

ISSN Impresso: 0102-6801
ISSN Eletrônico: 1982-596X

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Volume 31 · Número 63 · Set./Dez. 2017



Educação
e Filosofia

EDUFU

DIRETORIA

Diretor Geral: Marcos César Seneda

Secretária Geral: Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende

Diretores de Editoração: Márcio Danelon e Aléxia de Pádua Franco (Educação); Anselmo Tadeu Ferreira e Humberto Aparecido de Oliveira Guido (Filosofia)

Diretores de Divulgação: Roquel Discini de Campos (Educação) e Maria Socorro Ramos Militão (Filosofia)

Conselho Editorial

Aléxia Pádua Franco — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Anselmo Tadeu Ferreira — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Antônio Joaquim Severino — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Bernadete Angelina Gatti — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
Betânia Leite Ramalho — UFRN (Natal — RN, Brasil)
Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
Carlos Roberto Jamil Cury — UFMG (Belo Horizonte — MG, Brasil)
Denice Bárbara Catani — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Dennys García Xavier (Filosofia)
Dermeval Saviani — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Dietmar K. Pfeiffer — Universität Münster (Münster, Alemanha)
Enrico Nuzzo — Università di Salerno (Fisciano — SA, Itália)
Fernando Luis González — UniCEUB (Brasília — DF, Brasil)

Fernando Rey Puente — UFMG (Belo Horizonte — MG, Brasil)
Humberto A. Oliveira Guido — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Justino Pereira de Magalhães — Universidade de Lisboa (Lisboa, Portugal)
Lucas Angioni — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Luiz Benedito Lacerda Orlando — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Marcelo Perine — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
Márcio Danelon — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Marcos César Seneda — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Maria Eugênia Castanho — PUC-CAMP (Campinas — SP, Brasil)
Raquel Discini de Campos — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Raúl Forner-Betancourt — Missionssissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)
Tiago Adão Lara — CES — JF (Juiz de Fora — MG, Brasil)
Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Conselho Consultivo

Álvaro Luiz Montenegro Valls — UNISINOS (São Leopoldo — RS, Brasil)
André Luis Mota Irapórica — UFRB (Cachoeira — BA, Brasil)
Antônio Bosco de Lima — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Decío Gatti Júnior — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Décio Krause — UFSC (Florianópolis — SC, Brasil)
Diana Gonçalves Vidal — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Emani Pinheiro Chaves — UFPa (Pará — PA, Brasil)
Eurize Caldas Pessanha — UFMS (Campo Grande — MS, Brasil)
Fabrizio Lomonaco — Università degli Studi di Napoli "Federico II" (Nápoles, Itália)
Geraldo Inácio Filho — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Hélio Rebello — UNESP (Assis — SP, Brasil)
Jairo de Araújo Lopes — PUCCAMP (Campinas — SP, Brasil)
Janete Bolite Frant — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
Jeanne-Marie Gogebain de Bons — UNICAMP / PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
José Claudinei Lombardi — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
José Gonçalves Gondra — UERJ (Rio de Janeiro — RJ, Brasil)
José Gonzalo Armijos Palácio — UFG (Goiânia — GO, Brasil)
José Nicolau Heck — UFG/UCG (Goiânia — GO, Brasil)
Laurence Renault — Universidade de Paris — Sorbonne — PARIS IV (Paris, França)

Leandro de Lajonquiére — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Lucília Líncio de C. P. dos Santos — UFMG (Belo Horizonte — MG, Brasil)
Marcelo Dascal — Tel-Aviv University (Tel-Aviv, Israel)
Marcelo Esteban Conglio — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Marcio Chaves-Tannús — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Marcos Lutz Müller — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Maria Helena Câmara Bastos — PUC-RS (Rio Grande do Sul — RS, Brasil)
Maria Isabel de Magalhães Papeteria Limongi — UFPR (Curitiba — PR, Brasil)
Marta Maria Chagas de Carvalho — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Marta Maria de Araújo — UFRN (Natal — RN, Brasil)
Newton Carneiro Affonso da Costa — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Pablo Gentili — UERJ (Rio de Janeiro — RJ, Brasil)
Salma Tannús Muchai — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
Sueli Mazzilli — Unisantos (Santos — SP, Brasil)
Wagner Rodrigues Valente — UNIFESP (Garulhos — SP, Brasil)
Walter Alexandre Carnielli — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Walter Matias Lima — UFAL (Maceió — AL, Brasil)
Wojciech Starzynski — Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polônia)

Assessoria Técnica: Lília Alves de Oliveira

Revisão: Carina Diniz Nascimento

Estagiários: Laís Oliveira Rios / Saulo Soares Silva

Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira

Diagramação: Luis Frederico Serraglia / Gráfica UFU

Impressão: Gráfica UFU

Tiragem desta edição: 400 exemplares

Contato:

www.seer.ufu.br / revedfil@ufu.br / (55) (34) 3239-4252

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Valder Steffen Júnior | Vice-reitor: Orlando César Montes

Edufu — Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Guilherme Fromm

Av. João Naves de Ávila, 2121 — Campus Santa Mônica — Bloco A — Sala 1A

Cep: 38400-902 Uberlândia — Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 (Editora) | (34) 3239-4514 (Livraria)

www.edufu.ufu.br | livraria@ufu.br

A Revista aceita permuto / Wir bitten um Austausch

We ask for exchange / On demande l'échange / Rogamos canje

"Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à Edufu".

ISSN Impresso: 0102-6801
ISSN Eletrônico: 1982-596X



Educação e Filosofia



Às casas editoras: serão feitas recensões ou estudos críticos das obras como interesse filosófico ou educacional que nos forem enviadas, cuja remessa seja de, no mínimo, dois exemplares.

Na die Verleger: Bücher philosophischen oder pädagogischen Inhalts werden rezensiert, falls wir mindestens zwei Exemplare je Titel erhalten.

To the publishers: there will be census or critical studies of the works with philosophical or educational interest which at least two copies are sent to us.

Aux Editeurs: la Revue fera des comptes rendus ou des notes critiques des oeuvres, dont l'intérêt soit philosophique ou éducationnel, par l'envoi de deux exemplaires de ces oeuvres.

A revista aceita colaborações, reservando-se o direito de publicar ou não os materiais espontaneamente enviados. As normas para os colaboradores estão nas últimas páginas.

Os resumos em língua estrangeira são de inteira responsabilidade dos autores.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v.31 – n.63 – set./dez. 2017.
Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia,
Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

Quadrimestral

ISSN Impresso: 0102-6801

ISSN Eletrônico: 1982-596X

1. Educação. 2. Filosofia – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.



CDU 37 + 1

Biblioteca da UFU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Guilherme Fromm

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco A – 1 A

Cep: 38408-144 / Uberlândia – Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 [Editora] (34) 3239-4514 [Livraria]

www.edufu.ufu.br / e-mail: livraria@ufu.br

Educação e Filosofia

Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Filosofia (IFILO). Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Volume 31, Número 63 - set./dez. - 2017

SUMÁRIO

Editorial	1327
-----------------	------

Dossiês

Dossiê diferenças e educação – explorações conceituais entre o Brasil e a França

Apresentação	1329
<i>Sílvio Gallo</i>	
<i>Hubert Vincent</i>	
Représentation du pluralisme: éthique et politique	1339
<i>Hubert Vincent</i>	
Identity and difference in a post-dialectical theory: on Theodor W. Adorno's Paris lectures.....	1351
<i>Alain-Patrick Olivier</i>	
Instruction et individualité chez Diderot	1361
<i>Alain Firode</i>	

Antrópofagia para além da metáfora: por uma filosofia da diferença (anotações de um professor de filosofia)	1385
<i>Filipe Cepas</i>	
Diálogo e diferença em sala de aula: condições de (im) possibilidades	1397
<i>Wanderley Cardoso de Oliveira</i>	
Governar pela dívida e subjetividade funcional na educação: qual o lugar da deficiência?	1419
<i>Alexandre Filordi de Carvalho</i>	
A deficiência em sua radicalidade ontológica e suas implicações éticas para as políticas de inclusão escolar.....	1443
<i>Pedro Angelo Pagni</i>	
Différence et désidentification: une théorie de l'émancipation.....	1475
<i>Didier Moreau</i>	
Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil.....	1497
<i>Silvio Gallo</i>	
Dossiê artes e oficinas – incursões na filosofia de Deleuze-Guattari	
Apresentação	1527
<i>Juliana Soares Bom-Tempo e Humberto Guido</i>	
Ciranda de experimentações: giros que ressoam forças.....	1539
<i>Alda Romaguera, Alik Wunder, Davina Marques</i>	
Das escritas, dos corpos. Afetos e entretempos	1559
<i>Ana Godoy Vivian Marina Redi Pontin</i>	
Alquimias de escrever/ler: experimentações (na produção de pesquisas) em educação	1571
<i>Cristian Poletti Mossi</i>	

Corpo(i)ética: educação dos afetos e produção de modos expressivos	1591
	Fernando Yonezawa
Oficinas de criação do e no pensamento: o acontecimento como abertura da filosofia às artes	1625
	<i>Juliana Soares Bom-Tempo</i>
	<i>Humberto Guido</i>
Aprender, pesquisar e filmar: dimensões de atuação do documentarista-cartógrafo em oficinas de cinema	1643
	<i>Cristiano Barbosa</i>
Os paradoxos da representação na era da informação.....	1675
	<i>Juan Guillermo Diaz Bernal</i>
Formas de distribuição	
Permutas nacionais	1695
Permutas internacionais	1699
Doações nacionais	1704
Doações internacionais.....	1705
Indexação em Repertórios.....	1707
Normas	
Normas para envio de colaborações.....	1711
Norms for submissions.....	1716
Normes pour envoyer des collaborations.....	1720
Nominata dos pareceristas	1725
Ficha de Assinatura.....	1731

Educação e Filosofia

Quarterly basis journal of the School of Education (Faculdade de Educação - FACED) and the Institute of Philosophy (Instituto de Filosofia - IFILO). Associated with the Graduate Studies Program in Education and the Graduate Studies Program in Philosophy of the Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (Federal University of Uberlandia).

Volume 31, Issue 63 - set./dez. - 2017

CONTENTS

Editorial	1327
Dossiers	
Dossier differences and education – conceptual explorations between Brazil and France	
Presentation	1329
<i>Silvio Gallo</i>	
<i>Hubert Vincent</i>	
Representation of the various: policy and an ethic	1339
<i>Hubert Vincent</i>	
Identity and difference in a post-dialectical theory: on Theodor W. Adorno's Paris lectures.....	1351
<i>Alain-Patrick Olivier</i>	
Education and individuality in Diderot	1361
<i>Alain Firode</i>	

Anthropophagy beyond metaphor: for a philosophy of difference (notes of a professor of philosophy).....	1385
<i>Filipe Cepas</i>	
Dialogue and difference in the classroom condition of (im) possibilities.....	1397
<i>Wanderley Cardoso de Oliveira</i>	
Governing by debt and functional subjectivity in education: what is the place of disability?.....	1419
<i>Alexandre Filordi de Carvalho</i>	
The disability in your ontological radicalism and its ethical implications for school inclusion policies.....	1443
<i>Pedro Angelo Pagni</i>	
Difference and disidentification: towards a theory of educational emancipation	1475
<i>Didier Moreau</i>	
Policies of difference and public policies in education in Brazil ...	1497
<i>Silvio Gallo</i>	
Dossier arts and workshops – incursions into the philosophy of Deleuze-Guattari	
Presentation	1525
<i>Juliana Soares Bom-Tempo</i>	
<i>Humberto Guido</i>	
Ciranda of experiments: spins that resound forces.....	1539
<i>Alda Romaguera, Alik Wunder, Davina Marques</i>	
Of writing, of bodies. Affects and meanwhile.....	1559
<i>Ana Godoy</i>	
<i>Vivian Marina Redi Pontin</i>	
Alchemy of write/read: experimentation (in the production of research) in education	1571
<i>Cristian Poletti Mossi</i>	

Bodyethics: affections education and expressive modes production.....	1591
<i>Fernando Yonezawa</i>	
Creation of and in the thought workshop: the event as the opening of philosophy to arts.....	1625
<i>Juliana Soares Bom-Tempo</i>	
<i>Humberto Guido</i>	
Learn, investigate and to film: performance dimension of the documentarist-cartographer in workshop to make movies	1643
<i>Cristiano Barbosa</i>	
The paradoxes of representation in the information age	1675
<i>Juan Guillermo Diaz Bernal</i>	
Manners of distribution	
Exchanges with Brazilian periodicals	1695
Exchanges with international periodicals	1699
Brazilian donations.....	1704
International donations	1705
Indexation in repertories	1707
Norms	
Normas para envio de colaborações.....	1711
Norms for submissions.....	1716
Normes pour envoyer des collaborations.....	1720
Nominata from peers-reviewed	1725
Subscription Form	1731

MISSÃO POLÍTICA E EDITORIAL

A Revista Educação e Filosofia tem como propósito o incentivo à investigação e ao debate acadêmico acerca da educação e da filosofia em seus diversos aspectos, prestando-se como um instrumento de divulgação do conhecimento, especialmente dessas duas áreas, sendo, pois, objetivos da Revista:

I – Divulgar pesquisas e textos de caráter científico e didático nas áreas de Educação e Filosofia;

II – Manter relacionamento acadêmico interdisciplinar entre as Unidades Acadêmicas da UFU;

III – Aumentar o intercâmbio com outras instituições nacionais e internacionais.

POLITICAL AND EDITORIAL MISSION

The journal *Educação e filosofia* aims to stimulate scientific investigation and academic debate concerning education and philosophy in their various aspects, serving as an instrument for diffusion of knowledge, especially for this both areas, being thus this journal's proposals:

I – to publish research results and texts of scientific and didactic character in Education and Philosophy areas;

II – maintain academic interdisciplinary relationship between Academic Unities of Universidade Federal de Uberlândia;

III – improve exchange with other national and international institutions.

Editorial

Neste número 63, a Revista Educação e Filosofia apresenta mais um número composto por dois dossiês temáticos, sendo um na área da Educação e outro na área da Filosofia. Por se constituir num conjunto de textos temáticos, os dossiês refletem uma viva, pulsante e atual discussão teórica, a qual a Revista Educação e Filosofia procura documentar e publicizar. Com essa publicação, a revista cumpre um importante papel no âmbito de sua política editorial de divulgação das produções acadêmico-científicas especializadas e propicia aos seus leitores o aprofundamento teórico em duas temáticas de relevo para a Educação e para a Filosofia. No campo da Educação, publicamos o dossiê **Diferenças e educação – explorações conceituais entre o Brasil e a França**, organizado pelo professor doutor Sílvio Gallo, da Universidade Estadual de Campinas/Brasil, e pelo professor doutor Hubert Vincent, da Université de Rouen/França. Este dossiê é um dos resultados das ações de um projeto de cooperação internacional entre universidades brasileiras (Unicamp; UNIFESP; UFSJ; UFRJ; UNESP – Marília) e universidades francesas (Université de Rouen; Université de Paris 8; Université de Nantes; Université de Lille) financiado pelo acordo CAPES-COFECUB e com vigência entre os anos de 2015 e 2018. Conforme afirmar os organizadores, o objetivo deste dossiê “é o de oferecer distintas abordagens conceituais do tema, evidenciando as contribuições que a Filosofia da Educação pode oferecer para pensar os problemas contemporâneos”.

Na área da Filosofia, publicamos o dossiê **Artes e oficinas: incursões na filosofia de Deleuze-Guattari**, organizado pela professora doutora Juliana Soares Bom-Tempo e pelo professor doutor Humberto Guido, ambos da Universidade Federal de Uberlândia. Este dossiê foi idealizado na esteira das homenagens que marcaram os 20 anos da morte de Gilles Deleuze (1925-1995), num “movimento de discussão do legado do pensamento deleuziano, cujo propósito ultrapassa o ensejo de uma simples homenagem e pretende intensificar as experimentações

conceituais para vislumbrar, na criação artística, um disparador de encontros ético-político-estéticos, o que confere ao dossiê uma abordagem transdisciplinar da filosofia de Deleuze – e também Guattari”.

A Revista Educação e Filosofia acredita que a publicação desses dois dossiês, marcadamente de importante nível teórico, cujas temáticas, apesar de serem de áreas distintas, acabam dialogando, irá, sobremaneira, contribuir para as pesquisas, estudos e reflexões a todos aqueles que se interessam pela filosofia e pela educação.

A todos desejamos uma excelente leitura.

*Márcio Danelon
Conselho da Revista Educação e Filosofia*

Dossiê

**Diferenças e educação – explorações
conceituais entre o Brasil e a França**

 Apresentação

A noção de diferença ganhou o mundo, no final do século vinte, e chegou ao campo teórico da educação e às escolas. Educar *a* diferença; educar *na* diferença; educar *para a* diferença passaram a ser palavras de ordem em planos de educação de órgãos governamentais, em projetos políticos pedagógicos de escolas, em projetos de organizações não governamentais. Projetos multiculturais proliferam, culturas de paz, tolerância e convivência consensual são afirmadas nos mais diversos âmbitos. No caso específico do Brasil, a diferença passou a ser palavra-chave das políticas públicas, seja para embasar a pluralidade, seja para embasar a educação inclusiva.

Mas uma pergunta se impõe: compreendemos, de fato, a diferença? Vivemos a diferença, ou ela está apenas em nossos discursos? Enfim: como nos relacionamos com as diferenças?

A problemática tem ganhado diferentes contornos nos dois países nos últimos anos. No Brasil, as últimas duas décadas foram momento de desenvolvimento de políticas públicas de cunho afirmativo, centrados na perspectiva de uma educação inclusiva. Partia-se do princípio de que uma educação democrática deve estar aberta para todos, sem exceção, de modo que a escola deve ser o lugar da manifestação das diferenças, mas tratadas todas de modo igualitário. Diferenças sociais, de gênero, de cor, de cultura, de níveis e condições de aprendizagem devem conviver, num ato solidário de construção de uma cultura democrática comum. Mais recentemente, a emergência de uma onda neoconservadora tem colocado em questão alguns destes princípios e práticas, em reação contrária àquilo que vinha sendo produzido. Um exemplo são os esforços em diversas regiões do País para impedir que questões relativas ao gênero sejam trabalhadas nas escolas; e mesmo os debates colocados em pauta pelo movimento que se autodenomina “Escola sem partido”, que defende a

prática de uma suposta “neutralidade” que, sabemos, é impossível no ato educativo.

No contexto francês, a problemática assume outros contornos, mas também se reveste de especial importância. País com larga tradição republicana, que se traduz também no campo da educação, vive-se ali de forma intensa a problemática do convívio com imigrantes de diferentes culturas. Lembremos, por exemplo, da proibição do uso de véu islâmico pelas meninas nas escolas públicas, alguns anos atrás, sob a alegação de que a escola é laica e não pode admitir a ostentação de símbolos religiosos. É uma questão de desrespeito ao outro? De desrespeito à liberdade de crença? De desrespeito a uma cultura? Ou afirmação de uma pluralidade em que condições singulares não podem prevalecer sobre o global? Questões certamente polêmicas. E hoje, com a intensificação do movimento de refugiados pela Europa, a questão se vê acirrada. Forças nacionalistas defendem que se limite o acesso ao estrangeiro, ou que este se submeta aos princípios da cultura francesa; mas, anos atrás, filósofos como René Schérer e Jacques Derrida defendiam o princípio da *hospitalidade*, do acolhimento do outro como sendo um dos mais fundamentais de uma política republicana.

Enfim, com histórias diferentes e com contextos muito diferenciados entre si, os dois países se veem confrontados com o dilema de como lidar com as diferenças, de como tratá-las no contexto escolar.

O propósito deste dossiê é o de oferecer distintas abordagens conceituais do tema, evidenciando as contribuições que a Filosofia da Educação pode oferecer para pensar os problemas contemporâneos. Ele é fruto das ações de um projeto de cooperação internacional entre universidades brasileiras (Unicamp; UNIFESP; UFSJ; UFRJ; UNESP – Marília) e universidades francesas (Université de Rouen; Université de Paris 8; Université de Nantes; Université de Lille) financiado pelo acordo CAPES-COFECUB. O projeto se intitula *Diferença, Pluralismo e Confiança em Educação e Formação*, com vigência entre janeiro de 2015 e dezembro de 2018, e tem como objetivo central pensar concei-

tualmente estes temas, como forma de oferecer subsídios teóricos para o campo educativo, na interface Brasil-França.

Em seus primeiros dois anos de desenvolvimento, as investigações desenvolvidas no contexto do projeto exploraram dois eixos fundamentais, no tocante à temática da diferença: de um lado, a perspectiva que na tradição filosófica, em particular naquilo que se convencionou contemporaneamente chamar as filosofias da diferença (Deleuze, Derrida, Foucault, Lyotard, Adorno e a Teoria Crítica, Heidegger...), mas não apenas (posto que Montaigne, Diderot, Emerson, Rousseau estiveram muito preocupados com o conformismo e a diferença), pode nos permitir para consolidar o problema em seus viés filosófico. Pode-se dizer que o projeto vem manifestando, assim, a fecundidade destas tradições. De outro lado, foi tematizado aquilo que poderíamos denominar “os lugares, os tempos, ou ainda os operadores da diferença”, isto é, as modalidades de sua emergência, assim como as operações pelas quais ela se constitui.

O trabalho realizado nos últimos dois anos pelas equipes de pesquisa brasileira e francesa permite isolar e identificar certo número destes operadores, que podemos assim indicar:

– Se e como o diálogo pode ser um destes operadores. Alguns o negaram (Deleuze, Lyotard); no entanto, a questão pode ser retomada: o diálogo na sala de aula, não seria uma maneira de reverter a preeminência do mestre e de fazer aparecer a diferença própria dos estudantes?

– Se e como a experiência do deficiente na sala de aula pode ser a oportunidade de uma experiência da diferença própria a cada um e de uma nova relação com o coletivo. Que pensar das políticas ditas inclusivas: que desejam exatamente e como pensar das imagens de uma outra cidadania que elas veiculam?

– Se e como a oposição entre primitivo e civilizado pode hoje ser recolocada, diferentemente dos sentidos que teve através da história colonial e pós-colonial. Tal questão pode ser pensada pela antropofagia.

– Se e como a relação com o saber poderia ser cultivada segundo a perspectiva de uma grande diferença ou diversidade; e aí está em

questão um certo gosto pela diversidade e pelo ecletismo, que tradições antigas analisaram e expuseram, mas que estando atentas à diversidade de inteligências.

– Se e como precisamos valorizar a temática de um devir outro para pensar a interculturalidade e assim romper com a preocupação de um devir si mesmo. Romper assim tanto com os clichês identitários quanto com os clichês do elogio das diferenças.

– Se e como a questão das passagens e das metáforas não deve substituir qualquer pensamento ou perspectiva hierárquica.

– Se e como a crítica da herança iluminista, posta em particular pela Teoria Crítica alemã, foi a oportunidade de construção de um pensamento da diferença.

Alguns destes eixos foram aprofundados nos artigos que compõem este dossiê. A temática geral é explorada no artigo de Hubert Vincent, *Représentation du pluralisme: éthique et politique*, publicado no original francês. O Prof. Vincent problematiza a questão do pluralismo, investigando-o conceitualmente em sua relação com o comunitarismo. Refere-se a Amartya Sen e à questão dos conflitos entre castas na Índia, para pensar os jogos que se estabelecem entre as diferenças plurais, as identidades sociais e a necessidade de produção de um “comum”. Tais questões são tratadas tanto em sua vertente política (a produção da comunidade) quanto em sua vertente ética (o trato com as diferenças individuais).

Em seguida, o dossiê apresenta alguns artigos que se esforçam numa análise de natureza conceitual visitando distintas tradições filosóficas para pensar a problemática das diferenças. Alain Patrick Olivier busca na Teoria Crítica alemã, notadamente na dialética negativa de Theodor Adorno, elementos para pensar a identidade e a diferença. Explora, de forma especial, o texto inédito das conferências de Adorno na França em 1961, que seriam a base de seu livro posteriormente publicado, a *Dialética Negativa*. No artigo, originariamente escrito em inglês e assim publicado neste dossiê, o autor apresenta as reflexões de Adorno como distintas de duas tradições no pensamento da diferença: a alemã, representada

por Hegel e por Heidegger, e a francesa, explorada no século XX por Derrida, Deleuze e Lyotard, por exemplo. Temos, assim, mais uma via para pensar conceitualmente a problemática das diferenças.

O artigo de Alain Firode, por sua vez, busca um pensador do século das luzes, Diderot, para tematizar o desenvolvimento da individualidade (o exercício da singularidade), sob o título *Instruction et individualité chez Diderot*. São exploradas as obras pedagógicas do pensador iluminista, evidenciando-se uma contraposição a uma tradição humanista e universalista que fundamenta o pensamento pedagógico atual, naquilo que concerne a uma ideia de sujeito autônomo. Confronta, também a ideia de um voluntarismo pedagógico, relevando noções como de uma epistemologia individualista e a instrução como ferramenta de distinção.

Também Filipe Ceppas em *Antropofagia para além da metáfora: por uma filosofia da diferença (anotações de um professor de filosofia)* apresenta uma exploração conceitual, desta feita introduzindo a perspectiva antropofágica, a partir de Oswald de Andrade, para pensar a alteridade e a relação com o outro diferente. O artigo do Prof. Ceppas marca uma certa transição no dossiê, posto que, ao oferecer uma nova abordagem conceitual, introduz também a questão da sala de aula: a temática é pensada no contexto do ensino da Filosofia e as reflexões apresentadas são marcada e assumidamente as de um professor de Filosofia.

O tema da sala de aula tem continuidade com o artigo de Wanderley Cardoso de Oliveira, *Diálogo e diferença em sala de aula – condições de (im)possibilidades*. O texto apresenta uma crítica ao modelo da aula expositiva, que não reconhece a diferença, posto que está marcada pela centralidade do professor, e faz a defesa de uma aula centrada no exercício do diálogo. O autor defende que o diálogo está centrado em duas condições básicas: o poder-falar e o poder-escutar e que através de seu exercício se pode estabelecer um “reconhecimento recíproco entre uns e outros”, entre professor e estudantes. Na companhia de Merleau-Ponty, pensa o diálogo como uma “dialética sem síntese”, experiência de alteridade e afirmação das diferenças no palco da sala de aula.

A partir do artigo de Alexandre Filordi de Carvalho, intitulado *Governar pela dívida e subjetividade funcional na educação: qual o lugar da deficiência?*, tematiza-se a deficiência como diferença e os meandros das práticas inclusivas em educação. Advoga, na esteira de Lazzarato, que as sociedades contemporâneas estão alicerçadas num governo que se centra no endividamento dos indivíduos, processo produtor de “subjetividades funcionais”, que ocupam e desempenham papéis específicos no jogo social. Em tal contexto, os “sujeitos deficientes” implicam em uma disfuncionalidade do sistema e, por essa razão, introduzem uma polifonia nos regimes subjetivos. A deficiência é, assim, positivada como expressão das diferenças que fazem proliferar outros modos de ser numa sociedade marcada pela funcionalidade.

Também Pedro Angelo Pagni tematiza a problemática da deficiência em *A deficiência em sua radicalidade ontológica e suas implicações éticas para as políticas de inclusão escolar*. Amparado, sobretudo, na obra de Catherine Malabou, *Ontologia do acidente: ensaio sobre a plasticidade destrutiva*, pensa a deficiência como uma forma ética de vida, que introduz uma nova radicalidade ontológica. A forma de vida deficiente é marcada por um *acidente*, que produz devires, transformações, não apenas no indivíduo deficiente, mas em todos aqueles que com ele convivem. A perspectiva de uma educação inclusiva, portanto, ao forçar a convivência com tais diferenças radicais, implica na necessidade ética e política de transformação de toda uma comunidade.

Différence et désidentification: une théorie de l'émancipation éducative é o título do artigo de Didier Moreau que, conforme indicado, objetiva apresentar uma teoria da emancipação em educação centrada no exercício da desidentificação e da diferença, amparado conceitualmente sobretudo em Jacques Rancière. O autor utiliza-se também da noção de “criolização” (*créolisation*), trabalhada por Édouard Glissant, para defender a prática de mestiçagens no campo educativo. Apresenta o exercício da diferença como um deslocamento (que pode dar-se na leitura de um livro, na prática de uma discussão, numa viagem) que pode tornar-se o

eixo da educação escolar. Um processo emancipatório só é possível pelo exercício da diferença, seja na relação com os outros, seja na relação consigo mesmo. Em outras palavras, o processo educativo é aquele que faz com que deixemos de ser aquilo que somos para experienciar um devir que nos abre novas possibilidades e transformações.

O dossiê se encerra com o artigo de Sílvio Gallo, *Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil*, que revisita analiticamente alguns documentos produzidos pelo Ministério da Educação nas últimas décadas através do operador conceitual “governamentalidade democrática”, inspirado em Michel Foucault. Defende a tese de que a política pública recente no Brasil, de viés inclusivo, esteve orientada para um “governo das diferenças”, uma vez que só pode ser governado aquele que está incluído. A afirmação da “cidadania” de todos e de cada um, não importa sua diferença, é, pois, a condição primeira para que todos possam ser governados segundo os princípios democráticos. Para pensar as possíveis resistências a um tal governo das diferenças, o autor recorre a Jacques Rancière e a noção de dissenso, ao pensar a política e a democracia como a irrupção de um acontecimento, que provoca uma perturbação na ordem estabelecida. Uma “política do fora”.

Enfim, ao apresentar aos leitores este conjunto de textos que dialogam em suas diferenças – conceituais, temáticas, de abordagem – esperamos mostrar que a Filosofia da Educação tem um importante papel a desempenhar nos debates contemporâneos sobre a problemática das diferenças no campo educativo. E que pode fazê-lo a partir de distintas abordagens teóricas e conceituais, enriquecendo o leque de ferramentas para fomentar o pensamento.

Sílvio Gallo (Universidade Estadual de Campinas)
Hubert Vincent (Université de Rouen)
Organizadores



Représentation du pluralisme: éthique et politique

*Hubert Vincent**

Resumé: Cet article voudrait établir qu'au sein d'une société donnée le pluralisme et la diversité des groupes doit être complété et réfléchi dans un pluralisme et une diversité intra-individuelle. Certes il est nécessaire que cette diversité soit représentée à un niveau politique et surtout social. Et l'on peut dire qu'à ce niveau elle doit demeurer ouverte. Mais il faut en outre qu'elle puisse se réfléchir au travers d'individus eux-mêmes pluriel ou divers. Non pas tous, mais certains. S'il y a bien une politique de la représentation du divers il y a aussi une éthique, qui permet les passages entre ce qui demeure séparé.

Mots clefs: Pluralisme. Représentation. Politique. Éthique.

Representation of the various: policy and an ethic

Abstract: This article would establish that within a given society pluralism and diversity of groups must be complemented and reflected in pluralism and intra-individual diversity. Certainly it is necessary that this diversity be represented at a political level and above all social. And we can say that at this level it must remain open. But it must also be able to be reflected through individuals themselves plural or diverse. Not all, but some. If there is indeed a policy of the representation of the various there is also an ethic, which permits the passages between that which remains separated.

Keywords: Pluralism. Representation. Politics. Ethics.

Representação do pluralismo: política e ética

Resumo: Este artigo pretende estabelecer que no seio de uma dada sociedade o pluralismo e a diversidade dos grupos devem ser completados e refletidos num

* Docteur à la Université de Paris 8. Professeur de philosophie de l'éducation, Université de Rouen. *E-mail* : hubert.vincent@univ-rouen.fr.

pluralismo e numa diversidade intra-individual. Certamente é necessário que tal diversidade seja representada em um nível político e, sobretudo, social. E pode-se dizer que, neste nível, ela deva permanecer aberta. Mas também precisamos pensar que ela possa se refletir através dos próprios indivíduos, de modo plural ou diverso. Não todos, mas alguns. Se há uma política da representação do diverso, há também uma ética, que permite as passagens entre o que permanece separado.

Palavras-chave: Pluralismo. Representação. Política. Ética.

Le détour par l'étranger peut s'avérer un moyen économique et simple pour sortir de nos propres pensées et efforts et des impasses où parfois ils se perdent et s'épuisent. Comme le disait Montaigne, les voyages sont une bonne occasion de «se frotter et limer la cervelle contre celle d'autrui» en sorte que notre jugement peut de nouveau s'orienter correctement (Montaigne, les Essais, I, 26). C'est ce que je voudrais faire ici, en suivant un texte de l'économiste et philosophe Amartya Sen, qui traite de l'Angleterre au temps de la fin de son Empire, de Gandhi, et également de l'Inde et de l'Angleterre contemporaines. Ce qui est en jeu dans ces analyses concerne le pluralisme politique et sa représentativité possible et le problème pourrait être formulé ainsi: faut-il vouloir représenter le pluralisme de nos sociétés ou bien ne faut-il pas mieux considérer que c'est le pluralisme même qui nous représente le mieux? Il ne serait ainsi pas tant un objet pour la pensée que l'effort pour le faire advenir: ne pas tant réfléchir sur le pluralisme, mais s'efforcer de le faire être.

C'est un passage de son livre *Identité et violence*, (Odile Jacob, 2006) dont un critique résume ainsi l'enjeu: « «Critiquant les tendances actuelles au communautarisme, Amartya Sen rappelle à quel point l'identité moderne est complexe et multidimensionnelle » (Francis Fukuyama). Où l'on voit que ce livre traite ainsi du communautarisme, et, si l'on suit le titre, du lien du communautarisme à la question de l'identité et de la violence. Mais comment ces différentes questions s'articulent-elles entre elles? Et comment Amartya Sen rappelle ceci : que nos identités sont plurielles?

Au moins un passage du livre le dit me semble-t-il, nettement. C'est un passage qui clôt le sous chapitre : « Multiculturalisme et liberté » (p. 225- 230) et Amartya Sen y évoque la figure de Gandhi à un moment très précis de sa vie. JEn voici un bref résumé.

«Gandhi était particulièrement critique à l'égard de la conception officielle de l'Inde (celle que se faisait l'administration anglaise) comme assemblage de communautés religieuses. Lorsque Gandhi s'est rendu à Londres pour la conférence indienne organisé par le gouvernement britannique en 1931, il se rendit compte qu'il était relégué dans un groupe particulièrement sectaire (...) Il détestait qu'on le présente avant tout comme le porte parole des hindous, et particulièrement des « hindous de castes», les 46% restant de la population étant présentés par les délégués choisis par le premier ministre britannique parmi toutes les « autres communautés» (op.cit. p. 236).

Gandhi se refusa en tout cas à une telle répartition. Lui-même, disait-il, faisait parti d'un mouvement laïque et non fondé sur l'idée de communauté. S'il voyait bien que l'on pouvait classer les gens en fonction de leur religion, il soulignait aussi que d'autres critères de classification n'en étaient pas moins valables. Et ainsi il demanda au pouvoir britannique, avec beaucoup de véhémence, de compter avec bien d'autres identités : il pouvait et entendait bien parler non pas seulement des hindous, mais aussi pour les « millions d'affamés, réduits au silence et épuisés par le travail ; et certes, pourquoi pas aussi et si besoin était, « des princes, des propriétaires terriens, de la classe éduquée ». Et puis aussi le sexe était un autre principe de répartition, ignoré des Britanniques, et Gandhi contesta cette absence : « En ce qui concerne les femmes, vous avez complètement répudié toute idée de représentation ». Une seule femme en effet « représentait » les femmes lors de cette conférence, elle s'appelait Sarojini Naidu, et Sen prend soin de noter qu'elle était une grande poétesse, « le rossignol de l'Inde, et qu'un des délégués suggéra qu'il y avait là une autre identité, bien éloignée de celle d'un représentant politique hindou. Mais elle était bien quelque chose de l'Inde. Femme et

poésie. Comme Gandhi lui-même : hindou éduqué mais aussi pauvre, travailleur, peut-être aussi femme.

On imagine ainsi le « bazar » mais aussi sans doute la joie qui anima les différents délégués au moment où surgissaient ainsi toutes ces autres identités composant leur Inde : celles-ci pullulaient, et peut-être bien qu'alors ceux qui étaient assemblés ici auraient eu juste envie de faire une conférence ailleurs, une conférence ou ces identités plurielles auraient eu occasion de s'exprimer.

Comme on le sait, Gandhi ne parvint pas à réunifier l'Inde et éviter la partition de 1947. Il aurait été certainement horrifié des violences postérieures, de 2002 en particulier, que les hindous les plus sectaires déclenchèrent contre les musulmans, mais sa leçon, à en croire Sen, a été retenue.

Le gouvernement de l'Inde en effet est désormais pluriel et, au moment où Sen écrit son livre, l'Inde est gouverné par un premier ministre sikh et un président musulman tandis que le parti au pouvoir est lui-même dirigé par une femme chrétienne. Un tel mélange, se retrouve à d'autres niveaux de la société indienne. Sen en donne l'exemple suivant, particulièrement net. A la suite des massacres de sikh ayant fait suite à l'assassinat d'Indira Gandhi par son serviteur sikh, le premier ministre indien, lui-même sikh, déclara au parlement :

« c'est sans la moindre hésitation que je présente mes excuses, non seulement à la communauté sikh mais à la nation indienne tout entière, car ce qui s'est passé en 1984, est la négation pure et simple du concept de nation et de tout ce qui est inscrit dans la Constitution ». Ce que Sen reprend de la façon suivante : « Ce sont les nombreuses identités de Manmohan Singh qui sont mises en avant dans cette déclaration. Il s'exprime en tant que premier ministre de l'Inde et en tant que dirigeant du Parti du Congrès, présente ses excuses à la communauté sikh, à laquelle il appartient (comme le montre son éternel ruban bleu), et à la nation indienne dans son entier, dont il est citoyen (...) La multiplicité de ses rôles et de ses identités s'accordent en tout point avec les déclarations de Gandhi à la conférence de Londres » (op.cit. p. 229).

Et Sen de conclure que si l'Inde n'a produit qu'un nombre très faible de terroristes liés à Al Quaida, alors que vit en son sein la communauté la plus importante au monde de musulmans, elle le doit à une telle représentation de la multiplicité de ses identités. Autrement-dit, si Sen n'ignore rien des violences propres l'Inde contemporaine, tant vers les communautés religieuses que vers les femmes et les pauvres, il assume toutefois que ce mode de représentativité fait la différence, ou fait une différence importante.

Si j'ai pris quelque temps pour exposer ce récit et ces analyses, mêlés d'éloges et d'inquiétudes, où l'on devine une confiance très forte dans certain mode de la représentativité politique et sociale autant que dans l'aptitude de certains à incarner en eux-mêmes et dans leur propre personne ce pluralisme qui est en question ici, c'est qu'il me semble particulièrement bien poser un certain nombre de question, ou entremêler de façon forte un certain nombre de fils dont le nœud même constitue la question de la laïcité et du communautarisme¹.

Au fond, qu'y trouvons nous.

1 - On y voit tout d'abord, et c'est le plus évident, la refus de poser le problème comme simple opposition de la laïcité et du communautarisme. Sans doute Gandhi appartient-il à un parti laïque, mais nous voyons, à la compréhension qu'en a Sen, que son laïcisme n'est pas un rejet, un refus, une négation des communautés ; il n'est pas un refus fait aux communautés particulières, d'entrer en politique ou dans le champ de la représentativité politique. Le jeu est plutôt un jeu à trois : communauté, laïcité, diversité. Il ne s'agit pas de nier les communautés, et pas en particulier les communautés religieuses, mais il s'agit de les articuler autrement, de les enchaîner entre elles autrement, et tout d'abord en les ouvrant.

¹ Il est certain que ces analyses de A Sen doivent beaucoup au pragmatisme et particulièrement à celui de W James, que sans doute il connaissait. Dans son œuvre, James ne cesse d'affirmer le pluralisme relationnel contre aussi bien le voeu d'unité que la dispersion. Justement, il récuse cette sorte d'alternative où souvent nous sommes mis, qui voudrait que nous choisissions entre l'un et le divers pur. Voir, entre autres : *Le pragmatisme*, 4^e chapitre ; ainsi que *Philosophie de l'expérience*, passim.

2 - C'est là le deuxième point car Gandhi ne semblait pas simplement vouloir substituer un mode de représentation à un autre et dire par exemple qu'à ce mode de représentation imposé par le gouvernement britannique il fallait substituer un mode articulé à la différence pauvre - riche, ou bien éduqué- pas éduqué. Ce qu'il souhaitait était plutôt d'ouvrir et multiplier ces différences, ou d'élargir le principe de répartition : les pauvres, mais aussi les travailleurs, mais aussi les femmes, mais aussi telle femme, la poésie, le « rossignol de l'Inde », qui est bien quelque chose de l'Inde. Ce qu'il récuse c'est ainsi l'unidimensionnalité du principe de répartition, qui revient à la domination de ce principe sur tous les autres, et à leur exclusion. On ne peut ainsi pas dire qu'il souhaitait un mode de répartition distinct et exclusif du mode de répartition religieux, parce qu'il considérait que ce dernier serait forcément une impasse. C'est le fait d'un pouvoir, ici le pouvoir britannique, d'imposer un principe de répartition et un seul, et par conséquent de négliger toutes les autres. Mais ce serait également le fait d'un pouvoir extérieur et violent d'affirmer que tel mode de répartition ne devrait pas avoir droit de cité.

Il y a certainement une partie humoristique dans ces paroles et provocations de Gandhi qui voudrait ouvrir la représentation et dire que pour ce qui le concernait lui-même, il n'était pas seulement un hindou de caste, mais aussi un pauvre, mais aussi un intellectuel, mais aussi un travailleur, et même aussi, car on ne voit pas de raison pour que cela s'arrête là, une femme, un poète. Ce dynamisme revendiqué, cette revendication pour toutes les différences, vient bousculer et dénoncer le caractère étroit du principe de répartition imposé par les Britanniques.

Reste à savoir à quoi il conduit et à se demander si cette critique de l'unidimensionnalité du principe de répartition ne conduit à un désordre pur et simple. Où donc la représentation doit-elle s'arrêter ? Faut-il qu'elle s'arrête ?

3 - Il semble alors, et c'est du moins là où Sen veut nous conduire, que ce pluralisme, s'il veut accéder à quelque forme de représentativité,

puisse le faire selon deux orientations. Une que l'on peut dire politique et qui distribue les instances de pouvoir en tenant compte des appartenances diverses, au moins des appartenances majeures (religions, sexes, partis, richesse) C'est bien ce qui est compris dans les remarques de Sen touchant la distribution des pouvoirs. L'autre serait plutôt éthique et engagerait l'aptitude, le talent de certains à « incarner », en eux-mêmes, dans leur mode d'apparaître autant que de paroles, les diverses identités qu'ils sont.

Toutefois, entre ce que l'on peut considérer ici comme deux pôles, il y aurait également une représentativité de ce pluralisme au niveau social, que Sen évoque brièvement :

« Il ne s'agit pas seulement de constater que l'homme d'affaires le plus riche du pays est un musulman (Azim Premji), ou que des musulmans ont été capitaine de l'équipe de cricket indienne (Pataudi et Azharuddin) ou que la première star de tennis féminin était musulmane (Sania Mirza), mais que tous dont considérées comme des indiens en général et non comme des musulmans indiens » (id., p. 228).

Cela signifie que la représentation de ce pluralisme doit être envisagé selon un certain continuum allant d'un niveau proprement politique de la représentation, à un niveau individuelle, en passant par l'ensemble des institutions sociales. Et si ici sont mentionnés le sport et la richesse, on ne voit aucune raison pour que ce pluralisme soit limité à ces deux aspects et eux seuls. Ce serait même un problème si le pluralisme de la société indienne n'était visible qu'à ces deux niveaux là, comme s'il était bloqué à ce point.

Il faudrait donc ici amorcer une enquête qui interrogerait les lieux, les niveaux, les modes de pluralisme au sein de ce continuum. Par exemple, s'il est possible de parler de « famille pluraliste », ou de familles donnant à voir un certain pluralisme, et alors lequel sous quel mode. Se demander aussi ce qu'il en est de club, ou de quartiers, ou d'entreprises pluralistes, et selon quel modalité ? Si la société doit pouvoir être et se

représenter comme pluraliste, cela ne signifie pas qu'elle doit l'être en tout lieu, et à tout moment ; mais alors quand, où, et selon quelle modalité ? Est-il important par exemple que les médias le soient, ainsi que ceux qui présentent les jeux et les informations dans ces médias. Est-il encore significatif que dans la chanson populaire, généralement si fortement ancré dans les terroirs, puissent naître de nouvelles voix, venus d'ailleurs, venues de minorité, comme le Rai en fut un moment porteur en France, et où alors on se mettait à espérer autre chose du rapport à la communauté arabo-musulmane (et pourquoi ce moment si vif fit-il long feu?). Quels sont les lieux « qui comptent », i.e. les lieux à partir desquels la société se voit comme plurielle, est ainsi confrontée à ce pluralisme et grâce auxquels elle peut réaménager les contours et formes de ses rapports à la diversité?

4 - Quoiqu'il en soit de ce dernier point, Sen attache une grande importance à la possibilité pour certains individus d'être et d'apparaître comme pluraliste. Il y a un niveau « individuel » de cette représentativité, qui engage une éthique : comment se faire et être pluriel et que signifie pour un individu d'être pluriel?

A ce niveau, ce qui importe c'est que le pluralisme soit manifesté dans un corps, une personne, une singularité qui « se donne à voir comme multiple », fait voir la multiplicité qu'elle est, et rend visible pour d'autres cette multiplicité qu'ils sont. Cette possibilité n'est manifestement pas sans impact sur le rapport à elle-même de la communauté. C'est du moins là que Sen veut semble-t-il nous conduire : la « capacité » de certains à incarner une diversité d'identité n'est pas sans effet important sur le rapport à elle-même de la communauté. Il y a et peut-être y aura-t-il toujours, tant la domination du rapport unidimensionnelle à la représentation et à ce que nous sommes supposés être est forte, quelque chose de surprenant, de dérangeant, d'émouvant au spectacle même d'une multiplicité incarnée : un sikh, avec son turban spécifique, qui est aussi un premier ministre, aussi un citoyen. Gandhi lui-même et ses revendi-

cations multiples, ce souhait de manifester la violence d'un principe de répartition quelconque.

