

ADESTRAMENTO E LUTA PELA LIBERDADE: AS REPRESENTAÇÕES DO ENSINO NAS DISTOPIAS¹

Juliana Radosavac F. Cerqueira

Orientador: André Cabral de Almeida Cardoso

Mestranda

RESUMO: A educação e o ensino parecem habitar, frequentemente, os romances distópicos, funcionando como elementos chave para a compreensão dos modelos sociopolíticos representados nas obras. Indicando não somente as formas de controle e opressão empregadas pelos Estados distópicos, mas também formas de resistência ao mesmo, as representações da educação e do ensino nesses romances associam-se a diferentes visões da educação presentes no imaginário contemporâneo ocidental capitalista. Este artigo apresenta o percurso de uma pesquisa de mestrado em fase de desenvolvimento que analisa as relações entre a educação e a distopia – voltando-se principalmente ao ensino e ao acesso ao conhecimento. Partindo das formas de bloqueio ao ensino e ao conhecimento nas distopias, passando pelos modos de adestramento empregados nos sistemas de ensino distópicos e chegando, finalmente, às formas de resistência observadas em tipos de ensino marginais, a pesquisa em questão trata de conceitos como a sociedade disciplinar, a biopolítica, humanismo entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Distopia, Educação, Disciplina, Biopolítica

Imaginar futuros possíveis, especialmente futuros melhores, tem sido uma tarefa árdua em tempos de crise humanitária, ecológica, política e financeira, de guerras, corrupção, terrorismo, refortalecimento do fascismo, entre outros. A utopia, como Keith Booker (1994) afirma, esteve intimamente ligada ao iluminismo e sua crença na razão e na ciência como caminhos para o progresso, na modernidade. No entanto, quando as tecnologias e discursos que foram motivo de tamanha fé no progresso da humanidade começaram a tomar outra direção – já identificada por alguns pensadores no século XIX e notável no século XX – formando a base para o desenvolvimento do imperialismo mundial, por exemplo, produziu-se certa descrença na utopia. Também a consolidação do neoliberalismo auxiliou na

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

impopularidade da utopia, produzindo simultaneamente seu silenciamento e cooptação, segundo Rafaella Baccolini e Tom Moylan (2003). Diante desse cenário, diversos autores voltaram-se sobretudo para antiutopia e para a distopia como formas de expressão crítica.

Enquanto a antiutopia recusa qualquer forma de pensamento utópico e empenha-se em desestruturar a própria ideia de utopia em sua narrativa, a distopia, de acordo com Lyman Tower Sargent (1975 apud MOYLAN, 2000), “permanece dentro do âmbito da expressão utópica” (p.127). Segundo Moylan (2000), a distopia “funciona não para abalar a Utopia, mas para abrir espaço para a sua reconsideração e para a sua reestruturação até mesmo no pior dos tempos” (MOYLAN, 2000, p.133, tradução própria). Em parceria com Baccolini, Moylan ainda afirma que a distopia possui o potencial de explorar possibilidades utópicas em tempos sombrios (BACCOLINI & MOYLAN, 2003, p. 06). Isto vale até mesmo para as distopias mais fechadas como *1984*, pois, como George Woodcock (1956 apud MOYLAN, 2000) afirma, essas distopias² “ainda acreditam na habilidade da humanidade de sobreviver as piores distorções do progresso (...). Embora elas reconheçam a derrota no presente, elas também enxergam além disso, para a possibilidade de um eventual triunfo da humanidade” (p.124).

Funcionando como um aviso pessimista relacionado a tendências observadas no presente, as distopias abrem espaço para a possibilidade de um pensamento utópico e para a esperança. Como Sargent indica, as distopias muitas vezes são avisos e, como avisos, elas “implica[m] escolha e, portanto, a esperança ainda é possível” (SARGENT, 1994 apud MOYLAN, 2000p. 136, tradução própria). Como Irving Howe explica e Tom Moylan aponta, são “textos que ‘realizam [seus valores utópicos] somente por imagens da sua violação’, somente projetando o pesadelo social ‘com tamanha força, para validar a contínua urgência do sonho’” (HOWE, 1962 apud MOYLAN 2000, p. 133, tradução própria). Dessa forma, é importante tomar as distopias e analisar suas fontes de ansiedade e suas linhas de resistência, para que, então, seja possível abrir espaço para o pensamento utópico contemporâneo.

