir para que Auschwitz não retorne. Revisitar a história, compreender os fenômenos que conduziram a barbárie pode permitir que o educando se situe com a potencialidade de construção de um mundo que acolha a vida humana e a vida em sua totalidade sob o pressuposto da dignidade.

Profanar é preciso no que se refere à educação infantil, faz-se necessário questionar como tem sido a educação da infância e para Darcy Ribeiro o início deve ser denunciar o estilo autoritário de como a escola trata a criança.

Para começar, é preciso reconhecer o estilo autoritário e até estridente de muitas de nossas escolas públicas, nas quais há professoras que querem meter a lição na cabeça dos alunos à custas de ripadas, olhares raivosos, ou gritos histéricos. É certo que esta escola autoritária também funciona, é mais certo ainda,

porém, que ela provoca bloqueios mentais dificilmente superáveis, sobretudo nas crianças que vêm de ambientes mais humildes. (RIBEIRO, 1984, p. 55).

Para a atualidade, talvez a citação de Darcy Ribeiro pareça exagerada, hoje a legislação tenta coibir até mesmo simples palmadas e o Conselho Tutelar vem cumprindo seu papel de vigilâncias e denúncias. Mas, não se pode ser ingênuo e acreditar que essa realidade tenha mudado completamente. Existe uma violência velada nos currículos ocultos¹⁷ das escolas, nas famílias e sociedade em geral. Pois, faz-se necessário questionar e ter presente os índices de abandono, de pedofilia, de trabalho escravo. Situações que tem prejudicado, senão violentado o desenvolvimento da infância, desperdiçando o seu potencial e, sobretudo agredido de forma afrontosa a condição humana. Para Agamben profanar é assumir a vida como um jogo, jogo que nos tira da esfera do sagrado, sendo uma espécie de inverso do mesmo. Mas, se a criança não é valorizada em seu mundo lúdico perde-se uma oportunidade ímpar para que o adulto encontre a criança que existe em si. Ao fazer o convite à profanação, Agamben valoriza o jogo, a ludicidade como forma de se devolver a vida e os artefatos do mundo ao uso comum. Profanar implica no reconhecimento de que se perdeu a arte de viver. É a infância o lugar primeiro da mais séria profanação da vida, como já fora anunciado pelo Zaratustra de Nietzsche.

Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer “sim”. Sim, meus irmãos, para o jogo da criação é preciso dizer um sagrado “sim”: o espírito quer agora,

¹⁷ Termo apresentado por Michael W. Apple em sua obra *Ideologia e currículo*, 1982. Define como o conjunto de normas sociais, princípios e valores transmitidos tacitamente através do processo de escolarização. Não aparece explicitado nos planos educacionais, mas ocorre sistematicamente produzindo resultados não acadêmicos, embora igualmente significativos.

que a sua vontade, aquele que está perdido para o mundo conquista o *seu* mundo. (NIETZSCHE, 1998, p. 44).

Conceitos e perspectivas analíticas retomados por Benjamin, do qual Agamben se torna estudioso retomando e situando o seguinte argumento: - “as crianças sabem jogar e brincar, enquanto os adultos, sérios, perderam a capacidade de ser mágicos e de fazerem milagres”. (AGAMBEN, 2010, p. 13). Sendo assim, respeitar a infância é preciso, que a escola não seja um meio castrador de suas potencialidades com metodologias que levam a seguir modelos prontos e negam seu poder criativo.

Profanar construções curriculares se faz necessário. Existe um Plano Nacional de Educação que deve gerir o processo educacional em suas bases, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, o mesmo deve ser articulador de um sistema que englobe o federal, estadual e municipal, para que e fale uma mesma linguagem. E, deve ter prazo de validade vencido a cada dez anos, quando deve ser reformulado num processo democrático que envolva, comunidade, pais alunos, professores, enfim, a sociedade no geral, para que sejam delineadas as prioridades que deverão ser contempladas no plano final. Ao mesmo tempo se discute uma Base Nacional Comum, onde se percebe argumentos carentes de sustentabilidade. Neste contexto, o texto do Plano Nacional de Educação evidencia aberrações como a exclusão de disciplinas como a Filosofia, Sociologia e História. São discussões que precisam sair do sagrado, do grupo elitista que discute a educação, que corrobora com projetos biopolíticos governamentais.

Considerações finais.

As reflexões e análises de Adorno e Agamben que perpassam os esforços analíticos presentes ao longo do texto são inconfundíveis e urgentes. Estes pensadores apontam para o fato de que os campos de concentração (Auschwitz) não é uma exceção, mas a expressão de um modo de ser “civilizado”. Ou seja, os campos de concentração e o holocausto nele

perpetrado aniquilando milhares de vidas não podem ser única e exclusivamente obra de uma mente desvairada, mas o resultado de uma razão societária instrumentalizada, adestrada, obediente, massificada.