Au travers de ces deux exemples, deux directions sont indiquées qui peuvent nous aider à penser ce pluralisme individuel. La première tient à la diversité des rôles et à l'intrication de l'individu dans ces rôles. Ainsi, le premier ministre, sikh lui-même, s'excuse devant la communauté de sikh, et il parle ici comme ministre. En s'adressant ainsi aux sikh, ce n'est pas comme sikh qu'il parle, mais comme premier ministre qui assume sa responsabilité dans ces massacres. Il parle aux indiens au même moment, et s'excuse devant eux. Il parle à tous les indiens, dont les sikh, et les renvoie à la constitution et à ses valeurs. Ce n'est pas forcément facile, dans un même discours, de pouvoir s'adresser aux uns et aux autres et il y faut une certaine sorte de courage. Courage de parler à ceux de sa propre communauté, tout en s'en démarquant, tout en ne s'identifiant pas complètement à leur douleur. Courage aussi de renvoyer l'ensemble des indiens à la réalité de leur constitution, au moment même où les valeurs de cette constitution sont mises à mal. Mais ce qui sans doute suscite le respect et implique une certaine authenticité de cette parole, c'est bien que ce premier ministre soit sikh lui-même, et mette en acte, par ses paroles mêmes, le dépassement de la douleur des siens. S'il n'avait pas été sikh lui-même, si cette parole était venue d'un homme ou d'une femme de pouvoir sans lien quelconque avec telle ou telle communauté, les choses auraient été bien différente. L'appel à la nation indienne un simple rappel un peu abstrait, sans engagement.

L'autre piste est incarnée par Gandhi. Figure exemplaire. Pourquoi ? Pour dire « nous oublions les pauvres, nous oublions les femmes et les travailleurs » », il ne faut pas seulement que nous ayons en tête un devoir abstrait de démocratie, selon lequel tous (les individus?) devraient être représentés. Il faut plutôt avoir entendu quelque chose ; il faut avoir incorporé quelque chose de l'autre, sans pour autant savoir ce que l'autre veut dire, sans pour autant autrement-dit se dire que l'on pourrait très bien le dire soi-même à la place de l'autre. Ce qui se joue n'est pas le devoir

formel que chacun s'exprime en son propre nom mais bien le double fait que l'on ait entendu d'autres voix, ou que l'on sache que là bas, il y a des voix qui disent ceci et cela, et que l'on sache qu'après tout sa voix propre est peut-être bien particulière et manquerait à en transmettre quelque chose. Tout au plus un traducteur, pas un représentant. D'une part il y a là bas d'autres voix, je les sais, et j'en ai incorporé quelque chose, comme incorporé quelque chose de leur expérience ; d'autre part il y a aussi la mienne, que je ne peux oublier, qui ne parle que pour elle, et qu'un autre seulement pourrait traduire pour d'autres. Mais peut-être bien que si Gandhi fut quelqu'un d'exceptionnel c'est qu'il avait incorporé en lui tout de l'Inde, toutes les voix de l'Inde, tous les corps même de l'Inde, par l'amalgame qu'il présentait d'un corps à la fois si fragile, si vif et souple; cette pauvreté et ce dénuement rehaussé de petites lunettes d'intellectuel. Bref, quelqu'un incarnant certains traits majeurs de son pays. En ce sens, comme la poésie, un rossignol de l'Inde.

Je ne prétends pas, par ces quelques analyses, être aller très loin dans la réflexion sur la laïcité et le communautarisme. Mais j'ai voulu marquer deux choses. La première consisterait à dire la chose suivante : communautarisme et laïcité s'entendent très bien pour écraser le social, ou la société, et ne laisser aucune espace pour que les pluralismes se développent. Nous devons les écarter l'un et l'autre, pour faire place au pluralisme, ses lieux, ses modalités. La seconde est que ces quelques remarques permettent de dessiner un programme de recherche en un sens inédit². Ce serait en effet un programme de recherche d'analyser les lieux du pluralisme, que ceux-ci trouvent leur support dans l'individu lui-même, dans la famille, dans les clubs, dans les groupes de travail et les médias. Ce programme serait un peu particulier dans la mesure où loin de chercher quelque chose qui n'est pas, il s'efforcerait d'analyser

² Il est certain que pour un tel programme les œuvres de M Serres et de G Deleuze seraient des outils précieux. C'est bien chez eux que l'on trouve une théorie de la multiplicité, ainsi que l'invention de multiples modélisations possibles de ce pluralisme relationnel. En particulier la notion de série chez Deleuze.

les différents pluralisme que nous sommes et par là s'efforcerait d'en faire la publicité autant qu'il réfléchirait à une éthique du pluralisme. Il s'agirait de renforcer les lieux et occasions du pluralisme, contre tout arraisionnement du social sous la coupe d'un principe.

Bibliographie

- DELEUZE, G et GUATTARI, F (1980) *Mille Plateaux*, Paris, Minuit.
- DELEUZE, G (1969) *Logique du sens*, Paris, Minuit.
- JAMES, W. (2007) *Le pragmatisme*, Paris, Flammarion
- MONTAIGNE, Michel de, (2002) *Les essais*, Paris, aeléa.
- SEN, A (2006) *Identité et violence*, Paris, O. Jacob
- SERRES, M (1968) *Le système de Leibniz et ses modèles mathématiques*, Paris, PUF.

Data de registro: 20/12/2016

Data de aceite: 17/05/2017

 Identity and difference in a post-dialectical theory: on Theodor W. Adorno's Paris lectures

Alain-Patrick Olivier*

Abstract: How should we think of identity and difference in a post-dialectical way? Adorno is usually considered as a theoretician of otherness, whereby otherness is taken as the opposite to identity. I present in this paper the position of Adorno and the way he thought the topics of “identity” and “difference” in his 1961 Paris Lectures, those lectures given at the Collège de France which are sketches of his “Negative Dialectics”. Adorno’s purpose is to criticize the main philosophical conception based on a philosophy of identity – in order to make clear its political implications. In the post-World War II situation, this political reflexion was connected with an educational project regarding the education of citizen in the time of late capitalism in order to avoid a relapse into barbarism.

Keywords: Dialectics. Difference. Ontology. Negative dialectics.

Identité et différence chez la théorie post-dialectique : sur les cours parisiennes de Theodor W. Adorno

Résumé: Comment penser l’identité et la différence dans un cadre post-dialectique ? Adorno est généralement considéré comme un penseur de l’altérité, où l’altérité est comprise comme opposée à l’identité. Le présent article examine la position d’Adorno et la façon dont il traite des questions de « l’identité » et de la « différence » dans ses conférences de Paris données au Collège de France en 1961, qui constituaient l’esquisse de sa *Dialectique négative*. Le but d’Adorno est de critiquer la conception philosophique dominante basée sur le concept d’identité afin d’en montrer les implications politiques. Dans la situation de l’après-guerre mondiale, cette réflexion politique était liée à un projet d’éducation concernant l’éducation du citoyen à l’époque du capitalisme tardif pour éviter une rechute dans le barbarisme.

Mots-clés: Dialectique. Différence. Ontologie. Dialectique négative.

* Doutor pela Universidade de Paris I-Sorbonne (França) e pela Universidade de Hagen (Alemanha). Professor da Universidade de Nantes (França). E-mail: alain-patrick.olivier@univ-nantes.fr.

Identidade e diferença na teoria pós-dialética: sobre as conferências parisienses de Theodor W. Adorno

Resumo: Como pensar a identidade e a diferença em um contexto pós-dialético? Adorno é geralmente considerado um pensador da alteridade, sendo a alteridade compreendida como oposta à identidade. Este artigo examina a posição de Adorno e a forma como ele trata as questões da “identidade” e da “diferença” em suas conferências de Paris, proferidas no Collège de France em 1961, e que constituem o esboço de sua *Dialética Negativa*. O objetivo de Adorno é o de criticar a concepção filosófica dominante baseada no conceito de identidade para mostrar suas implicações políticas. Na situação mundial do pós-guerra, tal reflexão política estava ligada a um projeto de educação concernente à educação do cidadão na época do capitalismo tardio para evitar uma recaída no barbarismo.

Palavras-chave: Dialética. Diferença. Ontologia. Dialética negativa.

In March 1961 Theodor W. Adorno was invited at the College de France in Paris to give three lectures. The general title of those lectures was “*Dialectique et Ontologie*” (“*Dialectics and Ontology*”). They are the first sketches of the book *Negative Dialektik [Negative Dialectics]* that was published in 1966. They allow us in that sense to follow the process of composition of the book and to better understand its structure. The lectures were given in French language after a German original, which was previously translated. The title of the three lectures are:

- 1) Le besoin ontologique (= “the ontological need” = Part 1 of the book)
- 2) Etre et existence (= “being and existence” = Part 1)
- 3) Vers une dialectique négative (= “towards a negative dialectics” = Part 2)

Adorno used the extended German version to write the first and second part of *Negative Dialektik* (I. “Relation to ontology”, II. “Negative Dialectics : concepts and categories”). Part three “Models” is not related to the Parisian Lectures). In the context of the world-wide celebrations

of the publication of that book, the lectures provide a rich material concerning the genesis of that work. The text of the Parisian Lectures is unpublished yet and was not exploited by researchers¹.

My purpose is first to present an extract of the conferences, namely of the third lecture that is also present in a similar form with some alterations in the *Negative Dialectics*, where Adorno is explicitly dealing with “Dialectics of Identity”. I am providing here this short text in four versions:

- the German text of the Parisian lectures after the Frankfurt manuscript
- the French text of the Parisian lectures, which was pronounced by Adorno in 1961
- the German text of “Negative Dialectics” from 1966
- the English translation of “Negative Dialectics” from 1973

The title of this paper is: “Identity and Difference in a post-dialectical Theory”. When I am speaking of a “post-dialectical way of thinking”, I am referring to the philosophical way opened with the idea of a “negative dialectics” as a way of thinking dialectically after the end of the Hegelian or Marxist-Leninist dogmatic conception of dialectics. The matter of my presentation is the concepts of “identity” and “difference” or “otherness”. How should we think of identity and difference in a post-dialectical way? Within the frame of what Adorno called a “negative dialectics”?

My purpose on a philosophical point of view is namely to show that the philosophy of Adorno offers us a logical and a political reflexion on the concepts of identity and difference from a dialectical perspective which differs a) from the conception of Heidegger and from Hegel on one side,

¹ I am currently working on an edition project with the Theodor W. Adorno Archive in Frankfurt am Main.

b) which differs also from the later French Theory on the other. I will therefore first present the general frame of this problematic (I), then comment the short abstract from Adorno regarding the category of “difference” (II).

I would like to show that Adorno’s enquiry about identity and difference could be useful for the contemporary discussion about “identity” and “difference” in a philosophical and logical as well as in a political point of view. I am personally interested into the way which Adorno is dealing with these categories concerning a research project on the policy of difference and pluralism in France and in Brazil, especially in education. It is to support the politics of emancipation especially of black people and other minorities through the access to education. But we also have to discuss the philosophical background for such a politics and to ask if the French Theory and its conception of “différence” (“otherness”) for example by Deleuze is the only way.

The question is: can we speak about “otherness” without speaking of “identity”? Is it possible to use the category of “otherness” as an autonomous concept? And then: is it possible to think a politic of otherness which is not an identity politic?

Adorno is usually considered as a theoretician of otherness, whereby otherness is taken as the opposite to identity. But what is the relation between the concept of otherness and the concept of difference? Can we imagine a form of otherness which is not mediated? Which is not part of a logic of identity? what is the relation between identity and difference in a philosophy of otherness?

I would like to show that Adorno is also a theoretician of the identity. The alternative he suggests to the philosophy of identity is not only a philosophy of otherness, but it is a critical approach of the identity. We can not escape the identity but we have to refer critically and dialectically to the notion of “identity”. We have then to use the category of “dialectics” even not in a Hegelian sense (where “alterity, difference

are asserted but only as secondary moments serving their opposite”²²). That is why Adorno is speaking of “negative dialectics”.

The main difference between Adorno and French Theory is that Adorno, with the “Negative Dialectics”, wants to save not only the Hegelian Philosophy in general but the very notion of “dialectics” that the French philosophers wanted to eliminate at that time. Deleuze has built his philosophy of difference or otherness to escape the Hegelian dialectics. Adorno criticized radically the Hegelian dialectic – which is part of the identitarian philosophy – but wanted also to use it for a new logic of identity or otherness in a non-identitarian way.

1. General remarks

The main purpose of Adorno in the Parisian lectures is not to criticize Hegel. It is to criticize the very philosophy of identity, the philosophy of being – in order to make clear its political implications, especially the philosophy of Martin Heidegger. In the post-World War II situation, this political reflexion was connected with an educational project regarding the education or re-education of citizen in the time of late capitalism in order to avoid a relapse into barbarism.

Adorno shows how the political engagement in fascism by Heidegger is inherent to the form and the content of his philosophy of being. When we are thinking about the relationship between philosophy and politics we can not avoid a critic of the philosophy itself, its logical structure, its connection to the law of identity.

The argumentation of Adorno is still echoing currently since the most radical French philosophers today, like Badiou, still refer to Heidegger and his philosophy of being as disconnected of any political implication. This connection between philosophy and fascism is still embarrassing even because the fascination for the Heideggerian ontology not decrease since the 1960s.

²² Zizek, S., *Less Than Nothing: Hegel and the Shadow of Dialectical Materialism*, p. 262.

The alternative is not to only prohibit this philosophy, to escape this kind of metaphysics or to enter uncritically in this dispositif. A lot of critics concerning Heidegger's commitment in national-nationalism are journalistic or historical critics. But there is a way to approach and to criticize the structure of this metaphysics from inside, from a philosophical point of view.

That is the way Adorno is criticizing the ontology of Heidegger: he connects the every day fascination for fascism with the very principle of a philosophy of being. He tries to explain where the “besoin ontologique” is coming from, he wants to deal with this irrational demand in rational terms. This implies not only to refer to psychological and social explanations but also to follow the internal logic of the philosophy of being and its mythological structure.

This is what Adorno is doing in the first lecture about the “besoin ontologique” and then, in the second, about “être et existence”. The “besoin critique” (“critical need”?) appears as the alternative and response to the “besoin ontologique”. The question is not to dismiss the ontology, the metaphysics and even the philosophy – as pure ideology – but to develop it in dialectical form. “Negative dialectics” is the name for this new critique of metaphysics. The “negative dialectics” has to show the authoritarian structure of the philosophy of identity and to avoid it. But Adorno's critics don't stop at this point.

(i) The first point is that he considers the danger for the “negative dialectics” to pose itself as an identitarian philosophy. The danger is to replace an identitarian philosophy of being by what can be seen as an identitarian philosophy of “negative dialectics”. The critics take in so far the shape of a self-critic.

(ii) The second point is that the structure of thinking itself is an identitarian structure, so that we can not escape the structure of the identity. Even the fragmentary structure of thinking relates to an inherent form of *Geschlossenheit*. (in French : “construction close”, in the English translation I am not sure if “conclusive form” is adequate, I would speak of

“cohesion”). This is what Adorno shows in the abstract about the “dialectics of identity” both in the Parisian Lectures and in *Negative Dialektik*.

2. The “Dialectics of identity” in the Parisian Lectures

In his Parisian Lectures Adorno is writing:

«Autant la dialectique négative est-elle liée, comme point de départ, aux catégories suprêmes dans lesquelles se termine la philosophie d’identité, autant est-elle fausse et, d’après la logique de l’identité, est-elle même ce à quoi elle s’oppose. Elle doit se corriger dans sa progression critique dévorant aussi les notions qu’elle traite selon leur forme, comme si pour elle, elles étaient encore les primaires. Il s’agit d’une différence décisive lorsqu’une pensée, contrainte par la nécessité inhérente à toute pensée, se laisse assujettir de façon close et principielle pour suffire à l’exigence d’une construction close, revendiquée par la philosophie traditionnelle qui la dément, – ou lorsqu’elle impose affirmativement par elle-même cette forme de clôture, en se faisant inconditionnellement une chose primaire.»

A first result of this quotation is quite pessimistic and puzzling. It seems that the “negative dialectics”, if Adorno is right, can not escape the logic of the identity. The reason is that the “identitarian logic” is part of any form of “thinking”; there is a “compulsion of the form”. The “negative dialectics” is only possible within the shape of an identitarian logic.

The other upsetting result is that there is not necessary a great difference between the Heideggerian philosophy of being and the Adornian conception of negative dialectics. One can say the “negative dialectics” is simply another form of identitarian philosophy substituting the “supreme” categories of the identitarian philosophy like “being”, “identity” by other “primary” categories like “negation”, “critic”, “dialectic”, “otherness”, “difference”.

But Adorno provides this argument that the function of the “negative dialectics” is not to provide categories, new categories, but to criticize categories, the categories of the identitarian philosophy but also the very categories it has produced. “It must correct itself in its critical course”.

That is why Adorno distinguishes very clearly in the second part of the text two sort of thinking: the “negative dialectics” and the “identitarian logic” and there is a “différence décisive” (a decisive difference) between them.

The first possibility (A) is a way of thinking within the frame of the identitarian logic because there is no other issue as the *Geschlossenheit*. La pensée “se laisse assujettir”. The thinking is in a position of “subjection”. But this position of subjection can also be a position of opposition and of negation. At the same time one can also “deny” the authoritarian form of identitarian philosophy. The categories of the identitarian logic can simply be criticized. It is not simply to escape these categories or to bring new ones (like “otherness”, “difference”) but to be involved in a critical process from the point of view of the dominated. The relationship to identity is not affirmation but negation. (If I would translate in a political way, I would say: there is no possibility to escape the fascism or the capitalism, i.e. totalitarianism, but we can negate and criticize them. We have to fight racism).

The second possibility (B) is the position of the identitarian philosophy, which “impose affirmativement par elle-même cette forme de clôture” (*Geschlossenheit*). The identitarian logic consists in the process of affirmation. This process excludes the critical one. The way of thinking is related to fix categories, to primary categories (like being, etc.) This is not only to recognize the necessity of the identity but to emphasize it and to redouble it in a kind of what I would call a form of “over-identity” which becomes an authoritarian way of thinking. (If I translate in a political way, I would say: we can not escape the fascist structure of capitalism, so we have to follow and to develop this fascist structure.)

The implication of this is that a philosophy of the difference, a philosophy of otherness is not necessary a “different philosophy” or an “alternative philosophy” to the philosophy of identity. The question is not simply the autonomization of “difference” as such, of “otherness” as to be opposed to the category of identity, or to the category of con-

tradition. The main difference is not between identitarian logic and philosophy of otherness but between critical or non-critical philosophy and furthermore between dialectical and non-dialectical philosophy. We can not simply emphasize the category of “otherness” without a critical process, otherwise the risk is to produce a new identitarian logic and even authoritarian politics. But there is always the need to criticize in a dialectical way the point of view of the identitarian logic.

Conclusion

In this way, Adorno's post-dialectical thinking can be very actual and productive for us in a philosophical and in political horizon when we are debating about identity and otherness. We would have then to distinguish between a critical theory of otherness (a dialectical one) and a non-critical and non-dialectical theory of otherness which can be regarding the form – similar to the theory of identity we wanted to escape from. I hope “Negative Dialectics” and the Parisian Lectures could help us in this way of thinking and criticizing our philosophical and political categories.

Text

Zur negativen Dialektik (1961)	Vers une dialectique négative (1961)	Negative Dialektik (1966)	Negative Dialectics (1973)
Soweit negative Dialektik, als an ihrem Ausgang gebunden ist an die obersten Kategorien, in denen die Identitätsphilosophie terminiert, ist auch sie falsch, identitätslogisch, selber das, wogegen sie sich zusetzt. Korrigieren muß sie sich in ihrem kritischen Fortgang, der auch Begriffe verzeht, die sie der Form nach behandelt, als wären es auch für sie noch die ersten. Zweierlei ist es, ob ein Denken, durch die Not der allen Denken eigentümlichen Form, geschlossen, prinzipiell sich fügt, um den Anspruch der traditionellen Philosophie auf geschlossenes Gefüge sich zu stellen, den sie vermeint – oder ob sie jene Form der Geschlossenheit von sich aus affirmativ setzt, ihrer Intention nach sich selbst zum Ersten macht.	Autant la dialectique négative est-elle liée, comme point de départ, aux catégories suprêmes dans lesquelles se termine la philosophie d'identité, autant est-elle fausse et, d'après la logique de l'identité, est-elle même ce à quoi elle s'oppose. Elle donc se corriger dans sa progression critique dévorant aussi les notions qu'elle traite selon leur forme, comme si pour elle, elles étaient encore les primaires. Il s'agit d'une différence décisive lorsqu'une pensée, contrainte par la nécessité inhérente à toute pensée, se laisse assujettir de façon close et principielle pour s'offrir à l'exigence d'une construction close, revendiquée par la philosophie traditionnelle qui la dément, – ou lorsqu'elle impose affirmativement par elle-même cette forme de clôture, en se faisant inconditionnellement une chose primaire.	Dadurch ist die negative Dialektik, als an ihrem Ausgang gebunden an die obersten Kategorien von Identitätsphilosophie. Insofern bleibt auch sie falsch, identitätslogisch, selber das, wogegen sie gedacht wird. Berichtigten muß sie sich in ihrem kritischen Fortgang, der jene Begriffe affiziert, die sie der Form nach behandelt, als wären es auch für sie noch die ersten. Zweierlei ist, ob ein Denken, durch die Not der einem jeglichen unentzerrbaren Form, geschlossen, prinzipiell sich fügt, um den Anspruch der traditionellen Philosophie auf geschlossenes Gefüge immanent zu verneinen – oder ob es jene Form der Geschlossenheit von sich aus urgiert, der Intention nach sich selbst zum Ersten macht.	Negative dialectics is thus tied to the supreme categories of identitarian philosophy as its point of departure. Thus, too, it remains false according to identitarian logic: it remains the thing against which it is conceived. It must correct itself in its critical course—a course affecting concepts which in negative dialectics are formally treated as if they came “first” for it, too. It is one thing for our thought to close itself under compulsion of the form which nothing can escape from, to comply in principle, so as immanently to deny the conclusive structure claimed by traditional philosophy; and it is quite another thing for thought to urge that conclusive form on its own, with the intent of making itself “the first.”

(Translated by E.B. Ashton)

Bibliography

- ADORNO, T. W. (2003). *Dialectique négative*, Paris, Payot.
- _____ (1961), *Dialectique et Ontologie*, Conférences, Collège de France, mars 1961. Tapuscrit, Theodor-W.-Adorno-Archiv, Francfort-sur-le-Main.
- _____ (1966). *Negative Dialektik*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- _____ (1971), *Erziehung zur Mündigkeit*, Francfort s. M., Suhrkamp.
- _____ (1974). *Dialectique de la Raison*, trad. E. Kaufholz, Paris, Gallimard.
- DELEUZE, G. (1968), *Différence et répétition*, Paris, PUF.
- HEGEL, G. W. F. (1970), *Science de la logique*, trad. B. Bourgeois, Paris, Vrin.
- MERLEAU-PONTY, M. (1955). *Les Aventures de la dialectique*, Paris, Gallimard.
- OLIVIER, A. P. (2012), La dialectique hegelo-adornienne, *Philosophie*, 113 (2012), 23-36. <https://doi.org/10.3917/philo.113.0023>

Data de registro: 20/12/2016

Data de aceite: 17/05/2017



Instruction et individualité chez Diderot

Alain Firode*

Résumé: Cette étude se propose de lire les divers écrits pédagogiques de Diderot (*La Réfutation d'Helvétius* et le *Plan d'une université en particulier*) en prenant pour fil directeur l'idée d'« individualité ». L'hypothèse que nous nous proposons d'explorer est qu'il est possible et fécond d'envisager la pensée pédagogique de Diderot dans son ensemble sous l'angle d'une théorie qu'on peut dire « individualiste » de l'éducation. L'originalité et l'intérêt des analyses diderottiennes, plus précisément, nous semble résider dans le fait qu'elles s'écartent, sur certains points décisifs, des théories, appartenant à la tradition humaniste et universaliste dont la pensée pédagogique actuelle est l'héritière, qui font de la formation du sujet autonome (et non de *l'individu indépendant*), la fin ultime du processus éducatif.

Mots clés: Education. Diderot. Individualisme.

Education and individuality in Diderot

Abstract: This paper aims at reading Diderot's various educational writings (*La réfutation d'Helvétius*, *le Plan pour une université*), taking as guiding principle the philosophical idea of « individuality ». According to us, Diderot's educational thought can be seen as an individualistic theory of education. The originality of Diderot's analyses lies in the fact that they deeply depart from the theories rooted in the humanist and universalistic tradition to which the currently educational doctrines belong. Contrary to them, Diderot's theory of education argues that the ultimate goal of the educational process is the independance of the individual (and not the autonomy of the thinking subject).

Keywords: Education. Diderot. Individualism.

* Docteur en philosophie de l'Université de Lille III, Villeneuve d'Ascq, France. Professeur des universités (sciences de l'éducation, philosophie de l'éducation) à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE), Communauté d'Universités et établissements (ComUE) Lille Nord-de-France. E-mail: alain.firode@wanadoo.fr.

Educação e individualidade em Diderot

Resumo: Este artigo propõe-se a uma leitura dos diversos escritos pedagógicos de Diderot (*A Refutação de Helvetius* e o *Plano de uma universidade* em particular) tomando como fio condutor a ideia de “individualidade”. A hipótese que se propõe explorar é a de que é possível e fecundo perceber o pensamento pedagógico de Diderot em seu conjunto sob o ângulo de uma teoria que poderíamos da educação que poderíamos chamar “individualista”. A originalidade e o interesse das análises diderotianas, mais precisamente, parece-nos residir no fato de que elas se distanciam, em certos pontos decisivos, das teorias que pertencem à tradição humanista e universalista das quais o pensamento pedagógico atual é herdeiro, que fazem da formação do *sujeito autônomo* (e não do *indivíduo independente*) a finalidade última do processo educativo.

Palavras-chave: Educação. Diderot. Individualismo.

Les études sur Diderot soulignent fréquemment la présence, dans son œuvre philosophique et littéraire, de thèmes qui renvoient à l’idée d’une diversité et d’une hétérogénéité irréductibles du réel : ses œuvres littéraires mettent en scène des personnages hors du commun, singuliers, excentriques ou bizarres (Jacques, le Neveu...) ; sa physique, quant à elle, oppose à la conception mécaniste d’une matière homogène et inerte l’hypothèse d’une matière chimiquement hétérogène, constituée d’une diversité de molécules vivantes ; ses réflexions méthodologiques liées au projet encyclopédique, enfin, concluent à l’absence d’unité dans le monde des sciences et des arts, à la dispersion insurmontable des connaissances humaines. La diversité, dans l’œuvre diderotienne, se manifeste à la fois dans l’ordre des esprits, dans celui des constituants de la matière et dans celui des savoirs. On ne s’étonnera donc pas que Diderot reprenne à son compte, en le transposant au cadre matérialiste, le fameux principe leibnizien des indiscernables¹ : c’est que le monde diderotien dans sa

¹ Cf. l’art ‘Leibnitzianisme’ de l’*Encyclopédie* (rédigé par Diderot) : « Il n’y a peut-être rien de moins raisonnable que ce principe [le principe des indiscernables] pour ceux qui ne pensent que superficiellement, et rien de plus vrai pour les autres ».

totalité apparaît comme un ensemble hétérogène, où la réalité se trouve toujours du côté du dissemblable et du différent, l'apparence du côté du semblable et de l'identique. Pour Diderot, comme pour Leibniz, les différences qui caractérisent un être singulier, loin d'être accidentelles et extérieures à celui-ci, ont au contraire une origine interne et participent de sa nature propre.

Cette thèse leibnizienne d'un principe interne d'individuation, appliquée à l'analyse de la diversité des esprits humains, conduit Diderot à concevoir la différence entre chacun des membres de l'espèce humaine comme analogue à la différence qui distingue une espèce animale d'une autre, c'est-à-dire comme une différence définitionnelle, d'ordre logique et conceptuelle. Ce n'est donc pas dans la part commune d'humanité en moi que réside mon identité profonde, dans ce que le rationalisme kantien appellera ma « *personne* », ni à l'inverse dans mon appartenance à telle ou telle communauté culturelle et historique plus ou moins restreinte et particulière, mais bien dans ce que Diderot appelle, en forgeant un néologisme, mon « *individualité* naturelle »².

Cette étude se propose de lire les divers écrits pédagogiques de Diderot (*La Réfutation d'Helvétius* et le *Plan d'une université* en particulier) en prenant pour fil directeur cette idée d'« individualité ». L'hypothèse que nous nous proposons d'explorer est qu'il est possible et fécond d'envisager la pensée pédagogique de Diderot dans son ensemble sous l'angle d'une théorie qu'on peut dire « *individualiste* » de l'éducation. L'originalité et l'intérêt des analyses diderottiennes, plus précisément, nous semble résider dans le fait qu'elles s'écartent sur certains points décisifs des théories, appartenant à la tradition humaniste et universaliste dont la pensée pédagogique actuelle est l'héritière, qui font de la formation du sujet autonome (et non de *l'individu indépendant*), la fin ultime du processus éducatif. A. Renaut, dans *l'Ere de l'individu*³, a

² *Le Neveu de Rameau*, Paris, GF, 1983, p. 49.

³ Alain Renaut, *L'ère de l'individu*, Paris, Gallimard, 1989.

justement souligné ce qui oppose, au sein de la modernité philosophique caractérisée par le primat du sujet humain, les philosophies humanistes du sujet aux philosophies de *l'individu* : alors que les premières font résider la liberté du sujet dans sa capacité à instituer lui-même la loi à laquelle il obéit (dans ce qu'il est convenu d'appeler depuis Kant son « autonomie ») les secondes, au contraire, situent la liberté de l'individu dans sa capacité à obéir à une nécessité naturelle interne, en provenance de sa propre structure singulière (comme on le voit, par exemple, avec la théorie leibnizienne des monades). Si les conséquences de cette divergence ont déjà été mises en évidence dans le domaine de la philosophie et de la politique (cf. entre autres le livre déjà mentionné d'A. Renaut), il ne semble pas en revanche que ses aspects pédagogiques aient jusqu'à maintenant beaucoup retenu l'attention des commentateurs. De là l'ambition de cette étude, qui est de contribuer à combler cette lacune en analysant la conception individualiste (et non « humaniste ») de l'éducation qui, selon nous, est celle de Diderot. En espérant, par là, concourir à une meilleure compréhension des divergences, trop souvent inaperçues, qui traversent notre modernité éducative.

La critique de l'idée de genre humain

En quoi la pensée pédagogique de Diderot procède-t-elle, comme nous le soutenons, d'une inspiration « individualiste » ? Un premier indice est fourni par la remise en cause de l'idée de « nature humaine » sur laquelle débouchent plusieurs des analyses exposées dans la *Réfutation*. Parmi les critiques adressées à Helvétius, il en est qui ne visent pas seulement l'anthropologie sensualiste présentée dans *De l'homme*, mais plus généralement toutes les anthropologies qui, à l'instar de cette dernière, presupposent l'existence d'une « nature humaine » universelle. Tel est en effet selon Diderot l'une des principales faiblesses de l'analyse réductionniste du

désir humain proposée par Helvétius : si celui-ci a vainement cherché à ramener l'infinité variété des appétits à la seule recherche du plaisir physique immédiat, c'est d'abord qu'il a cru à l'unité même du désir humain, qu'il n'a pas su voir la relation qui fait dépendre les appétits propres à chaque individu de son organisation particulière. Comme le dit Diderot en usant d'une image : « à chacun son ruban », l'erreur philosophique type étant de prendre le « ruban » particulier qui nous fait courir pour un mobile universel : « parce que la femme était votre ruban, vous avez supposé que c'était le ruban de tous les autres » [...] « Croyant écrire [l'histoire] de l'espèce humaine vous n'avez tout au plus écrit que la vôtre »⁴. La vérité est pourtant que « les uns manquent de testicules pour une chose ; les autres pour une autre »⁵ en sorte qu' « il faut que chacun s'accouple avec la muse qui lui convient, la seule avec laquelle il se sente et se retrouve. Il est nul ou n'a qu'une fausse érection avec les autres »⁶. Bref, l'erreur d'Helvétius est d'avoir voulu parler de l'homme en général comme d'une « espèce entière » déterminée et unifiée, alors que tout dépend, en ce qui concerne les ressorts de l'action, de l'organisation particulière propre à chaque individu : « ne me parlez pas [...] des plaisirs sensuels comme principe des actions de l'espèce entière, tandis que ce n'est que le motif des actions de l'homme voluptueux »⁷.

La même objection vaut pour d'autres caractères attribués à l'espèce humaine. D'une manière générale, il n'est pas selon Diderot d'activité humaine – qu'elle soit d'ordre esthétique, éthique ou intellectuel – qui ne porte empreinte de l'individualité et de la singularité de celui qui l'exerce : « chacun est poète à sa manière, éloquent à sa manière, brave à sa manière, fait de la peinture, de la sculpture de la gravure, même de la géométrie, de la mécanique, de l'astronomie comme soi et non comme un autre »⁸. Les

⁴ Diderot, *Réfutation d'Helvétius*, in Œuvres complètes, Paris, 1875, (Kraus reprint, Nendel, Liechtenstein, 1966), philosophie, II, p. 308.

⁵ *Ibid.*, p. 293.

⁶ *Ibid.*, p. 293.

⁷ *Ibid.*, p. 337.

⁸ *Ibid.*, p. 346.

activités intellectuelles les plus abstraites, on le voit, n'échappent pas à la règle. Aussi la « raison » diderotienne n'est-elle pas le « bon sens » cartésien, entièrement et identiquement présent en tout un chacun. Diderot, au contraire, n'hésite pas à en parler à la façon d'un « instinct » aussi varié et diversifié que le sont les différents instincts animaux : « l'homme est aussi une espèce animale, sa raison n'est qu'un instinct perfectible et perfectionné et dans la carrière des sciences et des arts il y a autant d'instincts divers que de chiens dans un équipage de chasse »⁹. Telle est la conclusion à laquelle Helvétius aurait dû être conduit, selon Diderot, s'il avait été conséquent avec les principes de son anthropologie matérialiste : à savoir « que la raison de l'homme est un instrument qui correspond à toute la variété de l'instinct animal »¹⁰. Aussi n'y a-t-il rien de tel, pour le co-éditeur de l'*Encyclopédie*, qu'une capacité universellement partagée de distinguer le vrai et le faux, rien de telle qu'une « lumière naturelle », ni aucune norme logique universelle identiquement implantée dans l'esprit de tout homme : « quelque bien organisées soient deux têtes, il est impossible que les mêmes idées soient dans l'une et l'autre également évidentes [...] Rien n'est si rare que la logique : une infinité d'hommes en manquent ; presque toutes les femmes n'en ont pas »¹¹. Ce n'est donc pas l'effet des passions et des préjugés qui nous empêche d'accéder au point de vue universel d'un pur sujet épistémique : c'est qu'un tel sujet n'existe tout simplement pas, c'est qu'un « esprit juste en tout point est un être de raison »¹².

Matérialisme et individualisme

Ces conclusions, selon Diderot, découlent inévitablement de la thèse matérialiste. Si l'homme n'est que matière, si ses conduites et ses pensées sont déterminées par son organisation physique, il est impos-

⁹ *Ibid.*, p. 341.

¹⁰ *Ibid.*, p. 312.

¹¹ *Ibid.*, p. 343-344.

¹² *Ibid.*, p. 344.

sible d'isoler une part absolument commune à tous les représentants de l'espèce, chaque individu présentant nécessairement des différences d'organisation, des différences physiques qui lui sont propres. En vertu du principe des indiscernables, il en va des cerveaux (et donc des esprits si l'on adopte le point de vue matérialiste) comme des visages qui ne sont jamais exactement identiques. De là le reproche d'inconséquence que Diderot, inlassablement, adresse à Helvétius tout au long de la *Réfutation* : « Une des plus fortes inconséquences de cet auteur est d'avoir placé la différence de l'homme et de la brute dans la diversité de l'organisation et d'exclure cette cause lorsqu'il s'agit d'expliquer la différence d'un homme à un homme »¹³. N'est-il pas contradictoire, d'un côté, de

« placer dans l'organisation la différence la plus extrême de la chaîne animale [i. e. la différence entre l'homme et l'animal], d'employer la même cause pour expliquer la diversité de chien à chien et [de l'autre] de la rejeter quand il s'agit des variétés d'intelligence, de sagacité d'esprit d'un homme à un autre »¹⁴? En toute rigueur, la thèse matérialiste est incompatible avec la conception humaniste et universaliste du genre humain.

Aussi en va-t-il, selon une comparaison utilisée à maintes reprises dans la *Réfutation*, des différents individus comme des différentes espèces canines : de même qu'il y a des lévriers et des bassets, des chiens courants et des chiens d'arrêt, il y a « dans l'espèce humaine la même variété d'individus que dans la race des chiens », chacun ayant, comme dit Diderot, « son allure et son gibier »¹⁵. Le rapprochement avec l'espèce canine fait paradoxalement ressortir ce qui distingue l'homme des autres espèces animales, à savoir le fait d'être le seul animal pour lequel les différences qui sont entre chacun de ses membres sont aussi, voire plus importantes que celles par lesquelles ceux-ci, pris globalement, se dis-

¹³ *Réfutation d'Helvétius*, op. cit. p. 344.

¹⁴ *Ibid.*, p. 344.

¹⁵ *Ibid.*, p. 407.

tinguent des membres d'une autre espèce vivante¹⁶. On voit donc en quel sens paradoxal on peut parler d'une « humanité » de l'homme : celle-ci ne réside pas dans l'existence de certains caractères communs plus ou moins transcendants supposés également présents en tout être humain (la raison, la liberté etc.) mais dans le degré supérieur d'individuation que présente chacun des membres de l'espèce humaine. Bref, je suis *moi* avant que d'être homme et c'est dans cette préséance, précisément, que réside mon humanité.

Individu et individualité

En certains êtres d'exception, cet élément de singularité naturelle paraît de façon exemplaire : leurs actions et leurs paroles manifestent qu'ils se distinguent plus de leurs congénères qu'ils ne leur ressemblent : tels sont l'original, l'extravagant, le génie :

« leur caractère tranche avec celui des autres [...], ils rompent cette fastidieuse uniformité que notre éducation, nos conventions de société ont introduite. S'il en paraît un dans une compagnie, c'est un grain de levain qui fermente et qui restitue à chacun une part de son individualité naturelle »¹⁷.

L'expression de « l'individualité naturelle », le plus souvent, est étouffée par les nécessités de la vie sociale et l'effet normalisateur de l'éducation, comme en témoigne, dans le domaine esthétique, la rareté des artistes réellement originaux : « Que fait un maçon quand il taille une pierre ? Il en ôte tous les accidents. C'est le symbole de l'éducation qui nous civilise, ôte à l'homme l'empreinte brute et sauvage de la nature, nous rend très agréables dans le monde, très plats dans un poème et sur

¹⁶ « L'homme d'esprit est essentiellement différent de l'homme, et aussi essentiellement différent que l'homme l'est de la bête » (*ibid.*, p. 365).

¹⁷ *Le Neveu de Rameau*, *op. cit.*, p. 49.

la toile »¹⁸. La solution, pour autant, ne peut consister à se retrancher de la vie sociale, que ce soit à la façon d'un original ou à celle d'un ermite. Quoiqu'ils suscitent sa curiosité au point de le fasciner, ces personnages extravagants et bohèmes, dont le Neveu représente bien évidemment l'exemple type, ne constituent nullement pour Diderot un modèle de vie (cf. Le Neveu : « je n'estime pas ces originaux-là »¹⁹). L'individu humain étant un être dont l'existence dépend nécessairement du concours d'autres êtres, il lui est impossible de se retrancher du commerce de ses semblables ou de faire fi des contraintes de la vie sociale sans se condamner du même coup à vivre de façon amoindrie, en étant incapable de développer l'intégralité de ses potentialités propres. Aussi est-ce « en s'agitant sans cesse dans la société », et non en fuyant la vie sociale et ses contraintes, que Diderot lui-même se félicite d'être parvenu à « conserver [...] quelques vestiges de la nature, et [à] se distinguer, par quelques côtés anguleux, de la multitude de ces uniformes et plats galets qui foisonnent sur toutes nos plages »²⁰. On distinguera donc, pour reprendre les termes utilisés par C. Audard à propos de J. S. Mill, entre la notion « atomiste » *d'individu* et celle, « dynamique et relationnelle »²¹, *d'individualité*. Parler de notre « portion d'individualité naturelle », comme le fait Diderot, plutôt que de « l'individu » qui est en nous, c'est concevoir cet irremplaçable propre à chacun non comme une réalité déjà actuelle et toute constituée qu'il faudrait mettre à l'abri des influences extérieures, mais « comme un potentiel de dons, de talents d'aptitudes » qui demande à être développé « grâce à l'éducation, à la culture, l'apport des autres, des générations antérieures comme des œuvres du présent »²². Sans la confirmation sociale que lui apporte l'instruction, l'individualité naturelle n'est qu'un possible sans réalité effective.

¹⁸ Diderot, *Salon de 1767* in Œuvres complètes, op. cit. , Salons, I.

¹⁹ *Le Neveu de Rameau*, op. cit., p. 49.

²⁰ Diderot, *Essai sur les règnes de Néron*, in Œuvres complètes, op. cit. philosophie, III, p. 392.

²¹ Audard C. *Qu'est-ce que le libéralisme ?* Paris, Gallimard, 2009, p. 86.

²² *Ibid.*, p. 87.

L'instruction comme outil de distinction

D'où l'on voit qu'une éducation qui vise l'expression de l'individualité de l'élève n'est en aucune façon contradictoire avec une éducation qui prépare à la vie sociale et intègre l'enfant à la communauté des hommes. Tout au contraire, c'est en conformant la conduite et les pensées de l'enfant aux exigences sociales du groupe auquel il appartient que l'école lui donne l'occasion d'exprimer les dispositions singulières, les « talents », dont il est le porteur et qui, laissés à eux-mêmes, seraient restés à jamais inaperçus de lui-même et des autres. Autrement dit, c'est par l'appropriation et le maniement des codes collectifs et des normes en vigueur, morales et intellectuelles - et non par leur contestation -, que l'individu parvient à se poser comme sujet singulier, distinct du groupe. Le non-conformisme authentique résulte d'un jeu avec les normes, leur rejet pur et simple n'engendrant quant à lui que grossièreté et extravagance. Tel est donc en définitive, selon Diderot, le motif profond qui pousse l'élève à s'instruire : la volonté d'être reconnu dans son individualité et sa différence singulière, la volonté, comme il est dit dans la préface du *Plan pour une université* (1775), d'« être désigné du doigt et [de] faire dire de soi: voilà, c'est lui »²³. L'éducation, autrement dit, est ce qui me fait exister socialement en tant qu'individu porteur de telle ou telle particularité, distingué des autres. Aussi l'individualisme diderotien ne débouche-t-il nullement sur un quelconque repli sur soi, sur le culte narcissique de ses goûts et de ses préférences personnels, mais sur le besoin d'instruction.

Contrairement au *sujet* qui se constitue en s'arrachant et en s'opposant à la nature (en se posant comme « autonome »), l'*individu* se constitue donc en se distinguant de ses semblables. On s'explique, dans ces conditions, que le désir de « considération publique »²⁴ soit pour Diderot le moteur fondamental du besoin de s'instruire. Moins le désir abstrait

²³ *Plan pour une université*, in Œuvres complètes, op. cit., philosophie, III, p. 430.

²⁴ *Ibid.*, p. 432.

d'apprendre et de savoir, donc, que celui de découvrir qui nous sommes et ce que nous valons en nous situant par rapport aux autres. Il s'ensuit que le besoin de se comparer à autrui sur la base d'une norme commune n'est pas pour Diderot un motif en quelque sorte « impur » qui devrait être remplacé par d'autres plus « nobles » (pur besoin de savoir, de progresser par rapport à soi etc.), comme c'est le cas chez Rousseau par exemple. Ni un motif secondaire et dérivé, comme le pense Helvétius, pour qui la gloire n'est désirable que dans la mesure où elle renforce nos moyens de nous procurer des jouissances physiques immédiates. Le besoin de reconnaissance, pour Diderot, constitue le ressort fondamental du désir de s'instruire, un motif tout à la fois légitime et absolument premier, qui témoigne de la nature à la fois individuelle et sociale de l'homme. On ne s'étonnera donc pas que le dispositif éducatif esquissé dans *Le Plan d'une université* recommande d'instituer « des rangs d'honneur ou d'ignominie entre les élèves » témoignant publiquement de leurs résultats²⁵. Bien loin de nuire à la sociabilité et à la concorde comme le prétend Rousseau, l'ambition et la quête des honneurs, selon Diderot, « répandent une teinte de délicatesse sur le moeurs, les discours »²⁶, en tant qu'elles traduisent le besoin, pour l'homme, de rechercher l'approbation et l'estime de ses semblables. En définitive, c'est parce que le besoin d'affirmer sa différence propre prend la forme d'un besoin de reconnaissance que la quête de soi-même ne conduit pas l'individu au repli sur soi, au confinement dans la sphère strictement privée, mais au désir d'instruction.

Il suit encore des considérations précédentes que les sociétés développées, dont la culture et la technique sont hautement différenciées, sont celles qui permettent au mieux l'expression de l'individualité, celles où la diversité potentielle des talents peut au mieux trouver à s'actualiser. Dans les sociétés relativement simples où la division du travail et le développement technologique s'avèrent rudimentaires, l'éducation se borne

²⁵ *Ibid.*, p. 528.

²⁶ *Ibid.*, p. 430.

presque nécessairement à une initiation aux valeurs et aux croyances du groupe ayant pour principale finalité l'intégration sociale de la nouvelle génération ; c'est seulement avec l'apparition de savoirs spécialisés, complexes et pour certains abstraits, que la transmission des connaissances devient révélatrice des talents personnels de chacun, autorisant ainsi un processus de distinction individualisant. L'individu, tel que le conçoit Diderot, n'existe et ne prospère qu'au sein d'une culture elle-même hautement diversifiée et développée. En un mot : c'est la différenciation des savoirs et des activités qui rend possible celle des personnes.