As representações de instituições de ensino em romances distópicos parecem oferecer um bom tópico de discussão, uma vez que apontam frequentemente não somente para as formas de opressão e manutenção do sistema distópico, como também para formas de resistência ao mesmo, associando-se a diferentes visões da educação presentes no imaginário

² Woodcock, na verdade, utiliza ainda o termo “antiutopia” para falar de trabalhos como *1984* e *Admirável mundo novo*. Porém, como o próprio Moylan reconhece mais adiante em seu livro, os estudos incipientes no campo usaram o termo “antiutopia” para referir-se tanto ao que hoje é comumente aceito como antiutopia (textos que recusam a utopia), quanto às distopias (textos que trabalham dentro da expressão utópica). O próprio Moylan utiliza a palavra “distopia” relacionada à obra de Orwell e, por isso, consta a mesma no corpo deste artigo.



contemporâneo ocidental capitalista. Sendo a educação uma prática social (BRANDÃO, 1995), seu estudo pode indicar não somente em que tipo de sociedade vivemos e que sujeitos formamos, mas também que tipo de sociedade estamos construindo ou queremos construir, além dos tipos de sociedade que desejamos evitar. Considerando a responsabilidade educacional de incorporar o sujeito à sociedade, a educação também pode ser vista como um aspecto central da distopia, já que um dos temas centrais do subgênero é justamente a questão da inserção do indivíduo na sociedade. O presente artigo pretende apresentar meu projeto de pesquisa de mestrado que articula uma análise dessas representações da educação e do ensino, bem como do acesso ao conhecimento em romances distópicos e encontra-se em estágio de desenvolvimento.

É preciso ressaltar que, em minha análise, eu me voltarei sobretudo para as representações do ensino e do acesso ao conhecimento nas obras distópicas e somente ocasionalmente comentarei formas de educação mais amplas. Para deixar clara a distinção conceitual adotada, vale apontar que me apoio na definição de Carlos Rodrigues Brandão (1995), que classifica o ensino como uma parcela do que é educação. Enquanto a educação se refere a uma prática social ampla – um trabalho para a produção da existência humana, através da transmissão de saberes e valores, considerados necessários para a inserção do indivíduo em uma certa sociedade – que acontece em meio à vida comunal, o ensino se trata da sua formalização, que ocorre de forma institucionalizada, planejada e separada do resto da vida comunal, nas escolas, oficinas e afins.

Justamente por ser planejado e institucionalizado o ensino permite, dentro dos romances distópicos, identificar o discurso ideológico, a história e até mesmo os mitos de formação propagados pelos grupos que o planejam. Muitas vezes é o próprio Estado distópico que toma essa função, o que significa que a análise do ensino, nesse caso, permite investigar as formas de poder distópicas e sua manutenção. Por vezes, também é possível encontrar formas de ensino marginais que, por sua vez, permitem identificar ideologias e valores alternativos à distopia, indicando, assim, possibilidades utópicas.

A pesquisa em questão se inicia com uma análise dos meios de bloqueio ao ensino e ao conhecimento³ nas distopias, algo que parece ser extremamente comum nas obras.

³ Para efeito de esclarecimento, vale observar que este artigo não pretende tratar de questões epistemológicas tais como a construção do conhecimento, os cortes e mudanças epistemológicos ao longo da história e afins. Quando utilizada neste artigo, a palavra “conhecimento” refere-se a um emprego genérico do termo, relativo à memória e à experiência que “servem para conectar vários tipos de comportamento, aplicar lições do passado a

Enquanto os espaços utópicos ficcionais foram construídos a partir de imagens de apreciação do conhecimento, ressaltando a crença de que o mesmo levaria à emancipação da humanidade, os espaços distópicos seguiram na direção oposta, sendo erguidos frequentemente sobre o controle rígido da informação e do ensino por parte do sistema. A Utopia, como apontado anteriormente, esteve intimamente ligada às ideias iluministas relacionadas ao conhecimento como aliado ao progresso e à emancipação da humanidade. Tais ideias acabaram abastecendo a produção do subgênero, nos séculos XVII e XVIII. Logo, não causa espanto observar que a própria valorização do conhecimento tenha se associado aos espaços utópicos modernos. A obra de Thomas More – escrita ainda na Renascença – que deu nome ao subgênero, aponta desde já para esse aspecto. Em *Utopia*, descobrimos que era costume

Deixar a cada um o maior tempo possível para libertar-se da servidão do corpo, cultivar livremente o espírito, desenvolvendo suas faculdades pelo estudo das ciências e das letras. É neste desenvolvimento completo que eles põem a verdadeira felicidade (MORE, 1979, p. 231 apud BIANCHETTI & THIESEN, 2014, p. 57).