A construção e operacionalização dos campos, em sua forma eficiente e eficaz no aniquilamento de seres humanos, foi o resultado de esforço conjunto de pesquisadores das diversas universidades e escolas técnicas alemãs. Obra de profissionais esmerados em suas funções (Eichman, Goebbels, Himmler, entre outros), de cidadãos e, bons pais de família e, do apoio e do silêncio de grande parte da sociedade alemã da época.

O paradoxo constatado por Adorno em seu clássico e urgente texto: “Educação após Auschwitz”, reside no fato de nazistas e sociedade alemã e europeia passaram pela educação formal (escola). Com sua análise Adorno sugere inúmeros questionamentos, entre eles: A educação contribui para que o ser humano se torne mais humano? Quais os pressupostos de uma proposta educacional que evite a manifestação da barbárie? Ou a partir das contribuições de Agamben pode-se questionar: Quais os desafios de uma educação que vem como condição de possibilidade de paralisação do estado de exceção, da produção de vida nua matável e insacrificável? Ou a partir das propostas analíticas de ambos urge pensar uma educação que vem após Auschwitz para que se paralise o flagelo humano global?

Sob tais pressupostos, é imprescindível ter presente de que na contemporaneidade encontramos-nos diante da instauração cotidiana do Estado de Exceção e, sob este imperativo o campo representa o paradigma ontológico em curso. Vidas nuas vêm sendo produzidas e consumidas por meio de uma economia-política financeirizada cuja lógica se reproduz também pela educação instrumentalizada vigente.

Dessa forma, quando Adorno argumenta que a educação deve ter por princípio evitar que Auschwitz volte a acontecer se percebe o perigo que uma educação em crise representa. Agamben nos convida a profanar, retirar da esfera do sagrado tudo aquilo que foi usurpado da esfera do uso comum e devolver ao uso público como uma forma possível de evitar a continua

manifestação do campo. Ou seja, faz-se necessário neste contexto profanar o descaso com a infância, com os currículos escolares pautados no autoritarismo, no analfabetismo funcional. Sob tais pressupostos, uma educação que vem talvez signifique uma educação que valorize a singularidade e a potência do pensamento inerente a condição humana.

Referências

ADORNO, Theodor. *Educação Após Auschwitz*, tradução Wolfgang Leo Maar. Disponível em <https://docs.google.com/file/d/0B2a3UynNKV2COVItTEJJcjlET0U/view>.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Trad. Henrique Burigo. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

_____. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha* (Homo Sacer III). São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *A comunidade que vem*. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

_____. *O Sacramento da linguagem. Arqueologia do juramento* (Homo sacer II, 3) Tradução: Selvino José Assmann. – Belo Horizonte: editora UFMG, 2011.

_____. *Estado de Exceção*. Tradução: Iraci D. Poleti. – 2ª Ed. – São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burigo. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Tradução. Vinícios Nicastro Honesko. – Chapecó, SC: Argos, 2009.

_____. “Do Estado de direito ao Estado de segurança” - Disponível em: <http://arestas.blogs.sapo.pt/do-estado-de-direito-ao-estado-de-429368> - Acessado em 22.05.2017

_____. *Profanações*. Tradução. Selvino José Assmann. – São Paulo: Boitempo, 2007.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Tradução Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. – 10 ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *Entre o Passado e o Futuro*. 5ª ed. São Paulo- SP. Editora Perspectiva, 2003.

_____. *Origens do Totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *O Que é Política?* Tradução Reinaldo Guarany. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 240 p.

ASSMANN, Selvino José. Apresentação (In) *Profanações*. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAZZANELLA, Sandro Luiz. *A centralidade da vida em Nietzsche e Agamben frente à metafísica ocidental e a biopolítica contemporânea*. Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, 2010 – Disponível no link: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94701/287230.pdf?sequence=1>

BAZZANELLA, Sandro Luiz; ASSMANN, Selvino José. *A Vida Como Potência A Partir de Nietzsche e Agamben*. São Paulo: Editora Liber Ars, 2013.

FAVACHO, André Márcio et al. (organizadores). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Editora CRV. Curitiba – Brasil. 2013

FOUCAULT, Michel, 1926 – 1984. *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978 – 1979)*. Tradução: Eduardo Brandão; Revisão da tradução Claudia Berliner – São Paulo: Martins fontes, 2008.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1999. 20ª edição.

GUTERMAN, Marcos. *Nazistas Entre Nós: a trajetória dos oficiais de Hitler depois da guerra*. São Paulo: Contexto, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução Mario da Silva. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RIBEIRO, Darcy. *Nossa Escola é Uma Calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

Submetido em: 15/01/2018

Aceito em: 15/02/2018

Publicado em: 04/04/2018