La critique du volontarisme pédagogique

Cette façon d'envisager le problème éducatif, qui assigne à l'instruction la fonction de réaliser notre « portion d'individualité naturelle », conduit Diderot à critiquer sévèrement la thèse, développée dans ses dernières conséquences par Helvétius, selon laquelle la formation de l'esprit serait entièrement affaire de volonté, comme si l'enfant que l'on confie au maître était un matériau brut indifférencié pouvant recevoir, à force de travail, toutes les formes possibles.

A cette conception volontariste de l'action pédagogique, Diderot ne cesse d'opposer le témoignage à ses yeux irrécusable des faits : « Hélas ! les écoles sont pleines d'enfants si désireux de la gloire, si studieux, si appliqués ! ils ont beau travailler, se tourmenter, pleurer quelque fois de leur peu de progrès, ils n'en avancent pas davantage »²⁷. C'est ainsi, la plupart du temps, qu'« entre les élèves, celui qui se fatigue le plus est souvent celui qui avance le moins »²⁸. Il est donc vain à ses yeux, car contraire à l'expérience, de nier purement et simplement, comme le fait Helvétius, l'existence d'une nature individuelle, d'un donné personnel

²⁷ Diderot, *Réfutation*, *op. cit.*, p. 340.

²⁸ *Ibid.*, p. 328. Diderot évoque, à cette occasion, ses propres souvenirs d'écolier et le cas du « pauvre Garnier » (*Réfutation*, p. 340) qui, en dépit de tous ses efforts, ne parvenait pas à accomplir ce que le jeune Diderot, quant à lui, effectuait sans la moindre peine.

préexistant à l'action pédagogique volontaire. Ce n'est pas, pour autant, que Diderot tienne pour inexistant ni même pour négligeable l'effet du milieu, naturel et social, sur l'individu et ses capacités personnelles. Les réflexions d'Helvétius, qui mettent en évidence l'effet des causes imperceptibles sur l'esprit du tout jeune enfant, lui paraissent au contraire contenir une part indiscutable de vérité dont il n'hésite pas à souligner l'intérêt et la pertinence. La vérité, selon Diderot, est que nous sommes toujours confrontés dans l'analyse de l'individu humain à un mixte indissociable de naturel et de social, d'endogène et d'exogène : s'il n'est pas de traits de notre personnalité qui ne portent l'empreinte de notre histoire personnelle et du milieu dans lequel nous nous sommes développés, reste que cette empreinte elle-même est nécessairement conditionnée par les dispositions naturelles particulières dont est porteur notre organisme et sans lesquelles l'effet même du milieu sur celui-ci n'aurait pas été possible. Les analyses diderotiennes, autrement dit, tendent à remettre en cause l'opposition classique de la « nature » et de l'« artifice » que l'auteur de *De l'homme* tient pour acquise. Ainsi l'erreur première d'Helvétius lui paraît-elle être d'avoir installé sa réflexion sur le pouvoir de l'éducation dans une logique dichotomique : ou bien les dispositions intellectuelles ont une origine sociale ou bien elles ont une origine naturelle ; ou bien l'éducation « peut tout » ou bien elle est « absolument inutile »²⁹. Pour se faire une idée juste du pouvoir de l'éducation et sortir de la fausse alternative du tout ou rien, il eût fallu, selon Diderot, distinguer entre le pouvoir de produire une disposition du sujet, de lui conférer une capacité nouvelle, et celui d'actualiser une disposition déjà existante. Si l'auteur de la *Réfutation* reconnaît volontiers que l'éducation, par son action, peut favoriser ou contrarier le passage à l'acte de telle ou telle capacité déjà installée dans le sujet, elle lui paraît en revanche impuissante à créer une quelconque capacité nouvelle : « L'avantage de l'éducation consiste à perfectionner l'aptitude naturelle, si elle est bonne, à l'étouffer ou à l'égarer

²⁹ Helvétius, *De l'homme* in Œuvres, t. VIII, p. 192.

si elle est mauvaise, mais jamais à suppléer à l'aptitude qui manque »³⁰. Diderot, autrement dit, dénie à l'éducation toute fonction productrice et démiurgique. Il n'est pas au pouvoir de l'éducateur de forger un être, d'influer en profondeur sur sa personnalité, morale et intellectuelle. Les éducations qui ignorent ces limites se condamnent inévitablement à être tyranniques et vaines. Insensibles aux douleurs qu'elles infligent à l'enfant dont elles contraignent la nature, elles ne servent que l'intérêt des éducateurs, parents et maîtres :

« je ne connais pas de système plus consolant pour les parents et plus avantageux pour les maîtres. Voilà son avantage. Mais je n'en connais pas de plus désolant pour les enfants qu'on croit également propres à tout ; de plus capables de remplir les conditions de la société d'hommes médiocres »³¹.

En quoi consiste, dès lors, la vraie fonction de l'éducation ? Bien comprise, l'éducation ne doit pas viser à façonner l'enfant de l'extérieur mais à l'amener à réaliser sa nature propre. Son but « n'est point du tout de faire du premier enfant communément bien organisé ce qu'il plait à ses parents d'en faire, mais de l'appliquer constamment à la chose à laquelle il est propre »³².

Cette conception de l'éducation exclut autant l'idée d'une fabrication de l'élève par la société, telle qu'on la trouve chez Helvétius, que l'idée universaliste et humaniste – qu'elle soit rousseauiste, kantienne ou plus tard constructiviste – d'une auto-constitution du sujet par lui-même. D'une manière générale, c'est le modèle même d'une éducation pensée comme *formation* (auto-formation ou hétéro-formation, peu importe) qui se trouve contesté. Remarquable à cet égard, comme le souligne M. Chabanon³³, est le registre esthétique et pour ainsi dire *cosmétique*

³⁰ Diderot, *Réfutation*, *op. cit.*, p. 411.

³¹ *Ibid.*, p. 277.

³² *Ibid.*, p. 374-375.

³³ M. Chabanon « Le Plan d'une université : une ouverture à demi mots », *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, n° 35, 2003.

du lexique utilisé par Diderot pour désigner les effets de l'éducation (« polir », « voiler », « rehausser » etc.). L'art de l'esthéticien a ceci de particulier, en effet, qu'il réunit les deux exigences que le rationalisme universaliste tient pour antithétiques : d'un côté il s'agit bien, en usant de fards et d'artifices cosmétiques, de conformer l'apparence d'un visage à un modèle normatif ; de l'autre cependant cette conformation, bien loin de devoir s'effectuer au prix d'un effacement de ses traits singuliers, vise au contraire l'expression de leur originalité propre. Il en va de même, selon Diderot, en ce qui concerne cet art de parfaire les esprits que constitue selon lui l'éducation : éduquer un enfant consiste à tirer le parti maximum des dispositions naturelles de son esprit, de ses défauts et de ses qualités, tout comme on cherche à tirer parti des traits d'un visage en utilisant des artifices pour rehausser certains d'entre eux ou au contraire en voiler d'autres, le tout dans le but de parvenir à une expression harmonieuse de sa singularité. Ainsi la fin de l'éducation n'est-elle ni de nous former ni de nous réformer mais de confirmer, par la médiation de l'instruction, nos identités naturelles singulières.

Une épistémologie individualiste

Cette promotion diderotienne de l'individualité s'accompagne d'une révision des valeurs, à la fois épistémiques et pédagogiques, que promeut ordinairement la tradition subjectiviste et humaniste. C'est le cas, en particulier, des notions de *vérité* et de *méthode*. Pour Diderot, en effet, l'erreur des auteurs, comme Helvétius, qui soutiennent l'égalité naturelle des intelligences est d'abord d'avoir cru que la perfection d'un esprit se mesure à sa capacité à parvenir au vrai - à quoi, effectivement, tous les esprits sont peut-être également bons, comme le pense Helvétius, moyennant certains efforts et l'utilisation d'une bonne « méthode » (par exemple « la méthode analytique » que recommandent à l'époque Condillac et d'Alembert) - alors qu'elle se mesure en fait, selon Diderot, à l'aune d'autres valeurs épistémiques, telles que

la profondeur, l'originalité etc., quant à elles beaucoup plus sélectives et beaucoup moins « démocratiques ». La thèse diderotienne de l'inégalité naturelle des esprits, en ce sens, est solidaire d'une dépréciation de l'idée de vérité : la vérité n'a pas de valeur en elle-même (Diderot insiste souvent sur la fadeur des auteurs qui ne disent que des choses vraies – cf. par exemple Locke, dont il juge le « gros livre » - *l'Essai philosophique concernant l'entendement humain* - « sans éclat » par opposition aux textes brillants de Malebranche, riches en hypothèses fragiles et paradoxales³⁴), mais seulement dans la mesure où elle est profonde, signifiante, et donc aussi risquée et conjecturale, forcément mêlée d'erreurs et d'incertitudes. Le thème revient fréquemment dans l'œuvre de Diderot : il y a des vérités pauvres, fades, sans intérêt. C'est le cas de toutes les vérités qui ont été sagement et prudemment induites de l'observation, sans passer par la « conjecture » et « l'interprétation ». Avec ces dernières, en effet, apparaissent tout à la fois et le risque de l'erreur et la possibilité d'aller au-delà du visible qui rend la vérité profonde et significative. Le vrai, autrement dit, ne vaut que lorsqu'il est mêlé au faux, les vérités ne sont précieuses que lorsqu'elles sont risquées et ont une proximité inquiétante avec l'erreur. La connaissance scientifique chez Diderot n'est pas tant une lutte contre l'erreur et les préjugés qu'une lutte contre la platitude et l'insignifiance de nos discours ordinaires. Aussi la vraie valeur d'un esprit se mesure-t-elle, non à son aptitude à éviter méthodiquement l'erreur, mais à son pouvoir – forcément naturel car irréductible à toute acquisition méthodique et volontaire – de produire des conjectures surprenantes, improbables et imprévisibles.

L'épistémologie de la conjecture, chez Diderot (comme plus tard chez Popper), fait donc de *l'individu* (et non d'un sujet épistémique universel, du « cogito » présent en chacun d'entre nous) le principe générateur de la connaissance. On n'accède pas à la connaissance en

³⁴ *Encyclopédie*, art. ‘Malebranchisme’ (rédigé par Diderot).

s'élevant au dessus des particularités de son moi, en s'élevant méthodiquement à l'universel : on produit des connaissances en risquant des hypothèses personnelles, des « extravagances »³⁵, que tel individu seul pouvait produire et à la découverte desquelles ne conduit aucune méthode (cf. sur ce point, l'opposition entre l'analogie condillacienne, qui est un sage « rapport de ressemblance »³⁶, et l'analogie diderotienne qui au contraire réunit, en un rapprochement bizarre et fortuit, le dissemblable et l'hétérogène). La science, les théories qui forment les savoirs objectivés, sont l'expression d'individualités, de traits de génie éminemment personnels, comme en témoigne l'usage de désigner les découvertes par le nom de leur auteur (le binôme « de Newton », le principe « de d'Alembert » etc.) et non des pensées « universelles » auxquelles tout un chacun devrait nécessairement parvenir, pour peu que son esprit soit méthodiquement conduit par un maître compétent et qu'il fournisse de son côté la quantité de travail nécessaire.

Inconscience de la pensée

Les thèses diderotienennes conduisent, par ailleurs, à des réflexions originales sur la nature de l'activité intellectuelle, qui se démarquent, une fois encore, des conceptions d'inspiration universaliste. L'impossibilité de soumettre intégralement la pensée à une régulation méthodique tient en effet à ce que son activité, pour Diderot, est en grande partie *inconsciente*. La pensée, pour le critique d'Helvétius, n'est pas une activité subjective consciente et maîtrisée, un *cogito* : je ne suis pas le fondement de mes pensées qui ne sont jamais, comme dit Diderot, que « mes catins »³⁷. Remarquable, à cet égard, est la critique diderotienne

³⁵ *Pensées sur l'interprétation de la nature*, § XXXI, in Œuvres complètes, op. cit., philosophie, II, p. 25.

³⁶ Cf. Condillac, *La langue des calculs*, éd. S. Auroux, A. M. Chouillet, Lille, Presses universitaires de Lille, 1981.

³⁷ *Le Neveu de Rameau*, op. cit., p. 47.

de l'*attention*. Contrairement à ce que soutiennent Helvétius et Condillac, la capacité à apercevoir un rapport et donc à comprendre une relation, pour Diderot, n'est aucunement proportionnelle à l'attention volontaire, à l'effort fourni par le sujet connaissant ou apprenant. Au contraire, la pensée réellement pensante est absence à elle-même, distraction et non attention : pour apercevoir un rapport il faut s'abandonner au libre jeu autonome, ni conduit ni volontaire, des combinaisons d'idées : « qui sait où l'enchainement des idées me conduira ? Ma foi, ce n'est pas moi ! »³⁸. Pour reprendre une image diderotienne, il faut que la pensée « plane » sur son objet, le considère de loin, de façon détachée, afin de ne jamais empêcher l'irruption d'un objet étranger et lointain pouvant donner lieu à une analogie imprévisible (« Celui qui est tout entier à un moyen ne voit que celui-là. Celui qui plane, pour ainsi dire, au dessus de l'objet aperçoit plusieurs routes qui peuvent l'y conduire. Il est des circonstances où la grande attention concentrée sur un point est nuisible, et où un regard vague sert davantage »³⁹). Bref, la pensée n'est pas *effort*, *travail*. L'effort volontaire, tout au contraire, tue la pensée. Comme toujours chez Diderot, le travail et la méthode, valeurs scolaires par excellence, ne donnent rien qui vaille : « celui qui a besoin d'un protocole n'ira jamais loin »⁴⁰. Parce que le savoir, en sa nature profonde, n'est pas sage, il ne peut être atteint ni compris que superficiellement par les esprits méthodiques et laborieux et ne s'ouvre pleinement, en définitive, qu'à ceux qui y pénètrent sans fournir (trop) d'efforts. Seul vaut le travail qui fait fructifier un don et prolonge une aisance naturelle. Peu d'auteurs, il faut en convenir, sont allés aussi loin que Diderot dans la critique et la dévaluation des valeurs scolaires (*travail*, *méthode*).

³⁸ Diderot, *Essai sur la peinture*, in Œuvres complètes, op. cit. , Salons, I, p. 496.

³⁹ Réfutation, *op. cit.* p. 377.

⁴⁰ *Le Neveu de Rameau*, *op. cit.* p. 91.

Individualité et finitude

Parce qu'elle confirme et n'institue pas, l'instruction s'accompagne toujours de la découverte, par celui qui s'instruit, des bornes indépassables de son propre esprit. Il est remarquable, à cet égard, que le thème de la *limite intellectuelle* traverse toute l'œuvre de Diderot, qui ne cesse d'insister sur ses propres limites en mathématiques ou sur les bornes mentales de tel ou tel de ses contemporains⁴¹. Au fond, s'instruire revient toujours à découvrir, au contact des savoirs et des normes institués, que notre esprit possède une certaine *nature inéluctable*, avec laquelle il nous « faut faire ». Dans l'épreuve de l'apprentissage, dans l'expérience de l'éducation, je me découvre comme n'étant pas un sujet autonome, comme n'étant pas à moi-même mon propre fondement, en tant que je me trouve constamment confronté à cet inéluctable qui en moi *est* moi et n'a pas été décidé par moi et sans lequel je ne serais pas un « individu »⁴². En quoi l'éducation est toujours une expérience, forcément plus ou moins douloureuse, de ma propre finitude.

Ainsi n'est-il pas de plan d'instruction valable qui n'impose au sujet qui s'instruit de renoncer à embrasser la totalité des connaissances : les esprits que l'on forme pour être « bons à tout », s'avèrent immanquablement n'être que « bons à rien »⁴³. Celui qui apprend doit se résigner à être « bon à quelque chose », à ce à quoi le destine la conformation particulière de son esprit, quand bien même celle-ci ne serait pas telle qu'il l'aurait

⁴¹ Même remarque en ce qui concerne les personnages diderotiens : Cf. le *Neveu* : « je suis envieux [...] J'ai donc été, je suis fâché d'être médiocre [...] Je suis jaloux de mon oncle [...] Si j'avais écrit ces morceaux, dans la rue les autres me montreraient du doigt » (p. 58, à noter l'expression « montrer du doigt », reprise dans la préface du *Plan* cf. supra).

⁴² Cette expérience de soi comme d'un être *donné*, qui inscrit la finitude dans l'intimité même du sujet, est constitutive de toutes les philosophies de l'individu. A. Renaut, dans *l'Ere de l'individu*, remarque justement que la thématique de la *finitude* se rencontre, au côté de celle de l'inconscient, dans la plupart des philosophies individualistes d'inspiration anti-humaniste (cf. Leibniz). L'analyse de la philosophie diderotienne de l'éducation confirme cette remarque.

⁴³ Diderot, *Les bijoux indiscrets*, in Œuvres complètes, *op. cit.* XIV, p. 201.

souhaitée à l'origine. Selon Diderot, il importe de le souligner, cette découverte de soi ne *précède* pas l'instruction, mais en est au contraire strictement contemporaine. A la différence des êtres de la fiction bouffonne imaginée dans les *Bijoux indiscrets*, dont la conformation physique indique d'emblée à quoi chacun d'entre eux est par nature destiné⁴⁴, nous avons à découvrir qui nous sommes et ce à quoi « nous sommes bons ». Ce qui ne peut se faire qu'en tentant, qu'en s'essayant. De là, dans le projet du *Plan*, la nécessité d'une instruction publique gratuite qui s'adresse également à tous les futurs citoyens, sans considération de leur origine sociale : « Une université est une école dont la porte est ouverte indistinctement à tous les enfants d'une nation [...] Je dis *indistinctement* parce qu'il serait aussi cruel qu'absurde de condamner à l'ignorance les classes subalternes »⁴⁵. Etant entendu que le système proposé dans le Plan, quoiqu'égalitaire à sa base, ne vise nullement à réaliser l'égalité finale des conditions : « tous [n'étant] ni capables ni destinés à suivre cette longue avenue [de l'instruction] jusqu'au bout »⁴⁶, sa fonction principale sera au contraire de procéder à une sélection impartiale qui assigne chacun à l'activité et à la place pour laquelle ses talents et ses capacités le destinent naturellement. Pour évaluer un système éducatif, il n'est d'autre critère valable selon Diderot que son aptitude à offrir à chaque élève la possibilité d'exercer au mieux ses dispositions innées. Aussi le reproche qu'il adresse à l'école de son époque n'est-il pas tant de ne pas avoir suffisamment élevé le niveau global de la population (de ne pas avoir suffisamment répandu les « Lumières ») que d'être responsable de la « médiocrité » générale qui résulte de ce que la plupart des citoyens se trouvent employés à des activités pour lesquelles il ne sont

⁴⁴ « Les insulaires n'étaient pas faits comme ailleurs. Chacun avait apporté en naissant des signes de sa vocation : aussi en général on y était ce qu'on devait être. Ceux que la nature avait destinés à la géométrie avaient les doigts allongés en compas. Mon hôte était de ce nombre. Un sujet propre à l'astronomie avait les yeux en colimaçon. Il n'en était pas de ce peuple comme parmi nous » (*Les bijoux indiscrets*, XIV, p. 201).

⁴⁵ *Plan d'une université*, op. cit. p. 434

⁴⁶ *Ibid.* p. 442.

pas naturellement disposés : c'est ainsi que « les talents sont déplacés et les états de la société remplis d'hommes malheureux ou de sujets médiocres, et celui qui aurait été un grand artiste, n'est qu'un pauvre sorbonniste ou un plat jurisconsulte »⁴⁷.

Conclusion

Nous avons eu l'occasion de le constater à plusieurs reprises : la philosophie diderotienne de l'éducation s'écarte sur certains points décisifs des thèses constitutives de notre modernité éducative, particulièrement en ce qu'elle conteste l'idée d'une universelle éducabilité ainsi que l'idée d'une émancipation pensée sur le modèle de l'accès à l'autonomie. C'est à notre avis réduire considérablement la portée critique et l'actualité d'un texte comme la *Réfutation* que de n'y voir qu'une critique de la pédagogie empiriste et sensualiste d'Helvétius, sans relever ce qui en lui malmène plus généralement certaines des idées et des valeurs les plus consensuelles portées par l'humanisme pédagogique contemporain.

Nous avons tenté de faire voir, au travers de cette étude, que ces désaccords ne doivent pas être envisagés comme de simples défauts par rapport au modèle pédagogique, humaniste et universaliste, actuellement en vigueur mais comme la conséquence de la logique individualiste, d'inspiration leibnizienne, qui gouverne l'approche diderotienne de la question pédagogique. Ainsi la pensée éducative de Diderot nous paraît-elle devoir être resituée au sein de cette opposition entre philosophie du sujet et philosophie de l'individu qui travaille la modernité philosophique. L'auteur de la *Réfutation* a décliné dans le domaine de l'éducation (et dans un cadre matérialiste) des thèmes présents chez d'autres auteurs appartenant à ce même courant de pensée individualiste, tel Leibniz pour ce qui est du domaine de la philosophie ou tels les penseurs libéraux

⁴⁷ *Réfutation d'Helvétius*, op. cit. p. 312. Cf. également dans le *Neveu* : « Lui : je connais le mépris de moi-même, ou ce tourment qui naît de l'inutilité des dons que le Ciel nous a départis ; c'est le plus cruel de tous » (p. 66).

pour ce qui est du domaine de la politique. C'est là, tout au moins, la conclusion que voudrait suggérer cette étude.

Nous n'avons pas abordé la question de savoir si, comme le pensent certains commentateurs (dont A. Renaut dans l'ouvrage prédemment cité, *L'ère de l'individu*), ce courant individualiste représente une appauvrissement, une sorte de dévoiement des philosophies du sujet. On sait que les représentants des philosophies du sujet autonome se sont généralement montrés sévères à l'égard des théories de l'individu et de l'idée d'indépendance. Ainsi en va-t-il, par exemple, de Kant qui n'hésite pas à comparer la liberté-indépendance de la monade leibnizienne au mouvement préréglé « d'un tournebroche »⁴⁸. Un reproche analogue, dans le domaine politique, se retrouve dans les critiques dont les tenants du républicanisme contemporain accablent « l'individualisme de la société contemporaine » : l'« individu » post-moderne, uniquement préoccupé du « souci de soi », serait enfermé dans la considération égoïste et narcissique de lui-même, incapable – à la différence du « citoyen » modèle que l'Ecole dite « républicaine » a la mission de « former » – d'accéder à l'idée que la liberté authentique réside dans « l'obéissance à la loi qu'on s'est fixée » (Rousseau), bref dans « l'autonomie » et non dans « l'indépendance ». Sans entrer ici dans la discussion de ces critiques récurrentes, nous noterons seulement, au terme de cette étude, que la lecture de l'œuvre pédagogique de Diderot, en révélant certains aspects inédits et parfois inattendus des thèses individualistes, nous incite à jeter un autre regard sur l'individualisme, sinon plus positif, du moins enclin à tenir sa condamnation comme allant de soi.

Bibliographie

AUDARD C. *Qu'est-ce que le libéralisme?* Paris, Gallimard, 2009.

⁴⁸ Kant, *Critique de la raison pratique*, Paris, PUF.

- CHABANON M. « *Le Plan d'une université* : une ouverture à demi mots », *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, n° 35, 2003.
- CONDILLAC E.B. *La langue des calculs*, éd. S. Auroux, A. M. Chouillet, Lille, Presses universitaires de Lille, 1981.
- DIDEROT D. *Œuvres complètes*, Paris, 1875, I-XXVI, (Kraus reprint, Nendel, Liechtenstein, 1966).
- DIDEROT D. *Le neveu de Rameau*, Paris, GF, 1983.
- DIDEROT D. D'Alembert (éds) *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et de métiers*, 35 vol., Stuttgart-Bad Cannstadt, réed. Frommann, 1966-67.
- HELVÉTIUS, *De l'homme in Œuvres complètes*, Tome VIII, Paris, 1795.
- RENAUT A. *L'ère de l'individu*, Paris, Gallimard, 1989.

Data de registro: 20/12/2016

Data de aceite: 17/05/2017

 **Antropofagia para além da metáfora:
por uma filosofia da diferença
(anotações de um professor de filosofia)**

*Filipe Cepas **

Resumo: Pensar a antropofagia para além da oposição metafórico/literal, próprio/não-próprio, parece impossível. E, ainda assim, é a isso que nos convida Oswald de Andrade, quando define o pensamento como sendo da ordem da devoração, da ultrapassagem da oposição Eu/outro. O estado de guerra, de oposição, é constitutivo, sem pressupor uma identidade primeira (devoro, logo existo, poderíamos dizer; ou, “sou inimigo do meu inimigo”, na formulação de Viveiros de Castro). Este texto se propõe a explorar livremente, de modo ensaístico, a devoração, a ausência de reciprocidade e a comunhão efêmera a que esta dá lugar, assim como suas implicações para o ensino de filosofia.

Palavras-chave: Antropofagia. Negação da reciprocidade. Ensino de filosofia.

Anthropophagie au-delà de la métaphore: vers une philosophie de la différence (notes d'un professeur de philosophie)

Résumé: Penser l'anthropophagie au-delà de l'opposition métaphore/literal, propre/non-propre, cela nous semble impossible. Et pourtant, voilà ce qui nous invite Oswald de Andrade, quand il nous donne la définition de la pensée comme dévoration, le dépassement de l'opposition moi/l'autre. L'état de guerre, l'opposition, cela est constitutive, sans présupposer une identité première (je dévore, donc je suis, on dirait; ou, «Je suis l'ennemi de mon ennemi» dans la formulation de Viveiros de Castro). Ce texte se propose d'explorer librement, en utilisant la forme d'essaye, la dévoration comme l'absence de réciprocité et comme communion éphémère à laquelle cela donne lieu, pour en dégager les implications dans l'enseignement de la philosophie.

Mots clé: Anthropophagie. Refus de la réciprocité. Enseignement de la philosophie.

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *E-mail:* filcepps@gmail.com

Anthropophagy beyond metaphor: for a philosophy of difference (notes of a professor of philosophy)

Abstract: It seems an impossible task to think of anthropophagy beyond the opposition of metaphorical/literal, proper/non-proper. And yet, that is what Oswald de Andrade invites us to, when he defines thinking as being a kind of devouring, overcoming the opposition I/other. The state of war, the opposition itself, is constitutive, without presupposing a first identity (I devour, therefore I exist, we could say, or, "I am the enemy of my enemy", in the formulation of Viveiros de Castro). This text proposes to freely explore, in an essayistic way, the devouring, the absence of reciprocity and the ephemeral communion to which it gives rise, and its implications for the teaching of philosophy.

Keywords: Anthropophagy. Denial of reciprocity. Teaching of philosophy.

Início o texto com algumas “teses”. O ensino-aprendizado da filosofia não deve ter como pressuposto a centralidade desta para a construção de uma “postura crítica”, mas deve reinventar essa postura enquanto exercício de apropriação e subversão da “tradição do pensamento ocidental”. É inconcebível ensinar filosofia como se vivêssemos na Europa, ou como se quiséssemos apenas nos adaptar ao mundo hipertecnizado, sonhando com a superação do subdesenvolvimento do eterno país do futuro. É preciso partir de um desejo da diferença para reinventar a civilização. Se a globalização pode significar um rearranjo produtivo, tectônico, em que o mundo todo tende à homogeneização e a (para lá de relativa) ausência de fronteiras, torna-se ainda mais urgente a atenção para com nossa diferença específica. Formulemos de modo dramático e epigráfico o que iremos desenvolver daqui para frente: *nossa responsabilidade é com a revolução caraíba, antropófaga!* E seria preciso começar por reinventar o conceito de responsabilidade.

Responsabilidade no Ocidente, num sentido não-antropófago, é *ser capaz de responder*, responder por algo ou alguém. Mais ainda: *estar comprometido* com essa função de *responder por*; *estar obrigado*

a representar, até mesmo juridicamente, o papel daquele que responde por algo ou por alguém. Esse compromisso, esse constrangimento, de onde ele vem?

No Ocidente, a afirmação radical da responsabilidade pressupõe uma ordem regular, hierárquica e transcendente, que fixa os papéis. Antes que esta surgisse, a ação significativa no mundo dava-se, ao contrário, pela força da intervenção divina, *orgiástica*, imanente, inscrita na linguagem e nos fenômenos. Foi a filosofia grega que instituiu a regularidade na natureza para além das aparências. Como disse Vlastos (1987, p. 16), neste ponto,

todos os *physiológoi* estariam unidos – um grupo de intelectuais contra o mundo. Qualquer outra pessoa, grega ou bárbara, admitiria, como certeza, que qualquer regularidade que se pudesse mencionar poderia falhar, e por uma razão que excluía *a priori* uma explicação natural do fracasso: porque era causada por um intervenção sobrenatural.”

A filosofia institui a responsabilidade para com o saber, o que significa desejo de ver e dizer a regularidade intrínseca do mundo. É com essa filosofia que nós, *enquanto professores de filosofia nos trópicos*, estamos comprometidos? Estamos acostumados a dizer que esse compromisso é antes um compromisso *com a história desse desejo*, com a história da filosofia; ou, antes, ainda, que um não é possível sem o outro: é preciso ensinar história da filosofia e ensinar a filosofar.

Mas seria possível um outro tipo de compromisso com a filosofia e o filosofar? *Um compromisso antropófago, caraíba?* Digamos que a própria filosofia nos ensinou que o nosso compromisso é sobretudo com a verdade, com o pensamento, a linguagem e a ação (mais amigo da verdade do que de Platão), mas também que parece impossível dizer verdade, pensamento, linguagem e ação sem que estejamos já enredados na história da filosofia. O porquê de um compromisso antropófago tem a ver, portanto, com um desejo e uma desconfiança, *a partir de parâmetros mais ou menos extrínsecos à civilização e à história da filosofia*, perante esse “ver e dizer a ordem do mundo”.

Guardemo-nos de dizer que se trata de negar ou de relativizar “a filosofia”. Como poderíamos decidir, *a priori*, até onde se pode ir numa perspectiva que mal começamos a esboçar? Trata-se, sem dúvida, de uma atitude. Por um lado, forçar o pensamento nos seus limites: rever a filosofia, por exemplo, “a partir de” ou “em contraste com” nossas outras heranças: índias e negras. Por outro lado, trata-se talvez, também, ainda, de um compromisso, de uma responsabilidade com a filosofia, talvez também com um ver e dizer a ordem do mundo, mas *de um modo radicalmente outro, visceral, sempre desde esse lugar que ocupamos.*¹

Mas porque? Por que desconfiamos “da filosofia”? E por que ainda nos prendemos a ela? Podemos desconfiar da filosofia por conta de duas teses aparentemente contraditórias: (1) a filosofia (o “pensamento ocidental”) é peça fundamental, determinante, na arquitetura de *uma civilização que caminha sob o signo da catástrofe e da autodestruição*; ou (2) ela é um ornamento necessário, que parece poder consolar, traçar linhas de fuga, resistências diante do irremediável (uma “estética da existência”). Filosofia como cumplicidade, legitimação ou reforma; filosofia como consolação, resistência ou subversão. Como vivenciar, hoje, a filosofia como exercício utópico o mais livre possível dessas duas alternativas aparentemente contraditórias e igualmente insatisfatórias? A disjuntiva poderia, é verdade, ser facilmente desconstruída, mas talvez ela não seja inútil para pensar a urgência de uma aposta em torno da antropofagia.

Porque, enquanto professores de filosofia, quando dizemos “filosofia”, “pensamento ocidental” ou “história da filosofia”, nos referimos a um ilimitado repertório de problemas, métodos, conceitos e, acima de tudo, *perspectivas de vida* (complexas relações entre pensamento e existência, mais do que apenas doutrinas) ao qual expomos nossos alunos e alunas, com uma vaga convicção de que o fazemos “para o bem da humanidade”. Não seria aquela disjuntiva talvez a única capaz de nos

¹ Sobre a questão da responsabilidade em relação com a antropofagia, o sacrifício e o ensino de filosofia, ver Ceppas (2014).

ajudar a tornar menos vaga essa convicção? “Bem da humanidade” já não é uma das fantasmagorias preferidas de toda a narrativa do Ocidente? Por mais que amenizemos a finalidade, ou *quanto mais a amenizamos* – por exemplo, ao invés de exercício crítico, pensar em simplesmente oferecer um repertório da cultura, supostamente relevante para o/a estudante –, parece impossível escapar dessa narrativa; afinal, por que ou para que fazemos essa “oferta”? Qual sua relevância? De todo modo, parece improvável que possamos fazer encarnar, ou superar, o fantasma do “*bem da humanidade*”, sobretudo nos trópicos, sem subvertê-lo de algum modo.

“Pensamento ocidental” é algo mais amplo do que a filosofia: é algo que ela ajudou a produzir e procurou, digamos, decodificar e fundamentar. Nossos padrões perceptivos, nossas estruturas linguísticas, nossos comportamentos, a técnica, a produção de objetos, as relações sociais e toda a economia de nossas vidas compõe o possível e o necessário, o tempo e o espaço, o início e o fim, o próprio e o alheio e todos os dualismos que podemos atribuir à “metafísica do Ocidente”. Se pensamos a antropofagia como um projeto de enfrentamento da “clausura metafísica”, podemos concordar, na esteira de Derrida, que isso envolve uma guerra (destruição/ desconstrução) do pensamento e da linguagem. Ensaiar uma guerra do pensamento e da linguagem seria procurar ir além das figuras herdadas da tradição metafísica. *O que significa dizer que isto somente se faria de forma violenta, pela devoração?* Nada de metáfora aqui. Ou, antes, trata-se de ensaiar o impossível: a guerra e a devoração no pensamento e na linguagem *entendidas fora do regime literal vs. metafórico*. O que seria isso?

A própria tradição metafísica nunca deixou de explorar esses limites. Derrida o demonstra na análise da questão da metáfora na filosofia. Quando a filosofia quer pensar o que há de natureza metafórica em seu próprio discurso, ela esbarra em seus limites.

é impossível dominar a metafórica filosófica, como tal, *do exterior*, ao servir-se de um conceito de metáfora que permanece um produto filosófico. Apenas a filosofia pareceria deter alguma autoridade sobre as suas produções metafóricas. Mas, por outro lado, pela mesma razão, a filosofia

priva-se do que se dá. Os seus elementos pertencendo ao seu campo tornam-na impotente para dominar a sua tropologia e a sua metafórica gerais. (...) É a partir do além da diferença entre o próprio e o não-próprio que é necessário dar conta dos efeitos de propriedade e não-propriedade. Por definição, não existe, portanto, categoria propriamente filosófica para qualificar um certo número de tropos que condicionariam a estruturação das oposições filosóficas ditas “fundamentais”, “estruturantes”, “originárias”: tanto quanto as “metáforas” que constituiriam o título de uma tal tropologia, as palavras “figura” ou “tropo” ou “metáfora” não escapam à regra. Para se permitir ignorar essa *vigilância* da filosofia, seria necessário postular que o sentido visado através destas figuras é uma essência rigorosamente independente do que a transporta, o que já é uma tese filosófica, poder-se-ia mesmo dizer a *única tese* da filosofia, aquela que constitui o conceito de metáfora, a oposição do próprio e do não-próprio, da essência e do acidente, da intuição e do discurso, do pensamento e da linguagem, do inteligível e do sensível, etc. (DERRIDA, 1991, p. 293-294).

Pensar a antropofagia para além da oposição metafórico/literal, próprio/não-próprio, parece, de fato, impossível. E, ainda assim, é a isso que nos convida Oswald, quando define um pensamento como sendo da ordem da devoração, da ultrapassagem da oposição Eu/outro (“só me interessa o que não é meu”), em estado de guerra, oposição (o tupinambá só devora o inimigo valente). O estado de guerra, de oposição, é constitutivo (*devoro, logo existo*, poderíamos dizer). Como argumenta Viveiros de Castro (2002, p. 293), “sou inimigo do meu inimigo” é uma definição que não pressupõe nenhum princípio de identidade primeira ou exclusiva. Dada a dificuldade/impossibilidade de romper os limites do eu-europeu-metafísico que nos constitui, resta seguir os contornos do limite do pensável e ensaiar novas formas de discurso (guerra da linguagem).

Santiago (2008, p. 21), escrevendo sobre o *Manifesto Antropófago*, em 2007, afirmou que, “no domínio da antropofagia, o único valor *responsável* é o exorbitante”. Ele cita Levinas – “a relação intersubjetiva é uma relação não-simétrica. Neste sentido, sou responsável pelo outro sem esperar a reciprocidade, ainda que me custe a vida. A reciprocidade é assunto dele”; para concluir, então, que “a reciprocidade não é jamais assunto da antropofagia” (SANTIAGO, 2008, p. 21).

Digamos que o mais exorbitante é a quebra de contrato, é recusar a troca, a equivalência, o nascimento da lógica (“nunca admitimos o nascimento da lógica entre nós”) e, por conseguinte, da justiça, da verdade e do bem. Padre Vieira se espantava com o fato de que os indígenas aceitavam pacificamente tudo o que os portugueses lhes ofereciam ou lhes impunham e por isso mesmo eram mais difíceis de catequizar, pois dispensavam com igual facilidade aquilo que lhes era dado ou imposto. Essa devoração e a ausência de reciprocidade não excluem o “diálogo”, a troca como devoração, como possibilidade do inimigo vir a ser amigo (por exemplo: a metrópole preocupava-se com o fato de muitos colonos passarem a viver como índios). Essa devoração, a ausência de reciprocidade e a comunhão efêmera a que dá lugar nos remetem à discussão do dom e do contra-dom de Mauss ou, mais precisamente, aos comentários a que lhe apôs Derrida. E o que nos interessa nessa remissão, inicialmente, é apenas evitar toda e qualquer “idealização” em torno de uma perspectiva antropofágica possível, indicando, de modo abreviado, o caráter agonístico, antinômico, violento, de todo discurso que queira enfrentar-se com o limite do pensável “a partir de”, “em consonância com”, “levando em conta” a herança ameríndia.

As teorias antropológicas de Mauss e Lévi-Strauss pensam a diferença entre o Ocidente e as sociedades indígenas sob o fundo de uma semelhança. Em Lévi-Strauss, esta semelhança encontra-se nos binarismos constantes que presidem o paralelismo estrutural entre a organização social e os mitos. Em Mauss, a semelhança seria o fundo comum da relação de doação e reciprocidade, um socialismo liberal que, nos diz Derrida (1991, p. 64), Mauss gostaria de opor “à frieza inumana do economicismo, desses dois economicismos que seriam o mercantilismo capitalista e o comunismo marxista”. Em ambos os casos, a sociedade indígena aparece como o espelho invertido de nossa civilização, o que uma passagem de *Tristes Trópicos*, referindo-se precisamente à antropofagia, resume bem:

Nenhuma sociedade é perfeita. Todos comportam, por natureza, uma impureza incompatível com as normas que proclamam e que se traduz concretamente por uma certa dose de injustiça, de insensibilidade, de crueldade. Como avaliar esta dose? A pesquisa etnográfica consegue-o sempre. Pois que, se é verdade que a comparação num pequeno número de sociedades as faz surgir muito diferentes entre si, essas diferenças atenuam-se quando o campo de investigação se alarga. Descobre-se então que nenhuma sociedade é fundamentalmente boa; nem, também, absolutamente má. Todas oferecem certas vantagens aos seus membros, tendo em conta um resíduo de iniquidades cuja importância parece aproximadamente constante (...). Tomemos o caso da antropofagia, que, dentro de todas as práticas selvagens, é, sem dúvida, aquela que nos inspira mais horror e repugnância. (...) [Tomemos] as formas de antropofagia que se podem chamar positivas, aquelas que provêm de uma causa mística, mágica ou religiosa: assim, a ingestão de uma parcela do corpo de um ascendente ou de um fragmento de um cadáver inimigo pode permitir a incorporação de suas virtudes ou ainda a neutralização do seu poder; além do facto de tais ritos se realizarem, na maior parte das vezes, de maneira muito discreta, incidindo sobre pequenas quantidades de matéria orgânica pulverizada ou misturada com outros alimentos, reconhecendo-se-á, mesmo quando revestem formas mais fracas, que a condenação moral de tais costumes implica, quer uma crença na ressurreição corporal que estaria comprometida pela destruição material do cadáver, quer a afirmação de um laço entre alma e corpo e do dualismo correspondente, isto é, convicções *que são da mesma natureza daquelas em nome dos quais o consumo ritual é praticado e que não temos razão de preferir àquele*. Tanto mais que a desenvoltura em relação à memória do defunto, que poderíamos censurar no canibalismo, não é certamente maior, antes pelo contrário, do que aquela que toleramos nos anfiteatros de dissecação (LÉVI-STRAUSS, 1981, p. 382-383, *grifo nosso*).

A afirmação de um fundo comum de convicções equivalentes (*da mesma natureza*) parece escandalosa, contraditória com tudo o que o próprio Lévi-Strauss afirma sobre a dificuldade da interpretação do etnógrafo. Assim também Mauss com relação ao dom. *Em Donner le temps*, Derrida tenta mostrar o quanto a análise antropológica evita questionar seus pressupostos para poder identificar no dom e no contra-dom um princípio geral de troca e de regulação social mais originário, inscrito na linguagem, contendo uma racionalidade que, em sua aparente gratuidade,

mostra-se “no fundo” menos chocante do que (e que deveria servir para nos ajudar a regular, a encontrar o bom termo para) a troca mercantil (tal como, em Lévi-Strauss, a antropofagia mostra-se “preferível” aos nossos sistemas judiciais e presidiários).²

Tanto com relação ao dom, como em relação à metáfora, Derrida revolve os pressupostos fonologocêntricos das interseções entre linguagem e economia que atravessam a metafísica ocidental, incluída aí a antropologia e a linguística estruturais. Sabemos que as relações entre linguagem e economia não se fundam simplesmente numa mera transposição metafórica. Vernant (1986, p. 59-60), por exemplo, mostrou o quanto o surgimento da racionalidade grega estava relacionado, dentre outros aspectos, à necessidade de controlar a riqueza:

contrariamente a todos os outros “poderes”, a riqueza não comporta nenhum limite: nada há nela que possa marcar seu termo, limitá-la, realizá-la totalmente. A essência da riqueza é o descomedimento; ela é a própria figura que a *hybris* toma no mundo. Tal é o tema que volta, de maneira obsedante, no pensamento moral do século VI. Às fórmulas de Sólon passadas a provérbios: “Não há termo para a riqueza. *Koros*, a saciedade, engendra *hybris*”, fazem eco as palavras de Teógnis: “Os que hoje têm mais ambicionam o dobro. A riqueza ta *chrémata*, torna-se no homem loucura,

² “Penso nos nossos costumes judiciais e penitenciários. Ao estudá-los de fora, seríamos tentados a opor dois tipos de sociedades: aquelas que praticam a antropofagia, isto é, que vêm na absorção de certos indivíduos, detentores de forças temíveis, o único meio de neutralizarem estas, e mesmo de beneficiar delas; e as que, como a nossa, adoptam aquilo que se poderia chamar a *antropémia* (do grego émein, vomitar); colocadas perante o mesmo problema, escolheram a solução inversa, que consiste em expulsar esses seres temíveis para fora do corpo social, mantendo-os temporária ou definitivamente isolados, sem contato com a humanidade, em estabelecimentos destinados a este fim.” (LÉVI-STRAUSS, 1981, p.383) Sobre a “idealização” das “sociedades arcaicas” por parte de Mauss, pode-se ler: « On peut et on doit revenir à de l’archaïque, à des éléments (...); on retrouvera des motifs de vie et d’action que connaissent encore des sociétés et des classes nombreuses: la joie à donner en public; le plaisir de la dépense artistique généreuse; celui de l’hospitalité et de la fête privée et publique. L’assurance sociale, la sollicitude de la mutualité, de la coopération, celle du groupe professionnel, de toutes ces personnes morales que le droit anglais décore du nom de “ Friendly Societies “ valent mieux que la simple sécurité personnelle que garantissait le noble à son tenancier, mieux que la vie chiche que donne le salaire journalier assigné par le patronat, et même mieux que l’épargne capitaliste – qui n’est fondée que sur un crédit changeant» (DERRIDA, 1991, p. 89).

aphrosyne". (...) Em contraste com a *hybris* do rico, delineia-se o ideal da *sophrosyne*. É feito de temperança, de proporção, de justa medida, de justo meio. "Nada em excesso", tal é a fórmula da nova sabedoria.

Vernant (1986, p. 67) mostra ainda que o principal dispositivo para alcançar este objetivo foi a moeda.

é no quadro desse esforço geral de codificação e de medida que se deve situar a instituição da moeda em sentido próprio, isto é, da moeda do Estado, emitida e garantida pela Cidade. O fenômeno terá as consequências econômicas que se conhecem: nesse plano representará na sociedade grega uma espécie de fator de profunda transformação, orientando-a no sentido do mercantilismo. (...) No plano intelectual, a moeda titulada substitui a imagem antiga, toda carregada de força afetiva e de implicações religiosas, de uma riqueza feita de *hybris*, pela noção abstrata de *nómisma*, padrão social de valor, artifício racional que permite estabelecer entre realidades diferentes uma medida comum e igualar assim o intercâmbio como relação social.

No horizonte conceitual da antropofagia, solicitar-se-ia a oposição de um dom e de uma troca do não equivalente (por exemplo, nas trocas sacrificiais) à lógica da moeda titulada e da usura,³ sem querer, ao mesmo tempo, fundar essa oposição em outra, que lhe seria estranha, entre natureza e artifício – como se os índios recusassem à usura porque estariam “mais perto da natureza” e distantes daquela única forma de cultura que possibilitaria uma maior diversidade econômica e social.

Nossa referência marginal à antropofagia, enquanto horizonte conceitual ele mesmo à margem, apesar de todo o prestígio que o cerca, permanece aqui como uma miragem, miragem de uma negociação, tal como formulada por Santiago (2008, p. 21):

mais do que o signo de reconhecimento de uma dívida que se perde no turbilhão dos séculos. A antropofagia é a primazia de uma negociação

³ “A inconstância da alma selvagem, em seu momento de abertura, é a expressão de um modo de ser onde « é a troca, não a identidade, o valor fundamental a ser afirmado », para relembrarmos a profunda reflexão de Clifford.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 206).