Porém, quando a crença no uso da razão como forma de progresso começa a apresentar falhas e culmina nos inúmeros fracassos, observados sobretudo no século XX, iniciando a virada distópica, é possível observar a formação de novos espaços ficcionais voltados não para a valorização intelectual, mas para seu controle e limitação. Os sistemas de bloqueio ao ensino e ao conhecimento nessas obras podem ser compreendidos como forma de homogeneização ideológica, voltada para a dominação. Segundo Rebecca Knuth, “[a] destruição de livros e bibliotecas é um mecanismo pelo qual um regime e seus seguidores (...) buscam legitimar sua dominação (...)” (KNUTH, 2003, p. 33, tradução própria). A autora explica que a tomada de poder por grupos extremistas frequentemente se reflete no controle do acesso ao conhecimento. Para possibilitar as formas de opressão distópicas, o Estado precisa tomar controle do conhecimento, bloqueando aquilo que vai contra a sua ideologia e reforçando aquilo que lhe convém. Esse processo de controle ocorre em muitos setores da

futuras empreitadas e organizar as atividades indispensáveis da vivência moderna” (KNUTH, 2003, p.19); memórias e experiências que comumente são passadas à linguagem escrita e difundidas, permitindo o acesso a elementos também de outras culturas e, conseqüentemente, a “crescente complexidade dos tempos modernos”. Seguindo o uso da palavra por Rebecca Knuth em *Libricide: The Regime-Sponsored Destruction of Books and Libraries in the Twentieth Century*, “conhecimento” irá se referir ao conjunto de memórias e experiências, que é necessário à civilização, sua identidade e vitalidade cultural, que “deve ser passado de uma geração à outra, para que a estrutura básica da cultura esteja sempre no lugar”(Ibid).

sociedade distópica, entre eles o ensino, e cada obra o retrata de uma forma – variando entre a censura, a queima de livros ou de arquivos, desmonte ou contenção de escolas, entre outras.

Afirmar que os espaços distópicos são marcados pelo bloqueio ao conhecimento não significa dizer, no entanto, que a distopia como subgênero desvaloriza ou nega a importância do conhecimento. Ao contrário, o acesso ao conhecimento é constantemente apontado como a principal, senão a única, forma de libertar-se da opressão distópica. Como Basu, Broad e Hintz chegam a afirmar acerca das distopias infanto-juvenis contemporâneas, “o acesso à informação é frequentemente perigoso, mas é repetidamente apresentado como o único meio de se tornar livre” (BASU, BROAD & HINTZ, 2013, p. 4, tradução própria). Acredito que o mesmo pode ser dito das demais distopias. Mesmo em obras como *1984*, nas quais os protagonistas não conseguem se libertar da distopia e acabam sendo derrotados, o conhecimento continua sendo reforçado ao leitor como forma de impedir ou resistir à formação de uma distopia na vida real. Não é à toa que Winston tenha guardado um dos registros históricos que devia ter destruído para legitimar a dominação do Grande Irmão, ou que Helmholtz tenha abdicado de sua posição de prestígio no Estado Mundial para viver em exílio numa ilha isolada, onde a liberdade intelectual é permitida; ou que tenha se formado uma resistência de homens-livro em *Fahrenheit 451*. Apegar-se à história e aos livros assemelha-se frequentemente a ir na contramão das distopias, quiçá à procura de uma utopia. O que parece ocorrer frequentemente, porém, é a formação de uma crítica ao uso instrumental da razão empregado para a dominação e outras formas de injustiça.