[com o repertório universal e universalizante da cultura ocidental, FC] cujo resultado — o abatimento ou o desconto do preço legal e oficial (...) — é a iluminação deste mundo e de seus habitantes pela amplidão absoluta da consciência plena das diferenças no exercício de sua ultrapassagem.

Como esse exercício da consciência plena das diferenças e sua ultrapassagem podem servir de estímulo para o ensino e o aprendizado de uma filosofia que não se queira refém da “afirmação do mesmo”? Que exercício é esse? Comecemos pela recusa da usura: um pensamento não vale mais do que outro; a troca, no âmbito do pensamento, não pode ser regida pela ideia de verdade ou de regularidade do mundo, nem de reciprocidade. Trata-se, inicialmente, apenas disso: o acesso a esses princípios ocidentais do pensamento deve ser dramatizado, como num ritual canibal. Trata-se de ensaiar o jogo dos valores do Ocidente tal como os índios puderam, até hoje, conviver com eles, sobreviver a eles e apesar deles. Pensar a devoração (e não a troca, a equivalência, a lei ou a lógica) como forma diferenciada de regulação da *hybris*, da riqueza e da saciedade.⁴

O “índio tecnizado” de Oswald é uma figura possível dessa devoração, para além de toda metáfora. É o processo de um saque, de uma pilhagem nativa, o pensamento a golpe de tacape servindo-se de tudo o que lhe aparece sem a promessa do resarcimento, sem contra-dom. Calote na dívida que supostamente contraímos ao nos reconhecermos como que “reféns” do “pensamento ocidental”. É toda a regra do dever e da responsabilidade que é subvertida. Não exporemos mais nossos alunos à suposta necessidade de “compreender” os valores do Ocidente (o que significa, usualmente, “assentir minimamente”, na farsa do esclarecimento escolar, aos “grandes valores” como a Democracia, o Direito, a Razão). Devoraremos aqueles valores que eventualmente nos engradecem, pequenos ou grandes valores, “valores valentes”, sem esperar nada em troca, sem dar nada em troca, cientes de que continuamos “bárbaros”,

⁴ Sobre a questão da troca e da dívida e a centralidade deste debate na antropologia, a partir dos trabalhos de Pierre Clastres e de Deleuze & Guattari, ver Viveiros de Castro (2015).

“selvagens”; cientes de que, se é para falar em nome da democracia, por exemplo, seria preciso reinventar a democracia nos trópicos. Numa perspectiva antropofágica, é preciso reinventar o ensino de filosofia nos trópicos como desconstrução selvagem de suas metáforas.

Referências

- ANDRADE, Oswald. *Obras completas vol.6, Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- CEPPAS, Filipe. *Responsabilidade do ensino de filosofia nos trópicos. O professor-xamã. O que nos faz pensar.* v. 34, Rio de Janeiro: PUCRJ, p. 237-247. 2014.
- DERRIDA, J. *Donner le temps*, Paris: Galilée, 1991.
- _____. *Margens da filosofia*, Lisboa: Gimarães ed, s/d.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*, Tradução de Jorge C. Pereira, Lisboa: Edições 70, 1981.
- SANTIAGO, Silviano. Le commencement de la fin. In: SANTIAGO et. al. *Brésil/Europe: repenser le mouvement antropophagique*, n. 60, Paris: College International de Philosophie, papiers, 2008.
- VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*, Tradução de Ísis B. B. da Fonseca, São Paulo: Difel, 1986.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*, São Paulo: Cosacnaify, 2002.
- _____. Posfácio. In: CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência*, Tradução de P. Neves, São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- VLASTOS, Gregory. *O universo de Platão*. Tradução de Maria L. M. S. Coroa, Brasília: Ed. UnB, 1987.

Data de registro: 20/12/2016

Data de aceite: 17/05/2017



Diálogo e diferença em sala de aula: condições de (im)possibilidades

*Wanderley Cardoso de Oliveira**

Resumo: Primeiramente, expomos e criticamos um modelo de aula muito comum em nossas escolas: aquele centrado na fala do professor. Em seguida, destacamos a necessidade e a importância de fazermos da sala de aula um lugar de e para o diálogo. Na sequência, procuramos dar uma definição para o diálogo e estabelecer as condições para sua existência. Por fim, concluímos que o diálogo, embora raro, quando acontece, produz a diferença, confia nela e a respeita.

Palavras-chave: Alteridade. Corporeidade. Diferença. Educação.

Dialogue and difference in the classroom: condition of (im)possibilities

Abstract: To begin with, we present and criticize a very common classroom model in our schools, the one centred in the teacher's speech. Then we stand out the need and the importance of transforming the classroom in a place for and of dialogue. We go on to endeavour to give a definition for dialogue and to establish the conditions for its occurring. Last but not least, we come to the conclusion that dialogue, although scarce, when it occurs, produces a difference, trusts it and respects it.

Keywords: Alterity. Corporeity. Difference. Education.

Dialogue et différence dans la salle de classe : conditions d'(im)possibilités

Résumé : Tout d'abord, nous exposons et critiquons un modèle de classe très commun dans nos écoles: celui centrée sur le discours de l'enseignant. Ensuite,

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia e de Fenomenologia e Pesquisa em Educação no Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del Rei - MG. E-mail: woliv2@gmail.com.

nous mettons en évidence la nécessité et l'importance de faire de la classe un lieu du et pour le dialogue. Après, nous essayons de donner une définition pour le dialogue et d'établir les conditions de son existence. Enfin, nous concluons que le dialogue, bien que rare, quand il arrive, il produit la différence, en elle fait confiance et la respect.

Mots-clé: Altérité. Corporéité. Différence. Éducation.

Introdução

Um modelo comum de aula em nossas escolas, do ensino fundamental ao superior, é aquele centrado no professor, na qual temos dezenas de alunos, ouvindo e copiando conteúdos que, concebidos como “verdades absolutas”, vão sendo “torrencialmente lançado da cátedra” pelo mestre (TRIGUEIRO, 1968, p. 230), sem que haja a preocupação de articulá-los com o *logos* do aluno, sem que seja necessária sua participação ativa, pois o ritmo, a sequência e a complexidade dos conteúdos, enfim, tudo é determinado pelo discurso docente, cabendo ao aluno a tarefa de armazenar, tanto quanto possível, os conhecimentos que lhe são transmitidos e que depois serão cobrados na prova. Tendo sua atividade restringida à cópia, à reprodução, à repetição da fala do professor, em sua ânsia de se lembrar do que o mestre disse para, em seguida, repetir em sua cópia, o aluno é solicitado a desenvolver sua memória, mas não sua capacidade de redigir e de pensar.

Os conteúdos, em geral, são aqueles acumulados culturalmente pelo homem. São apresentados, na maioria das vezes, como saberes já feitos, não tendo quase nada a ver com a realidade concreta do aluno que, reduzido a um ser passivo, não consegue relacionar o que está aprendendo com o que já sabe e muito menos problematizar, à luz de sua realidade, de seu mundo, de suas questões, tais saberes que lhe são apresentados como prontos e acabados. O aluno os capta e os memoriza. Mas como não se vê com clareza que os conteúdos estudados foram elaborados

visando à solução de problemas concretos, que eles são resultado de uma determinada situação cultural e histórica, isto é, que não surgiram do nada, consequentemente, eles não são revitalizados diante da nova situação histórica (aquele em que se encontram aluno e professor), para serem úteis na reflexão de problemas deste novo desdobramento da realidade. Segue daí que o professor acaba transmitindo conteúdos ultrapassados, os quais o aluno é obrigado a memorizar, mas que em nada lhe servem para a compreensão e transformação de seu tempo e de seu mundo, visto que não foram recriados à luz deles. Logo, o conhecimento, que deveria servir como instrumento para o desvelamento e transformação da realidade, acaba servindo apenas para aumentar o amontoado de coisas inúteis que o aluno precisa suportar na escola.

O que vemos, portanto, é uma alienação por parte do professor em relação àquilo que faz, não dominando o sentido do que ensina e justificando sua atitude a partir de fatores extrínsecos, tais como: “é exigência da direção”, “é matéria do Enem” ou, como se ouve muito no ensino superior, “precisamos cumprir o programa”. O programa, aliás, como alerta-nos Vasconcellos (1994), é uma justificativa muito usada pelo professor. Geralmente, o argumento é que o programa é extenso e tem que ser cumprido. Por isso, não há tempo a perder com a problematização dos conteúdos, com uma educação mais significativa, que contribua para formar seres livres para uma sociedade aberta, formar indivíduos que tenham consciência de si mesmos e do mundo, inseridos num projeto social, contribuindo qualitativamente para a melhoria cultural e material da vida humana. Assim, em nome desse tempo que não se pode perder, visto que existe um programa que deve ser cumprido, uma vez mais, como afirma Freire (1971, p. 53), “o que se faz é perder tempo, alienando-se uma juventude com um tipo de pensamento formalista, com narrações quase sempre exclusivamente verbalistas. Narrações cujo conteúdo deve ser passivamente recebido e memorizado para depois ser repetido”.

1. As críticas à aula expositiva e a necessidade do diálogo

Mas se este modelo de aula apresenta tantas lacunas, por que é tão utilizado nas escolas, desde o ensino fundamental até o ensino superior? Será que é porque, como ironiza Alain (1978, p. 103): os mestres gostam de discorrer e os alunos gostam muito de escutar? Os professores adoram explicar e os alunos amam o mestre explicador? É o artifício da preguiça? Mas quanto a isto, o próprio filósofo adverte-nos: “ninguém se instrui escutando, é lendo que recebemos a instrução”. Ainda segundo o filósofo, não aprendemos a escrever e a pensar ouvindo alguém que fala e pensa bem. “É preciso tentar, fazer, refazer, até que o ofício entre como se diz” (ALAIN, 1978, p. 91). Existe ainda outra possibilidade: este tipo de aula é tão usado em razão do baixo custo que requer? Nele, giz, apagador e quadro é tudo o que se precisa para comportar dezenas de alunos em sala de aula, ouvindo e copiando conteúdos que, concebidos como verdades absolutas ou saberes já feitos, vão sendo repetidos, ano após ano, pelo professor.

O professor, acomodado, cansado ou ingênuo, não percebe que com suas “verdades” ditadas e distanciadas da realidade, não contribui em nada para a produção e/ou aquisição de um conhecimento que sirva como instrumento de compreensão dos problemas de nossa realidade; não vê que promove uma ação educativa que, além de alienada e abstrata, já que não tem suas raízes afundadas no solo da situação em que se insere, é também alienante e ideológica, à medida que afasta o educando que a ela se submete de sua própria situação, afastando-o assim de si mesmo, visto que sua situação é parte constitutiva daquilo que ele é. Isto acaba sendo útil para quem está no poder, pois, dentro da lógica política excludente e marginalizante de nossa sociedade, inserida num modelo econômico de dependência por relação ao primeiro mundo, não precisamos de “cérebros pensantes” envolvidos com os problemas de nosso país, mas “de quadros servis à lógica do capital internacional” (VASCONCELLOS, 1994, p. 26). A função da escola, neste contexto, não é a de promover

a apropriação cultural, mas a de domesticar os futuros trabalhadores, contando, para tanto, com as aulas nos moldes que estamos criticando.

Além do mais, o modelo de aula pautado pela exposição oral não leva em consideração uma série de outros fatores, tais como: o aluno é um ser concreto, que já traz uma bagagem cultural. E, ainda, o conhecimento acontece através da relação do educando com o objeto e não pela ação do professor, ou seja, o trabalho do professor não pode caminhar no sentido de levar o aluno à imitação, do *faça como eu*, é preciso mudar para *faça comigo*, colocando o aluno em diálogo com o pensamento, com a cultura presente nas obras, nas práticas sociais, sendo o papel do professor mais o de um mediador, que o de um transmissor ou repassador do conhecimento (CHAUÍ, 1980).

Diante deste modelo, uma questão que se coloca é, portanto, a seguinte: qual a tarefa básica do professor? Cumprir o programa e transmitir o conteúdo ou propiciar a aprendizagem? Esta questão passa, antes de tudo, pela postura do professor diante da sociedade, pela maneira como ele entende o seu papel social, pois a metodologia que é utilizada por ele está vinculada a uma concepção de educação e de sociedade, à sua postura, enquanto cidadão, frente ao mundo: “educar para quê?” é uma questão que precede a “educar como?”. A pergunta pelo sentido ou pela finalidade da educação vem antes da questão metodológica, pois, como alerta-nos Paviani (1990, p. 76), “a orientação que se dá à educação pode modificar as condições do povo, pode libertá-lo da ignorância e das diversas formas de dependência como, também, pode dominá-lo e aliená-lo cada vez mais.” Não basta à escola ministrar um saber como instrução, transmitindo-o numa estrutura hierárquica e autoritária, pois isto pode até suprimir o analfabetismo, mas não o despotismo: instrui-se o rebanho que continuará sendo rebanho (REBOUL, 1988).

Daí, a necessidade de reconhecermos a não-neutralidade do ato educativo. Caso contrário, como se ajudará o educando a tornar-se indivíduo ativo e criador, capaz de olhar o mundo como um horizonte de possibilidades para a sua promoção humana e social? Como exigir

um cidadão e um profissional criativo, se a escola com suas tendências autoritárias não respeita a capacidade de originalidade dos alunos?

Não há dúvidas de que é preciso ensinar o educando a pensar e a conhecer. Contudo, para isto, tem-se que considerar que ninguém aprende a pensar e a conhecer pelo simples fato de ouvir ou de adquirir informações de alguém que pensa e conhece por ele ou no lugar dele. Neste modelo de aula, entendida como este verbo que jorra da cátedra, sem se preocupar em se articular com o verbo do aluno, o que presenciamos é um “esforço unilateral” que é mais verbosidade, tagarelice estilizada, do que propriamente um verbo, demonstrando, com isso, apenas, que não há confiança na criatividade do estudante (TRIGUEIRO, 1968, p. 230) e tampouco em sua inteligência. O importante não é que o professor deixe de falar em sala de aula, mas que faça de sua fala, uma fala dialógica, isto é, aberta ao *logos* do aluno.

Trata-se, deste modo, de atribuir ao aluno o direito de se colocar no diálogo, ultrapassando este modelo tradicional de comunicação pedagógica entre professor e aluno, tão comum em nossas salas de aula: este que se produz “entre o indutor e o induzido, o rico e o pobre, o ato e a potência o informado e o desinformado” (TRIGUEIRO, 1968, p. 226), enfim, entre o professor que, supostamente, sabe, por isso, fala e ensina e o aluno que não sabe, por isso, deve se calar e aprender. O erro desta visão costumeira está em não admitirmos que o aluno tenha seu *logos*, que “é válido por si mesmo, não por simples complacência, demagógica ou paternalística”, e que “só a partir deste se pode engrenar a sua comunicação verdadeira com o *logos* do mestre” (TRIGUEIRO, 1968, p. 226). O erro desta visão é não admitir, em sala de aula, a igualdade das inteligências, da qual tanto nos fala Rancière (2002). Daí a eterna necessidade do tão querido mestre explicador, aquele que dá tudo muito bem mastigado ao aluno. É assim, que quase imperceptivelmente, professores e alunos constroem o mundo no qual passam a morar e do qual dificilmente podem sair: o mundo dos explicadores, o país dos embrutecidos.

Neste país, continuando com Rancière (2002), sob a égide do duplo argumento de que há dois tipos de seres humanos, os superiores e os

inferiores, a explicação estabelece seu próprio apartheid pedagógico, segregando, os sábios, maduros, capazes e inteligentes de um lado, e os ignorantes, imaturos, incapazes e burros do outro. E o mais sórdido, nesta divisão, é que os explicadores amarram aqueles que inferiorizam “pelo mais sólido dos laços ao país do embrutecimento: a consciência de sua superioridade.” (RANCIÈRE, 1968, p. 42). Superiores e inferiores, ambos atados à “crença na desigualdade” (RANCIÈRE, 1968, p. 66) e à “paixão” (RANCIÈRE, 1968, p. 115) por ela, edificam o sólido mundo hierarquizado das relações humanas, no qual ninguém é tão superior que não encontre alguém acima de si para rebaixá-lo, ou tão inferior que não haja ninguém abaixo de si, para ser desprezado.

Voltando às reflexões do professor Trigueiro (1968), e admitindo a igualdade das inteligências defendida por Rancière (2002), o que precisamos é, de acordo com o mestre brasileiro (1968), encontrar “o modo de captar o *logos*: do aluno pelo professor, e deste por aquele” (TRIGUEIRO, 2002, p. 226). Assim, estaremos fazendo da aula “uma *conversatio* entre dois *logos*”, na qual um propõe, o outro acolhe, entre eles, “o tempo da germinação”; na sequência, ao responder à proposta, “a resposta será a recusa, pela proposição de outro verbo, ou a adesão, na qual o verbo de quem a recebeu integra” ao seu próprio verbo, enriquecendo-o, a partir do “verbo de quem deu” (TRIGUEIRO, 2002, p. 230).

2. Um conceito de diálogo e as condições para sua existência

Numa palavra, o que é preciso, de fato, é fazer da aula um lugar de e para o *diálogo*. Mas o que é um diálogo e o que o torna possível? É no sentido destas questões que caminharemos, agora, mostrando que o diálogo, lugar privilegiado de nosso encontro com o outro, é coisa rara. Esta raridade, como veremos, deve-se à dificuldade de criarmos e mantermos as condições nas quais possamos vivenciá-lo. Esta é a ideia que, doravante, desdobraremos, enfatizando especialmente a relação entre diálogo e diferença. Nossa intenção é mostrar que o diálogo, quando

acontece, produz a diferença. Mas começemos pela tentativa de saber o que é um diálogo. Para isto recorremos a Heidegger (1973, p. 49) que, numa definição sucinta e precisa, diz-nos que o diálogo consiste, “evidentemente, no fato de falarmos uns com os outros sobre alguma coisa”. À luz desta assertiva vejamos que condições o tornam possível.

2.1 O poder-falar e o poder-escutar

A primeira condição que a citação de Heidegger parece nos apontar é o fato de as partes envolvidas num diálogo poderem falar. Mas que significa poder-falar? Entendamo-nos, primeiramente, quanto ao falar. Dentre os vários sentidos deste termo, um dos mais corriqueiros é aquele pelo qual ele significa expressar-se ou exprimir-se por meio de palavras. Falar significa também fazer-se compreender e tem como sinônimos: revelar, indicar, manifestar, exprimir-se ou expressar-se. Podemos, assim, ampliar o sentido de falar, como exprimir-se por meio de palavras, para o sentido de fazer-se compreender, expressar-se. É nesta perspectiva que, por exemplo, dizemos que os mudos falam por gestos, são capazes de falar com as mãos, isto é, têm a capacidade de se fazerem compreender através da linguagem dos sinais. Falar, nestes termos, quer dizer, então, exatamente isto: articular e comunicar uma mensagem que tenha significado para outrem, independente do recurso usado para dar corpo à mensagem.

Mas no poder-falar, qual o sentido do termo poder? Aqui, propomos dois. Poder como ter a *capacidade* de se fazer compreender, ter a *potência* de fazer-se entender não só por palavras, mas por qualquer outro veículo capaz de dar corpo ao que queremos significar. O primeiro sentido do poder é, portanto, aquele do poder como *potência* ou *capacidade* de comunicar uma mensagem significativa. Mas a este sentido é preciso acrescentar outro, sem o qual o poder-falar permanece incompleto como condição para a existência do diálogo. Trata-se, agora, de compreender o poder como *ter o direito de* falar, de expressar-se, de fazer-se compreender.

Se ao poder, como *potência*, não se acrescenta o poder como *direito*, o diálogo persiste barrado. É o que vemos, por exemplo, na sala de aula em que apenas o professor faz uso de seu poder-falar, mas não dá *direito* de voz ao aluno, embora este também possa ou tenha capacidade de falar. Este outro ao qual negamos o *direito* de dispor de seu *poder* de falar se reedita, para além da sala de aula, sob várias figuras em nossa sociedade: a criança, o idoso, o louco, a mulher, o negro, o índio, o imigrante, o operário são apenas algumas delas. Embora todas *possam falar*, nem sempre têm o *direito* à fala. Em tais casos, na ausência do poder como *direito* negado, o caminho é a busca de imposição da fala como *potência*. Trata-se, aqui, de ver o direito à voz não como um *dom*, algo que nos é dado, mas como uma *conquista*, algo pelo qual precisamos lutar.

Contudo, nas situações em que exercemos nosso *direito* à fala e o outro não reconhece nossa *capacidade* de falar, o diálogo se encontra igualmente barrado; porque, embora o outro não possa me negar o *direito*, há sempre a possibilidade de ele negar minha *capacidade*. Assim, tenho o direito de falar, mas o outro não acredita que eu seja *capaz* de falar algo que faça sentido. Mais uma vez, abrem-se aqui inúmeras cenas de impossibilidade do diálogo em nosso cotidiano. Os professores, os pais, os patrões, os políticos, os adultos, os jovens podem não negar o direito à fala, respectivamente, aos alunos, filhos, empregados, eleitores, às crianças e aos idosos; mas não admitem que eles *possam* dizer algo significativo.

Logo, para que o diálogo exista, ao poder-falar é preciso corresponder o poder-escutar. Só o poder-falar não basta para que o diálogo se torne possível. De nada adianta alguém poder-falar sem que possa ser ouvido. Assim, além do poder-falar, precisamos acrescentar ainda, como condição para a experiência do diálogo, o poder-escutar não apenas no sentido de ter a capacidade de acolher a fala do outro, de apreender seu sentido; mas, sobretudo, de querer que o outro fale, de ter vontade de escutar sua fala, mesmo que seja para discordar dela.

O poder-falar e o poder-escutar são, portanto, duas condições para a experiência do diálogo. Mas existem outras? Ora, tais poderes precisam

pertencer a alguém. Ao voltarmos à definição de Heidegger, vemos que pertencem, conjuntamente, a “uns” e “outros”. Encontramos, assim, mais duas condições necessárias para vivenciarmos o diálogo. “Uns” e “outros” devem ser compreendidos e reconhecidos aqui como polos de *logos* diferentes ou fontes distintas de expressão do mundo, mas não, necessariamente, antagônicas. Vejamos, portanto, daqui por diante, para a existência do diálogo, a importância de “uns” e “outros” se reconhecerem como *alter-ego*.

2.2 O diálogo e o reconhecimento recíproco entre uns e outros

Para tratarmos desta questão, tomamos como referência as reflexões desenvolvidas por Merleau-Ponty (1969, 1960), especialmente, no capítulo “A percepção de outrem e o diálogo” de sua obra póstuma, *A prosa do mundo* (1969); e em seu famoso ensaio sobre Husserl, “O filósofo e sua sombra”, publicado na coletânea de trabalhos do filósofo, *Signos* (1960). Nestes textos, veremos que o filósofo desenvolve o problema da alteridade, aquém do nível das consciências e da rivalidade entre elas, no plano de nossa vida perceptiva e do mundo sensível. É nesta ordem, abaixo da ordem do pensamento, que o outro começa a existir para mim, isto é, no plano de nossa abertura para o mundo, onde “as coisas entreabertas diante de mim têm, em sua espessura, como fornecer ‘estados de consciência’ a mais de um sujeito sensível” (Merleau-Ponty, 1969, p. 215). É aí que, para o fenomenólogo, o outro se faz presente sem que, para isso, seja preciso instaurar a guerra das consciências.

Não é, portanto, na frontalidade típica da consciência, que só tem diante de si objetos e reduz tudo ao ponto de vista do observador, que se desvela a presença do outro como *alter-ego*. Nesta perspectiva, sob o olhar da consciência, nossa relação com o outro não escapa do esquema sujeito-objeto, objeto-sujeito; pois, colocando-me como sujeito, objetifico o outro que, por sua vez, colocando-se como sujeito me objetifica. Nossos olhares, ao se cruzarem, transformam-se no olhar de Medusa. A mulher

que, na mitologia grega, transformava em pedra quem fixava seu olhar, passa a ser cada um de nós. Sob este olhar é impossível compreender a existência do outro como *alter-ego*, uma vez que ele reifica tudo aquilo que a ele se expõe.

Para Merleau-Ponty (1960), o outro jamais aparece *diante de mim* como um objeto. Sua dimensão é em particular aquela da lateralidade dos corpos a serem descobertos como sensíveis-sencientes. Antes mesmo de qualquer palavra ser dita entre eu e o outro, nossos corpos já nos apresentam, na singularidade de nossos traços fisionômicos, na textura de nossa pele, em nosso jeito peculiar de gesticular e de se mover no mundo, etc. É pelo corpo que, inicialmente, entramos em contato com o outro. E o caminho para compreender que, possivelmente, exista o outro começa no aprendizado do próprio corpo como coisa senciente. Aprendido isto, estamos preparados para compreender que haja outros corpos como o meu e, “possivelmente, outros homens” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 212).

Em *A prosa do mundo*, o outro surge, primeiramente, como um desdobramento de mim, uma réplica de mim mesmo: vejo que o outro vê ou percebe o mundo em torno dele como eu o percebo em torno de mim. Este homem que observo dormindo e que, subitamente, desperta; enquanto dormia, era coisa entre as coisas em meu campo perceptivo, mas eis que ele “abre os olhos, faz um gesto em direção ao seu chapéu caído do lado e o pega para se proteger do sol.” (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 189). Aquilo, que agora mesmo aparecia em meu campo perceptivo como uma coisa, começa a ver e a se mover em direção às coisas que o rodeia.

“Como posso ver alguma coisa que se põe ver?”, indaga Merleau-Ponty (1969, p. 187). Assim: enquanto sujeito percipiente, apreendo o corpo do outro como coisa percebida, mas, ao mesmo tempo, o coloco também, à medida que ele se mostra como tal, como percipiente. “Desde o primeiro momento em que usei meu corpo para explorar o mundo, soube que esta relação corporal ao mundo podia ser generalizada” (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 190). Entre o sol que queima meu rosto e o gesto

daquele homem que dele se protege com o chapéu, um laço, entre ele, eu e o sol que nos queima a face, “é atado sem que eu tenha necessidade de decidir nada”; não posso duvidar que o sol que o queima é o mesmo que queima a mim, que o mundo que ele percebe é o mesmo que eu percebo (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 189). Neste circuito estesiológico, o outro se insere na juntura do mundo e de mim mesmo e a capacidade que percebo em mim de sentir o mundo e me sentir se difunde e a vejo também lá naquele homem que se protege do sol com o seu chapéu.

O sentir se manifesta, assim, como uma dimensão comum originária na qual se radica o nexo entre o mundo, eu e o outro enquanto corpos sencientes. A relação corporal que tenho com o mundo se generaliza e a universalidade e a transitividade do sentir sustentam minha identificação com o outro, fazendo da corporeidade uma significação transferível que “torna possível uma ‘situação comum’, e finalmente a percepção de outro nós-mesmos” (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 194). O outro surge, assim, “como uma réplica de mim mesmo, um duplo errante” (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 186), ao mesmo tempo, próximo e distante, descentrando a perspectiva que tinha sobre o mundo. Agora não sou o único a ver o mundo, vejo que aquele homem ali também o vê. Ele “me destitui de minha posição central.” (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 187).

Ao passarmos para “O filósofo e sua sombra”, o aprendizado do próprio corpo como sensível-sciente se mostra, também, como aquilo que nos abre para a existência do outro. De fato, o corpo é coisa material. Logo, ocupa lugar no espaço. Mas, ele é também uma coisa capaz de sentir outras coisas e, com tanto mais razão, capaz de sentir a si mesmo. O que atestamos, por exemplo, quando uma de nossas mãos toca a outra. Há aí, por parte do corpo, uma apreensão de si por si, ele “se torna sujeito: sente-se”; mas, ao mesmo tempo, é “um sujeito que ocupa lugar no espaço” (MERLEAU-PONTY, 1965, p. 107), é um pedaço de extensão íntimo a si mesmo. Nesta perspectiva, do corpo como “coisa que sente” (MERLEAU-PONTY, 1965, p. 108), a coisa faz parte daquilo mesmo

que é meu corpo e é como se o próprio “espaço pusesse a conhecer a si mesmo” (MERLEAU-PONTY, 1965, 1995, p. 261).

Há, portanto, entre o corpo e as coisas uma relação de co-presença em que, presente a si mesmo, ele está também às coisas e vice-versa, o que nos permite ver que esta “coisa-senciente”, este “sujeito-objeto” tem uma relação consigo que faz dele “o *vinculum* entre eu e as coisas” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 210). É o corpo que conduz o sujeito ao mundo ou às coisas, é pelo corpo que ele habita ou frequenta o mundo, tudo o que está para ele, todo pensamento ou conhecimento que possa ter, vive deste fato inaugural que *eu*, como “este animal de percepções e de movimentos que se chama corpo”, *senti* (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 211).

Mas se as coisas não existem para o sujeito sem a frequentaçāo do corpo, se, antes de serem coisas dadas a um sujeito que as conhece, elas são dadas a um corpo que as sente, como é que o outro aparece e começa a existir para mim? Ao retomarmos as célebres descrições das mãos que se tocam em “O filósofo e sua sombra”, veremos que minha mão direita, ao tocar a esquerda, apreende-a como coisa física, mas como ambas coexistem num mesmo corpo senciente, a relação pode se inverter e a mão esquerda começar a sentir a direita. Ora, algo semelhante acontece quando aperto a mão de outro homem. Sua mão direita substitui a minha esquerda como tocada e apreendo-a como coisa física, mas uma coisa que, ao mesmo tempo, também me toca, logo a mão do outro se faz co-presente à minha mão direita; mas, desta feita, elas não me aparecem como mãos que coexistem num mesmo corpo, mas como órgãos de um mesmo tipo de corporeidade (coisa que sente) comum a mim e ao outro.

De início, o que percebo, de modo imediato, sensorial e carnal, é outra sensibilidade, é somente depois, secundariamente, que percebo o outro como “um outro homem e um outro pensamento” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 213). Como afirma pensador francês, citando as *Ideias II* de Husserl: “Que nele, naquele homem ali, surja um ‘eu penso’, isto é, um fato da natureza (*Naturfaktum*) fundado sobre o corpo” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 213). A intersubjetividade, portanto, surge

fundada na intercorporeidade. Como *alter-ego*, o outro se manifesta para nós, primeiramente, como Eu-sinto e, só depois, como Eu-penso. É, portanto, no plano da percepção que o enigma da existência do outro se resolve; é aí, abaixo da ordem do pensamento, no plano do mundo sensível, que o outro, originariamente, surge para mim como corpo percebido e percipiente.

Ao ver o outro e ao saber-me visto por ele, a visada implicada nesta visão do outro será sempre uma visada co-implicada no quiasma vidente-visível, tocante-tocado. O outro surge, antes de tudo, como aquele que me vê e que me toca, impossível de ser objetificado, porque é ele que, primordialmente, me torna visível. Nesta medida, como afirma Merleau-Ponty (1985), na bela expressão de *Olho e o espírito*, “o homem é espelho para o homem” (MERLEAU-PONTY, 1985, p. 34) e, “sou – na sentença de Rosati (2009, p. 66) – feito dos outros”. A partir daí, não sou mais o ser universal do espaço, torno-me um ser localizado, situado no mundo pelo meu corpo que, daí por diante, verei sempre de um ponto de vista, de um tempo e lugar determinados. Meu olhar não é mais o único titular em sua visão do mundo. O outro me tira desde lugar e o faz, justamente, como espelho de meu ser, ou seja, como *alter-ego*.

Vemos, portanto, que, se o reconhecimento do outro se dá, primeiramente, pautado pela semelhança, se ele é verdadeiramente outro, “é preciso que em certo momento eu seja surpreendido, desorientado, e que nós nos encontremos, não mais no que tínhamos de semelhança, mas no que temos de diferente” (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 198), o que engendra uma transformação tanto em mim quanto no outro; pois “a percepção de um verdadeiro *alter-ego* supõe que seu discurso (...) tenha o poder (...) de nos abrir para outro sentido (...), uma nova situação de conhecimento” (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 199) de mim mesmo, do outro e do mundo. É assim que o diálogo tem o poder de nos lançar em direção a significações que, antes dele, não possuímos.

Portanto, para que o diálogo se torne possível é preciso que o outro, ao mesmo tempo, seja igual a mim, isto é, um outro-EU, mas diferente

de mim, isto é, um OUTRO-eu. Por outras palavras, o outro precisa ser reconhecido, ao mesmo tempo, como idêntico a mim; mas também como, realmente, uma alteridade, diferente de mim. Se for apenas idêntico a mim, não há diálogo, falamos a mesma coisa e o que temos é um monólogo a dois. Se for completamente diferente de mim, também não há diálogo, mas puro estranhamento, sem a base comum do EU que permite a identificação entre nós. O diálogo exige o reconhecimento entre “uns” e “outros” tanto como *identidade* quanto como *diferença*. Quando afirmo o outro como idêntico a mim, ou seja, também como *Ego* ou Sujeito, sou destituído de minha posição central, não sou mais o único a poder-falar; pois o outro também pode fazê-lo; mas, ao reconhecê-lo como diferente de mim, sei que não dirá a mesma coisa que eu, pois não vê o mundo do mesmo lugar do qual o vejo. Nossos pontos de vista, portanto, podem se divergir, mas também podem se convergir e até se conflitarem.

2.3 O diálogo: o consenso, o dissenso, o conflito

O diálogo pode resultar no dissenso, no consenso e no conflito. Nos dois primeiros, ele é sempre uma experiência formativa para aqueles que o vivenciam. Mas no conflito não há diálogo; nele, o que temos é a guerra, um quer eliminar o outro, aniquilar seu *logos* ou seu discurso, silenciar sua voz. Contudo, são bons frutos do diálogo o consenso e o dissenso; e ambos nos modificam, nos diferenciam.

Quanto ao consenso, ele nos conduz ao encontro do outro e à compreensão de seu ponto de vista. É formativo e nos modifica, porque nele aprofundo e amplio minhas ideias com aquilo que acolho ou recebo do outro. Nele, saímos ambos transformados, diferentes do que éramos antes do diálogo. Mas como é possível este encontro de mundos ou de pontos de vista, uma vez que, de fato, cada um de nós possui seu mundo privado que não é experienciado por outrem do mesmo modo que eu? Ainda à luz de Merleau-Ponty (1945), embora esses mundos privados sejam mundos apenas para seus membros titulares, considerando o cir-

cuito estesiológico, do qual falamos acima, na simultaneidade de nossos olhares para o mundo comum a nós dois, e a partir deste sensível que ninguém tem a posse exclusiva e que tem a propriedade de se difundir, as cores e os relevos de minha paisagem não são mais absolutamente inacessíveis ao outro; pois, para que ele tenha deles, não uma imagem, ideia ou representação, “mas como que a experiência iminente”, (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 187) basta que eu a contemple e fale dela a ele. Com isto, “graças à operação concordante de seu corpo e do meu, o que vejo passa para ele”, nossas paisagens se cruzam, “o verde individual da pradaria sob meus olhos invade sua visão sem deixar a minha” e, assim, “reconheço em meu verde o seu verde, como o aduaneiro, subitamente, reconhece no passageiro o homem do qual a descrição lhe foi dada” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 187).

A fala prolonga e transforma minha “relação muda com outrem” (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 193). E, aqui, “entre eu como fala e o outro como fala, ou mais geralmente eu como expressão e outrem como expressão, não há mais esta alternativa que faz da relação das consciências uma rivalidade” (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 200). O sensível que partilhamos (RANCIÈRE, 2000) também pode ser compartilhado e, em vez de encontrarmos dois sujeitos, rivais um do outro, cada qual elaborando sua visão sobre o mundo, deparamo-nos, antes, com um “relevo” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 323-322) vivo, dinâmico e, assim como eu (também um “relevo”), “pego no circuito que o liga ao mundo (...) e, por aí, também no circuito que o liga a nós” e que não é outra coisa senão esta “visibilidade anônima”, “visão geral” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 187-188) que habita a ambos, remetendo-os a essa propriedade primordial que pertence ao sensível de “estando aqui e agora, irradiar por toda parte e para sempre, de, sendo indivíduo, também ser dimensão e universal”.

Quanto ao dissenso, ele também nos modifica e diferencia, pois nele conheço melhor minhas posições ou meus pontos de vista, à medida que busco esclarecê-los, para que se tornem mais nítidas as diferenças entre o que estou dizendo e o que o outro diz. Experiência difícil de ser vivida

e com a qual estamos pouco acostumados, a dissidência possibilita o exercício e o aprofundamento das diferenças, sem que isso conduza ao conflito. Diante dos discursos ou práticas imperialistas, totalitaristas e homogeneizantes em sala de aula, na família, na política, na economia, na religião, nas ciências, a dissidência abre espaço para a possibilidade de outros modos de ver e de viver. Institui espaços de liberdade ou de diferença vivenciados, exatamente, como “o cuidado de se mover em direção a esta diferença” (LAIGNEL-LAVASTINE, 1998, p. 92).

Diante de todo sentido, que se pretende como único, a dissidência se apoia, primeiramente, “sobre o reconhecimento que o sentido é sempre algo problemático” e, em seguida, “sobre a vontade (...) de sustentar esta problematicidade até o fim” (LAIGNEL-LAVASTINE, 1998, p. 81). Retornam aqui personagens de nosso cotidiano, máscaras que usamos no dia-a-dia, cada qual com seu duplo: professores e alunos, pais e filhos, patrões e empregados, políticos e eletores, adultos e crianças, jovens e idosos, homens e mulheres, dentre tantas outras figuras que povoam nossas vidas e das quais testemunhamos, quando não somos nós mesmos estas figuras, a facilidade do conflito entre elas e a dificuldade de construção do dissenso na liberdade da diferença ou do consenso sem que haja submissão.

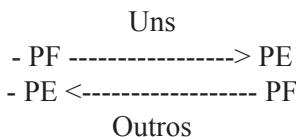
Logo, o diálogo, quando acontece, resultando no consenso ou no dissenso, sempre amplia nossa visão de mundo, de nós mesmos e dos outros; pois o consenso soma os pontos de vista, ao passo que o dissenso os multiplica. Contudo, o conflito, à medida que requer a anulação de um deles, os diminui.

2.4 O diálogo e o laço comum

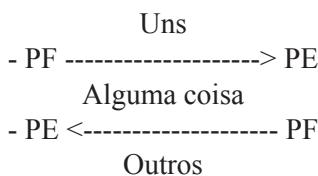
Esclarecida a relação de reconhecimento recíproco que precisa haver entre “uns” e “outros” para a existência do diálogo, que pode resultar no consenso, dissenso ou conflito, agora, podemos estabelecer que, ao “poder-falar” de “uns” deve corresponder o “poder-escutar” de “outros”

e vice-versa. Sem essa permuta entre “poder-falar” e “poder-escutar” entre “uns” e “outros” não é possível haver diálogo.

Num suposto diálogo entre as duplas de figuras ou personagens que elencamos em parágrafos anteriores, se apenas um fala enquanto o outro apenas escuta, não haverá realmente diálogo; porque, como vimos, para que ele exista, é preciso que ambos os lados *possam falar e possam escutar uns aos outros, reciprocamente*. Portanto, no diálogo, o que “uns” falam é escutado por “outros”, que ao falarem também serão ouvidos. O diálogo pressupõe esta permuta do Poder-Falar (PF) e do Poder-Escutar (PE) entre Uns e Outros. Já temos, portanto, quatro condições para a experiência do diálogo que, esquematicamente, podem ser apresentadas assim:



Mas neste esquema falta ainda uma condição, sem a qual o “diálogo” não é possível. Para que ele exista é preciso que uns e outros possam se falar e possam se escutar reciprocamente. Mas o que falta aqui? Voltando a definição do diálogo como “o fato de falarmos uns com os outros sobre alguma coisa” (HEIDEGGER, 1973, p. 49), podemos ver que o que falta no esquema é “alguma coisa”, ou seja, o assunto, o laço ou o sensível comum a partir do qual se estabelecerá o diálogo. Este sensível é o mundo compartilhado no qual podemos nos encontrar. Pode ser não importa o que, desde que haja entre as partes envolvidas as condições que estabelecemos até agora. Podemos, finalmente, completar o esquema das condições para a experiência do diálogo:



Considerações finais

Ao chegarmos ao fim deste texto, se admitirmos as condições apresentadas acima como necessárias para vivenciarmos o diálogo, ao refletirmos sobre as máscaras que usamos ou sobre as funções que exercemos na tessitura complexa e cotidiana de nosso ser com os outros no mundo, talvez, tenhamos que reconhecer: o diálogo é coisa rara em nossas vidas, inclusive, aquela como professores coexistindo com nossos alunos neste lugar tão peculiar que é a sala de aula. Lugar múltiplo, repleto de singularidades, às vezes, enfadonho, triste e opressor; mas tantas outras, estimulante, alegre e libertador. Lugar em que, como professores e alunos, passamos boa parte de nossas vidas.

Sala de aula, lugar de embrutecimento, mundo dos explicadores e da escada infinita na qual uma inteligência está sempre acima e abaixo de outras; mas também lugar de emancipação, que para ser alcançada no diálogo requer a firme decisão de cada um pensar em si como semelhante a qualquer outro, aferrando-se à opinião que ninguém é mais ou menos inteligente que ninguém, que todas as inteligências são iguais, que o professor não é nem mais, nem menos inteligente do que qualquer um de seus alunos. Ele pode, portanto, descer da cátedra ou do pedestal, do qual vê seus alunos de cima para baixo, e ir para o meio deles, passar da relação vertical e hierarquizada para a horizontal das inteligências iguais, assumindo o risco de verificar esta igualdade, procurando formas, recursos, maneiras de praticá-la, sem ceder à preguiça diante do vertiginoso trabalho que esta tarefa requer. Ceder à preguiça é voltar para a explicação. “Sabemos, de fato, – afirma Rancière (2002, p. 163) – que a explicação é obra da preguiça.” Portanto, coragem, a emancipação requer coragem e trabalho, ela obra da labuta.

Sala de aula, lugar de encontros e desencontros, de entendimentos e desentendimentos, do conflito que subtrai, mas também do consenso que soma e dissenso que multiplica. Ambos, consenso e dissenso difíceis de serem sustentados diante da facilidade de recorremos ao conflito,

mas também diante da fragilidade dos dois. O consenso pode se desfazer “tantas vezes quantas se abrem mundos singulares de comunidade, mundos de desentendimento e de dissensão.” (RANCIÈRE, 1996, p. 70). E o mesmo pode ser dito da dissidência, que também pode passar da multiplicação que ela engendra, para a soma do consenso, aberto pelas possibilidades de entendimento, de construção de mundos comuns. Num caso como no outro, o que é preciso considerar é que só chegamos a eles recusando o conflito e a guerra que lhe acompanham, e estabelecendo-os sob a reserva de um argumento novo ou de outro ponto de vista que nos faça transitar do consenso à dissidência e vice-versa. Ambos existem, portanto, no diálogo em sala de aula (e em todo lugar) sempre sob a marca da provisoriação e da instabilidade.

Na partilha do sensível, cabe às partes envolvidas no diálogo, encarar sem restrição a pluralidade dos sentidos, para além de toda idealização que pretenda aprisioná-lo em suas construções. Como fala aberta ao sensível e que se deixa construir por ele, a conversa dialógica em sala de aula não dá lugar à síntese definitiva, que se estabelece em tese absoluta. Contudo, ela não rejeita “a ideia da superação que reúne”, rejeita a superação que não deixa restos, a superação abstrata, aquela que recupera tudo; pois, para ela “no pensamento (...) como na vida, só conhecemos superações concretas, parciais, atravancadas de sobrevivências, sobre carregadas de déficits” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 129). É nestes termos que, para concluir este texto, propomos pensar o diálogo sob o registro de uma “dialética sem síntese” derradeira, ou sempre com a síntese aberta, é a “dialética em dois tempos” (TILLIETTE, 1993, p. 374) que o autor de *O visível e o invisível* nomeia como “hiperdialética” (TILLIETTE, 1993, p. 129). Sala de aula, enfim, lugar do diálogo hiperdialetico.

Referências

- (ALAIN) Emile Chartier. *Reflexões sobre a educação*. São Paulo: Saraiva, 1978.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 5, p. 24-40, jan. 1990.

- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- GRILLO, Marlene. *Ensino: revisão crítica*. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- HEIDEGGER, Martin. Hölderlin et l'essence de la poésie. In: _____. *Approche de Hölderlin*. Traduit de l'allemand par Henry Courbin, Michel Deguy, François Fédier et Jean Launay. Paris: Gallimard, 1973. p. 39-61.
- LAIGNEL-LAVASTINE, Alexandra. *Jan Patocka: L'Esprit de la dissidence*. Paris: Éditions Michalon, 1998.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *La Nature*: notes, cours du Collège de France. Établi et annoté par Dominique Séglard. Paris: Seuil, 1995.
- _____. *L'Oeil et l'esprit*. Paris: Gallimard, 1985.
- _____. *La prose du monde*. Paris: Gallimard, 1969.
- _____. Husserl et la notion de Nature. Notes prises, au cours du 14 et 25 mars, 1957, par X. Tilliette. *Revue de métaphysique et de morale*, n. 3, p. 257-269, 1965.
- _____. *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard, 1964.
- _____. *Signes*. Paris: Gallimard, 1960.
- _____. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945.
- PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. *Le partage du sensible*. Paris: La Fabrique-éditions, 2000.
- _____. *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1988.

ROSATI, Marcelo Vitali. *Corps et virtuel: itinéraires à partir de Merleau-Ponty*. Paris: L'Harmattan, 2009.

TILLIETTE, Xavier. La démarche ontologique de Merleau-Ponty. *Recherches sur la philosophie et le langage*, Grenoble, n. 15, p. 371-387, 1993.

TRIGUEIRO, Durmeval. A universidade e sua utopia. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.50, n.112, p. 223-231, out./dez. 1968.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1994.

Data de registro: 20/12/2016

Data de aceite: 17/05/2017

Governar pela dívida e subjetividade funcional na educação: qual o lugar da deficiência?

*Alexandre Filordi de Carvalho**

Resumo: A partir da leitura de Gouverner par la dette (LAZZARATO, 2014), o objetivo do trabalho consiste em investigar a relação das estratégias consolidadas em um tipo de sociedade governada pela dívida com a produção de subjetividades. Significa pensar que, neste tipo de sociedade, a subjetividade é absorvida pelos dispositivos e pelos agenciamentos da dívida compelindo cada um a uma experiência de endividamento próprio com uma mais-perfeição que nunca se obterá. Assim, reduz-se as possibilidades de modos de ser a uma subjetividade funcional. Privilegiando a deficiência como um valor próprio, a hipótese interpretativa assinala que o sujeito deficiente é um operador crítico e de mutação dos agenciamentos produtores de subjetividade na sociedade governada pela dívida. De um lado, porque o campo da deficiência anuncia uma polivocidade de sentidos contra a univocidade de sentidos que são forjados nas sociedades governadas pela dívida, sociedades com Estado (CLASTRES, 2009). Por outro lado, porque ao indagar a composição das unificações de sentidos, questiona-se a própria produção de subjetividades funcionais. Para tanto, o trabalho avança em três frentes. Na primeira, introduz a questão do governo da dívida na dimensão geral das sociedades com Estado e como esta relação assinala para uma produção cultural unificadora. A seguir, analisa a produção de subjetividade por intermédio do governar pela dívida. Finalmente, aborda a questão da deficiência como polivocidade de sentidos face à produção da subjetividade, trazendo implicações para se pensar o amplo papel da educação na cultura do governo pela dívida, perscrutando como a dimensão subjetiva pode ser distinta daquele a que somos destinados pela axiologia da dívida.

Palavras-chave: Governar pela dívida. Produção de subjetividades. Subjetividade funcional. Deficiência. Educação.

* Doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: afilordi@gmail.com

Governing by debt and functional subjectivity in education: what is the place of disability?

Abstract: From the reading of Gouverner par la dette (LAZZARATO, 2014), the aim of this text involves investigating the relationship of the consolidated strategies in a type of society governed by debt with the production of subjectivities. It means think that in this kind of society, the subjectivity is absorbed by some dispositives and the assemblages of debt compelling each one to an own debting experience with a more-perfection that it never gets. Thus, it reduces the possibilities of ways of being in a functional subjectivity. Privileging the disability as a proper value, the interpretive hypothesis points out that the disabled subject is a critical acting and, in the same time, a changeable of the assemblages producers of subjectivity in the society governed by debt. On the one hand, because the field of disability announces a polyvocality of sens against univocal meanings shaping in societies governed by debt, societies of the State (CLASTRES, 2009). On the other hand, because when it inquire the composition of the unifications of senses it asking the own production of functional subjectivities. At first, it introduces the issue of governing by debt upon a general view concerning the societies of the State e how this relationship indicates to a cultural unifier production. Then, it analyzes the production of subjectivity through the governing by debt. Finally, it approaches the issue of disability as polyvocality of senses around the production of subjectivity, bringing some implications to think the broader role of education in the culture of government by debt, seeing how the subjective dimension can be different from that to which we are destined by the axiology of debt.

Keywords: Governing by debt. Production of subjectivities. Functional subjectivity. Disability. Education.

Gobernar por la deuda y subjetividad funcional en la educación ¿cuál es el lugar de la deficiencia?

Resumen: A partir de la lectura de Gouverner par la dette (Lazzarato, 2014), el objetivo del trabajo es investigar la relación de las estrategias puestas en tipo de sociedad gobernada por la deuda con la producción de las subjetividades. Esto significa pensar que, en tal sociedad, la subjetividad es absorbida por los dispositivos y agenciamientos da deuda llevando cada uno a una experiencia de endeudamiento propio con una más-perfección que jamás se llegará. Así, se reducen las posibilidades de modos de ser a una subjetividad funcional. Tomando la deficiencia como un

valor propio, la hipótesis interpretativa indica que el sujeto deficiente es un operador crítico y de mutación de los agenciamientos productores de subjetividad en la sociedad gobernada por la deuda. De un lado, porque el campo de la deficiencia anuncia una multiplicidad de sentidos contra la unicidad de sentidos que son hechos en las sociedades gobernadas por la deuda, sociedades con Estados (Clastres, 2009). Por otro lado, porque al indicar la composición de las unificaciones de sentidos, cuestionase la propia producción de subjetividades funcionales. De hecho, el trabajo avanza en tres direcciones. En la primera, introduce la cuestión del gobierno da la deuda en la dimensión general de las sociedades con Estado y como esa relación indica una producción cultural unificadora. Después, se analiza la producción de subjetividad por medio del gobernar por la deuda. Por último, se investiga la cuestión de la deficiencia como multiplicidad de sentidos delante la producción de la subjetividad, trayendo implicaciones para se pensar el amplio papel de la educación en la cultura del gobierno por la deuda, analizando como la dimensión subjetiva puede ser distinta aquella a la cual somos destinados por la axiología de la deuda.

Palabras claves: Gobernar por la deuda. Producción de subjetividades. Subjetividad funcional. Deficiencia. Educación.

Introdução à problematização

A cultura ocidental, argumentava Lévi-Strauss (1980), foi capaz de se valer de uma história cumulativa como nenhuma outra cultura. Refinando, de geração em geração, um conjunto de técnicas científicas, de procedimentos de dominação da natureza, de previsibilidade racionalizada perante as suas necessidades, tal como o enfrentamento da escassez, o Ocidente jamais conheceu o seu ponto *nec plus ultra* de cumulação. De transformação em transformação, o estilo de vida ocidental soergueu-se numa espécie de monobloco referencial com os seus valores, os seus padrões, os seus costumes, as suas crenças e expectativas e, sem reconhecer limites fronteiriços, invadiu e dominou, com a sua especialização estatal, toda e qualquer idiossincrasia cultural por onde passasse.

Em uma primeira etapa, os processos de colonização desempenharam este papel com muita precisão. Expropriação, subjugação, escravidão

e servilismo, indigenização e aniquilação de patrimônios vivos – religiões, artes, línguas, costumes – foram cruciais para a consolidação incontornável da ocidentalização do mundo. Mas em uma segunda etapa, vieram os modos de produção e de relações humanas derivados da Revolução Industrial para consolidar a especialização de cumulação da experiência cultural ocidental.

Em ambos os casos, como Clastres (2009) nos permite sustentar, tratou-se de ampliar a presença do Estado na face luminosa desta história. Precisamente nas sociedades com Estado, gestão, hierarquia, concorrência, exploração, e o mais determinante, a imposição do trabalho alienante tiveram e têm lugares garantidos. Formas livres de se viver, independentes de graus hierárquicos reconhecedores de relações de poder pela força, a ênfase no uso livre do tempo e sobretudo na multiplicidade de possibilidades de modos de viver, bem como o trabalho para si no seio da manutenção de uma comunidade menor, por exemplo um clã, deixam de existir. Por isto mesmo, o Estado tornou-se sinônimo de o Um, aquele que unifica tudo e a todos; o Estado, assim, é uma experiência de sedentarismo, assumindo múltiplas formas. Neste caso, não se trata de tomar a interpretação de Pierre Clastres com o intuito de fazer coincidir esta função estatal com a emersão dos Estados modernos. Uma sociedade com Estado é toda aquela cuja autoridade advém da hierarquia, da relação de poder impositiva, do assujeitamento dos homens (CLASTRES, 2009).

Ora, parece-me ser uma hipótese interessante pensar o Ocidente como uma experiência cultural ampla de ressonância do Estado, quer seja colonizando no sentido da conquista territorial, quer seja colonizando na direção de impor o seu modo de trabalhar, produzir, consumir, de forjar sentido e proveito à energia humana, de colmatar com padrões massificadores a dimensão simbólica dos seus indivíduos. Numa ideia, a história cumulativa ocidental diz respeito à institucionalização regrada e administrada de sua própria cultura.

A manutenção desta “vocação”, contudo, não se fez, desde longa data, sem o terreur de la dette (CLASTRES, 2009). Para financiar a si

mesmo, as sociedades com Estado se valeram do terror da dívida. As suas múltiplas formas sempre variaram conforme fluxos exploratórios. No limite, Guattari (2011) indica que os “fundamentos” da exploração capitalista já se encontram nas condições de tomadas de poder organizadores de populações inteiras, tal como a Igreja foi capaz de fazer a partir da baixa Idade Média, estabelecendo sua lei e estabilizando os segmentos sociais adversários a ela. No Estado moderno, o terror da dívida vai conhecer proporções intransponíveis, como a própria história do Brasil, desde colônia, exemplifica.

Mas não seria temerário demais simplificar as coisas em um vetor hegemônico ou de dominação geral em se tratando de cultura ocidental? Quer dizer, não seria uma posição redutora e limitada pensar em cultura ocidental, uma vez que nela existem uma infinita possibilidade de outras culturas para além de um algo monólito. Certamente que sim. Sahlins (2013) nos alerta para este cuidado. No entanto, o próprio Sahlins (2013, p. 77) mostra que “é preciso não esquecer que a teoria da mais coercitiva e totalizada instituição conhecida pela humanidade, [é] o Estado”. Malgrado a dimensão compósita de microculturas arraigadas no Ocidente, bem como suas especificidades, de uma forma ou de outra elas são atingidas por aquilo que o Estado foi capaz de constituir e de intervir nestas mesmas culturas. Deste ponto de vista, para efeitos heurísticos, podemos sustentar que as estratégias em torno da presença do Estado no Ocidente infligiram um tipo específico de “gabarito cultural” atinente à própria definição de sua cultura, entendida

(c)omo um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam “programas”) – para governar o comportamento. A segunda ideia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais para ordenar seu comportamento (GEERTZ, 1989, p. 56).

Em *Gouverner par la dette*, Lazzarato (2014) leva às últimas consequências importantes fatores pelos quais o Ocidente tem feito da dívida, ou daquele velho terror da dívida já identificado por Clastres (2009), um mecanismo de controle rígido com o intuito de governar o comportamento maciço de seus indivíduos em populações repartidas sob o critério da dívida. Alçando o patamar de financista, o Estado passou a ampliar, por uma série de instituições de confisco e de sequestro de valores e de bens, o terror da dívida. Junto do Estado e com ele, entram em cena Bancos, Financeiras, Bolsas, Títulos Públicos e transações inescrupulosas como políticas de privatização e de redução dos bens sociais públicos em nome uma nova forma de governar o comportamento. No cenário atual, é “impossível distinguir Estado do Capital” (LAZZARATO, 2014, p. 36).

Levando em consideração que o entendimento de cultura envolve certos padrões que visam referenciar o comportamento do homem; levando em consideração que destacamos, aqui para os nossos interesses, o padrão do governo da dívida como consistência de nossa cultura assentada em uma sociedade com Estado; três conjuntos de questões emergem a fim de caracterizar o escopo geral deste trabalho.

Em primeiro lugar, gostaríamos de investigar a relação do governo pela dívida como gabarito cultural. Implica pensar na dimensão de produção de subjetividades, o que maneja a dimensão dos mecanismos de controle para além da função específica do comportamento. Com efeito, emergiria toda uma problemática ao redor do campo da formação do desejo dos sujeitos, das formas de percepção e de valoração com as estratégias desta cultura. De modo amplo, trata-se da relação do governo pela dívida com a produção de certos modos de ser nesta cultura.

Mas a produção da consistência subjetiva neste horizonte voltar-se-á para uma problematização mais refinada. Parece-me que o governo da dívida coloca os seus indivíduos face a face não apenas com a impossibilidade da superação da dívida econômica a ser refletida em suas dimensões subjetivas. Ao que tudo indica, os indivíduos encontram-se sempre num tipo de incompletude com os seus próprios corpos, com uma

cultura somática de pleno déficit. A deficiência, nesta dimensão, poderia ser entendida para além de um fator endo ou exossomático ligado ao campo da normalidade/anormalidade de certos estatutos morfológicos. No registro do governo pela dívida, a deficiência é toda e qualquer forma a ser corrigida dentro do Estado, ressaltado uma eterna dívida com um corpo irrecuperável, isto é, impossível de ser quitado em sua singularidade: corpo endividado, tentando pagar a fatura da mais-valia de uma perfeição impossível de ser atingida.

Tal conjuntura analítica, a meu ver, traz implicações para se pensar o amplo papel da educação na cultura do governo da dívida. Não se trata de ultrapassar esta cultura, uma vez que isto não se coloca, mas de tentar perscrutar como a dimensão subjetiva pode ser distinta daquele a que somos destinados pelo governo do endividamento. E precisamente neste caso, a afirmação da deficiência seria uma postura epistemológica e empírica no sentido de indagar os referentes culturais acerca do padrão de endividamento consigo mesmo e com a sociedade, claro está, desde a função expectada em torno do corpo que seja funcional a tal sociedade.

Uma vez que Lazzarato parte do pensamento de Guattari para sustentar a sua hipótese interpretativa e de trabalho, o texto busca, na medida do possível, fazer esta mesma articulação. Ao cabo, a intenção é de contribuir para que o pensamento, dentro de seus próprios condicionantes culturais, possa vislumbrar tais limites e tentar avançar na direção do questionamento de seus próprios padrões culturais. Afinal, “a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um” (GEERTZ, 1989, p. 64).

Governar pela dívida: axioma capitalístico e incidência de valores na produção de subjetividades

Se há um mínimo de coerência na proposta interpretativa acerca da variação das culturas em dois grandes conjuntos de sociedades, as sem

Estado e as com Estado, como intentou Clastres (2009), é possível que o temor de Lévi-Strauss (1980, p. 86-87) tenha se realizado, ao menos parcialmente: “uma humanidade confundida num gênero de vida único é inconcebível, porque seria uma humanidade petrificada”. Mesmo que a ideia seja um recurso de linguagem paroxístico, ela dá o que pensar. Para Guattari (2013, 2011, 2005, 1985) e Lazzarato (2014) há um iminente risco do cumprimento de certa petrificação de nosso gênero de vida. A assunção da axiomática do capital seria o elemento responsável por tal hipótese, uma vez que Estado e capital, com seus modos de produção e de qualificação da vida, confundem-se numa espécie de fusão, manejando um mesmo conjunto de valores.

A axiomática é uma máquina social de controle e de captura. Mais que “a produção pela produção”, o que caracteriza o capitalismo é a apropriação pela apropriação, a qual ele está disposto a tudo sacrificar, mesmo a “produção”. A governamentalidade e seus dispositivos lhe são estritamente subordinados (LAZZARATO, 2014, p. 121).

Para efeitos de compreensão, máquina social comprehende todos os arranjos necessários à formação, manutenção e atualização do Estado e, supostamente, dos fluxos capitalísticos que aí circulam. A amálgama desta consistência se dispõe nas estratégias de “modelos de realização”, nos termos de Lazzarato, que comprehende não apenas “o Estado, os equipamentos coletivos (como escola, o welfare, a televisão, etc.), o consumo de massa, mas também os neo-arcaísmos do integralismo religioso, do racismo, do chauvinismo, do sexism, do paternalismo, etc” (LAZZARATO, 2014, p. 121-122).

Deste ponto de vista, os valores circulares presentes nesta composição social reafinam um tipo de governamentalidade voltada para o centro de seus fluxos de forças, ou seja, para um centro de gravidade que repõe a mesma série de valores igualados na axiomática do capital. Assim, configura-se a máquina social de controle e de captura. Em outros termos, se em uma sociedade um conjunto incalculável de experiências culturais

deveriam contribuir para o seu avivamento e renovação ao permitir que formas distintas de padrões de comportamento e de formas de governar esses mesmos comportamentos fluíssem, com a axiomática do capital parece que tais variabilidades se fundem em nome de um certo funcionamento social majoritário e unificador para além dos comportamentos, indo na direção dos próprios modos de ser. Por conseguinte, chegaríamos a um ponto sob o qual a dimensão dominante do alinhavar os equipamentos coletivos vai cada vez mais usurpando as dissonâncias culturais visando a consolidação da cultura majoritária por efeitos de igualação. Faz todo o sentido a posição de Guattari e Rolnik (2005, p. 21): “O capital ocupa-se da sujeição econômica, e a cultura, da sujeição subjetiva”.

Foucault (2004) já havia dado um passo relevante nesta direção ao mostrar em *Segurança, Território, População* que a emersão e fixação dos indivíduos em grupos populacionais inteiros serviu de fundamento inequívoco à própria maturação do capitalismo de Estado. Foram imprescindíveis o refinamento de uso de técnicas estatísticas, de controles administrativos, de padronização de princípios de racionalização de eficiência, de previsibilidade e de calculabilidade para se regular contingências e vicissitudes em nome do aparelhamento do próprio Estado. Aqui o Um passaria a unificar cada vez mais para poder abstrair. Com tais estratégias de abstração, a realidade foi perdendo a potência virtual de auto-transformação cedendo lugar para o controle de suas próprias potências transformadores. Quer dizer, a emersão da noção de população, afinada com a consolidação do Estado, permitiu o acesso máximo refinado a uma política de tratamento massificado. Com isso, o terror da dívida passa a assombrar todo e qualquer indivíduo que, por sua vez, torna-se devedor e corresponsável da população a qual pertence.

Clastres chamava a atenção para o fato de as sociedades sem Estado desconhecerem hierarquia sob processos de dominação, ou funções de poder sob o registo de mando. A elas era totalmente estranha a ideia de excesso inútil, de acúmulo material e da subjugação de outrem para o trabalho. Antes de tudo, as relações visavam um coletivo eivado de

afinidades próprias. Os seus indivíduos não saberiam dizer o que é falta, pois se realizavam na efetivação de seus próprios intentos cotidianos. Não sem sentido, o controle do tempo era algo impensado para eles. Mas nas sociedades com Estado é justamente o oposto. Nelas, o indivíduo é abstraído na função populacional eivada pelo poder policial-administrativo, pela usurpação de seu tempo para um trabalho alienado; a funcionalidade demandada a cada um ganha contorno na presunção da necessidade imperiosa de ter que produzir, de ter que forçosamente trabalhar. As formas variadas de coação e de coerção operam justamente aí. E nada garantiria a existência do Estado sem a coação e a coerção entendidas de modo legítimas por aqueles circunscritos ao Estado, isto é, pelos grupos populacionais gestados e gerenciados no seio do Estado. Mais cedo ou mais tarde, todos os indivíduos se deparam com as regularizações das práticas sociais e as subordinações das culturas idiossincráticas à cultura ubíqua do Estado.

Ora, na interpretação de Lazzarato aquilo que Clastres denominou de terror da dívida se concretiza em todos os níveis sociais presentes no Estado. Governar pela dívida, mais precisamente, governar valendo-se da dívida como valor inescapável, como o inevitável preço a ser pago por existir, doravante, torna-se o grande mito fundador da sociedade, o seu totem e o seu tabu, o rito de passagem imprescindível à consagração de uma identidade, o ancestral místico de nossos determinismos, o grande Kula, o Potlach de um único presente, o princípio, o meio e o fim regulador de todas as coisas, além de profecia irrevogável: existir é endividar-se. O primeiro mandamento do Estado atual, inexistente sem o capitalismo, e este sem aquele, é: endividai-vos à minha imagem e semelhança. Devedor do monetarismo internacional, cada Estado inflige à sua população o poder da dívida na consagração de tributos cada vez mais escorchantes. O trabalho não cumpre mais o papel de realização social, mas de insuficiência social na mesma proporção que se torna cada vez mais impossível de liquidar toda a fatura necessária às demandas da finitude existencial. Com efeito, “o capitalismo (e seu poder) se define,

antes de tudo, como um controle absoluto sobre o que é possível e o que é impossível” (LAZZARATO, 2014, p. 18).

Pensar em sociedade de controle, no entanto, é muito menos caminhar no sentido das distopias e de suas virtualidades. A sociedade de controle é aquela que banalizou os mecanismos de circulação e de eficiência da dívida. De um lado, trata-se da sistemática implementação de cobranças nos mais distintos níveis e etapas da vida. Financiar os modos de viver é correlato da capacidade de se endividar ou, de modo oposto, de financiar o endividamento. Esta distinção, aliás, é responsável por coligir as populações em lados opostos: credores e devedores, financiadores e emprestadores, administradores e administrados, etc. Em alguma etapa da conjuntura social essas frentes vão se deparar, em maiores ou menores proporções ou intensidades. De todo modo, se no princípio desta sociedade com Estado existe um verbo criador, este verbo é endividar-se.

Mas a questão a emergir deste cenário e a replicar a amplificação do governo da dívida repousa em indagar a respeito das implicações na formação de uma consistência subjetiva daqueles que são colmatados pela cultura do endividamento, presente na sociedade com Estado. Neste caso, a seguinte passagem é ilustrativa: “São as sociedades hierarquizadas, estáticas, monoteístas que introduzem a dívida da existência, a dívida da vida, a dívida primordial, fazendo-a uma dívida infinita” (LAZZARATO, 2014, p. 63). A dívida é produzida na mesma proporção que é uma máquina social de produção de dívida. Espécie de ciclo vicioso, a dívida forjou a antropologia do sacrifício. O homem, enquanto dado antropológico, não honra as suas dívidas, apenas passa de uma a outra. Este mesmo homem é espécie de microcosmo do Estado ao qual pertence; ele é um ponto vigoroso pelo qual passa o fio de sua abstração, pois pertence a uma identificação populacional qualquer. Em outros termos, é de um ciclo a outro que os indivíduos serão arrolados; e é de um ciclo a outro que se passa: do financiamento da saúde, passando pela educação, até a casa própria, signo pomposo do ritual sedentário; da necessidade de se “reciclar” na formação continuada, na aquisição de bens culturais,

passando pelo o autoempreendedorismo até a busca constante de um zênite aperfeiçoador; da entrada na ciranda do crédito abundante e caro, banhando-se no consumo renovador da obsolescência constante, a dívida tornou-se um princípio vital, “exercendo suas coações coletivas sobre os indivíduos” (LAZZARATO, 2014, p. 62).

Quando Guattari propôs designar a sociedade contemporânea por sociedade capitalística, e não mais meramente capitalista, era justamente para acentuar a tônica das relações humanas elevada a um nível de uniformização. Independentemente do modo de produção e das opções políticas de um Estado, o endividamento deixaria de ser finito, alcançando um patamar infinito, portanto, indefinido em sua mobilidade. Por conseguinte,

a revolução capitalística atacará a todas as antigas territorialidades, ela deslocará as comunidades rurais, provinciais, corporativas, ela desterritorializará as festas, os cultos, a música, os ícones tradicionais, ela “colonizará” não apenas as antigas aristocracias mas também todas as camadas marginais ou nômades da sociedade (GUATTARI, 2011, p. 54).

Ora, os modos de produção de subjetividade estão umbilicalmente ligados com esta revolução capitalística. Doravante, a incompletude da dívida passa a se confundir com “a natureza humana definida como uma ‘falta para ser’, um déficit, uma incompletude que somente os deuses, o Estado ou a sociedade estão capazes de suprimir” (LAZZARATO, 2014, p. 62). A lógica da falta, espécie de pneuma do axioma do capital, espraia-se pelos componentes de práticas sociais de uma maneira muito simples. Uma vez que no governo da dívida a moeda-finança, na proposta de Lazzarato (2014), impõe-se como a medida das medidas, capitalizando os diferenciais da valorização de todas as atividades humanas, tudo se tornará medível e valorado por tal canal. O grande operar de referencial de valores passa a ser a dívida em sua lógica da falta e da busca de sua satisfação infinda. Aqui não há mais pontos referenciais, pois todos devem ser ultrapassados, ao mesmo tempo, declarando a obsolescência nas quais se situavam: da tecnologia à eficiência farmacológica, da mobilidade física à ascensão so-

cial, da especificidade cultural à sua superação pelo saber globalizado, dos limites físicos à vigorexia permanente, do gerenciamento da existência ao capital humana, da escola à formação continuada, do autoconhecimento ao conhecimento cosmológico. Faz sentido, então, pensar que “a dívida impõe uma aprendizagem de comportamento” (LAZZARATO, 2014, p. 58).

A aprendizagem do comportamento, no entanto, é apenas uma expressão para designar todas as formas pelas quais a consistência subjetiva é produzida. A produção social do sujeito não visa apenas o seu comportamento. Ela é absolutamente abrangente no que diz respeito às maneiras com as quais se é aparelhado com o gabarito de certos valores, ou seja, com um conjunto de padrões negociável conforme a produção de verdade ao redor desses padrões. Se a dívida impõe uma aprendizagem de comportamento é por que se tornou um valor absoluto no modo de ser contemporâneo. Guattari (1995, 2011, 2013) designou esta conjuntura de produção de competências semióticas. Trata-se de um conjunto majoritário de sentidos, portanto, de relação de significados com significantes usados, distribuídos, trocados e consumidos na mesma sociedade que os produz. Aliás, a forma pela qual são dispostos e encontrados na sociedade já indicia o modo de produção dessas competências semióticas. Por isso mesmo, não há axiomática do capital sem uma semiótica do capital. Como indicava Guattari, esta semiótica tem por função precípua exercer uma força de modelagem social. A sua força maior se expressa na confluência de univocidades de sentidos e de expressão, um tipo de sobrecodificação massificada:

A sobrecodificação, pelo capital, das atividades, dos pensamentos, dos sentimentos humanos, acarreta a equivalência e a ressonância de todos os modos particularizados de subjetivação. A subjetividade é nacionalizada. O conjunto de valores de desejo é reorganizado numa economia fundada na dependência sistemática dos valores de uso em relação aos valores de troca [...] A ordem capitalista pretende impor aos indivíduos que vivam unicamente num sistema de troca, uma traduzibilidade geral de todos os valores para além dos quais tudo é feito, de modo que o menor de seus desejos seja sentido como associal, perigoso, culpado (GUATTARI, 1985, p. 201-202).

As competências semióticas estão associadas a esta sobrecodificação do capital, pois na mesma medida que apenas um repertório material nos é imposto por um modo de produção capitalista, o mesmo ocorre na dimensão cultural e no manejo de seus padrões simbólicos ou de seus valores. Mas também no “funcionamento de base dos comportamentos perceptivos, sensitivos, afetivos, cognitivos, linguísticos, etc., que se engasta a maquinaria capitalística” (GUATTARI, 1985, p. 205), claro está, para que os indivíduos sejam “equipados de modos de percepção ou de normalização de desejo” (GUATTARI, 1985, p. 202). No final, as competências semióticas produzem um nível funcional sensitivo, afetivo, prático na direção de uma ordem social negociável tão somente no diapason de certas normas de valorização e de certos valores normalizadores.

Faz todo sentido, portanto, Guattari e Lazzarato conceberem que a produção de subjetividade é a produção mais importante do capitalismo. No final, desdobram-se as estratégias com as quais o assujeitamento social fará coincidir o assujeitamento subjetivo: um retroalimentando o outro, incessantemente, com o mesmo conjunto de competência semiótica; um retroalimentando o outro numa quitação de dívida social impossível de ser liquidada, pois a mesma dívida se renova com o surgimento e a adoção de modismos, de comportamentos massificados, de reprodução de modos perceptivos e afetivos, de modos de ser pouco variável pela intercessão de como se trabalha, consume-se, move-se, alimenta-se, diverte-se, informa-se, veste-se, fala-se, vive-se e, para tudo isto, endividando-se. A farta argumentação de Lazzarato (2013, p. 149) é necessária aqui:

O capitalismo organiza a produção e o controle da subjetividade (a genealogia moderna da moral) por meio de dois dispositivos diferentes que tecem em conjunto o sujeito individuado (“o assujeitamento social”) e o que é o seu aparente contrário, a dessubjetivação (“o servomecanismo maquinico”). O capitalismo exerce sobre a subjetividade uma dupla tomada. O assujeitamento implica técnicas de governamento que passam pela representação (política e relativa a linguagem), os saberes, as práticas discursivas visuais, etc., mobilizando-as, e produzindo “sujeitos de direito”, “sujeitos políticos”, e sujeitos tout court, o “eu” (moi), dos indivíduos.

O assujeitamento social, produzindo-nos como sujeitos individuados, confere-nos uma identidade, um sexo, uma profissão, uma nacionalidade, etc. Ele constitui uma armadilha semiótica significante e representativa da qual ninguém escapa. No capitalismo contemporâneo, tais processos e técnicas encontram sua realização no “capital humano” que faz de cada um de nós um “sujeito” responsável e culpável de suas próprias ações e comportamentos. O “sujeito livre”, no sentido de “desembaraçado” de toda subordinação pessoal, realiza-se na figura do empreendedor de si e na figura do consumidor que escolhe de modo “soberano” em meio a uma variedade infinita de mercadorias.

Eis um interessante sentido para a sociedade governada pela dívida. Cada sujeito é devedor a seus conjuntos de valores para que ele seja tal como pode ser; cada conjunto de sujeitos deve aos arranjos sociais a funcionalidade de seus sentidos para poderem viver como vivem nas organizações sociais. Entre um horizonte e outro, o Estado é o grande provedor dos referenciais possíveis à luz da axiomática do capital. Em meio a uma semiotização dominante dos sujeitos, a indagação que se impõe é a seguinte: qual a implicação do governo pela dívida nos sujeitos que, por serem deficientes, já prenunciam a dissonância com a axiomática do capital e da unificação dos valores culturais do Estado? Não seria o deficiente, a ser assumido a partir de uma “ontologia da deficiência” (CARVALHO, 2015) um sujeito produtor de outra semiótica, ou seja, de outro nível de sentido para a existência? E com isto, e por isto mesmo, não seria todo e qualquer deficiente uma força crítica dos modos massificados e homogeneizadores de conceber a experiência subjetiva, o modo de ser nesta vida governada por intermédio do Estado, deste Um, que a tudo unifica? E quais seriam as consequências de se pensar neste registro para o campo da educação e, notadamente, para o que se pretende como inclusão? Afinal, não estaria aqui em jogo a própria dimensão da cultura, e de sua concepção enquanto pano de fundo necessário para nos fornecer gabaritos de valores existenciais? E não se trataria de colocar em xeque a própria axiologia do capital no governo pela dívida encarnada no Estado? Talvez, se ainda pudermos lutar para afirmar a proposta de

Geertz (1989, p. 64): “se queremos descobrir quanto vale o homem, só poderemos descobri-lo naquilo que os homens são: e o que os homens são, acima de todas as outras coisas, é variado”.

Subjetividade funcional e deficiência

Quando Geertz afirma que “todos nós começamos com o equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas terminamos por viver apenas uma espécie” (GEERTZ, 1989, p. 57), está enfatizando o lugar da cultura na forma de governar a conduta dos homens. Mauss (2006) chamava a atenção para o fato de o corpo ser produzido artificialmente por intermédio de técnicas distintas, conforme a variação cultural e a ênfase de escolha que dada sociedade fornece por seus padrões culturais. O corpo individual, como se vê, é também uma produção social. De todo modo, a potencialidade antropoplástica dos indivíduos é moldada pela força cultural a eles exercida. Por ser imanente ao corpo, a experiência subjetiva não se dissocia das forças sociais exercidas sobre ele. Consequentemente, a produção de subjetividade está implicada nas técnicas da produção do próprio corpo, de sua funcionalidade, do que ele será capaz de fazer, das composições plásticas de seu linguajar social – posturas, performances produtivas, mutações, uso dos prazeres, etc. – e, não menos importante, do valor social que pode alcançar. Sendo assim, corpo e subjetividade são experiências indissociáveis na composição dos sujeitos. E ainda que pudéssemos ter outro corpo e outra subjetividade, como atesta Geertz, isto não ocorreria sem uma inventividade estrangeira à cultura que a ambos padroniza.

Ora, se procede a análise empreendida anteriormente, o peso da unificação dos sentidos, ou melhor, de uma produção semiótica dos sujeitos em nosso tipo de sociedade, tende a unificar possibilidades de sentidos com demanda de funcionalidade do corpo. A forma pela qual a sociedade com Estado prefigura uma cultura de equivalência ou um “sistema de equivalências na esfera da cultura”, nos termos de Guattari e Rolnik

(1995, p. 21), põe em evidência um duplo papel que o dissenso com as equivalências efetua. De um lado, porque o poder normativo do trânsito dos sentidos socioculturais denuncia a dissonância; de outro lado, porque esta denúncia, por si só, já subentende a força unificadora de sentidos que são impostos aos sujeitos, justamente porque ela produz a dissonância.

Eis as razões pelas quais é importante prevalecer um núcleo duro de valores sociais que são, mais ou menos, transitados nas experiências culturais mais distintas da sociedade ocidental. Em nossa situação, a dívida representa o paroxismo abrangente de tais valores, o big data unificador de sentidos, de percepção, de trânsito social, de ligação com o trabalho, a produção semiótica mais contundente, pois age de modo massificador. É toda uma estrutura de submissão a valores e a sentidos que está em jogo:

A cultura de massa produz, exatamente, indivíduos: indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistema de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 22).

A dimensão dissimulada da massificação, para não dizer cínica, dispõe-se nas incontáveis combinações que o critério da dívida como mensuração social se interpõe entre os sujeitos, afetando seus modos de ser pela reduplicação e ressonância dos mesmos critérios de valoração em um tipo de modelagem cada vez mais precoce e ininterrupta visando a cultura da equivalência. Deixamos de operar com códigos culturais extra-econômicos (códigos religiosos, artísticos, políticos, tradicionais, etc.) que pudessem servir como valores para distintos modos de ser. No governo pela dívida, o “dinheiro é o único código compatível com o capital” (LAZZARATO, 2014, p. 128).

A consequência não poderia ser outra a não ser a redução da subjetividade a relações funcionais, isto é, lucrativas. A subjetividade funcional

é o lugar de trânsito do corpo funcional e dos sentidos trafegados para a funcionalidade demandada diuturnamente. Implica dizer que na sociedade do governo pela dívida a lógica de todo aperfeiçoamento subjaz ao plano da exploração lucrativa de qualificações a serem usadas para a manutenção da dívida, nem que seja para com a dívida consigo mesmo, fetiche formador do capital humano: aprender a dar o melhor de si. “A axiomática do capital [...]”, argumenta Lazzarato (2014, p. 130), “deve necessariamente produzir e reproduzir as mesmas ‘qualificações’ que o dinheiro, o grande igualizador, apaga, organizando-as em divisões e hierarquias não apenas de classes, mas raciais, sexuais, sociais”.

Não é de se espantar como o diagnóstico de Lazzarato coincide com o pressuposto das sociedades com Estado de Clastres. A convergência analítica, além de tudo, permite-nos supor que os fluxos dos códigos sociais são administrados com tamanho vigor a ponto de colocar os equipamentos coletivos a serviço da produção da subjetividade funcional.

Os fluxos de subjetividades “liberadas” das antigas codificações sociais devem ser “formatas” pelas instituições estatais (escola, prisão, hospital, segurança social, etc.) que designam aos sujeitos individuais um corpo, um sexo, uma raça, uma nacionalidade, uma subjetividade funcional conforme a divisão social do trabalho (LAZZARATO, 2014, p. 130-131, grifos meus).

Se pensarmos a subjetividade no nível de um dispositivo de indexação e de avaliação da relação corpo-sujeito, um interessante campo para as pesquisas acerca da deficiência se abre. É possível dizer que a deficiência é tudo aquilo que na contracorrente da semiótica unificadora das sociedades com Estado desestabiliza e põe em evidência o conjunto de finalidades para os quais a subjetividade funcional passou a existir. O sujeito deficiente denuncia a falta de trânsito com valores que não sejam unificadores ou homogeneizadores no plano social, justamente pelo fato de que “esta homogeneização das competências semióticas é essencial ao sistema econômico capitalista” (GUATTARI, 1985, p. 52).

Mas a deficiência tem de ser percebida como um “fora” ao sujeito cultural para poder chancelar a ela a tranquila consciência de que ele pode seguir com a sua vocação funcional na sociedade. A diferença é que este sujeito pode entrar na ciranda infinita dos aperfeiçoamentos semióticos a ele demandado o tempo todo, enquanto o deficiente está fadado a fatores pressupostos como limites concretos: mobilidade, capacidade intelectiva, singularidade perceptorial, manejo linguístico próprio ou limitado, impedimentos sociais, enfim, uma série comparativa de valores e de medidas. No entanto, o mesmo sujeito não se dá conta de que a sua subjetividade funcional é uma integração completa à axiomática do capital, uma ligação direta aos pressupostos unificadores de sentido unificador. E ele alimentará a dívida impossível de ser quitada socialmente já que tem de se aperfeiçoar em todos os níveis e direções de sua vida para se enquadrar nas demandas de funcionalidades mutáveis drasticamente da noite para o dia.

No sentido oposto, o deficiente pode ser concebido como sujeito (corpo e subjetividade) pleno de polivocidade de expressão e de sentido, uma vez que não se trata de ele se adequar à uma subjetividade funcional mas de operar, por sua singularidade, uma resistência e uma denúncia às relações de poder sociais unificadoras. O grau zero da deficiência já é uma luta por afirmação de polivocidade de expressão semiótica em nossa sociedade. Mas isto não ocorre pelo simples motivo de que na sociedade com Estado ou se está dentro dela ou se está fora. A sua força e imperiosa forma de violência aceitas socialmente encontram-se em suas estratégias de pacificar, de fazer adentrar em seus rituais os sujeitos, de educar para os seus sentidos, de providenciar formas políticas a garantir a sua hegemonia por um jogo de valores de representação biunívoca. Não à toa, “uma das grandes fases de iniciação aos fluxos capitalísticos consiste na interiorização do corpo ‘natural’, do corpo ‘individuado’, já estruturado segundo os dualismos do masculino e do feminino, da alma e do corpo, do individual e do coletivo” (LAZZARATO, 2014, p. 161), e por que não dizer, do deficiente e do “normal”.

Ponderações finais: em busca de atos de educar ainda por serem escritos

Podemos argumentar que o lugar da deficiência no governo pela dívida mobiliza o próprio sentido de concepção de deficiência, um fundo crítico às estratégias de unificação cultural de nossa sociedade com Estado e uma sinalização para se pensar aí o lugar da educação.

Mesmo que queiramos afirmar a deficiência por um plano ontológico das diferenças, o que é plenamente possível, não é sensato ignorar o manejo cínico que as políticas de Estado podem aí se valer. O modismo das diferenças pode ser a melhor forma para se manter o mesmo padrão de uma subjetividade negociada pela funcionalidade em que o deficiente é reduzido apenas a uma expressão linguística. Otimizar as diferenças também pode ser uma grife social, sem a menor disposição em querer modificar as formas gerais de produção axiológicas e semióticas voltadas para a consolidação de um sujeito produtivo. Tanto é que no campo da moeda subjetiva a utopia dos servomecanismos utilitários à subjetividade funcional parte de um controle social que marca os sujeitos desde o interior. Neste tipo de sociedade, “tomar pílulas é tomar poder” (LAZZARATO, 2014, p. 162). Ora, os programas culturais são anabolizados por uma diagramação química, por intervenções neurais, por uma endocrinologia hightech, nos termos de Lazzarato, a fim de garantir a mais-valia da funcionalidade: não parar nunca, a não ser quando o que se espera depois de um tratamento em UTI. seja a cova.

Na mesma direção, a adaptação a uma subjetividade funcional nunca deve ser cessada. É por isto que a cada dia uma nova pílula surge para inventar uma nova patologia, ou o contrário, ou ambos, prefigurando a amplificação da dívida que o sujeito possui consigo mesmo. Repentinamente ele descobre que precisa equilibrar um hormônio, cuidar de um mal virtual, medicar-se para produzir melhor, dormir melhor, gozar melhor, pensar melhor, viver melhor. A mais-vida é a prefiguração de uma mais-valia que, tal como no sonho econômico com o qual o mundo não

pode parar de crescer, indica apenas o quanto abaixo da funcionalidade o indivíduo se encontra e como ele deve se mobilizar, filho de Sísifo que é, para rolar a sua dívida impagável. A armadilha de capturar a subjetividade funcional é implacável.

Assim, no plano da subjetividade funcional, os sujeitos estão sempre capturados. A deficiência poderia ser assumida como um signo social com o intuito de resguardar, de fato, a singularidade e a variedade cultural humana, mas também como força capaz de tentar frear a hegemônica semiótica subjetiva unificadora do Estado. Ser deficiente, no limite, seria assumir a sua condição sem dever nada a ninguém, pois as escalas comparativas seriam abolidas, uma vez que não se visaria mais a funcionalidade desta semiótica capitalística.

Aqui se processa uma inversão. Deveríamos pensar não mais em incluir o deficiente na escola, mas incluir a escola no deficiente. Significa pensar em produzir estratégias que indaguem o papel da escola como agente social iniciador ao capital: serialismos, provas, competências, aptidões, hierarquização, padronização, comparação, distinção, para além de modos de aprender, traduzem a função escolar de modo muito preciso. Tal função é coincidente com a “precocidade do adestramento da criança” em sua “iniciação semiótica nos diferentes modos de tradutibilidade, e nos sistemas de invariantes que lhes correspondem” (GUATTARI, 1985, p. 52).

No final de sua obra, Lazzarato propõe um estilo de vida, para o qual devemos lutar e produzir, que fosse algo semelhante a uma “vida preguiçosa”. Não se trata apenas de recusar a imposição de um trabalho servil com a finalidade de rolar a dívida da existência, mas de cotejar para a nossa temporalidade uma outra velocidade, provocando saídas da valorização dos fluxos de comunicação, consumo e produção em massa. Em seus lugares, outros canais perceptivos do que deve ser valoroso para nós poderiam alçar visibilidade, por exemplo, a partir do momento em que escutássemos o que os deficientes têm a nos ensinar para fora das linhas do poder da funcionalidade. Isto já demandaria um outro tipo de

ação. No lugar da aceleração, a pausa; no lugar da perfeição forjada, o singular sem a medida de valor negociável pela funcionalidade; no lugar do controle da temporalidade, um outro fluir. Se é fato que “o capital nos equipa de uma percepção e de uma sensibilidade, porque perceber e sentir são funções da ação” (LAZZARATO, 2014, p. 206), também é fato que precisamos nos descapitalizar destes equipamentos, não para substituí-los por outros, mas apenas para deles nos livrar.

Sem entrar no mérito de graus de deficiências e mesmo porque, no limite, todos nós somos algum tipo de deficiente (CARVALHO, 2015), não seria todo o deficiente um sujeito livre dos equipamentos perceptoriais e sensitivos que são constantemente a nós impostos? E também não seria o deficiente uma outra dobradiça de valores, uma subjetividade eivada com potencialidades distintas da monarquia de nossos sentidos? E a esta altura, não estaria em questão a suspensão das identidades forjadas pelo Um, já que “para mudar de percepção e de maneira de sentir, é preciso mudar o modo de agir, quer dizer em última instância, de modo de viver”? (LAZZARATO, 2014, p. 206).

Levando em consideração o que a sociedade governada pela dívida foi e é capaz de fazer, seria interessante pensar na subjetividade não mais a serviço da funcionalidade, como ato de pagamento necessário a ser quitado, mas como um ato político, uma recusa com a qual podemos romper a relação de dominação da dívida. Ser o que se é não implicaria mais uma aplicação a ser resgatada, mas um cheque em branco.

Referências

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In. RESENDE, Haroldo de (Org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 25-47.

CLASTRES, Pierre. *La société contre l'État*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2009.

- FOUCAULT, Michel. *Sécurité, territoire, population*. Cours au Collège de France, 1977-1978. Paris: Gallimard/Seuil, 2004.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GORZ, André. *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Sueli. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GUATTARI, Felix. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Lignes de fuites: pour un autre monde de possibles*. La Tour d'Aigues: L'aube, 2011.
- _____. *Qu'est-ce que l'écosophie?* France: Lines/IMEC, 2013.
- LAZZARATO, Maurizio. *Gouverner par la dette*. Paris: Les Praries Ordinaires, 2014.
- LÉVI-SATRAUSS, Claude. Raça e história. In. Coleção *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 45-87.
- MAUSS, Marcel. *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF, 2006.
- SAHLINS, Marshall. *Esperando Foucault, ainda*. São Paulo: Cosac-Naify, 2013.
- TARDE, Gabriel. *A opinião e as massas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Data de registro: 04/12/2016

Data de aceite: 17/05/2017

 **A deficiência em sua radicalidade ontológica e suas implicações éticas para as políticas de inclusão escolar***

*Pedro Angelo Pagni***

Resumo: Este ensaio propõe conceber a deficiência como uma forma ética de vida que se funda em uma radicalidade ontológica e discute os seus efeitos políticos em instituições como a escola. A partir da ontologia do acidente, objetivamos contribuir para o delineamento das bases particulares das formas de vida deficientes e interpelar a sua associação a um devir que consiste no convívio com os efeitos dos acidentes sobre a vida humana. Argumentamos que esse devir comum conduz aos deficientes e ao seu entorno comunitário a transformações, cuja discussão, no caso fictional e nas duas crônicas selecionadas, sugere que os efeitos políticos dos acidentes lancem essas vidas a uma improvisação existencial ou as façam descobrir que o improviso já estava determinado em sua existência pelos estados de dominação vigentes. Assim, propomos uma inclusão pautada na alteridade com esse *ethos* e no encontro dos demais atores com seu devir comum na escola.

Palavras-chave: Ontologia do acidente. Deficiência. Ética. Inclusão escolar.

The disability in your ontological radicalism and its ethical implications for school inclusion policies

Abstract: This essay proposes looking at disability as an ethical way of life is based on an ontological radicalism and discusses their effects in political institutions such as the school. Drawing from the ontology of the accident, we aim to contri-

* Neste ensaio apresento os resultados parciais da pesquisa *Biopolítica, ética da diferença e educação: outro olhar sobre a inclusão escolar - retratos da positividade da deficiência*, apoiada pelos editais de Auxílio à Pesquisa da FAPESP, de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de Bolsa Produtividade em Pesquisa do CNPq.