Tratando das formas de bloqueio ao ensino e ao conhecimento, são usados os romances *Fahrenheit 451* (1953) de Ray Bradbury e *The Knife of Never Letting Go* (2008) de Patrick Ness. Ambos os romances apresentam sistemas que atacam, limitam e, por vezes, eliminam os sistemas de ensino e as redes de acesso e compartilhamento do conhecimento. Neles, é possível observar a proibição e queima de livros sancionadas pelo Estado, o que resulta na perda da curiosidade e na propagação da violência. No romance de Ness, a escola da cidade chega a ser fechada, sob o pretexto de que seria prejudicial às mentes dos jovens. No de Bradbury, embora ainda haja uma escola, esta parece pouco preocupada com a disseminação de conhecimento e da curiosidade e mais voltada para a uniformização dos sujeitos e para a disseminação da violência. Os romances lidam ainda com a importância da leitura, associada à empatia e à humanização.

Outra forma de representação do ensino, que aparece muitas vezes integrada às estruturas de bloqueio mencionadas, refere-se ao uso do mesmo como forma de adestramento dos sujeitos, que visa a manutenção do poder distópico. Nessa categoria, é comum notar um trabalho intenso por parte dos Estados distópicos voltado para a doutrinação e subjugação dos sujeitos, com o intuito de que se tornem reprodutores da ideologia do Estado e para que trabalhem na sua manutenção e perpetuação. Essa dinâmica se torna possível, principalmente, pela implementação do modelo disciplinar nas escolas dos romances. As disciplinas, segundo Michel Foucault, consistem numa tecnologia do poder que se volta sobretudo sobre o corpo, como “alvo e objeto de poder” (FOUCAULT, 2016, p. 133). São métodos de “controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (ibid, p. 135). As disciplinas, de acordo com o filósofo, aumentam as forças dos corpos em termos de utilidade, ao mesmo tempo em que as diminuem em termos de resistência, produzindo uma relação de sujeição (ibid, p. 136).

Não é à toa que muitas distopias se ligam ao modelo disciplinar, já que, como explica Foucault, ele permite uma estrutura de dominação eficiente e econômica. Diferentemente do poder soberano, o poder disciplinar não tem como função maior retirar ou apropriar, mas adestrar. Sendo assim, ele é capaz de retirar mais e melhor, aumentando sua eficácia e economia (FOUCAULT, 2016, p. 167). O sucesso dessa forma de poder, segundo Foucault, se garante principalmente pela vigilância, pela sanção normalizadora e pelo exame. A esses dois primeiros aspectos, a distopia parece se filiar especialmente.

Ligado ao sistema disciplinar nas distopias está o biopoder. O desenvolvimento da sociedade disciplinar, de acordo com Foucault, iniciou uma nova forma de poder, tratando-se de uma construção voltada para a produção de forças, seu crescimento e ordenação. Assim sendo, a formação da sociedade disciplinar implicou na mudança de um poder que “deixa viver e faz morrer” – o antigo poder soberano – para um poder que “faz viver” (FOUCAULT 2017, p. 146). Segundo o filósofo, “o direito de morte tenderá a se deslocar ou, pelo menos, a se apoiar nas exigências de um poder que gere a vida e a se ordenar em função de seus reclamos” (Idem, p. 147, grifo nosso). Trata-se, portanto, de um poder da vida e sobre a vida: um biopoder.

Para Foucault, esse biopoder se apresenta na Era Clássica sob dois polos complementares entre si: o primeiro seria marcado pela própria estrutura disciplinar (final do século XVII), descrita anteriormente, e o outro pelos controles reguladores das populações

(meados do século XVIII). Este último dirige-se ao corpo-espécie, ao ser humano como ser vivo e à regulação dos processos biológicos, como explica Foucault. Para o filósofo,

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica, dessa grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo (FOUCAULT, 2017, p. 150).

A biopolítica significa, portanto, uma outra tecnologia do poder que surge no final do século XVIII, capaz de controlar não somente os indivíduos, mas as massas; tecnologia que não anula a disciplinar, mas adere a ela (NASCIMENTO, 2012, p. 163).

Frequentemente apontadas como instrumentos dessas tecnologias do poder (disciplinar e biopolítica), as instituições de ensino nos romances distópicos evidenciam técnicas de adestramento e controle que garantem a dominação dos sujeitos. De modo a ilustrar as teorias indicadas, são utilizados os romances *Brave New World* (1932) de Aldous Huxley e *The Declaration* (2008) de Gemma Malley na pesquisa em questão. O romance de Huxley exemplifica as teorias de Foucault através do Centro de Incubação e Condicionamento: instituição de ensino na qual o Estado forma corpos dóceis de maneira literal, tomando total controle sobre a reprodução, por meio da formação e desenvolvimento de fetos utilizando técnicas *in vitro*. Durante esse processo, os fetos – e mais tarde os bebês e as crianças advindos desse mesmo processo – são submetidos a violentas formas de condicionamento biológico e psicológico, que moldam seus corpos, seus reflexos, bem como seu comportamento. O romance de Malley, por sua vez, centra-se em uma instituição de ensino, voltada para o adestramento e a formação de servos. Neste mundo ficcional, o poder distópico também tomou o controle da reprodução, por meio do Pacto, contrato que impede que os indivíduos que prolongam suas vidas através de medicamentos tenham filhos. Todas as crianças geradas ilegalmente são apreendidas pelo Estado e forçadas a tornarem-se servos dos cidadãos legais. Grange Hall é uma das instituições encarregadas de formar esses servos e adestrá-los, para que “Conheçam Seu Lugar”.

A última parte da pesquisa – ainda em fase de desenvolvimento – contará com a análise de *The Giver* (1993) de Lois Lowry e *Never Let Me Go* (2005) de Kazuo Ishiguro, centrando-se na visão humanista e emancipatória do ensino – mesmo que de forma mais



ambígua, como é o caso de *Never Let Me Go*. Tal seção da pesquisa trabalhará com tipos de ensino marginais dentro do Estado distópico, que vão contra a sua maré, tentando promover valores humanos e a emancipação dos sujeitos, pela memória, pela arte e outros meios. Para tal desenvolvimento serão utilizados os teóricos John Dewey (1966), que fala de uma educação humanística ideal ao serviço da cidadania; Paulo Freire (2017), que, além de abordar as formas de opressão na educação, aponta também para as formas de resistência libertadoras presentes na mesma; e Bell Hooks (1994), que, seguindo os passos de Freire, propõe a transgressão das normas educativas voltadas para a reprodução, em prol de uma educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

- BACCOLINI, Rafaella; MOYLAN, Tom. Dystopia and Histories. In: _____ (orgs.). *Dark horizons: science fiction and the dystopian imagination*. Nova York; Londres: Routledge, 2003, pp. 1-12.
- BASU, Balaka; BROAD, Katherine R.; HINTZ, Carrie. Introduction. In: _____ (orgs.). *Contemporary dystopian fiction for young adults: brave new teenagers*. Nova York; Londres: Routledge, 2013, pp. 1-15.
- BIANCHETTI, Lucídio; THIESEN, Juares da Silva. O lugar das utopias e distopias no debate social e pedagógico na atualidade: à guisa de apresentação. In: _____. *Utopias e distopias na modernidade: educadores em diálogo com T. Morus, F. Bacon, J. Bentham, A. Huxley e G. Orwell*. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- BOOKER, M. Keith. "Introduction". In: _____. *The Dystopian Impulse in Modern Literature*. Westport (CT); Londres: Greenwood Press, 1994.
- BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. 60th anniversary edition. Nova York: Simon & Schuster, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- DEWEY, John. *Democracy and education*. 1 ed. Nova York; Londres: Macmillan Publishers, 1966.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 42a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- _____. "Direito de morte e poder sobre a vida". In: _____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 5a ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017. p. 145-174.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 63 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.



- HUXLEY, Aldous. *Brave New World*. Londres: Harper Collins Publishers, 2004.
- KNUTH, Rebecca. *Libricide: The Regime-Sponsored Destruction of Books and Libraries in the Twentieth Century*. Westport: Praeger, 2003.
- LOWRY, Lois. *The Giver*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt Books For Young Readers, 1993.
- MALLEY, Gemma. *The Declaration*. Londres: Bloomsbury, 2008.
- MOYLAN, Tom. *Scraps of the Untainted Sky: Science Fiction, Utopia, Dystopia*. Boulder, Colorado: Westview Press, 2000.
- NASCIMENTO, M. Soberania, poder e biopolítica: Arendt, Foucault e Negri. *Griot: Revista de Filosofia. Amargosa*, v. 6, n. 2, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19435/1/11-SOBERANIA_PODER_E_BIOPOLITICA_ARENDT_FOUCAULT_E_NEGRI_SOBERANIA-Mariangela_Nascimento%20%281%29.pdf]. Acesso em: 03/02/2018.
- NESS, Patrick. *The Knife of Never Letting Go*. Londres: Walker Books, 2013 [1ª ed. 2008.].