** Doutor pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília (FFC-UNESP/Marília). Professor da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília (FFC-UNESP/Marília). E-mail: pedropagni@gmail.com.

bute to the delineation of particular bases of disabled life forms and to question their association to a becoming common that is living with the effects of accidents on human life. We argue that this becoming common leads to disabled people and their surroundings, whose transformations community discussion, in the fictional case and the two selected chronicles, suggests that the political effects of accidents launch those lives to existential improvisation or to do find that improvisation was already determined in his existence by the states of current domination. We therefore propose an inclusion based on otherness with this *ethos* and the meeting of other actors with his becoming common in school.

Keywords: Ontology of the accident. Disabilities. Ethics. School inclusion.

La discapacidad en su radicalidad ontológica y sus implicaciones éticas de las políticas de inclusión en la escuela

Resumen: Este ensayo se propone a mirar la discapacidad como una forma de vida que se apoya en una radicalidad ontológica y a analizar sus efectos políticos en las instituciones como la escuela. Desde la ontología de accidente, nuestro objetivo es contribuir a la delimitación de las bases particulares de esas formas de vida e indagar su asociación a un devenir de aquellos que conviven con los efectos de los accidentes en la vida humana. Sostenemos que ese devenir común conduce a las personas con discapacidad y su entorno comunitario a transformaciones, cuya discusión, en el caso ficticio y las dos crónicas seleccionadas, sugiere que los efectos políticos de accidentes lanzan esas vidas a la improvisación existencial o les hacen descubrir que tal improvisación ya fue determinada en su existencia por los estados actuales de dominación. Por lo tanto, proponemos una inclusión basada en la alteridad con este *ethos* y en lo encuentro de los demás actores con su devenir común en la escuela.

Palabras clave: Ontología del accidente. Discapacidad. Ética. Inclusión en la escuela.

O deficiente tem sido sujeito a determinados mecanismos de exclusão no ambiente escolar. Historicamente, os argumentos utilizados para tal seriam os de que escaparia aos propósitos disciplinares da escola e, ao ser classificado como anormal, deveria ser destinado ao

governo de outra instituição que, se não o corrigisse, o privaria da vida social comum. Mais recentemente, no caso brasileiro, tais argumentos sofreram um deslocamento no sentido de buscar a inclusão do deficiente aos dispositivos que o preparam ao exercício de uma função social ou no mercado de trabalho. Nessa configuração mais recente do modo de conceber a deficiência se aposta no discutível princípio de que tal ser se ajuste aos mesmos direitos e deveres dos demais indivíduos para garantir uma suposta isonomia e, para tanto, em contrapartida, minimize as diferenciações presentes em suas formas de vida, obscurecendo-as – para não dizer, neutralizando-as – ao máximo.

Antes de postular qualquer princípio de inclusão, analiso neste ensaio a possibilidade de se olhar a deficiência como uma diferença radical. O vislumbre dessa possibilidade se sustenta na hipótese de que as formas éticas de vida denominados deficientes decorrem de acidentes que não são objetos de deliberação e escolha por parte desses sujeitos, por assim dizer. Afinal, esses modos de existir são, por um lado, acometidos por forças, dentre elas, as físicas e biológicas, que são pouco percebidas socialmente, ao distenderem essa figura chamada sujeito sobre a qual a modernidade se instaurou. Por outro lado, os sujeitos assim designados são objetos de uma complexa interdição dada pelas preconcepções oficiais, religiosas e culturais circulantes, nublando o olhar dos demais ao ponto de os ignorarem como vidas dignas de serem vividas. É este olhar que gostaria de problematizar neste ensaio, aspirando a sua reeducação a partir da filosofia e de cenas literárias, em vistas a dar visibilidade especificamente sobre a particularidade da diferença da deficiência, ressaltando sua radicalidade ontológica, discutindo quais seriam os seus efeitos éticos sobre a esfera política e, particularmente, avaliando as possibilidades de ensejarem outros modos de inclusão na escola. Para tanto, na primeira parte deste ensaio, analiso a radicalidade ontológica da deficiência a partir da *ontologia do acidente* de Catherine Malabou (2009), indicando suas possíveis contribuições para a *ontologia da deficiência*, tal como a concebeu Alexandre Filordi de Carvalho (2015), e

defendendo a radicalidade ética e política de sua diferença. Na segunda parte, recorro a relatos de experiências de familiares com deficientes, criados do que se supõe como comum entre elas, e de crônicas contidas do livro *A vida que ninguém vê* de Eliane Brum (2006). Com essas crônicas e relatos, procuro dar visibilidade à relação ontológica com os acidentes produtores da deficiência e o modo como os denominados deficientes se relacionam com seus efeitos, perguntando se nessas formas de dissensão dos sujeitos não se produz modos de existir outros e um devir comum que poderiam, mais do que registrar ao improviso existencial ao qual são lançados, torná-los signos de acontecimentos para uma comunidade e, ao mesmo tempo, evocá-la a pensar em uma improvisação já corrente, ocasionada pelos estados atuais de dominação. Por esse mesmo viés, na terceira parte, procuro encontrar em algumas dessas crônicas, modos de inclusão que ultrapassem as políticas oficiais, ao se expressar pela exposição pública das formas de vida denominadas deficiente e pelo seu acolhimento por parte dos atores da escola, demandando, para isso, uma reeducação do olhar desses últimos. Assim, este ensaio almeja reeducar o olhar dos atores da escola e procura dar visibilidade a uma inclusão outra, capaz de valorizar as formas de vida que exprimem uma diferença radical e a ontologia na qual se fundamenta, em virtude do devir comum que promovem, da transformação ética de si mesmos que exige e das afecções que produzem em seu entorno comunitário, implicando-os numa política da vida que parece ter sido abandonada no presente.

Contribuições da ontologia do acidente e o delineamento de uma diferença radical

Ao analisar o *World Report on Disability* (WRD), Carvalho (2015) chama atenção pela ampliação da noção de deficiência aí assumida, estendendo-a não apenas às incapacidades funcionais-orgânicas, como também às limitações no desenvolvimento de atividades e às restrições de participação na vida social, ao ponto de concluir que faz parte mesmo

de toda a condição humana e a afligir a todos nós. Não obstante, essa amplitude que faz com que admitamos que, em parte ou em algum momento da vida, fomos, somos ou seremos deficientes, ele problematiza o valor depreciativo e negativo com que a deficiência é (pré-) concebida. Desenvolve dessa forma uma leitura aguda sobre os dispositivos utilizados para compensar os seus evidentes *déficits*, tal como chamar de especial o deficiente e constituir um conjunto de práticas que apelam à comiseração de sua fraqueza, dor, dentre outros sentimentos que movem a compaixão para com esse ser outro, substantivamente diferente. Caso tomássemos a deficiência em sua positividade, pondera Carvalho (2015, p. 41), o devir deficiente poderia ser considerado um “elemento potencializador de dinâmicas relacionais inter e intra-humanas”. Para isso, seria necessário que o ser considerado especial fosse, por um lado, considerado ‘cada um de nós e não o “meu outro” e, por outro, como essa especialidade seria comum, cada qual poderia se afirmar como diferente e, portanto, capaz de enriquecer as suas experiências singulares no convívio social. Este seria um dos aspectos perspectivados pela ontologia da deficiência. Os outros aspectos estariam associados à problematização das dinâmicas organizacional e produtiva existentes, assim como o alinhamento do deficiente às formas de luta social comuns aos demais, que impeliriam a interpelar “as representações dominantes de uma sociedade sobre ela mesma, isto é, sobre os seus funcionamentos e disfuncionamentos, sobre os seus governos e desgovernos” (CARVALHO, 2015, p. 43).

Ao assumir essa perspectiva, um *devir deficiente* seria formado num sentido divergente da padronização assumida pela educação moderna. Segundo Carvalho (2015, p. 44), o deficiente nos convocaria “a ampliar as nossas perspectivas de experiência no e com o mundo”, derrubando “das escadas normativas as bulas e as convicções sobre a mobilidade, a eficiência do corpo, as posturas condizentes com os ritos sociais” e transfigurando “a face humana de todos nós em um caleidoscópio que permite a condição humana se afirmar como um dançarino frenético”. Desse ponto de vista, a deficiência não seria uma maldição, mas uma das

faces da condição humana: a que se desprende de sua concepção como “identidade normal”, propugnando a diferença como uma condição que aglutina os chamados de humanos e o uso de sua lógica que, sob um viés deleuzeano, facultar-lhe-ias a própria transformação de si. Essa ontologia da deficiência poderia forçar, assim, a uma política da vida em que a diferença se constituísse como sua afirmação ontológica e essa modificação do ser que sugere o seu potencial transformador do mundo.

Interessa a este ensaio o potencial transformador da deficiência assinalado e, sobretudo, dos devires comuns provocados na relação com esses modos de existência deficientes enunciados sob essa ótica. Não obstante, minha concordância com o ponto de vista da lógica da diferença adotado por Carvalho (2015), contudo, gostaria de ponderar sobre a sua elaboração conceitual e a sua construção no sentido de aprofundá-lo um pouco mais. Particularmente, minha indagação se refere a qual seria a diferença da deficiência, já que se refere à diferença de modo similar àquela que podemos relacionar a dos negros, a dos homossexuais, a das mulheres, dentre outros movimentos sociais e políticos que apoiam parte de suas ações numa lógica da diferença, antes do que na sua ontologia? Para começar a responder a esta questão e argumentar pela particularidade da diferença da deficiência gostaria de reportar-me à *ontologia do acidente* de Catherine Malabou (2014)¹.

Embora pouco se refira à deficiência, essa autora procura problematizar os processos de autotransformação de si mesmos em busca de sua identidade a partir da noção de *plasticidade destrutiva* e do quanto o *acidente* desta última provoca, numa deriva existencial e biológica progressiva. Para ela, mesmo que o uso pela medicina, pela arte e pela educação da noção de plasticidade sempre tenha sido julgado positivo,

¹ Uma primeira aproximação do tema foi desenvolvida por Fernando Bárcena Orbe (2015). Apropriação semelhante, também utilizada para abordar questões mais relacionadas ao tema da formação humana ou do devir pedagógico do que mais diretamente à compreensão ontológica da deficiência, foram desenvolvidas recentemente por Alexandre Simão de Freitas (2016) e Andrea Diaz Genis (2016).

ela procura compreendê-la também em seu sentido negativo ou, melhor dizendo, destrutivo. Isso porque entende que o trabalho negativo da destruição, seja biológico ou ontologicamente empreendido, pouco foi considerado como parte da formação subjetiva do sujeito, ainda que para lançá-lo a uma improvisação existencial extrema: o que significa admitir que a deformação causada por um acidente jamais foi vista como constitutiva desse mesmo sujeito.

Nem na vida ordinária nem na científica, por assim dizer, admite-se que esse improviso constitua a existência, por mais que todos estejam sujeitos aos acidentes que o promovem, como mencionado por Carvalho (2015). Ao contrário disso, no âmbito das neurociências, a destruição produzida por um acidente interno ou externo ou essa deformação na constituição mental, por exemplo, raramente são consideradas para compreender a plasticidade cerebral ao qual dão tanta importância. O mesmo se pode dizer em relação ao caráter negativo ou destrutivo da plasticidade no que se refere aos estudos sobre a formação do sujeito pela ontologia, salvo para registrar o restabelecimento de um equilíbrio qualquer e a restauração de sua própria identidade. Isso significa admitir que, fora dessa lógica e racionalidade, pouco se tem considerado o impacto desse seu poder destrutivo, tampouco as possibilidades que o acidente abre, ao abordá-lo como um princípio ontológico e, portanto, constitutivo da formação do humano.

O poder de explosão plástica ontológica e existencial da subjetividade e da identidade nunca recebeu ele próprio uma identidade. Aproximado mas contornado, frequentemente percebido na literatura fantástica mas nunca reconduzido ao real, abandonado pela psicanálise, ignorado pela filosofia, sem nome próprio na neurologia, o fenômeno da plasticidade patológica, de uma plasticidade que não conserta, de uma plasticidade sem compensação ou cicatriz, que corta o fio da vida em dois, ou em vários segmentos que não se reencontrarão mais, tem no entanto sua fenomenologia própria que precisa ser escrita (MALABOU, 2014, p. 14).

É essa fenomenologia que Catherine Malabou (2014) esboça em algumas transformações ocorridas na identidade subjetiva, por exemplo,

ao relatar casos de pacientes com Alzheimer. Afinal, elas seriam movidas, antes do que pela astúcia, estratégias ou máscaras tipológicas, por uma ontologia e uma clandestinidade existencial que tornaria irreconhecível tais atores, em virtude de uma mudança de sua própria natureza e de sua *escultura interior* – e não de sua aparência. Sem deixar-lhe a possibilidade de uma saída em relação a essa mudança, salvo a de esse sujeito buscar *uma forma de fuga*, diante da possibilidade de contornar a identidade que desertou, a *plasticidade destrutiva* “torna possível a aparição ou a formação da alteridade lá onde o outro falta absolutamente” (MALABOU, 2014, p. 17).

Na relação consigo de quem convive com os efeitos de-formativos e os defeitos funcionais provocados pela *plasticidade destrutiva* é que se nota essa forma de alteridade ímpar com o acidente, esse outro de si que falta, que esfacela qualquer identidade subjetiva e que faz se tornar irreconhecível a si mesmo. E a meu juízo é essa convivência com esses *déficits*, por assim dizer, causados pelos acidentes que caracterizam as formas de vida ou os modos de existência deficientes. O que significa que, para além de toda designação vocabular, classificação científica ou, mesmo, estigma social em circulação, é essa convivência com os efeitos dos acidentes que demarcam esses modos de existência denominados de deficientes que pode afligir a qualquer um de nós, seja por algum tempo, seja pelo resto, seja por toda nossa vida. Por esse motivo, o acidente se torna constitutivo desse modo de ser e a convivência com ele se apresenta como uma das condições do humano, similarmente a outras como as relacionadas à fragilidade e à finitude do homem.

A sua singularidade ocorre, desde o ponto de vista da ontologia do acidente, em razão da ruptura ontológica radical que provoca nos sujeitos acometidos dos efeitos da destruição plástica e de uma dissensão que transforma o existir. Diz a autora,

Existir, em tais casos – mas no fundo não será sempre o caso? -, consiste em fazer a experiência de uma ausência de exterioridade, que é também

uma ausência de interioridade, donde a fuga impossível, a transformação sem sair do lugar. Não há dentro, nem fora do mundo. Por isso mesmo, a modificação se faz mais radical, mais violenta; fragmentada com ainda maior certeza (MALABOU, 2014, p. 19).

É esse tipo de radicalidade ontológica que o acidente produz nos modos de existência em geral, assumindo uma configuração ímpar em relação às formas de vida deficientes. Compreender tal radicalidade significa admitir que a dissensão sofrida por esse sujeito não dissocia de um acidente que lhe é constitutivo e que lhe dá forma. Por essa razão, ela assume, para além de uma figuração trágica, uma ontologia própria que faz restar aos corpos dos acidentados uma vida singularmente deserdada de um eu consciente e de uma subjetividade idêntica, como um fio que fora cortado em dois, mas que persiste, insiste, teima em dar forma ao inesperado dessa existência mesma, em fugir desse corte para se reinventar em outras bases e com outras forças. É dessa natureza a meu juízo o impasse do deficiente e com similar expectativa de criar uma *forma de fuga* compreendida como uma variável do problema que a noção de *plasticidade destrutiva* convidaria a refletir, persistindo na tese de que, como diz Malabou (2014, p. 22): “a síntese de uma alma e de um corpo outros em sua própria deserção é ainda uma forma, um todo, um sistema, algo vivo”.

Essa vida em jogo seria composta também por uma arte plástica da destruição, proveniente de componentes tanto biológicos quanto ontológicos. Esse é o recorte que a autora almeja para, filosoficamente, falar da radicalidade ontológica dessa arte e que, pondero eu, pode ajudar a compreender que a diferença do deficiente também decorre tanto de acidentes quanto dessa *plasticidade destrutiva* com a qual convive ordinariamente: algumas vezes em algum momento da vida como *qualquer um*, outras desde o seu nascimento. Nessa direção, a convocação de Malabou (2014) para se pensar no vazio da subjetividade e da ruptura produzida pelos acidentes que atravessam a vida desse corpo desertado e desse ser *apátrida ontologicamente*, parecem trazer importantes contribuições

para a *ontologia da deficiência*, nos termos inicialmente delineados, na medida em que colocam em seu cerne o problema da dissensão do sujeito e de sua deriva existencial.

Desse ponto de vista, a radicalidade do acidente auxilia a compreender a deficiência como uma diferença e um modo de vida radical não somente ontológica, como também ética e politicamente. Por isso, a *ontologia do acidente* parte da compreensão de que a relação que o sujeito accidentado trava consigo mesmo, não há qualquer vislumbre de transcendência, de fuga ou de evasão. Porque o acidente é um outro de si mesmo, alheio à vontade e ao planejado pela consciência, ele indica uma *forma de fuga* que escapa à identidade subjetiva, não conhecendo a salvação nem a redenção, postuladas por muitas metamorfoses literárias ou pela configuração de um eu idêntico mais próximo ao existente. É uma *forma de fuga* que, por assim dizer, se perfaz na mesma pele e no mesmo corpo para se tornar irreconhecível para si mesmo, provocando uma dissensão sem precedentes e para a qual, paradoxalmente, não existe fuga possível.

Isso ocorreria porque o que provoca essa *forma de fuga* seriam os acidentes que atravessam não somente a vida singular de cada um, como também teriam um espectro mais amplo afetando a existência comum na medida em que se caracterizam por uma série ampla de ocorrências físicas, psíquicas e históricas, ou seja, desde deformações corporais, passando por uma série de doenças e de traumas psíquicos, até crises sociais agudas. De acordo com Malabou, a biografia dos sujeitos é rompida por acidentes que é “impossível se reapropriar pela palavra ou pela rememoração” (MALABOU, 2014, p. 26), pois os mesmos não têm significação, mas seus efeitos mudam o sentido de sua forma singular de vida.

Uma lesão cerebral, uma catástrofe natural, um acontecimento brutal, súbito, cego, não podem, por princípio, ser reintegrados a posteriori pela experiência. Tais acontecimentos são puras forças que golpeiam, dilaceram e furam a continuidade subjetiva, não autorizando nenhuma justificação ou retomada da psique (MALABOU, 2014, p. 29-30)

São acontecimentos dessa envergadura que a *plasticidade destrutiva* coloca em evidência e que conclama à análise não somente como objetos da neurobiologia, mas também como desafios da filosofia. Isso porque, segundo a mesma autora:

A possibilidade de mudar de identidade por destruição, a possibilidade da metamorfose aniquiladora, não aparece como uma virtualidade constante do ser, inscrita nele a título de eventualidade, compreendida em seu sentido biológico e ontológico. A destruição permanece um acidente quando devia ao contrário ser considerada como uma espécie de acidente, jogo de palavras que visa dizer que o acidente é uma propriedade da espécie, que a capacidade de se transformar sob o efeito da destruição é um possível, uma estrutura existencial. Esse estatuto estrutural da identidade do acidente não reduz por isso o acaso de sua ocorrência, não anula a contingência de sua atualização que, em todos os casos, permanece absolutamente imprevisível. É por isso que reconhecer a ontologia do acidente é uma tarefa filosoficamente difícil: é preciso admiti-la como uma lei, ao mesmo tempo lógica e biológica, mas como uma lei que não permite antecipar nada sobre seus próprios casos. Uma lei surpreendida por seus próprios casos. A destruição, por princípio, não responde à sua própria necessidade, não confirma, quando acontece, sua própria possibilidade (MALABOU, 2014, p. 30).

Esses desafios lançados à filosofia de trabalhar sem a regularidade de uma lei, ao mesmo tempo biológica e ontológica, de atentar aos acontecimentos e de buscar as rupturas seria efetivamente reinventá-la ou recobrar suas tradições outras, como tão bem o fez o pensamento tardio de Michel Foucault. Implicaria em admitir também a transformação dos sujeitos envolvidos com essas práticas filosófica que qualificam a filosofia de um ponto de vista ainda mais radical, isto é, como algo que lhe escapa, na medida em que almeja um objeto rarefeito – o próprio sujeito cindido – e um problema constante – a impossibilidade de reconciliá-lo a um eu idêntico – que aflige não somente as existências alheias, mas as suas próprias, no que entretêm de comum ao dos outros. A amplitude existencial desses desafios, seguramente, tornaria a tarefa da filosofia ainda mais difícil e a disposição de quem a pratica mais arriscada, já

que demandaria a sua própria transformação na relação com o seu objeto e com o problema enfrentado, fazendo com que se interpelasse e se ocupasse de si mesmo.

Elá requereria também certa abertura de quem realiza o ato filosófico para que, ao ser afetado por esse outro, nas suas relações intersubjetivas, sobretudo, quando for um outrem acidentado, permita-se essa autotransformação sem preconcepções, fazendo do acidente dele e da forma de vida que constitui esse modo de conviver com a destruição um acontecimento para si mesmo. É, portanto, o encontro com esse acontecimento imprevisível e com um acidente alheio que lhe facultaria, dependendo de sua coragem, a possibilidade desse experimento de si e a disposição de se colocar ao lado desse outrem, sem temer a sua diferença e o processo de diferenciação que lhe aguarda. Ao contrário de temer essa diferença alheia e esse processo de diferenciação de si, eles seriam tomados como norma de conduta, postulando não que a diferença fosse normal, mas que o normal fosse o diferente ou a diferenciação. Para além dessa inversão lógica, desse ponto de vista, a diferenciação é, de certo, o devir em relação a si mesmo implicaria no principal desafio filosófico de uma autotransformação constante cujo fim seria, por um lado, a continuidade infinita desse processo transformativo de si, enquanto persistir a vida e a sua errância. Por outro, a ruptura percebida com um acidente nem sempre seu, mas de outrem com quem se relaciona e nele vislumbra algo em comum, reeducando seu olhar e seus gestos em relação a esse outro.

O motivo pelo qual essa ruptura que implica uma mudança de sentido da vida se torna crucial para a *ontologia do acidente* é o de que ela ocorre na medida em que o acidente, seja qual for ele, é experimentado pelo sujeito. Diante de sua ocorrência, esse mesmo sujeito não vislumbra uma fuga possível, já que esses acidentes são imprevisíveis, tanto quanto os efeitos sobre a sua existência e a sua repercussão sobre a esfera pública. A explicação dada pela autora para isso é a de que “o acidente é a dimensão experimental da ontologia” (MALABOU, 2014, p. 49), ou seja, o sujeito pode até experimentá-lo, mas é o acidente que

faz desse mesmo sujeito *experimento*, sendo, portanto, um experimento do sujeito, como se tivesse em suas mãos, não tendo para onde fugir, salvo enfrenta-lo, se conformando e convivendo com ele, fazendo mais parte dele do que faz parte de si. Seguramente, esse fazer parte de si lhe dá uma configuração, como também deforma o próprio sujeito nesse processo de diferenciação de si. Nessa experimentação do deficiente com os efeitos causados pelos acidentes que provocaram sua deficiência é uma relação, ou seja, esse seu *experimento* de si é tão imprevisto quanto o de sua relação com outrem e, quem sabe, ainda mais imprevisível do que esta última porque determinada não somente socialmente, como também biológica e ontologicamente, por uma interveniência da vida que normatiza e constitui um modo de vida possível.

Dessa perspectiva, o ser deficiente poderia vivenciar esse acontecimento em que eventualmente pode ter se tornado ou, ao menos, esse experimento do próprio acidente que provocou a sua deficiência, tendo, quem sabe, mais do que a visibilidade merecida, a expressão efetiva do que são e o respeito não pelo que desejam que ele seja para se enquadrar a ordem do mundo atual. Mesmo que o/a deficiente tente se adequar a certa normalidade em torno de uma identidade e de relações interpessoais que giram em torno dos parâmetros da biologia, a convivência com os acidentes que fundam uma espécie de ontologia se constituem numa diferença com a qual eles devem lidar em sua existência ordinária para formar um modo de existência próprio ou uma forma de vida singular, em resposta a normalidade e a governamentalidade instituídas.

Nesse campo emergente da relação do deficiente com os acidentes causadores de seus *déficits* e limitações parece emergir uma ética que se funda, por assim dizer, na *ontologia do acidente*. É como se a sua dificuldade em evitar ou em sair de sua condição, seja pela busca de superação de seus déficits, seja pela procura da suposta “cura” de suas disfunções, produzissem uma linha de deriva e de fuga aos modos de existência e de governamentalidade imperantes, criando outros, pouco visíveis, mas nem por isso menos potentes. É essa potência de vida e

aquela ética que caracterizam os modos de existência deficientes que pode ser explorada como uma segunda contribuição da *ontologia do acidente* para a *ontologia da deficiência*.

Tanto uma quanto outra se relacionam com uma forma particular de diferença, ao qual denomino de radical, na medida em que não se assentam em escolhas ou por obra da consciência, mas por acidentes com cujos efeitos convivem o *ethos* deficiente, por assim dizer, e com uma destruição plástica que lhe é imanente e com a qual, por mais que tente, não é integralmente superável em sua existência. Isso ocorre, na acepção de Malabou (2014, p. 30-31), porque qualquer transformação do sujeito não seria “a consequência de um acontecimento exterior, que sobreveém de maneira puramente casual para afetar e alterar uma identidade originariamente estável”, mas também uma espécie de identidade “normal” que se caracterizaria, desde sempre, “uma entidade mutável e transformável, sempre capaz de dar uma guinada ou dizer adeus a si mesma”. Assim delimitada, essa identidade “normal” seria ditada pela diferença mesma, mais do que por sua lógica como sugerido por Carvalho (2015), e, particularmente, pelas vicissitudes da vida, nos termos assinalados por Georges Canguilhem (1997), onde o acidente seria uma de suas principais dimensões.

Sob essa ótica, a experiência da diferenciação ética de si provocada pelos acidentes seriam o móvel dessa *normalidade* particular, por assim dizer, produzindo modos de existência que, antes do que identidades, indagam o sujeito sobre seus desajustes com as próprias representações de si mesmos e o instigam a um devir deficiente de uma forma perfeita, mas criador de uma *forma de fuga* e de modos de subjetivação outros, imprevisíveis. Tanto essa *forma de fuga* quanto esses modos de subjetivação apostam na conversão da potência daquele desajuste e dessa deficiência em ato transformador, numa explosão de vida, em um mundo que a esvaziou.

Sem que a promessa de salvação da alma, nem sua perduração infinita se façam presentes, tal explosão implica a meu juízo numa in-

tensidade de vida capaz de ser sentida, vivida no instante e constitutiva desse devir do sujeito, talvez, como um momento que o fez mudar de lugar, romper-se, dissentir-se, transformar-se, não para se adequar às representações em circulação no mundo ou para se subjugar às formas de governamentalidade imperantes, mas, quem sabe, se contrapor a elas, afrontar, resistir. É justamente esse ponto de sua imprevisibilidade e de sua ruptura que julgo como positivo – seguindo Malabou (2014), mesmo sendo uma *denegação da negação* –, assim como o estendo para compreender a deficiência como resultado, como sintoma e como produto de um acidente com o qual o ser deficiente abriga e convive, ao mesmo tempo em que expõe como uma marca corpórea, física, um signo que exprime publicamente, provocando uma alteridade outra.

Distintamente da autora, porém, penso que essa alteridade é o que mais interessa na medida em que ela provoca com a exposição dessa relação do deficiente com sua própria deficiência um questionamento das formas de vida e dos modos de existir denominados normais e que se esquivam o tempo todo dessa relação para se dobrar ao imperativo moral da eficiência que rege o mundo atual, adentrando e controlando os capilares da vida mesma. Parece ser possível, assim, vislumbrar não somente a radicalidade ontológica na qual se funda o *ethos* deficiente, como também o seu radical efeito político, no presente, como um contra-ponto aos excessos da tecnologia do biopoder em relação à normalidade e ao imperativo da eficiência aplicado ao empreendedorismo de si, nos termos explorados em outra ocasião (PAGNI, 2015).

Julgo por isso a deficiência do ponto de vista ontológico como uma diferença radical. Também é por essa razão que, ao me apropriar da *ontologia do acidente* de Malabou (2014), dela divirjo na medida em que considero que tal radicalidade da diferença pode, na relação do deficiente com outrem, provocar neste último também uma transformação, desde que tenha abertura para acolhê-la. Na experiência singular com a deficiência alheia, esse sujeito pode se indagar sobre o modo como se relaciona com si mesmo e, particularmente, com os *déficits* provocados por

acidentes estruturais que ignora, mas não tem como fugir, já que seriam insuperáveis, como isso interfere sobre seus afetos e o seu modo de ser e de viver. Assim, pode aprender com o deficiente algo que o constitui, ou seja, a convivência com um acidente e com *déficits* insuperáveis, que os acompanham, contra os quais pode lutar sem que necessariamente os superem e com os quais deve conviver.

Aprendizados com o *ethos* e os devires deficientes: ensaiando uma reeducação do olhar

Nesse campo em que se vê a emergência de uma alteridade outra, na medida em que, na relação de outrem com o deficiente, se vê afrontada uma identidade fixa, uma subjetivação normalizada e, considerando os efeitos nefastos dos acidentes que lhes acometem, se vê justamente um vazio, uma dissensão, que é comum a ambos. Como não se trata de enxergar no outro um eu idêntico, normal e perfeito, se projeta sobre esse si vazio com o qual o deficiente se relaciona a própria cisão desse outrem, conferindo a ela, quando não totalmente capturado pela designação vocabular, pela classificação científica e pelo estigma social em circulação, uma deformidade ficcional que é dele, e não desse outro. Por isso, a relação com os deficientes assombra as almas acomodadas a uma identidade e aos corpos já prenhes de normalidade. Justamente porque essas formas de vida afrontam a essa comodidade e enquadramento social, implicando num devir cujo fim não está na mimetização ao eu alheio, mas o improviso existencial e a necessidade de ter que se reinventar, recorrendo não somente ao humano convencionado, mas também ao inumano da arte, nos termos indicados em oura ocasião (LYOTARD, 1998; PAGNI, 2014).

Em busca desse inumano da arte tento focalizar nesta parte do ensaio o encontro dos sujeitos com essas forças de vida que faz com que o acidente alheio se torne para outrem um acontecimento, ainda que para o deficiente esse movimento continue incerto. Diferentemente de Gilles Deleuze (2000) para quem aquele acontecimento seria encarnado como

uma ferida pelo poeta acidentado, para Malabou (2014) a relação do sujeito com o acidente seria sua dissensão, sua deriva e sua improvisação existencial permanente, mantendo aberta, sem cicatrização o ferimento, expondo-o como constitutivo de um si para o qual não se fez nem se sabe se fará acontecimento. Como demonstrado em outra ocasião (PAGNI, 2015), é precisamente esse apego aos acontecimentos que interpelam a generalização das ciências e ao devir antes do que à universalização em relação às verdades que problematizam a filosofia no sentido de indagá-la que signo os acontecimentos teriam para a existência, que sentidos a multiplicariam e que verdades a configurariam.

Desse ponto de vista, a filosofia poderia trabalhar aproximando-se dos saberes científicos e técnicos que fossem capazes de acolhê-las (como faz a autora ao se aproximar das neurociências), como também da arte e da literatura quando o trabalho com o conceito se mostrasse inócuo. São esses últimos campos que vou preferir para, de um lado, dar visibilidade a esses modos de existência outros e, por outro lado, propor ensaiar uma relação com eles, que possibilite uma metamorfose de si. Para isso, recorro a um caso ficcional e a gêneros literários como as crônicas de Eliane Brum (2006), que permitem a essas formas de vida, que tem encontrado pouco espaço na filosofia melhor exprimir seus modos de existências no mundo e, assim, perfazer-se por meio de relatos de seus familiares e de seu entorno².

² Saliento que tais relatos mostram uma relação comum pouco enfocada pela *ontologia do acidente*, ao ponto de contrariarem algumas de suas teses. Isso porque tais relatos podem mostrar que, em contextos como os brasileiros, nem sempre os acidentes lançam os sujeitos a uma profunda improvisação existencial, pois, já vivem nela e, no máximo, essa ontologia somente os auxiliam a descobri-las. Por outro lado, esses casos também vão até onde a filosofia não consegue chegar com sua trama conceitual, invocando uma trama ficcional, por assim dizer. Nem sempre nesses casos, a ficção é o antônimo da realidade, ao contrário, eles catalisam o que é comum a várias experiências singulares. E, o que me parece comum nesses casos de familiares que convivem com um deficiente, é o caráter destrutivo do acidente, o convívio com esse outro cuja relação com o acidente se torna acontecimento para eles e para a comunidade em seu entorno, enquanto que para si se torna um caminho para descobrir que a improvisação existencial a que foi lançado apenas é mais um improviso para outro, ocasionado pelas mazelas sociais em que vive.

Em um desses casos é possível vislumbrar uma cena interpelativa, ao modo literário e a algo comum a essa forma de relação com a deficiência. Trata-se do caso de Francisco, relatado por seu pai numa sala de espera de um desses hospitais ou centros de atendimento às pessoas com deficiência. O relato ocorreu após o pai de Francisco³ tê-lo entregue aos cuidados dos estagiários e dos profissionais para mais uma rotina de terapias. Já fazia algum tempo que via esse homem com Francisco, enquanto aguardava minha filha em uma dessas terapias. Nesse dia sentou-se ao meu lado e, finalmente, tive a coragem de perguntar o que tinha se sucedido com Francisco. Ele contou o seguinte:

– Há dois anos, Francisco estudava à noite, trabalhava durante o dia, tinha namorada, ia para a balada. Foi um acidente...na verdade, uma bactéria, que se alojou em seu cérebro, quando tinha 21 anos. Uma bactéria sem importância dessas que se contrai, que parece uma gripe que logo passará.... mas que não passou, se alojou no cérebro. Começou a alterar à voz, a perder os movimentos, a ter epilepsia, até que um neurologista o encaminhou para um neurocirurgião que, então, teve que retirar a parte já comprometida de seu cérebro e, então, ele ficou desse modo. Perdeu também o emprego, a namorada e parte da vida...foi obrigado a ter que renascer a cada dia e ter que conviver com o que se tornou.

– O que posso te dizer é que aqui no centro posso trazê-lo todos os dias... estão reprogramando o cérebro dele... já começamos a ver os primeiros resultados. Ele olha para o tablet e sorri quando vê fotos do passado ou de alguma garota que lhe interessa. Já sei quando está aborrecido e, de alguma forma, procuro animá-lo. Por isso, também, preciso ter ânimo sempre, estar ao lado, não desistir jamais. Fui o que restou, conjuntamente com sua mãe e irmão, para ele, seu único laço com o mundo e com a persistência de vê-lo novamente nele.

– Pensando bem, ele também foi único no que restou para mim, depois de uma vida de trabalho, de abandono dos filhos e da família, me trouxe um alento novo, desconhecido, uma alma que acreditara perdida e que anima meu corpo a carrega-lo, a barbeá-lo, a acompanha-lo, a vibrar com um lábio que mexe e a acreditar que continuará a viver.

³ Nome fictício.

Dois anos se passaram e, aos poucos, o pai e a família se preparam para receber Francisco de volta. Um Francisco que não será mais o mesmo, eles sabem. Francisco também sabe disso, segundo o pai. Como tiveram que viver entre um improviso e outro, agora, a vida deles, mesmo com a reprogramação de Francisco, deverá ser a do improviso ordinário, a de uma existência improvisada e a de um devir sem fim, deficiente, como a de todos nós. A diferença é a de que Francisco e seu pai imaginam e se preparam para assim viver, pelas circunstâncias de um acidente, contudo, poucos de nós imaginam ou se preparam para isso, embora muitos já vivam dessa forma por acidentes que lhes escapam e lhes obrigam a existir do improviso. Nem na vida ordinária nem na científica, por assim dizer, admite-se que esse improviso constitua a existência, por mais que todos estejam sujeitos aos acidentes que o promovem. Ao contrário disso, no âmbito das neurociências, a destruição produzida por um acidente interno ou externo ou essa deformação na constituição mental, por exemplo, raramente são consideradas para compreender a plasticidade cerebral ao qual dão tanta importância. Tampouco os profissionais que reprogramam o cérebro de Francisco se atentam a isso.

Caso se considere a primeira parte deste ensaio, essa cena parece corroborar os efeitos devastadores dos acidentes. Sem deixar a esses atores – sejam os pacientes de Malabou com Alzheimer (2014), sejam pessoas como Francisco – a possibilidade de uma saída em relação a essa mudança, restaria a eles apenas buscar contornar a identidade que os desertou. É o caso explícito de Francisco, que “renasce a cada dia” como diz seu pai em razão desse estranhamento em relação a si mesmo, ao que era antes e o que se tornou, por um lado, e onde o seu outro lhe falta, sem ter qualquer referência desse eu, agora esvaziado de sentido e de significado para ele. Talvez, importante para seus pais, mas já relativizado, minimizado, na medida em que na relação com esse outro – seu filho – só podem vislumbrar suas próprias projeções, alguns traços de um eu pretérito que não é mais idêntico a si mesmo, como se seu corpo não coubesse mais na representação que dele se faz nem da alma que o anima.

Para Francisco não há uma saída em vista ou consciente, enquanto que para seus cuidadores ainda resta a esperança de que algum acontecimento natural ou artificialmente criado pelos saberes científicos e pelas tecnologias do biopoder possam salvá-lo ou simplesmente curá-lo dos efeitos devastadores de um acidente que passou a constituí-lo, repartindo sua vida em dois, como também as de seus familiares e a de seu entorno. Aliás, é o caso também de Leandro, o “menino do alto” retratado em uma das crônicas de Eliane Brum (2006).

Similarmente ao caso de Francisco, essa crônica também torna a realidade uma ficção, em vistas a produzir um efeito preciso em seus leitores: o de fazê-los ver a vida que ninguém vê. Dando visibilidade a essa vida, a escritora narra a história de um menino, morador de uma comunidade num morro em Porto Alegre, cuja divisa com a planície expressava uma clara divisão de classes que somente foi descoberta por ele quando, aos 12 anos, sofreu um acidente numa das ruas da cidade. Escreve a autora:

O drama do menino é que nasceu duas vezes. Nos primeiros 12 anos descia a cidade vertical aos trambolhões de criança, resvalando pelos barrancos, rindo das pedras. Espantando a fome que assombrava a família com aquela inocência que protege a infância. (...) Numa das incursões à planície, aconteceu. Nem viu o carro, não viu mais nada. Despertou cinco meses depois. Acordou para o horror. Tinha as pernas retorcidas, as mãos em garras. O menino renasceu. Como prisioneiro (BRUM, 2006, p. 72).

Ao renascer prisioneiro do alto, Leandro descobriu que vivia numa cidade dividida entre o morro e a cidade. Descobriu pelo acidente e pelo trauma craniano provocado que vivia de improviso, lutando para sobreviver, nessa divisão ocasionada por um acidente que não era físico, nem biológico, mas um trauma social, fruto das desigualdades de um país como o nosso. Assim, perdeu sua inocência, no momento em se que descobriu prisioneiro em sua casa no alto, ficando muito tempo sem retornar à planície.

Ia da cama a uma poltrona velha em que assistia televisão na sala, entendendo definitivamente que as suas pernas eram as únicas asas que

tinha para voar entre esses dois mundos apartados entre si. Justamente num lugar em que, além das pernas, precisava também dos braços quando chovia, uma cadeira de rodas não tinha sentido. Como diz a autora: “Não foi a fatalidade que encarcerou o menino. Foi o lado errado. Quando a quase dois anos mergulhou no mundo dos semimortos, os médicos garantiram que só um milagre o salvaria. (...) Só a família acreditou na ressurreição” (BRUM, 2006, p. 73).

Como acontece em muitos outros casos⁴, como os ilustrados aqui por Francisco e Leandro, há uma primeira comunidade que começa a se formar pelos laços entretecidos com a própria família. São os mais próximos que acreditam no improvável, que se associam abrindo mão de suas próprias vidas para cuidar desse outro que convive com o acidente e que se encontram numa dissensão subjetiva, numa fragilidade, muito mais grave do que as suas. São esses cuidadores que ampliam o senso comum em que vivem, condensando em gestos e em palavras, aquilo que os tornados deficientes por acidentes, como os aqui relatados, que lhes permitem ser vistos e ser significados publicamente como acontecimentos. Por vezes, essa comunidade, nem sempre visível, consegue trazer à público esses signos. Algo que raramente ocorre em consonância com as políticas públicas ou pelo agenciamento de instituições estatais. Tampouco os serviços técnicos são, muitas vezes, prestados em casos como os de Leandro e de outras pessoas que nasceram, accidentalmente, no lado errado da cidade.

O que resta a Francisco ou a Leandro é que ainda pulsa em seus corpos uma vida singular na qual pouco se reconhecem e quase nada são reconhecidos, salvo como deficientes, como algo penoso e negativo. Os únicos aliados que possuem nesse jogo de poder e nos processos que os objetificam como anormais, por assim dizer, são seus familiares e a comunidade ao seu entorno. Embora essa relação intersubjetiva ou

⁴ É possível assinalar também os trabalhos de Ignácio Calderón Almendros (2014) e de Ana Cristina Boher Gilbert (2012) que, ao retratarem as narrativas ou ao analisarem os discursos de deficientes e de seus familiares, reiteram essa hipótese.

comunitária daqueles que convivem ordinariamente com os efeitos de acidentes em sua própria pele com outrem de quem eventualmente dependem e são sujeitos aos seus cuidados não tenham sido objetos de análise pela ontologia do acidente, a discussão sobre esse tema parece ser relevante para os desdobramentos dos modos de existência deficientes e seus impactos sobre a comunidade em que vivem. O mesmo se pode dizer acerca de sua importância para redimensionar a ontologia na qual essa ética particular se funda, dando a ela contornos menos clássicos, mais relacionais e, portanto, associados a um campo de forças não somente biológicos ou físicos – como postulados pela ontologia do acidente –, como também relacionados ao poder e às lutas pela existência.

Dessa perspectiva, o caso de Leandro parece mais radical e auxilia a pensar um pouco mais as dificuldades da emergência desse modo de existência deficiente em um contexto como o que veremos a seguir, porém, o seu determinante papel espetacular como acontecimento para determinadas comunidades. Mais do que uma radicalidade ontológica e, por assim dizer, ética, assim contextualizada, casos como esse que dão visibilidade a formas de vida deficientes sugerem a sua radicalidade política, quando esses modos de existência se expõe especularmente e, mesmo sem o desejar, se apresentam como um acontecimento para tais comunidades.

Como Leandro precisava fazer fisioterapia e o poder público nada fazia, escreve Brum (2006), o pai fez uma gambiarra com canos de PVC e elásticos. Desse improviso esforço familiar pelo menos a mão conseguiu sair da forma de garra. Abandonado à própria sorte, percebia a cada dia a liberdade que lhe fora roubada por uma desigualdade atroz, que nem o direito básico ao atendimento lhe fora concedido. O que leva a escritora a concluir: “Não foi o acidente que roubou a liberdade do menino. Não foi o traumatismo craniano que reforçou seus pés. Foi crime” (BRUM, 2006, p. 73).

Esse crime não é de ordem cósmica, mas social e política, dada as profundas desigualdades existentes em nosso país e da omissão do poder público e do Estado, sobretudo, em relação às comunidades similares

àquelas em que vive Leandro. Nesse lugar em que as pessoas aprenderam a não reclamar de sua infâmia e que suas vozes foram retiradas ao nascer, só restou ao menino esperar que algum acontecimento o salvasse. E, efetivamente, um dia aconteceu: uma enfermeira do posto de saúde em visita à comunidade lá o descobriu, percebeu o quanto havia perdido e o que haviam feito com sua vida, tornando-se sua aliada. Também há como aliados muitos profissionais que, concomitantemente a qualquer eficiência técnica e domínio de saberes científicos, são sensíveis a essas demandas apresentadas por formas de vidas como as de Leandro e estão abertos a enxergá-las, sem as manchas, para usar uma expressão de Carlos Skliar (2003).

Escreve Brum (2006), mais uma vez, o pai arrumou uma porta velha onde amarra o menino com um cinto velho e o carrega para baixo do morro, com a ajuda de um parente. Faz duas vezes por semana essa aventura sobre um precipício em que qualquer falha poderia ser fatal. É outro acidente que esses alpinistas procuram vencer, decorrente de um traumatismo social. Acostumados com o improviso de uma existência que ninguém vê, por estar no alto e na extrema pobreza, esse acidente se faz visível com o espetáculo da descida do menino para toda a comunidade, retratados magnificamente pela escritora

Quando o pai raquítico carrega o filho de pernas mortas pela escarpa de sua tragédia, o morro para e se cala. Alpinistas da miséria, um passo em falso pode lhes custar a vida. Embaixo, a enfermeira espera. Ou o vizinho. Como não há ambulância para leva-lo à fisioterapia, um e outro se revezam em seus próprios carros. A cada vez o menino vai com o coração descompassado, a cada vez que desce sonha que subirá com as próprias pernas (BRUM, 2006, p. 74-75).

Como um espetáculo que traz o signo de um acontecimento, a descida do menino do morro até a planície é para ele uma forma de se manter em movimento, em luta pela vida e para alimentar seus sonhos. Diz o menino: “- Eu fecho os olhos e me vejo correndo pelo morro. Penso que vai acontecer, mas não acontece” (BRUM, 2006, p. 75). Contudo,

pondera a autora, se referindo aos motivos porque o povo do morro se cala e o que essa (des)esperança, por assim dizer, representa. É a espera de um acontecimento para um acidente que não se sabe se vem, embora já apareça para aqueles que estão em seu entorno e para sua comunidade.

Assim sendo, é o ininterrupto convívio com os efeitos de um acidente que não cessa, não dá tréguas, exigindo de Leandro o tempo todo estar em posição de guarda, imerso numa luta sem fim enquanto perdurar a vida e que conta com importantes aliados. Mas ainda todo esse esforço é insuficiente para fazer volume publicamente e garantir o respeito a direitos jurídicos básicos, a conquistas e, sobretudo, a um modo de existir outro, diferente radicalmente, porque sem possibilidades de ser o mesmo, normal, o esperado.

É uma luta grande demais para um menino que nasceu no lado errado da cidade. Tudo que conseguiu é pouco. Ainda são breves as escadarias. Enquanto acreditar no improvável há uma chance. Enquanto suspirar por videogames ainda resta nele algo de menino. Por isso o povo se cala quando passa. Porque é só um menino de pernas assassinadas. E sonha construir uma ponte entre o morro onde nasceu e a planície em que precisa chegar. É só um menino de pernas mortas. E não desistiu de mudar o mundo (BRUM, 2006, p. 75).

São os signos do espetáculo desse acontecimento que os fazem ver a fragilidade de suas vidas singulares e a necessidade uma luta comum, raramente, ouvida pelo poder público, que contam com pouquíssimos aliados. Esses signos de um acidente que se torna acontecimento ao trazer à luz uma vida miserável que ninguém vê e um improviso existencial, que não necessitou de nenhum acidente para acontecer, bastou nascer do lado errado da cidade.

No caso de Leandro, esse acidente é duplo, mostrando uma dimensão pouco explorada pela ontologia de Malabou (2014). Primeiro, um acidente físico que lhe fez descobrir a evidência de um abismo entre dois mundos e de sua condição de classe social. Um segundo acidente é social e político – e que foi denominado de “crime” por Brum (2006) – porque

essa desigualdade e omissão do poder público excede qualquer exercício de poder e até mesmo biopoder para se apresentar como condição de dominação e como *tanatopolítica*. Na verdade, um acidente dentro de outro acidente ou de um espectro mais amplo para o qual a esperança e essa força de auto-superação são as únicas alternativas para se continuar vivendo, sobrevivendo. Nessa vida, porém, a performatividade dessa força e o espetáculo de uma forma que se expõe ao público parece perturbar os demais modos de ser existentes, tirando-os do prumo, ao apresentar uma estética da tragédia em que, salvo nos corpos desprovidos de alguma sensibilidade, mobiliza aqueles que, antes de serem lançados a uma improvisação da existência, aí já se vem jogados.

Esta parece ser sua força mobilizadora que cindiu não somente o corpo de Leandro, “o menino do alto”, mas também, pelo silêncio daqueles que o veem em sua escalada, a de toda uma população que vê nessa cruzada a persistência para continuarem lutando, ainda que não do mesmo modo, contra a sua própria miséria e o seu improviso, tentando afirmar uma vida num espectro em que foi deliberadamente interditada, como vidas que não merecem ser vividas. São a essas vidas rotas, acidentadas, que gêneros literários e crônicas como esses dão visibilidades, mostrando sua face sombria e, sobretudo, o quanto tais sombras são produzidas por acontecimentos históricos, onde a convivência com os acidentes em formas de vida denominadas deficientes são apenas um modo de apresentá-las ao mundo e a percepção dos seus efeitos uma forma de se dar conta do improviso de sua existência, do crime que lhes acomete.

A visibilidade dessas vidas, a atenção ao acontecimento que significam, o aprendizado com os acidentes com os quais convivem e o acolhimento da diferença radical que exprimem e do devir comum que provocam parecem resumir algumas qualidades necessárias à formação, dentre outros profissionais, daqueles que atuam e que falam sobre sua inclusão nas escolas. Embora tais virtudes não possam ser ensinadas em cursos de qualificação técnicas, elas podem ser aprendidas por casos e crônicas literárias como as que foram aqui enfocadas e darem relevo ao

pensar filosófico desses profissionais, preparando-os para um trabalho cotidiano de reflexão acerca de sua própria experiência com essas formas de vida e esse devir comum deficientes. Quem sabe, também, se poderia falar de uma inclusão outra a partir desse aprendizado literário e desse pensar responsáveis por uma formação ética desses profissionais: menos oficial e técnica, como as definidas pelas políticas públicas, mais marcada por uma disposição e realizada como um gesto, nos termos ensaiados a seguir.

O gesto de incluir e a sua transversalidade na escola: conviver com o devir deficiente

A exposição dessas formas de vida, como as anteriormente expostas, é uma denúncia e, inadvertidamente, um modo de resistência, que conclama a população a olhar para o crime que acomete não somente a elas, mas o que têm em comum com a deficiência de toda uma existência. A sua presença numa comunidade e no mundo é um modo de interpelar os excessos do poder e às formas de governamentalidade imperantes, que evitaram sua existência com o cuidado e a atenção que mereciam, perpetuando a sua dominação no obscurantismo e, fascistamente, no governo das diferenças da população, com o intuito de dirimi-las, torná-las assimiladas pelo sistema e, sobretudo, homogêneas para ser governada pacificamente.

Os dispositivos para isso são bem conhecidos, as políticas estatais de inclusão entre eles. Não vou me ater a crítica filosófica a esses dispositivos, nem às configurações de eventuais resistências como as propostas a partir da ética da amizade, nos termos desenvolvidos em outras ocasiões (PAGNI, 2015, 2016), mas seguir a estratégia deste ensaio de recorrer à literatura que retrata essas formas de vida deficientes para, em tensão com os conceitos da filosofia, falar de uma outra inclusão. Nesse sentido, gostaria de me reportar a mais uma crônica de Eliane Brum (2006), intitulada “História de um olhar”, onde parece ser possível vislumbrar literariamente uma inclusão que se dá pelo olhar e pelo gesto.

Essa crônica narra o encontro de Israel, um andarilho supostamente com alguma deficiência intelectual, e Eliane, uma professora de séries iniciais da escola pública, numa vila que tem o nome de Kephas (do grego: pedras), onde vivem desempregados, biscateiros, paneleiros, enfim, toda uma população colocada à margem. Mas, como diz a Brum (2006), onde há essa população sempre há lugar para “um enjeitado da vila enjeitada”: esse era o caso de Israel.

A imagem indesejada no espelho. Imundo, meio abolidado, malcheiroso, Israel vivia atirado num canto ou noutro da vila. Filho de pai pedreiro e de mãe morta, vivendo em uma casa cheia de fome com a madrasta e uma irmã doente. Desregulado das idéias, segundo o senso comum. Nascido prematuro, mas sem dinheiro para diagnóstico. Escorraçado como um cão, torturado pelos garotos maus. Amarrado, quase violado. Israel era cuspido. Era apedrejado. Israel era a escória da escória (BRUM, 2006, p. 22).

Essa imagem começou a mudar quando, ao seguir até a escola um menino de nove anos, chamado Lucas, e lá encontrar um mistério, que o fazia caminhar até a entrada da instituição todos os dias. Israel, chegou até a escola por fome, escreve Brum (2006, p. 23), “por fome de comida, de afago, de lápis de cor”, por “fome de olhar”. Até que um dia, depois de muitos outros, foi descoberto, conforme a cena narrada abaixo pela escritora:

Aconteceu neste inverno. Eliane, a professora, descobriu Israel. Desajeitado, envergonhado, quase desaparecido dentro dele mesmo. Um vulto, um espectro na porta da escola. Com um sorriso inocente e uns olhos de vira-lata pidão, dando a cara para bater porque nunca foi capaz de escondê-la.

Eliane viu Israel. E Israel se viu refletido no olhar de Eliane. E o que se passou naquele olhar é um milagre de gente. Israel descobriu um outro Israel navegando nas pupilas da professora. Terno, especial, até meio garboso. Israel descobriu nos olhos da professora que era um homem, não um escombro (BRUM, 2006, p. 23).

Aos poucos Israel foi adentrando à esfera da escola, na relação intersubjetiva aí entretecida por seus atores e ocupando nessa instituição um lugar singular de diferenciação e de acolhimento. Como escreve a escritora: “Capturado por essa irresistível imagem de si mesmo, Israel perseguiu o olho de espelho da professora. A cada dia dava um passo para dentro do olhar. E, quando perceberam, Israel estava no interior da Escola” (BRUM, 2006, p. 23).

Essa foi a cena que, gradativamente, foi se desenhando e que transformou Israel em participante dessa comunidade, graças a um olhar que se espalhou da sala de aula para toda instituição, a um gesto que converteu a sua estranheza em amizade, ao ponto de também se modificar por inteiro, reinventando a si mesmo e comovendo a professora e os demais.

Israel, o pária, tinha se transformado em Israel, o amigo. Ganhou roupas, ganhou pasta, ganhou lápis de cor. E, no dia seguinte, Israel chegou de banho tomado, barba feita, roupa limpa. Igualzinho ao Israel que havia avistado no olho da professora. Trazia até umas pupilas novas, enormes, em forma de facho. E um sorriso também recém-inventado. Entrou na sala onde a professora pintava no chão e ela começou a chorar. E as lágrimas da professora, tal qual um vagalhão, terminaram de lavar a imagem acossada, ferida, flagelada de Israel.

Israel, capturado pelo olhar da professora, nunca mais o abandonou. Vive hoje nesse olhar em formato de sala de aula, cercado por 31 pares de olhos de infância que lhe contam histórias, puxam a mão e lhe ensinam palavras novas. Refletido por esses olhos, Israel passou a refletir todos eles. E a professora, que andava deprimida e de mal com a vida, descobriu-se bela, importante, nos olhos de Israel. E as crianças, que têm na escola um intervalo entre a violência e a fome, descobriram-se livres de todos os destinos traçados nos olhos de Israel (BRUM, 2006, p. 24).

Participe de um novo mundo para ele, em que seus acidentes se converteram em acontecimento, agora, Israel era integrado às conversas. Visto, era também falado, aconselhado e cuidado pelos seus amigos novos, que o tratavam como qualquer outro.

Israel, não importa se alguém não gosta de você. O que importa é que você siga a vida, aconselha Jeferson, de oito anos. Israel, não faz mal que tu sejas grande e um pouco doente, tu podes fazer tudo o que tu imaginares, promete Greice, de nove. Israel, se alguém te atirar uma pedra eu vou chamar o Vandinho, porque todo mundo tem medo do Vandinho, tranqüiliza Lucas, nove. Israel, tu me botas na garupa no recreio? E foi assim que o olhar escorreu pela escola e amoleceu as ruas de pedra (BRUM, 2006, p. 24).

Israel completou a sua “subversão” – uma das variações da escritora a esse processo de inclusão. Uma subversão, contudo, que não era só de Israel, tampouco se restringiu ao olhar da professora, se expandindo, primeiro, aos alunos da classe do ensino fundamental, depois, à escola e, posteriormente ainda, à toda vila. Israel que, antes se escondia pelos cantos, agora se mostra à toda comunidade, sem medo e, ansioso, espera pelo desfile em sete de setembro, quando exporá uma convivência com os efeitos de um acidente, que mobilizará alguns de seus partícipes a certo devir deficiente comum, enquanto que outros se manterão endurecidos, rígidos, fixos, como as pedras de sua vila. Talvez, para esses outros, a indiferença seja o antídoto para ignorarem não o improviso existencial a que os efeitos dos acidentes com os quais convive Israel, mas, sobretudo, para que, nessa alteridade outra, não percebam o próprio improviso de sua existência, a inumanidade artística que silenciam em nome da inumanidade do sistema e do crime que socialmente representam, em contextos como o nosso e de um cenário dominado pela biopolítica neoliberal.

O que importa é que a história de Israel sugere uma outra inclusão escolar, que corre paralela às políticas oficiais. Movidas por um encontro com o acontecimento, um encontro de olhares. São esses acasos, como a amizade que emerge de relações tão formais quanto aquelas produzidas na escola, de seu contra-turno de suas horas vagas e de recreio, que parecem produzir encontros como esses entre Israel e Eliane, contendo gestos mínimos cuja a potência pouco tem sido explorada ética e politicamente pelos atores dessa instituição. Afinal, escreve a escritora como uma espécie de epígrafe a essa crônica e que utilizei aqui como epílogo deste ensaio:

O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva.
Inclui (BRUM, 2006, p. 22).

Considerações finais

Foi esse gesto de incluir que este ensaio procurou perspectivar, ao recorrer à ontologia do acidente para elucidar algumas de suas possíveis contribuições para a ontologia da deficiência e para repensar esta última, em vistas a fundamentar uma reflexão acerca de seu *ethos* como um processo de diferenciação radical, com implicações políticas para o tempo presente, sobretudo, para aqueles que se relacionam com esses modos de existir e compartilham de seu devir comum.

Penso ainda que, com tais desdobramentos teóricos, essa forma de inclusão dos modos de existir e de devir deficientes implicam num exercício de alteridade outro e evocam uma formação ética que é transversa aos dispositivos ordinários e às práticas em circulação no ensino, no currículo e no governamento escolar. Isso porque implicam uma sensibilidade por parte de seus atores e uma disposição em enfrentar ou se preparar para suportar os efeitos de seus próprios acidentes ou o de sujeitos que se constituem a partir da convivência com estes últimos, neste caso, aprendendo com eles a exposição desse modo de ser deficiente e, n'outro, reeducando o olhar para tal e para compartilhar esse devir comum. Foi para alcançar esses efeitos mencionados – esse exercício de aprendizado e essa reeducação do olhar –, no âmbito da ação educativa da escola, que este ensaio recorreu aos casos ficcionais e às crônicas, ora corroborando e ilustrando, ora contrastando e conferindo um sentido particular ao seu uso para adequá-lo a um contexto específico como o nosso, o arcabouço conceitual da ontologia do acidente e o modo como caracterizou-se aqui a deficiência como uma diferença radical. Dessa forma, procurou-se dar forma a este ensaio e, com isso, elaborar indi-

cativos sobre um outro modo de inclusão, vendo-o emergir de algumas cenas interpelativas próprias de gêneros literários ou ficcionais, mas, principalmente, dos dilemas enfrentados na vida ordinária pelos próprios deficientes e por seus aliados relatados por seus familiares ou por testemunhas que os narram como casos.

É nesse registro que julgo haver uma convergência entre a verdade ontológica da filosofia com a existencial desses testemunhos, mais próximos à literatura e à ficção, mas nem por isso menos reais ou verdadeiros, somente possível nesse limiar em que a norma é a diferença e, por sua vez, esta é compreendida radicalmente como formas de vida errantes, deficientes, infames. É esse devir comum entre o designado deficiente e outrem, somente manifesto diante da presença daquele que convive ordinariamente com os efeitos de seus acidentes que lhe constitui, que me parece fecundo para ser visibilizado como mobilizador de uma força vital, inumana, que constitui o humano e que se apresenta, além de sua condição supostamente universal, como potencialmente relevante para resistir no tempo presente às formas de governo imperantes e à atual biopolítica neoliberal.

Referências

- BÁRCENA ORBE, Fernando. La diferencia (de los idiotas). *Pro-Posições* [online]. 2015, v. 26, n. 1, p. 49-67. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507606>
- BRUM, Eliane. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago, 2006.
- CALDERÓN ALMENDROS, Ignacio. Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad. Madrid: CERMI/Editiones Cinca S.A., 2014.
- CARVALHO, Alexandre Filordi. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, Haroldo de. *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015, p. 25-47.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DIAZ GENIS, Andrea Marta. Formación humana y fuerza plástica. La deficiencia que nos constituye. *Childhood and Philosophy*, Rio de Janeiro, NEFI/UERJ, v. 12, n. 24, mai./ago. 2016, p. 249-260.

FREITAS, Alexandre Simão. O devir-deficiente da pedagogia: notas para uma antropologia filosófica-educacional da plasticidade. *Childhood and Philosophy*, Rio de Janeiro, NEFI/UERJ, v. 12, n. 24, mai./ago. 2016, p. 227-248.

GILBERT, Ana Cristina Boher. *Vértice do impensável*: um estudo das narrativas em Síndrome de Down. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012.

LYOTARD, Jean-François. *O inumano*: considerações sobre o tempo. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

MALABOU, Catherine. *Ontologia do acidente*: ensaio sobre a plasticidade destrutiva. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.

PAGNI, P. A. *Experiência estética, formação humana e arte de viver*: desafios filosóficos à educação escolar. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. *Diferença, subjetivação e educação*: um olhar outro sobre a inclusão escolar. Pro-Posições [online]. 2015. v. 26, n. 1, p. 87-103. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507608>

_____. Ética da amizade e deficiência: outras formas de convívio com o devir deficiente na escola. *Childhood and Philosophy*, Rio de Janeiro, NEFI/UERJ, v. 12, n. 24, mai./ago. 2016, p. 307-326.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença*: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Data de aceite: 04/12/2016

Data de registro: 17/05/2017

 **Déférence et désidentification:
une théorie de l'émancipation éducative**

*Didier Moreau**

Résumé: Cette recherche examine la fonction de la différence en éducation, pour échapper au dilemme classique qui oppose l'universalisme et le particularisme. Elle s'appuie sur la genèse d'une théorie de l'émancipation éducative, comme processus de désidentification. A partir de l'accent mis par Heidegger sur la différence ontologique, la réflexion interprète un Conte des Grimm comme la clef de la différence éducative constitutive de l'égalité et en montre la construction conceptuelle chez Jacques Rancière. Enfin, l'espace pédagogique permettant la désidentification est analysé comme un *topos* où se déploie, selon Édouard Glissant, une « créolisation » éducative, une interpénétrabilité à la différence, véritable pratique de soi et du monde.

Mots clés: Différence. Émancipation. Education.

**Difference and disidentification:
towards a theory of educational emancipation**

Abstract: This paper considers the status of the difference in education and refutes the dilemma between universalism and particularism. The basis of a theory of educational emancipation are grounded on the process of disidentification. The research looks at the ontological difference in the Heidegger's writings, and suggests an interpretation of a Grimm's fairy tale as an educative enigma. The question of equality is the focus of the problem of difference, and the works of Jacques Rancière are chosen as the way to think about it in education as well in politics. The pedagogic area is analysed as an open *topos* where the process of "créolisation", according to the Edouard Glissant's concept, make the difference as a liberating experience which consists in a practice of the self.

Keywords: Difference. Emancipation. Education.

* Docteur en philosophie à l'université Paris 1 Panthéon- Sorbonne (1981) et en sciences de l'éducation à l'université de Nantes (2003). Professeur des Universités de Paris VIII.
E-mail: didier.moreau.paris8@gmail.com.

Diferença e desidentificação: uma teoria da emancipação educativa

Resumo: Este artigo examina a função da diferença na educação, procurando es- capar ao dilema clássico que opõe o universalismo e o particularismo. Apoia-se na gênese de uma teoria da emancipação educativa, como processo de desidentifi- cação. A partir do destaque dado por Heidegger para a diferença ontológica, o texto interpreta um conto dos irmãos Grimm como a chave da diferença educativa constitutiva da igualdade e mostra sua construção conceitual através de Jacques Rancière. Por fim, o espaço pedagógico que permite a desidentificação é analisado como um *topos* no qual implanta-se, segundo Édouard Glissant, uma “crioliza- ção” educativa, uma interpenetrabilidade à diferença, verdadeira prática de si e do mundo.

Palavras-chave: Diferença. Emancipação. Educação.

Dans une formule qu'il emploie dans son commentaire de l'œuvre de Michel Foucault, Gilles Deleuze déclare : « La lutte pour la subjectivité moderne passe par une résistance aux deux formes actuelles d'assujettissement : l'une qui consiste à nous individuer d'après les exigences du pouvoir, l'autre qui consiste à attacher chaque individu à une identité sue et connue, bien déterminée une fois pour toute » (Deleuze, 2004, p. 113). La philosophie politique contemporaine s'est plus intéressée, semble-t-il, à la première forme d'assujettissement, parce qu'elle met en scène des processus politiques plus visibles et assignables au regard critique, mais c'est, à notre avis, la seconde forme d'assujettissement qui produit les subjectivités les plus consentantes et résignées face aux exigences des institutions politiques, comme l'a montré toute la tradition philosophique issue du *cura sui* de l'Antiquité, reprise par Emerson et Nietzsche à l'achèvement de la modernité. Cette forme d'assujettissement passe par l'éducation. Je vais faire l'hypothèse qu'il s'agit là d'un enjeu éducatif majeur, selon que l'éducation s'oriente selon un paradigme de la conversion qui permet à chacun d'accéder à la vérité cachée de son essence – qui serait son identité – ou qu'elle s'oriente plutôt selon la structure de la métamorphose – processus de désidentification – qui se

produit selon la logique de la différence. Deleuze poursuit sa réflexion – et il ne commente plus Foucault – : « la lutte pour la subjectivité se présente alors comme droit à la différence et droit à la variation, à *la métamorphose* »¹ (Deleuze, 2004, *ibid.*).

1. Différence et éducation

La différence est le point cardinal de l'éducation. D'une manière générale, l'éducation est pensée comme un passage entre deux états. La pensée platonicienne métaphorise le passage de l'ignorance au savoir comme la sortie hors de la Caverne du monde sensible, afin de pratiquer l'*épistrophé*, la conversion du regard vers ce qui est digne d'être vu, la vérité des essences. Contradictoirement, faisant l'économie d'un monde métaphysique, les Épicuriens et les Stoïciens promeuvent la philosophie comme l'art de conduire le passage de l'intempérance à la sagesse pratique. Enfin l'anthropologie de Kant, et la sociologie holiste de Durkheim vont construire un double passage, dont le parallélisme sera déterminant, entre l'enfance et l'âge adulte, d'une part, qui sera l'analogie du passage historique entre la « sauvagerie » et la civilisation d'autre part, parallélisme qui fait de la « sauvagerie »¹ l'enfance de l'humanité, et de l'enfance, la « sauvagerie » de l'homme.

Certains de ces états diffèrent entre eux comme deux degrés de l'être : du moindre être au plus d'être, du moins vrai au plus vrai, selon une logique du dévoilement, de l'*aléthéia*. L'éducation y est pensée comme un accroissement ou un rapprochement en vue de la vérité qui, acquise ou conquise, produira alors un basculement de l'autre côté du paraître vers l'être véritable. Il s'agit bien d'une vision onto-théologique dans laquelle l'éducation est pensée comme la préparation d'un salut que l'on obtient en reconquérant la vérité perdue de sa propre essence. Le paradigme de la conversion, obtenue par l'*épistrophé* du regard, se

¹ C'est moi qui souligne.

parachève, à partir de l'augustinisme, en une métanoïa, un changement de l'esprit, dont toute la pensée moderne reste empreinte, du fait de sa sécularisation. Ainsi Durkheim décrit-il cette *métanoïa* de la conversion éducative :

« Former un homme, ce n'est pas orner son esprit de certaines idées. [...] La vraie conversion, c'est un mouvement profond par lequel l'âme tout entière, se tournant dans une direction nouvelle, change de position, d'assiette et modifie par suite son point de vue sur le monde. [...] Il s'agit si peu d'acquérir un certain nombre de vérités que ce mouvement peut s'accomplir instantanément [...]. L'âme change son orientation brusquement et d'un coup. Pour employer la terminologie consacrée, elle est touchée par la grâce. Alors elle se trouve en face de perspectives toutes nouvelles ; des réalités insoupçonnées, des mondes ignorés se révèlent devant elle » (Durkheim, 1938, p. 38).

Cette « grâce » sécularisée, qui subitement convertit et fait accéder aux mondes nouveaux, ne peut être dispensée, dans la Modernité, que par les Institutions qui ont charge de l'éducation. Le « passage » requiert la méditation d'un tiers plus ou moins bienveillant, et cette méditation ne s'exerce que si sont réunies certaines conditions d'obéissance à ce gouvernement des âmes que les Institutions éducatives imposent.

Mais il existe une alternative à cette *métanoïa* éducative ; elle se situe dans l'art de conduire le passage à la sagesse pratique. Ce passage n'obéit pas à une logique binaire et ouvre sur une logique des possibles, comme celle, modale des Stoïciens qui relient la valeur de vérité d'une proposition avec le temps. Car, contrairement à une *doxa* commune liée à une interprétation erronée de l'argument de Chrysippe sur le futur, les Stoïciens admettent que ce n'est pas parce que l'on peut prévoir le futur qu'il est nécessaire (Mignucci, 1978).

Le passage vers la sagesse pratique n'a dès lors plus rien de la nécessité de dévoiler son essence, car il peut se faire par des voies diverses qui appartiennent en propre au sujet qui se forme. C'est en ce sens qu'il s'agit d'un schème métamorphique, tel que l'exprime Sénèque :

« je sens que je m'améliore, une métamorphose s'opère en moi. A la vérité, je ne garantis pas dès maintenant, que la réforme soit parfaite. J'ai conservé nécessairement bien des tendances qu'il importe de refréner, de réduire, de fortifier. Et c'est bien la preuve du perfectionnement de mon âme : elle voit ses défauts, qu'elle ne savait pas avoir » (Sénèque, 1969, Lettre 6 p. 14).

Le « passage » est inachevable, car il ne dirige pas vers une vérité sur le sujet, détenue par une garantie transcendante. C'est la métamorphose qui est la vérité du sujet, qui l'acquiert progressivement en se déplaçant hors de toute identité factice. Le futur est possible mais non nécessaire, car l'éducation de soi, comme acte d'émancipation, n'est pas un processus inexorable de dévoilement d'une essence. C'est pourquoi ce passage vers la sagesse pratique doit être interprété comme une *diférance* (Derrida, 1967).

Se former, se transformer dans l'éducation, ce n'est pas nécessairement se diriger vers un vérité cachée, détenue par les institutions éducatives, c'est structurellement différer d'avec soi, d'avec toute identité parachevée, et comprendre que la vérité du sujet n'est pas dans la plénitude enfin conquise d'une présence, mais, tout au contraire, dans l'ouverture d'un vide, d'une faille, qui sépare le sujet en formation de toute présence parfaite. Et cette faille s'ouvre dans une temporalité à la fois ni nécessaire ni contingente, qui, de par ce statut, acquiert une dimension éthique. C'est ce que Deleuze explicite dans sa formule d'un « droit à la métamorphose », qui se présente chez Foucault comme un devoir éthique : le devoir d'être soi (Foucault, 2013). Mais cet explicite de la différence émancipatrice, chez Deleuze, Foucault et Derrida, s'appuie véritablement sur une lecture implicite de la thématique de la différence ontologique chez Heidegger.

2. La logique ontologique

La question que pose Heidegger est la suivante : « Comment la différence procède-t-elle de l'essence de l'Identité ? » (Heidegger, 1968, p.

256). La piste qu'il ouvre part de l'identité qu'il désigne, chez Parménide, entre Être et penser, comme étant la clef de toute identité, et se dirige vers la « coappartenance » de l'homme et de l'être :

« La coappartenance de l'homme et de l'être en une mise en demeure réciproque conduit vers une observation déconcertante : nous voyons plus facilement que, et comment, l'homme, dans ce qu'il a de propre, dépend de l'être, alors que l'être, dans ce qu'il a de propre, est tourné vers l'essence de l'homme» (Heidegger, 1968, p. 270).

Cette coappartenance se manifeste, dans l'époque moderne, par l'«Arraisionnement», comme mode de déploiement de l'essence de l'homme dans le monde de la technique. C'est une «étrange rencontre» dit Heidegger, de la dépendance du côté de l'homme et de l'attention, du côté de l'Être. Cette rencontre, il la nomme *Ereignis*, (événement), nom que Heidegger restitue à son étymologie de «copropriation» : dépendre de, être tourné vers... ont la même racine *Eignen*, le propre. Dans la démarche de Heidegger, diriger sa pensée vers l'*Ereignis* est la décision qui se substitue à toute méditation sur l'être puisqu'il s'agit de penser en direction de l'Arraisionnement de l'homme dans la modernité. C'est dans l'*Ereignis*, entendue comme manifestation de la coappartenance de l'homme et de l'être que se situe donc désormais pour Heidegger la question de la différence être/étant, lorsque la métaphysique ne peut plus penser la permanence de l'être :

« La métaphysique enseigne que l'identité est un trait fondamental de l'être; il apparaît maintenant que l'être, comme la pensée, a sa place dans une identité dont l'essence procède de ce «laisser coappartenir» que nous appelons *Ereignis*. L'essence de l'identité appartient en propre à la copropriation» (*ibid.*, p. 273).

La mise en exergue de l'*Ereignis* va donner à Heidegger la structure lui permettant de penser le statut de la métaphysique comme onto-théologie. En effet, si, pour Heidegger, la métaphysique a toujours

désigné par «être», l'être de l'étant, et par «étant», l'étant de l'être, en supposant l'unité de l'étant vu comme *summum ens*, dans ce qu'il a de plus universel et de suprême, il n'en demeure pas moins que « nous ne pensons l'être que si nous le pensons dans la différence qui le distingue de l'étant, et que nous ne pensons l'étant que dans la différence qui le distingue de l'être » (*ibid.* p. 293). Or, et là se situe l'échec de la métaphysique comme onto-théologie, lorsque nous tentons de nous «représenter» la différence, nous substantialisons l'être et nous affaiblissons la différence jusqu'à n'être plus qu'une distinction «fabriquée par notre entendement» (*ibid.* p. 296).

Il faut donc penser, ce sera le geste même de la pensée contemporaine héritière sur ce plan de Heidegger (Derrida, Foucault, Deleuze), la différence comme objet même de la pensée, sa source en quelque sorte, et non plus son effet ou sa production, comme le fait la science moderne. Car, comme le dit Heidegger : «Partout où nous croyons arriver les premiers et apporter la différence comme prétendue adjonction, nous rencontrons déjà l'être et l'étant dans leur différence. Tout se passe comme dans le conte de Grimm *Le lièvre et le hérisson* : "Je suis là !" » (*ibid.* p. 297). La différence est le seul mode par lequel nous accédons à ce qui est, et cette différence est à l'intérieur même de ce qui est, comme la différence est à l'intérieur du questionnement : elle vide l'Être de la plénitude que lui conférait l'onto-théologie, et libère la pensée de sa fonction de proclamer l'identité de ce qui est en effaçant la différence des modes d'être présent.

L'illustration que Heidegger choisit dans le conte des Grimm n'a rien d'anecdotique, comme l'on pensé semble-t-il les commentateurs français. Car ce conte est l'énigme même de l'identité et de la différence, présentée comme question éducative, de portée ontologique. Les *Contes pour les enfants et la maison* (Grimm, 2009) ont ainsi une double fonction : recueillir comme héritage populaire un récit métaphorique de la formation de soi et le transmettre aux enfants, aux nouveaux-venus, pour qu'ils en fassent leur profit. Les Contes des Grimm, par leur mode

d'élaboration et leur structure même, participent de l'éducation diffuse (Moreau, 2016), plutôt que de la simple culture populaire divertissante ou illustrative. Le conte du Lièvre et du hérisson est noté d'après un récit oral du village de Bexhövede mais il semble universel, par les nombreuses variantes que l'on lui connaît dans le monde entier. Malgré sa brièveté (4 pages), il a suscité un vif intérêt de la part des Grimm au vu du long commentaire qu'ils lui consacrent (Uther, 2008, p. 346). L'histoire est simple. Un lièvre distingué se moque d'un hérisson et de ses jambes tordues ; ce dernier lui propose un défi à la course, que le lièvre fanfaron relève sans hésiter, pour un louis d'or et une bouteille d'eau de vie. C'est que le hérisson imagine une ruse, en y faisant participer sa femme. Le lièvre et le hérisson vont courir dans un champ, chacun dans un sillon devenant alors invisible à l'autre. Mais le hérisson poste sa femme au bas du champ lorsque lui-même se tient dans le haut du champ. La femme du hérisson doit dire : « je suis déjà ici » lorsque le lièvre se rapprochera du bas du champ, et le hérisson *répétera* la même formule lorsque le lièvre reviendra en haut du champ. La course commence, le hérisson

« se fit tout petit dans le sillon et resta tranquille. Quand le lièvre arriva en bas du champ, la femme du hérisson lui cria : “je suis déjà ici ! (*ich bin schon da!*)” Le lièvre s’arrêta court ; il n’était pas peu étonné : il croyait que c’était le hérisson lui-même qui lui criaït cela car, comme on le sait bien, la femme du hérisson a exactement la même apparence que son mari. » (Grimm, 2009, p. 418).

Le lièvre reprend sa course alors dans l'autre sens jusqu'à ce qu'il entende le hérisson lui crier à son tour : « je suis déjà ici ». Ne voulant s'avouer vaincu par le hérisson, le lièvre reprend une course par principe sans fin, qui ne s'achèvera donc que par la mort d'épuisement du lièvre au bout de la soixante-quatorzième fois. Le hérisson gagne ainsi son défi, et rentre chez lui, avec sa femme, la pièce d'or et la bouteille d'eau de vie. La morale du conte est double : que personne ne se permette de se moquer de plus faible que lui, que l'on choisisse de préférence, lors-

qu'on se marie, quelqu'un qui ait « exactement la même apparence que nous » (*ibid.*, p. 419). Cette double morale converge sur l'idée d'égalité. Heidegger, on l'a vu, interprète le conte du point de vue du lièvre et de son désir de maîtrise du réel, qui rencontre avant même de penser, l'Être et l'étant dans leur différence, comme source de leur identité.

Dans le conte, cette différence est ontologiquement première, c'est la différence du genre. Elle est première pour la pensée enfantine, comme Freud l'a écrit, et elle donne au conte toute sa portée éducative. Elle est bien l'origine de la pensée, si l'on fait de la peur de la castration la source de la curiosité infantile et du désir de savoir. Le lièvre veut donc explorer cette différence majeure du genre, il y trouve la mort, dans l'impossibilité à en trouver l'origine comme le terme. Car la mort, plus que la différence selon le genre, est bien l'origine de la vie. La ruse du hérisson, c'est son immobilité, lorsque l'autre court incessamment, et sa capacité à répéter sans cesse sa pure présence : « je suis ici ! » Cette immobilité est masquée par les plis du réel qui font penser, à qui s'en tient à la parole qu'il entend, qu'il est en mouvement. « Je suis déjà ici » parce que je n'y suis pas exactement, mais dans la différence qui me relie et me sépare de l'autre, qui n'est pas mon double mais qui me supplée où je ne suis pas, qui est donc mon égal parce qu'il me représente exactement comme je le représente. Et le lièvre meurt de vouloir hiérarchiser les égaux. Mais la ruse repose aussi sur une perversion, dont elle s'émancipe en retournant la volonté de domination contre elle-même. Deleuze aurait sans doute pensé que le hérisson était un pervers, comme le *Robinson* de Tournier (Tournier, 2006) dans la mesure où sa ruse repose sur la négation de la différence sexuelle. Le pervers désavoue la différence des sexes en créant un monde androgyne des doubles, comme le hérisson plaçant son épouse à l'autre extrémité du champ. Mais cette perversion n'est qu'apparence à laquelle le lièvre essentialiste se fait prendre. En effet, la ruse du hérisson consiste en une fiction de l'identité du moi grâce à laquelle il se déprend de l'autorité du lièvre : se dédoublant aux deux extrémités du champ, le hérisson se désidentifie : il n'est plus l'animal

« aux jambes tordues par nature » (*ibid.* p. 417) contre lequel le lièvre pouvait exercer sa supériorité naturelle. Il devient celui qui sait n'être pas là où on le pense être... Et se désidentifiant, il proclame l'égalité de tous ses semblables qui peuvent alors prendre la parole, de n'importe quelle place pour crier : « je suis aussi ici ! ». La femme du hérisson, arrachée par son mari à ses tâches subalternes, « laver et sécher les enfants » se voit sommée de prendre la parole : « je suis *aussi* ici² » est une protestation d'existence, un cri émancipatoire, dont le lièvre s'épuise à recueillir les échos interminables d'un bout à l'autre du monde. Mais qu'est-ce qui fait courir ce lièvre jusqu'à en mourir, sinon cette faim de pouvoir et de domination d'autrui, ce désir irréfréné de maîtrise des autres et du monde ? Alimenté par la différence sexuelle, ce désir s'avère plutôt une pulsion scopique (*Schautrieb*) qui, ne pouvant pas trouver son objet, conduit le sujet à ses métamorphoses (Freud, 1989 ; Lacan, 1973). Imaginons un moment, comme le font les enfants qui rendent la mort réversible, que le lièvre comprenne, par exemple en distinguant un timbre masculin/féminin du cri « je suis ici », la ruse dont il est victime. Cette compréhension ne peut se faire que dans la rencontre (*Eriagnis*) de la différence originale – avant le cri même – comme possibilité de toute parole. Sa course deviendrait inutile car aucun ordre ou distribution des places ne peut prévaloir sur celles que les égaux, le hérisson et sa femme, s'attribuent d'eux-mêmes à eux-mêmes. Si le hérisson gagne la course, c'est parce que, différent de sa femme, il forme cependant avec elle une unité différenciante. Quant au lièvre, il ne lui resterait plus qu'à se trouver une place, au lieu de courir sans se déplacer réellement. Il rentrerait alors dans une communauté politique inédite.

3. Différence et égalité

La différence qui nous permet de nous désentifier, c'est-à-dire de

² C'est moi qui souligne.

nous éduquer en nous formant nous-mêmes, ne peut se manifester que dans l'égalité. Elle se présente comme l'exacte antagoniste aux forces identifiantes de la hiérarchie qui distribue les places, selon la « nature » ou le mérite de la naissance. C'est ce que développe Jacques Rancière : la différence est un creusement, un vide dans l'être qui rend possible les déplacements et les redistributions. La différence éducative ne consiste pas à défendre, comme droit à la différence, une communauté contre l'universel, faisant de cette communauté, même dominée, la racine d'une appartenance et d'une identité. Le hérisson refuse d'être identifié comme membre de la communauté subalterne des « jambes tordues » ; il n'est « nulle part » parce qu'il est partout à la fois, en haut comme en bas du champ. Rancière écrit : « le seul universel politique est l'égalité. Mais celle-ci n'est pas une valeur inscrite dans l'essence de l'humanité ou de la raison. L'égalité existe et fait effet d'égalité pour autant qu'elle est mise en acte » (Rancière, 1998, p. 116).

On le sait, cette mise en acte, c'est que Rancière nomme la « vérification de l'égalité » (Rancière, *ibid.*), et elle se pratique en premier lieu dans les processus éducatifs qui la postulent, comme ceux que Jacotot met en œuvre dans sa méthode pédagogique (Rancière, 1987). Ces processus éducatifs sont des dispositifs de différenciation, de soi avec soi, contre l'idée même d'une permanence d'une essence du sujet qu'il faudrait révéler par une sorte de conversion à la vérité de la transcendance qui la soutient. Conversion signifiant obéissance, on supposera donc que la différenciation éducative qui consiste à vérifier l'égalité soit une sorte de désobéissance. C'est ce que l'histoire des idées et pratiques pédagogiques montre sans ambiguïté, mais il suffit de considérer un moment les propositions de certains hommes politiques contemporains, en France notamment, pour s'en convaincre : le programme consistant à enrôler dans l'armée les élèves décrocheurs³ atteste encore de la fonction « policière » au sens de Rancière que l'on

³ Proposition faite par un candidat à la « primaire de la droite » en France, novembre 2016).

entend faire jouer à l'École publique, dans cette nostalgie de l'« école-caserne » qui fut l'origine d'une critique des institutions d'éducation. La différenciation éducative – non pas celle qui consiste à laisser « différents » les élèves entre eux, en les enfermant dans la coque de leur identité, mais celle qui leur permet, dans la relation à autrui, de différer avec ce qu'ils étaient destinés à être – est en ce sens la clef de la « lutte pour la subjectivité moderne » qu'évoque Deleuze⁴. C'est bien un mode de subjectivation, au sens de Foucault, tel que Rancière le mobilise dans son dispositif critique : « Qu'est-ce qu'un processus de subjectivation ? C'est la formation d'un *un* qui n'est pas un *soi* mais la relation d'un *soi* à un autre. (...) Un processus de subjectivation est ainsi un processus de désidentification ou de déclassification » (Rancière, 1998, p. 118-119).

La temporalité éducative devient alors celle de la parole et de l'écriture : parole de la discussion entre égaux, source de la construction de soi dans l'éthique coopérative (Piaget, 1932), écriture de soi dans les exercices de formation de soi-même (Moreau, 2014). Mais cette parole et cette écriture ne sont possibles que dans un lieu « ouvert », qui soit en rupture avec le paradigme de la communauté cénotopique, qui a prévalu, des « Petites écoles » de Port-Royal aux Lycées napoléoniens contemporains, dont les élèves n'ont la permission de sortir que pour s'adonner à une addiction tabagique⁵ et passer d'un groupe socialement élitaire à un autre groupe où il leur est permis de se retrouver puisqu'ils y sont tous soumis à la même dépendance licite. C'est ce que Rancière présente comme un partage sans faille du sensible :

« l'essence de la police est d'être un partage du sensible caractérisé par l'absence de vide et de supplément : la société y consiste en groupes voués à des modes de faire spécifiques, en places où ces occupations s'exercent, en modes d'être correspondant à ces occupations et à ces places. Dans

⁴ Cf. supra.

⁵ Dans la mesure où, en France, il est interdit de fumer dans les locaux et les espaces accueillant du public.

cette adéquation des fonctions, des places et de manières d'être, il n'y a de place pour aucun vide » (Rancière, 1998, p. 241).

En revanche, le lieu ouvert où la pratique de soi en vue de la formation d'un *entre-soi* est possible, fait partie du programme de l'Éducation nouvelle, chez Freinet comme chez Cousinet, lequel crée les conditions d'un « milieu pédagogique » (Cousinet, 1950, p. 134). Ce mi-lieu est ce qui ouvre la différence à l'intérieur même des sujets et y favorise le déplacement du soi dans l'éducation métamorphique. Comme le dit Rancière :

« Le processus de l'égalité est celui de la différence. Mais la différence n'est pas la manifestation d'une identité différente ou le conflit entre deux instances identitaires. Le lieu de manifestation de la différence n'est pas le "propre" d'un groupe ou sa culture. C'est le *topos* d'une argumentation. Et le lieu d'exposition de ce *topos* est un intervalle ou une faille ; un *être-ensemble* comme *être-entre* : entre les noms, les identités ou les cultures » (Rancière, 1998, p. 122).

Le milieu pédagogique devient le lieu commun de la désidentification, dans lequel on se rassemble comme égaux qui se forment et se transforment et qui partagent leur expérience formatrice. Ce milieu est alors émancipateur au sens plein de l'émancipation intellectuelle. Organiser ce milieu à l'école, c'est-à-dire dans l'école, est un mode de résistance à l'homogénéification distributive. C'est un projet politique contre la « police », analyse Rancière : « L'alternative politique est (...) entre subjectivation et identification. Elle n'oppose pas l'universalisme et le particularisme, mais deux idées de la multiplicité » (Rancière, 1998, p. 124).

L'éducation, comme la politique, consistent à transformer cet espace clos, que l'on traverse dans le temps de la conversion, en un espace où, comme le dit Rancière, on manifeste sa différence avec sa « propre » place hiérarchiquement attribuée. C'est pourquoi tout « espace de manifestation » (Rancière, 1998, p. 242) est réciproquement un espace éducatif, comme l'ont montré les mouvements contemporains d'occupation de l'espace public de circulation : d' « Occupy Wall Street » (2011) à

la « Nuit debout » à Paris et dans quelques villes en France (2015), en y incluant les places Tahrir, Taksim, le « mouvement des parapluies » à Hong-Kong, etc. ; si le résultat politique semble en avoir été, souvent indiscernable, les effets de la formation de soi-même qui a pu s'y exercer ont été infiniment plus conséquents.

4. La « Créolisation » éducative

Qu'est-ce qu'une éducation de soi-même dans un espace « ouvert » qui soit une faille de l'identité achevée, une mise en échec de la parousie promise à qui consent à la vérité de son essence? Elle suppose, comme le hérisson du conte, une duplicité du sujet, non pas une fragmentation, cela les techniques modernes de gouvernementalité savent s'y employer, mais une doublure au sens d'un abri pour sa propre étrangeté (Moreau, 2012). Cette doublure est ce qui brise le monolingisme, qui, comme l'analyse Derrida construit la structure de l'identité asservie : « Or jamais cette langue, la seule que je suis ainsi voué à parler tant que parler me sera possible, à la vie à la mort, cette seule langue, vois-tu, jamais ce ne sera *la mienne*. Jamais elle ne le fut en vérité » (Derrida, 1996, p. 14). Ma langue, en effet, n'est pas mienne, parce que je la reçois comme un emprunt que je contracte et que je la reçois empreinte de la parole de ceux qui m'ont précédé. C'est pourquoi, ajoute-t-il, « en disant que la seule langue que je parle n'est pas la mienne, je n'ai pas dit qu'elle me fût étrangère.⁶ » (*ibid.* p. 18). La faille, le vide qui permet la métamorphose par la désidentification est bien dans cette parole : « *ich bin schon da* (je suis déjà ici) », que me dit la langue qui me pré-cède, aux deux extrémités du sillon que je parcours. C'est ce qui rend compatibles les deux propositions que Derrida articule dans le cours de sa conférence :

« 1. *On ne parle jamais qu'une seule langue – ou plutôt un seul idiome*

⁶ C'est Derrida qui souligne.

2. *On ne parle jamais une seule langue – ou plutôt il n'y a pas d'idiome pur* »⁷ (ibid. p. 23). L' « idiome » de Derrida est, étymologiquement ce qui structure une communauté en propre dans un corps de pratiques partagées : c'est pourquoi on ne parle pas un seul idiome, dans la mesure où aucune communauté ne se résout à la solitude mais communique au moins avec celles qui l'ont précédée, et qu'aucun idiome n'est pur pour cette même raison.

C'est pour cela que s'effondre ce concept essentialiste d'identité :

« Qu'est-ce que l'identité, ce concept dont la transparente identité à elle-même est toujours dogmatiquement supposée par tant de débats sur le monoculturalisme ou sur le multiculturalisme, sur la nationalité, la citoyenneté, l'appartenance en général ? » (ibid. p. 31).

Cette identité est une place attribuée dans la distribution des rôles par le pouvoir politique. C'est celle que perd Derrida lorsque le régime de Vichy abrogea en 1940 (puis une seconde fois en 1943) le décret Crémieux de 1870 qui attribuait aux juifs d'Algérie la nationalité française. Cette identité est ce qui porte le monolinguisme de l'autre, qui veut réduire les langues à « l'Un, à l'hégémonie de l'homogène » (Derrida, 1996, p. 69). Comme il le développe :

« Car l'expérience de la langue (ou plutôt, avant tout discours, l'expérience de la marque ou de la marge), n'est-ce pas justement ce qui rend possible cette *articulation* ? N'est-ce pas ce qui *donne lieu* à cette articulation entre l'universalité transcendante ou ontologique et la singularité exemplaire ou témoignante de l'existence martyrisée ? (...) Nous en appelons donc à ce qu'on nomme si vite le corps propre et qui se trouve affecté de la même ex-appropriation, de la même « aliénation » sans aliénation, sans propriété à jamais perdue ou à se réapproprier jamais » (ibid. p. 50-51).

Le véritable drame de l'ex-appropriation, de l'entrée dans l'universel de la vérité, ce que nous nommons le processus de la conversion, consiste

⁷ Souligné par Derrida

donc en ceci : non pas le fait d'être aliéné, de devenir autre dans une autre culture ' ce qui demeure un processus de formation de soi – mais de ne pouvoir devenir rien, de ne pas pouvoir s'insérer dans un « processus phantasmatique d'identification » (*ibid.* p. 53), tel celui exploré en psychologie par Mac Adams, dans la figure de l'écriture du « mythe personnel » (Mac Adams, 1993).

Nous retrouvons ici la source heideggérienne de la critique de l'identité, dans cette logique métaphysique de la Conversion à la vérité de l'essence, mais Derrida la radicalise en montrant les traces résiduelles dans la pensée même de Heidegger :

« Tous ces mots : vérité,aliénation,appropriation,habitation,« chez soi »,ipséité,place du sujet,loi,etc.demeurent à mes yeux problématiques sans exception.Ils portent le sceau de cette métaphysique qui s'est imposée à travers,justement,cette langue de l'autre,ce monolinguisme de l'autre. » (Derrida, 1996, p. 115).

Qu'est-ce donc enfin qu'une éducation qui échappe à la métaphysique de la conversion et qui ouvre sur la pratique de l'égalité dans la désidentification ? On peut la saisir, à fois comme éducation et comme formation de soi à travers la langue et les pratiques langagières. Le concept de « créolisation », développé par Édouard Glissant, s'avère ici tout à fait fructueux. En réponse à Derrida, Glissant affirme que le dit de la relation est multilingue : « le multilinguisme est une manière de parler sa propre langue dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent sans qu'on le sache » (Glissant, 2010, p. 28). Ainsi posé, le multilinguisme est une pratique de soi qui s'oppose à l'hégémonisme du monolinguisme, lequel consiste à « parler sa langue fermée » (*ibid.*). Le multilinguisme est un rapport à soi désidentifiant, c'est en cela qu'il se distingue de la polyglossie qui, elle, peut bien masquer un monolinguisme radical et intolérant, dans la mesure où l'on peut parler plusieurs langues tout en les tenant dans un rapport hiérarchique qui subalternise (*ibid.* p. 54). Glissant développe et montre que la notion de multilinguisme,

après même avoir balayé le monisme et l'hégémonie de l'universel, nous éveille de cette quiétude au sein même de notre langue « maternelle », relativement au sort des autres langues, dont la disparition ne fait pas simplement naître le regret de formes que l'histoire – mais quelle Histoire, sinon celle de l'Absolu – aurait marginalisées jusqu'à leur extinction. En effet, la disparition des autres langues menace la structure même de celles qui subsistent en les rendant encore plus vulnérables à leur érosion par un « *sabir international* » véritable discours de la domination du monde. Le multilinguisme est ce *topos* ouvert du dialogue et de la formation de soi que nous nous partageons sans le savoir, car il n'est pas nécessaire, indique Glissant, de parler d'autres langues pour être multilingue. Et ce *topos* résulte d'un processus de métamorphose qu'il analyse sous le concept de « *créolisation* ». La créolisation consiste à engendrer un langage nouveau en « *tissant les poétiques des langues* » (Glissant, 2010, p. 26), sans que celles-ci soient apparentées ou même voisines. La créolisation est une pratique née des circonstances historiques et politiques que les hommes ont retournées à leur faveur dans la création d'une langue dans laquelle ils peuvent penser leur propre expérience – violente, contrainte et dominée – du monde. Mais cette pratique n'est ni locale ni historiquement factuelle, elle correspond désormais, analyse Glissant, au mouvement même de la mondialisation, en en subvertissant, de l'intérieur, l'hégémonie de la domination :

« La créolisation est un mouvement perpétuel d'interpénétrabilité culturelle et linguistique qui fait qu'on ne débouche pas sur une définition de l'être. Ce que je reprochais à la négritude, c'était de définir l'être : l'être nègre... Je crois qu'il n'y a plus d'« être ». (...) La définition de l'être va très vite, dans l'histoire occidentale, déboucher sur toutes sortes de sectarismes, d'absolus métaphysiques, de fondamentalismes dont on voit aujourd'hui les effets catastrophiques » (*ibid.* p.31).

En ce sens, la créolisation décrit la structure langagière du processus de formation de soi par la désidentification métamorphique.

Dans la mesure où « le monde se créolise, toutes les cultures se

créolisent » (*ibid.* p. 32), il faut penser alors comment les pratiques éducatives – et non l'École institutionnelle – donnent accès à la fois au multilinguisme et à la perception de la créolisation de soi. D'une manière générale, et alors même que ce terme ne peut avoir qu'une connotation extrêmement négative dans l'éducation formelle, il faut promouvoir tout ce qui peut favoriser l'errance hors des cadres voulus par les institutions coercitives. Comme le dit Édouard Glissant,

« L'errance et la dérive, disons que c'est l'appétit du monde. Ce qui nous fait tracer des chemins un peu partout dans le monde. La dérive, c'est aussi une disponibilité de l'étant pour toute sortes de migrations possibles. (...) La drive⁸, c'est la disponibilité, la fragilité, l'acharnement au mouvement et la paresse à déclarer, à décider impérialement. Et l'errance, c'est ce qui incline l'étant à abandonner les pensées du système pour les pensées, non pas d'exploration, parce que ce terme a une connotation colonialiste, mais d'investigation du réel, les pensées du déplacement. (...) Par conséquent, l'errance a des vertus que je dirais de totalité : c'est la volonté, le désir, la passion de connaître la totalité, de connaître le Tout-monde, mais aussi des vertus de préservation dans le sens où on ne veut pas connaître le Tout-monde pour le dominer, pour lui donner un sens unique » (Glissant, 2010, p. 37-38).

Errance et dérive sont les pratiques pédagogiques qui ouvrent la perspective de l'émancipation, contre l'enfermement et la clôture sur l'identité de la conversion éducative. On le sait depuis l'Antiquité, dont tous les exercices spirituels dans l'éducation reposaient sur la prise de distance avec ses propres habitudes, la curiosité est conçue comme le moteur du savoir pour toutes les manières de vivre et toutes les manifestations du monde ; loin d'avoir été une conquête du vrai, la construction du savoir pour les Stoïciens était une compréhension de soi dans le monde, permettant enfin ce passage vers la sagesse pratique. En tant que résistance à « l'hégémonie de l'homogène », comme le dit Derrida, l'éducation différenciante, si elle est conduite selon les perspectives de l'errance et de la dérive, est le seul rempart qui subsiste contre le risque

⁸ Mot créole choisi par Glissant.

du communautarisme qui se veut une réaction à la pression de l'universel. Glissant nomme « archipelisation » ce processus de résistance contre les nationalismes et les régionalismes, et il décrit des « régions » qui se détachent et font éclater les limites des États-nations. Ces « régions » sont des processus culturels, des réseaux de pratiques qui « ne sont plus considérées comme des périphéries ni comme des centres, mais comme des multiplicités écumantes de la réalité de la totalité-monde » (*ibid.* p. 48).

Conclusion

Peut-être faut-il penser que toute éducation, conçue comme une formation de soi qui émancipe, est un voyage, une « drive », hors et dans la Caverne, une ascension de l'Etna (Sénèque, 1969, Lettre 51, p. 173), un course immobile dans un champ, c'est-à-dire l'ouverture d'un *topos* en vue d'une désidentification construite comme un mode de subjectivation inachevable, dans un être-ensemble où les égaux partagent le projet d'être sans places. Comme le rappelle Edouard Glissant, « le mouvement naturel de ceux que l'on appelle les “nègres marrons” est de monter dans la forêt. Et c'est un mouvement qui en réalité est culturel. (...) Car, demeurer dans des fonds, survivre dans des ravines où l'on est fragilisé, en proie aux torrents de boue soulevés par les cyclones, aux effondrements qui sont la conséquence des tremblements de terre, etc., ne relevait pas du tout du même sentiment de vie que de gravir, de monter dans le paysage où l'on s'étourdit du vent » (Glissant, 2008, p. 40).

La différence est la question que nous nous posons lorsque nous ouvrons un livre, engageons une discussion ou entreprenons un voyage : « ce soi qui se déplace vaut-il mieux que ce moi que j'abandonne ? » Tel devrait être l'*effet* d'une éducation scolaire, de permettre de se poser cette question et d'abandonner la réponse qui nous est habituellement fournie : « ta différence consiste en ce moins d'être que tu vas découvrir par tes échecs et ta souffrance : mais c'est cela ton identité, et tu ne pourras pas y échapper. »

Bibliographie

- COUSINET, R., (1950), *Leçons de pédagogie*, Paris, PUF.
- DELEUZE, G., (2004). *Foucault*. Paris, Éditions de Minuit.
- DERRIDA, J., (1967), *L'écriture et la différence*, Paris, Seuil.
- _____, (1996), *Le monolingisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Paris, Galilée.
- DURKHEIM, E., (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan.
- FOUCAULT, M., (2013), *L'origine de l'herméneutique de soi*, Paris, Vrin.
- FREUD, S., (1989), *Trois essais sur la sexualité infantile*, Paris, Gallimard.
- GLISSANT, E., (2008), *Les entretiens de Baton Rouge*, Paris, Gallimard.
- _____, (2010), *L'imaginaire des langues*, Paris, Gallimard.
- GRIMM FRÈRES, (2009), *Contes pour les enfants et la maison*, Paris, José Corti.
- HEIDEGGER, M. (1968), *Le principe d'identité, Questions I*, Paris, Gallimard.
- LACAN, J. (1973), *Séminaire XI, les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil.
- MAC ADAMS D.P., (1993), *The story we live by. Personal myths and the making of the self*. New York, William Morrow & Company.
- MIGNUCCI, M. (1978), *Sur la logique modale des Stoïciens*, in : Brunschwig J. (éd.), *Les Stoïciens et leur logique*, Paris, Vrin.
- MOREAU, D. (2012), « l'étrangeté de la formation de soi-même », *Le Télémaque* n. 41.
- _____. (2014), « Éduquer ou dresser? Pour une critique du post-humanisme », *Le Télémaque*, n° 45.

- _____. (2016), « La torpille et la loutre du Tiergarten », *Le Télémaque*, n. 49.
- PIAGET, J., (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF.
- RANCIÈRE, J., (1987), *Le maître ignorant*, Paris, 10/18.
- _____. (1998), *Aux bords du politique*. Paris, Gallimard.
- SÉNÈQUE (1969), *Lettres à Lucilius*, Paris, Club français du livre.
- TOURNIER, M. (2006), *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, Paris, Gallimard.
- UTHER, H.J., (2008), *Handbuch zur den « Kinder und Hausmärchen der Brüder Grimm: Entstehung, Wirkung, Interpretation*, Berlin, De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110926224>

Data de registro: 20/12/2016

Data de aceite: 17/05/2017



Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil

*Silvio Gallo**

Resumo: Como pensar a presença de uma “lógica das diferenças” nas políticas públicas para o campo da Educação produzidas no Brasil nas três últimas décadas? Este artigo coloca a hipótese de que está em curso no Brasil, desde a década de 1980, a consolidação de uma “governamentalidade democrática”, pensada a partir do conceito de governamentalidade proposto por Foucault, que tem como centro a afirmação da cidadania. Serão visitados alguns documentos referenciais de políticas educativas para mostrar a centralidade da afirmação da cidadania e a importância da afirmação da diversidade, como forma de garantir uma cidadania plural. Para fazer frente a esta lógica de governamentalização da vida, que implica em um controle do Estado sobre os indivíduos que têm a ilusão da liberdade e da autonomia pelo seu estatuto de “participante” dos processos políticos, serão trabalhadas as ferramentas conceituais fornecidas por Jacques Rancière para pensar a política como acontecimento e a democracia como dissenso.

Palavras chave: Governamentalidade. Educação. Cidadania. Diferença. Diversidade.

Policies of difference and public policies in education in Brazil

Abstract: Could we think a “logic of differences” in the public policies for education in the two or three last decades at Brazil? This paper works with the hypothesis that sustains the presence of a “democratic governmentality” in Brazil from the years 1980 to our days. This hypothesis is sustained in the Foucault’s concept of governmentality, with center in the citizenship. Some documents of the public policies in education are investigated, to show the importance of citizenship and the defense of diversity. To oppose this logic of governmentalization of life, that implicates a State control over the individuals, who have the illusion of freedom and autonomy, as “participants” of the political processes, the paper works with conceptual tools of Jacques Rancière, to think politics as happening and democracy as dissent.

Keywords: Governmentality. Education. Citizenship. Difference. Diversity.

* Doutor pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: gallo@unicamp.br.

Politiques de la différence et politiques publiques en éducation au Brésil

Résumé: Serait-il possible penser une « logique des différences » dans les politiques publiques en Éducation produites au Brésil pendant les trois dernières décennies ? Cet article pose l'hypothèse suivante : dès les années 1980, il est en cours au Brésil la consolidation d'une « gouvernementalité démocratique », pensée à partir du concept de gouvernementalité proposé par Foucault, centrée dans l'affirmation de la citoyenneté. Quelques documents des politiques éducatives seront investigués avec le but de démontrer la centralité de la citoyenneté et de la diversité, pour garantir une citoyenneté plurielle. Pour envisager cette logique de gouvernementalisation de la vie, qui implique un control de l'État sur les individus, qui par son part ont l'illusion de liberté et de autonomie, une fois qu'ils ont le statut de « participants » des processus politiques, l'article travaille quelques outils conceptuels de Jacques Rancière, comme façon de penser la politique comme événement et la démocratie comme dissensus.

Mots clefs: Gouvernementalité. Éducation. Citoyenneté. Différence. Diversité.

Sabemos que, nas últimas décadas, uma palavra de ordem passou a presidir muitas das políticas públicas do campo da Educação produzidas no Brasil: inclusão. A valorização da diversidade foi se construindo num movimento crescente, tornando imperiosa a necessidade de *incluir* a todos no sistema educativo brasileiro. A percepção da importância do tema ficou ainda mais evidente quando o Ministério da Educação criou uma Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que teria depois seu nome mudado para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), agudizando a importância da inclusão numa política de valorização da diversidade.

Esta secretaria é apresentada do seguinte modo:

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação

especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à *valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva*, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>, consultada em 14/11/2016, destaque meus)

Note-se que o objetivo central do órgão é a promoção de uma educação inclusiva, de modo a valorizar as diferenças e as diversidades, compreendidas em diversos âmbitos: educação especial, relações étnico-raciais, direitos humanos, aí compreendidas as questões de gênero e de diversidade sexual, abarcando toda a educação básica, da alfabetização à educação de jovens e adultos. O propósito é o de fazer atravessar (fala-se em “políticas públicas transversais”) todos os territórios da educação básica pelas questões da diversidade e da inclusão, de modo a nada nem ninguém deixar de fora da maquinaria escolar brasileira.

Em uma rápida consulta à página da SECADI no portal do Ministério da Educação em novembro de 2016, constata-se que na aba “Publicações” está disponibilizada ao público uma grande quantidade de material bibliográfico, de textos de políticas públicas produzidas pelo órgão a materiais de formação e de apoio para o trabalho do professor nas escolas, nos diversos níveis e sobre variados temas. Destaco alguns, a meu ver dentre os mais significativos, e apenas para chamar a atenção para a importância dada ao tema: a coleção “Educação para todos”, composta por 33 volumes; os “Cadernos da SECAD”, com 5 volumes; sobre o tema “Diversidade Étnico-racial” são disponibilizados 10 títulos; outros 12 sobre “Direitos Humanos”; e, no tocante a “Educação Especial”, nada menos do que 57 títulos são disponibilizados.

Como compreender a construção deste campo no Brasil contemporâneo? A que projetos de sociedade servem tais políticas? Que chaves podemos utilizar para fazer sua leitura?

Neste artigo, buscarei apresentar algumas possibilidades de leitura centradas no pensamento de Michel Foucault. Não é minha intenção apresentar uma leitura crítica da inclusão na educação sob a lógica da biopolítica, por exemplo, trabalho já feito com muita competência por colegas da área, como por exemplo em *Inclusão e Biopolítica* (FA-BRIS; KLEIN, 2013). Minha intenção é construir uma inteligibilidade da lógica política produzida no Brasil nas últimas décadas, sob a qual emergem as políticas públicas inclusivas e de valorização da diversidade e das diferenças. Após algumas explorações conceituais introdutórias em torno daquilo que Foucault (2008) denominou “artes de governar”, explorando a biopolítica e a governamentalidade, apresentarei algumas derivações conceituais, no sentido de precisar ferramentas para pensar a realidade brasileira. Para examinar o fenômeno da afirmação das diferenças, tomarei como central as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*: diversidade e inclusão, documento publicado pela SECADI-MEC em 2013. Para finalizar, serão exploradas possíveis resistências políticas a este processo.

Explorações conceituais: biopolítica, governamentalidade

Foucault dedicou-se a pensar as relações de poder propondo abordagens bastante originais e inovadoras. No conjunto de seu trabalho, explorou diferentes manifestações do fenômeno do poder nas sociedades ocidentais: soberania, poder pastoral, disciplina, biopoder. E operou uma transformação significativa em suas próprias investigações: como ele mesmo identificou em seu curso de 1980 no Collège de France (*Do governo dos vivos*): primeiro, um deslocamento das análises do tipo ideológico para análises das relações saber-poder; e, num segundo momento, deslocamento destas análises para aquelas do “governo pela verdade” (Foucault, 2014a, p. 12-13). Este segundo deslocamento levou o filósofo, no curso de 1978 (*Segurança, Território, População*), a falar em “artes de governar”, que emergem no século XVI, englobando o governo de

si, o governo das almas e das condutas, o governo dos filhos (pelos pais e pelos educadores) e finalmente o governo do Estado (FOUCAULT, 2008, p. 118).¹ Com certo atrevimento, poderíamos, talvez, falar em um âmbito “micropolítico” do governo, na gestão da vida cotidiana e das relações entre pais e filhos, das relações consigo mesmo, das relações religiosas com os fiéis nas igrejas, das relações entre os amantes etc. e em um âmbito “macropolítico” do governo, aí compreendido o governo como ação do Estado propriamente dito.²

Comentando retrospectivamente os cursos anteriores (de 1978 e de 1979), Foucault apresenta de forma sintética o que compreende pela noção de “governo”:

Nos cursos dos dois últimos anos, procurei esboçar um pouco essa noção de governo, que me parece muito mais operacional que a noção de poder, “governo” entendido, claro, não no sentido estrito e atual de instância suprema das decisões executivas e administrativas nos sistemas estatais, mas no sentido lato, e aliás antigo, de mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens (FOUCAULT, 2014a, p. 13).

Governo, então, como ação de conduzir condutas. Assim como o poder, ele pressupõe que haja liberdade individual,³ que os sujeitos se conduzam por si mesmos (um governo de si), mas implica também que essas condutas possam ser conduzidas por outrem. Estabelece-se, assim,

¹ Vale destacar que Michel Senellart (2006), responsável pela edição dos cursos Foucault de 1978 a 1980, escreveu um belo trabalho que, de certo modo dá continuidade aos estudos de Foucault sobre as artes de governar, desenvolvendo uma genealogia destas artes no momento histórico anterior àquele focado pelo filósofo.

² Ao trazer as expressões micropolítica e macropolítica estou evidentemente remetendo aos trabalhos de Félix Guattari e a seus trabalhos com Gilles Deleuze, em especial *Mille Plateaux*, que fazem eco e estão no mesmo *continuum* conceitual da noção de “microfísica do poder” desenvolvida por Foucault.

³ No texto *O sujeito e o poder*, uma vez mais tratando da questão do governo, Foucault (1983, p. 221) afirmou que “o poder é exercido apenas sobre sujeitos livres e enquanto são livres”. Quando já não há liberdade, também não há relações de poder, instituindo-se o que ele denominou de “estado de dominação”, oferecendo como exemplo o fenômeno da escravidão.

um jogo sutil de condução; ser sujeito livre é conduzir-se, mas é também ser conduzido. Na analítica foucaultiana, há um elemento importante para este jogo, a emergência da “população” como ator político.

Afirma Foucault (2008, p. 137 e ss.) que nos séculos XVII e XVIII a arte de governar estava “bloqueada”, pois encontrava-se na encruzilhada entre o governo da casa pelo pai de família e o governo soberano pelo Estado. Ora, se o Estado era soberano, como exercer o governo dos seus em casa? Que margem teria o homem comum, no exercício micropolítico de conduzir condutas, se encontrava-se sob a tutela de um Estado soberano? Havia, assim, um descompasso entre política e economia (esta compreendida como governo da casa, da família). O desbloqueio da arte de governar foi possível pelo aparecimento de um novo agente, a população.

Acompanhemos o argumento de Foucault:

É a população, portanto, muito mais do que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo [...] [A] população vai ser o objeto que o governo deverá levar em conta nas suas observações, em seu saber, para chegar efetivamente a governar de maneira racional e refletida. A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber de todos os processos que giram em torno da população no sentido lato, o que se chama precisamente “economia” [...] Pois bem, é apreendendo essa rede contínua e múltipla de relações entre a população, o território e a riqueza que se constituirá uma ciência chamada “economia política” e, ao mesmo tempo, um tipo de intervenção característica do governo, que vai ser a intervenção no campo da economia e da população. Em suma, a passagem de uma arte de governar a uma ciência política, a passagem de um regime dominado pelas estruturas de soberania a um regime dominado pelas técnicas do governo se faz no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política (FOUCAULT, 2008, p. 140-141).

E, um pouco adiante, de forma sintética:

São estes três movimentos – a meu ver: governo, população e economia

política –, acerca dos quais cabe notar que constituem a partir do século XVIII uma série sólida, que certamente não foi dissociada até hoje (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Esta técnica de exercício do poder político que o filósofo explica desenrolar-se em torno da população não exclui as práticas anteriores, mas as engloba, constituindo como um “triângulo” que articula soberania, disciplina e governo, tendo como foco central este último. Por essa razão, Foucault afirma que os Estados modernos foram “governamentalizados”, isto é, passaram a operar segundo a lógica do governo. Teríamos três grandes formas que se sucederam no ocidente: o Estado de justiça, operando centralmente pela soberania; o Estado administrativo, operando através da disciplina; e o Estado de governo, fazendo agir sobre as populações um poder sobre a vida, o biopoder.

É no âmbito desta analítica do poder que Foucault (2008, p. 143 e ss.) introduz um novo operador conceitual: a governamentalidade. E apresenta três aspectos pelos quais podemos compreender a noção: a) uma teia composta por instituições, procedimentos, táticas de exercício do governo como condução de condutas, mas que envolve também os saberes criados para que tal exercício seja possível; b) o jogo de forças que, historicamente, conduziu à hegemonia deste tipo de exercício de poder, englobando a soberania e a disciplina, que o antecederam; e c) a resultante do processo histórico de governamentalização dos Estados no ocidente.

E este processo foi possível, afirma o filósofo, pela conjunção de alguns fenômenos em torno das artes de governar: o poder pastoral; a diplomacia militar; e a polícia. O poder pastoral, segundo Foucault, está na base da governamentalidade, posto que foi esta tecnologia de poder, surgida no âmbito do cristianismo medieval, que introduziu o governo como condução de condutas. Foucault sumarizou suas características:

[...] a ideia de um poder pastoral é a ideia de um poder que se exerce mais sobre uma multiplicidade do que sobre um território. É um poder que guia para um objetivo e serve de intermediário rumo a esse objetivo. É,

portanto, um poder finalizado [...] sobre aqueles mesmos sobre os quais se exerce, e não sobre uma unidade de tipo, de certo modo, superior, seja ele a cidade, o território, o Estado, o soberano. É, enfim, um poder que visa ao mesmo tempo todos e cada um em sua paradoxal equivalência, e não a unidade superior formada pelo todo (FOUCAULT, 2008, p. 173).

A governamentalidade moderna absorveu tais características, transferindo para o âmbito do Estado que age sobre uma população essa tecnologia de poder, esse conjunto de técnicas que tornam possível conduzir as condutas dos grupos humanos, tomados estes como objetivos em si mesmos. Dados os interesses deste artigo, não me debruçarei sobre o segundo elemento da tríade, a diplomacia militar; mas tratarei, ainda que de forma breve, a questão da *pólicia*.

Foucault destaca que essa palavra só ganharia o sentido hoje usual depois do final do século XVIII. Ele explora três sentidos que a palavra tinha entre os séculos XV e XVI, mas se interessa de modo especial pelo sentido que ela assume no século XVII, quando passa a ser pensada como o cálculo e o equilíbrio das forças do Estado:

[...] A partir do século XVII vai-se começar a chamar de “policía” o conjunto dos meios pelos quais é possível fazer as forças do Estado crescerem, mantendo ao mesmo tempo a boa ordem desse Estado. Em outras palavras, a polícia vai ser o cálculo e a técnica que possibilitarão estabelecer uma relação móvel, mas apesar de tudo estável e controlável, entre a ordem interna do Estado e o crescimento de suas forças (FOUCAULT, 2008, p. 421).

Não acompanharei aqui o extenso estudo que o filósofo fez deste tema no curso; para meus propósitos, essa caracterização é suficiente para marcar a apropriação feita desta noção de polícia pela governamentalidade moderna. Tomando a população como campo de ação do Estado, é necessário seu controle, através de conjuntos de técnicas que sejam capazes de garantir seu bem-estar, seu crescimento, mas sem provocar desequilíbrios na ordem interna do Estado. Um Estado governamentalizado gerencia, “policia” a população na medida mesma em que a conduz, conduzindo as ações de cada um, para efetivar as ações de governo.

Um último elemento neste mosaico conceitual da governamentalidade. Ela é a peça que permitiu a Foucault transitar do governo dos outros (o âmbito da política, se assim quisermos chamar) para o problema do governo de si mesmo (e, portanto, para o âmbito que ele mesmo denominou de ética). Governar é também governar-se, de modo que a governamentalidade abra o campo de interrogações não apenas sobre o sujeito, mas sobre o *si mesmo*, objeto central dos últimos estudos do pesquisador francês.

Nas conferências apresentadas no Dartmouth College, nos Estados Unidos, em novembro de 1980, Foucault remete-se a três conjuntos de técnicas propostos por Habermas (técnicas de produção, técnicas de significação e técnicas de dominação) para introduzir um quarto conjunto, que seria o foco de suas atenções, as técnicas de si. E comenta que, para fazer uma genealogia do sujeito moderno, é preciso trabalhar na intersecção das técnicas de dominação com as técnicas de si – justamente o eixo aberto pela governamentalidade. E emenda:

O ponto de contato onde os modos pelos quais os indivíduos são dirigidos pelos outros se articula com o modo pelo qual eles se conduzem a si mesmos é aquilo que, penso, podemos chamar de “governo”. Governar as pessoas, no sentido amplo do termo, não é uma maneira de forçá-las a fazer aquilo que quer quem governa; há, sempre, um equilíbrio instável com complementariedade e conflitos, entre as técnicas que asseguram a coerção e os processos através dos quais o si [o sujeito] se constitui ou se modifica por si mesmo (FOUCAULT, 2013, p. 38-39).

Pouco depois, em 1982, em novo seminário nos Estados Unidos, desta vez na Vermont University, ele afirmaria: “eu chamo ‘governamentalidade’ o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 2014b, p. 266). Para o que concerne ao tema deste artigo, não será possível desenvolver mais a fundo esse aspecto digamos “subjetivo” da governamentalidade, mas penso ser importante destacá-lo, em especial porque ele abre a compreensão de que ser governado não significa ser dominado pelo outro, ter sua vontade

subsumida à vontade do outro. No modo governamentalizado da política, há que se manter um equilíbrio de forças no qual cada indivíduo é tomado como sujeito livre, que tem sua conduta conduzida pelo governo, mas sem abrir mão da liberdade e de ação de si sobre si mesmo.⁴

Primeira derivação: governar o cidadão – uma “governamentalidade democrática”?

O trabalho de Foucault deixa muito clara a perspectiva de que a governamentalidade é a forma de operação dos Estados nacionais modernos no ocidente. Isto pensado, evidentemente, desde um ponto de vista europeu. Na filosofia política singular de Foucault, é este processo de “governamentalização” do Estado que marca a modernidade, muito mais do que a constituição das democracias, como é estudado na filosofia política clássica. Mas, claro, há um vínculo direto e indissolúvel entre governamentalidade e democracia, entre governamentalidade e Estado de bem-estar social. O cidadão do Estado democrático é o cidadão governável. Somos constituídos como cidadãos para que possamos ser governados. Lembrando, como foi assinalado anteriormente, que ser governado não significa ser dominado, abdicar da liberdade; ao contrário, o governo é evidenciado por ele como sendo, justamente, a forma de conduzir as condutas de pessoas livres. Em direção análoga, é também o Estado governamentalizado que opera as biopolíticas de controle populacional, de segurança social, dentre outras. Somos constituídos cidadãos para termos acessos a tais políticas e benefícios sociais; sermos governados pelo Estado é o preço que pagamos.

A questão que se impõe é: esta analítica de Foucault, pensada a partir do contexto europeu, faz sentido quando deslocada para a realidade

⁴ Ainda que este aspecto não vá ser aprofundado neste artigo, penso ser importante reportar o leitor interessado no tema para uma das mais interessantes explorações sobre o tema, o livro de Muriel Combes, *La vie inséparée – vie et sujet au temps de la biopolitique*, que trabalha na intersecção do pensamento de Foucault com o de Gilbert Simondon.

brasileira? Seria possível encontrar aqui os rastros de um processo de governamentalização do Estado?

Nossa história, fruto de processos de colonização, é muito distinta da europeia. Para dizer de modo sintético, cito a sabedoria de Tom Zé que condensa tudo em dois versos: “*Saímos da nossa Idade Média nessa nau/Diretamente para a era do pré-sal*”.⁵ Será o Estado Moderno brasileiro um Estado governamentalizado? Quais as aproximações e os distanciamentos entre nossa experiência e a europeia? Essa transição abrupta citada por Tom Zé, de nossa “idade média” com seu Estado soberano (primeiro como colônia e depois como império) para uma hipermodernidade tecnológica provocou que tipo de efeitos?

Não terei condições, aqui, de explorar de forma exaustiva estas questões; mas quero me debruçar sobre um aspecto que a mim parece evidente e determinante para compreender nosso presente. E, ao trabalhar este aspecto, assumirei uma postura de “infidelidade” para com Foucault e defenderei uma ideia que pode parecer incongruente ou mesmo absurda, quando partimos de seus trabalhos. Para ser breve, defendo que o Estado atual brasileiro é sim um Estado governamentalizado, mas que o processo pelo qual passamos – e no qual seguimos – possui características singulares que constituem o que parece-me ser possível denominar uma “governamentalidade democrática”.⁶

No contexto do pensamento de Foucault, essa expressão soaria como um pleonasmo. Como vimos anteriormente, a governamentalidade é a forma do Estado democrático moderno, de modo que dizer Estado governamentalizado é dizer Estado democrático; dizer governamentalidade é dizer democracia. Porém, com a história brasileira, o problema ganha outros contornos. Vivemos, entre as décadas de 1960 e 1980, um regime ditatorial, um Estado de exceção em relação aos direitos políticos. Com a

⁵ Versos da canção *Tropicalea Jacta Est*, do álbum *Tropicália Lixo Lógico* (Passarinho Experiências Culturais, 2012).

⁶ Explorei esta ideia em duas outras oportunidades, pensando questões de educação no presente político brasileiro. (GALLO, 2012; 2015).

transição para a democracia, em meados dos anos 1980, a consolidação no novo regime exigiu a promulgação de uma nova constituição. Foi instituída uma Assembleia Nacional Constituinte que, em setembro de 1988 aprovou a Constituição da República Federativa do Brasil. O presidente daquela Assembleia, o deputado Ulysses Guimarães, anunciou-a na época como a “constituição cidadã”.

A Constituição de 1988 elege cinco fundamentos, sendo um deles a cidadania. Considera-se fundamental, no movimento político brasileiro visando a instalação e a consolidação de um Estado democrático de direito, a caracterização de todos os membros deste Estado como cidadãos, o que implica a eles uma série de direitos políticos e um conjunto de deveres cívicos. Não há Estado democrático de direito sem cidadãos, por isso a cidadania foi eleita como um dos fundamentos constitucionais. Mais do que isso, a cidadania passou a presidir toda a formulação de políticas públicas no país desde então.

No caso específico do campo da Educação, isso é muito evidente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, construída a partir da Constituição Federal e promulgada em 1996, define, em seu artigo segundo: “*A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (grifo meu). Quando consultamos os documentos de política pública produzidos pelo Ministério da Educação desde então a centralidade da formação para a cidadania salta aos olhos. É preciso educar o cidadão; é preciso, através da educação, formar o cidadão, para que o Estado democrático de direito possa ser devidamente consolidado.

Na chave de leitura que estamos utilizando, pode-se dizer: é preciso constituir a todos como cidadãos, para que possam ser governados. Fora da cidadania não há governo democrático possível; por essa razão, as pedras de toque são duas: *cidadania e inclusão*. Todos devem ser cidadãos, todos precisam estar incluídos. Assim se constrói e se consolida um

Estado democrático de direito, onde antes havia um regime de exceção. É neste contexto, pois, de um “salto” de um Estado de dominação para um Estado democrático, que vem sendo construído nas últimas décadas, que proponho lermos a realidade política brasileira contemporânea como uma “governamentalidade democrática”. Aqui, a democracia não andou lado a lado com a governamentalização do Estado. Este foi governamentalizado de diferentes formas, ou mesmo com traços democráticos débeis e frágeis; urgia, então, que um processo de democratização do Estado fosse implementado, através da instituição da cidadania, para que se pudesse governar de forma legítima toda a população brasileira.

Para compreender melhor este processo, voltemos a Foucault. No curso de 1978, já citado aqui, ele mostrou como a sociedade civil é o correlato do Estado governamentalizado:

A sociedade como um campo específico de naturalidade própria do homem: é isso que vai fazer surgir como vis-à-vis do Estado o que se chamará de sociedade civil. [...] A sociedade civil é o que o pensamento governamental, as novas formas de governamentalidade nascidas no século XVIII fazem surgir como correlativo necessário do Estado. [...] O Estado tem a seu encargo uma sociedade, uma sociedade civil, e é a gestão dessa sociedade civil que o Estado deve assegurar. Mutação fundamental, está claro, em relação a uma razão de Estado, a uma rationalidade de polícia que continuava a lidar apenas com uma coleção de súditos (FOUCAULT, 2008, p. 470-471).

Não há Estado governamentalizado sem sociedade civil; isto que os Estados europeus consolidaram no século XVIII, está em processo de consolidação no Brasil de nosso presente, neste “salto” de uma razão de Estado operando pela dominação, agindo sobre os indivíduos como súditos, para uma governamentalidade democrática que, de uma só vez, precisa governamentalizar o Estado e produzir uma sociedade civil formada por cidadãos para serem governados, para terem suas condutas conduzidas pelo Estado.⁷

⁷ Também é importante destacar que no processo de governamentalização dos Estados

Outro elemento importante a ser destacado é o vínculo da governamentalidade com a liberdade. Conforme já destacado anteriormente, são os indivíduos livres que são governados; mas é preciso ir um pouco mais a fundo:

[...] a inscrição da liberdade não apenas como direito dos indivíduos legitimamente opostos ao poder, às usurpações, aos abusos do soberano ou do governo, mas [da] *liberdade que se tornou um elemento indispensável à própria governamentalidade*. Agora só se pode governar bem se, efetivamente, a liberdade ou certo número de formas de liberdade forem respeitados. Não respeitar a liberdade é não apenas exercer abusos de direito em relação à lei, mas é principalmente não saber governar como se deve. A integração das liberdades e dos limites próprios a essa liberdade no interior do campo da prática governamental tornou-se agora um imperativo (FOUCAULT, 2008, p. 474-475; grifo meu).

A liberdade não é exterior, não é o fora do poder, ela está em seu próprio âmago, quando se tratam dos Estados governamentalizados modernos; ela é indispensável à própria engrenagem da governamentalidade, como assinala Foucault. De modo que, na construção da governamentalidade democrática brasileira, a liberdade dos cidadãos não poderia ser deixada de lado. Apenas cidadãos livres podem ser governados, participando de modo ativo, como membros de uma sociedade civil, na organização da estrutura mesma do Estado, que se volta para eles para conduzir suas condutas, de modo a concertar as ações conjuntas entre Estado e sociedade civil, construindo um projeto de país, mas também o cotidiano mesmo que vivemos.

Estes traços estão todos muito presentes na legislação e nas políticas brasileiras que vêm sendo construídas desde 1985, com o processo de

modernos, os processos educativos e as instituições escolares desempenharam importantes papéis. Foucault, no curso de 1978, chama atenção para o governo das crianças no âmbito das artes de governar, mas não traz as escolas como elementos-chave em sua análise. Por isso o livro *Pedagogia e Governamentalidade – ou da modernidade como uma sociedade educativa* (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011) é de especial importância para as argumentações que aqui desenvolvo.

redemocratização do país. E parece importante destacar que a governamentalização dá-se no âmbito do Estado: não se trata de projeto de um ou outro partido político; é um projeto geral de país, ao qual todos os partidos políticos estão subsumidos, ou nem teriam como existir enquanto tais. Todos os partidos políticos que ocuparam os principais cargos de gestão executiva e legislativa nos últimos trinta anos participaram e participam ativamente deste processo de governamentalização do Estado brasileiro, independentemente de suas concepções políticas, de suas posições ideológicas, de suas ações concretas no cotidiano.

Segunda derivação: afirmar as diferenças – sob a lógica do governo

Com a chave de leitura da governamentalidade democrática, podemos compreender o processo em curso no Brasil nos últimos 30 anos de consolidação de uma escola democrática e republicana, à qual todos tenham acesso e que seja a mesma para todos, garantindo oportunidades iguais.⁸ Como afirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no já citado artigo segundo, a educação deve estar inspirada no princípio da liberdade e estar orientada para a formação do cidadão, para o exercício da cidadania. Os processos educativos são apresentados, assim, como uma das peças centrais na maquinaria de instalação e consolidação desta maquinaria governamental.

Neste contexto, quero focar agora as políticas públicas no campo da educação que visam regulamentar e implementar o trato com as diferenças e com a diversidade. A produção nesta área tem sido extensa, e nos limites deste artigo não teríamos condições de proceder a uma análise exaustiva e aprofundada. Por isto, tomarei como base o documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e*

⁸ Para uma análise biopolítica da educação brasileira em períodos anteriores, (GADELHA, 2009), especificamente o capítulo *Biopolítica e educação: laços, exemplos e perspectivas*, de modo especial a análise que é feita da política educacional brasileira durante o Estado Novo, sob o prisma biopolítico da governamentalidade.

Inclusão, publicado pelo MEC em 2013, que consolida as principais ações do governo federal neste campo. Trata-se de um documento extenso, que condensa as diretrizes curriculares e as diretrizes operacionais para a educação básica, desdobrando-se em escolas do campo, educação de jovens e adultos, crianças e jovens em situação de itinerância, jovens e adultos em privação de liberdade, educação indígena e educação quilombola, e abarcando diversas áreas: relações étnico-raciais e história e cultura da África; educação especial e respectivos atendimentos especializados; direitos humanos; educação ambiental. O ato mesmo de procurar articular todos estes campos e áreas em um único documento de política pública, revela seu forte apelo inclusivo: nada nem ninguém pode ficar de fora.

Em sua introdução, lê-se:

Um dos desafios posto pela contemporaneidade às políticas educacionais é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal, social inalienável à educação. O direito universal deve ser analisado isoladamente em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais a educação incide decisivamente.

Nessa perspectiva, torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social (CRAVEIRO; MEDEIROS, 2013, p. 7).

Percebemos no trecho citado que duas palavras se destacam: inclusão e diversidade. Para garantir a universalidade do direito à educação, é preci-

so incluir a todos; toda a diversidade humana precisa ser abarcada. Chamo a atenção para o fato de que o documento, em qualquer momento, trata de *diferenças*; é sempre a *diversidade* que é afirmada. Isto pode parecer de menor importância, mas penso que precisamos examinar com um pouco mais de atenção. A diversidade permite remeter ao direito universal, como aglutinador de tudo aquilo que é diverso. Ela está implicada no conjunto daquilo que compõe o universal. Em outras palavras: há uma unidade que é resultante da diversidade ou, numa direção distinta, a diversidade é nada mais do que o desdobramento de uma unidade. Tomar a diversidade em lugar da diferença significa “domar” a diferença, apaziguá-la, neutralizar os horrores que o efetivamente diferente poderia provocar. No fundo, trata-se de não se suportar a alteridade. Lidar com o diverso é lidar com distintas faces de nós mesmos, não com o totalmente outro.

Por outro lado, a diferença implica em multiplicidade, nunca em unidade. Na afirmação da diferença, não há unidade possível, não há como reunir as multiplicidades em um conjunto único, logo não cabe aqui o apelo ao universal. Pode-se dizer que a diferença implica no fora, posto que sempre escapa aos conjuntos, enquanto a diversidade implica no *dentro*, na interiorização, no pertencimento a um grupo que, por sua vez, encontra-se em outro grupo, até que se chegue ao universal. Por isso, a diversidade está diretamente articulada com os jogos de inclusão. É sempre possível organizar grupos, conjuntos que contenham o diverso. Mas o diferente escapa, não se deixa conter. Seria inútil tentar incluir as diferenças, pois elas proliferam, se multiplicam e não se deixam conter em qualquer conjunto.

Disto decorre que, na lógica da construção das políticas públicas articuladas com uma governamentalidade democrática, é sempre mais interessante e produtivo afirmar a diversidade, em detrimento da diferença. Esta agregaria instabilidades ao sistema, provocando perigosos desequilíbrios aos processos dinâmicos de condução das condutas em meio à liberdade.

Destaco apenas um exemplo de como a diversidade é tratada nas *Diretrizes*; aquilo que trago relativo à educação indígena é afirmado tam-

bém em relação à educação no campo, à educação de jovens e adultos, à educação das pessoas privadas de liberdade, à educação quilombola, à educação de crianças e jovens em situação de itinerância. Portanto, um único exemplo é indicativo de como a questão é tratada em todos os panoramas da diversidade escolar e educativa. Tal operação é válida justamente porque, conforme assinalado, o documento de política pública em educação trabalha com uma lógica universalista.

Sobre as escolas voltadas à educação indígena, temos as seguintes indicações:

A escola desta modalidade tem uma realidade singular, inscrita em terras e cultura indígenas. Requer, portanto, pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (artigos 5º, 9º, 10, 11 e inciso VIII do artigo 4º da LDB). Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas é reconhecida sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CRAVEIRO; MEDEIROS, 2013, p. 53).

Vê-se que a perspectiva adotada como diretriz curricular é o reconhecimento da realidade distinta na qual as escolas indígenas estão instaladas e a determinação que esta diversidade deve ser respeitada e valorizada, inclusive através da adoção de um ensino bilíngue (na respectiva língua indígena e em português) e intercultural, na permeabilidade entre a cultura branca ocidental e a cultura indígena daquela tribo. Esta escola, porém, não deixa de ser uma escola e, assim, deve seguir o padrão para a educação e as instituições escolares determinados na Constituição Federal e nas legislações específicas. E ainda mais: é reconhecida a necessidade de uma pedagogia própria e de uma formação específica dos professores, mas desde que respeitados os preceitos gerais indicados na Constituição, na legislação educacional, na base nacional comum; isto é, respeita-se a diversidade, desde que ela esteja submetida aos mesmos princípios que

regem a universalidade dos cidadãos brasileiros. Ou, ainda para dizer de outra forma, as diferenças podem ser garantidas e afirmadas, desde que façam parte do conjunto comum; isto é, os diferentes podem ser diferentes, desde que sejam iguais.

De modo que a escola indígena se mostra como o paradigma do modelo da inclusão: de um lado, se reconhecem os povos indígenas como diversos; sua diversidade é valorizada; o ensino é praticado em sua língua, a partir de sua cultura. De outro lado, a escola indígena é regida pelas mesmas leis gerais da educação brasileira; ensina-se na língua específica, mas também se ensina o português; respeita-se e valoriza-se a cultura étnica, mas também se introduz a cultura branca ocidental, em diálogo. Tal relação transversal entre as culturas diversas promove a integração e a inclusão dos povos indígenas à universalidade da cultura brasileira (centralmente branca e ocidental). A integração cultural é o passaporte para a inclusão dos povos indígenas na cidadania brasileira. Uma vez cidadãos, eles são livres e autônomos. Uma vez cidadãos, eles podem ser governados, ter suas condutas conduzidas segundo os mesmos preceitos gerais, reafirmando e valorizando a soberania nacional.

Em outras palavras, escola é apresentada como instrumento da inclusão, da afirmação do *dentro* do sistema governamentalizado. E, na medida em que se procura abarcar toda a diversidade de culturas e grupos sociais brasileiros, nada resta *fora* do governo democrático das condutas. Lembremos novamente do trecho citado da introdução das *Diretrizes*, quando são destacadas as *questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, que abarcam categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, isto é, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira*. Diferenças incluídas, diversidade afirmada: diferenças governadas. De fato, tudo está incluído, nada nem ninguém pode ser colocado fora. Talvez porque

isso geraria uma instabilidade no sistema? Abordaremos essa questão mais adiante, em nosso último tópico.

Além de inclusão e diversidade, uma terceira palavra emerge de modo significativo nas Diretrizes, catalisador das anteriores: cidadania. Acolher e integrar o diverso, estimular a inclusão, é uma forma de promover a cidadania. Em outra parte do documento, encontramos tal questão evidenciada como desafio a ser perseguido:

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora (CRAVEIRO; MEDEIROS, 2013, p. 23).

Uma educação que emancipe e liberte, um processo educativo capaz de formar cidadãos livres. Na maquinaria da governamentalidade democrática, isto significa preparar aqueles que tornam possível e viável este tipo de sociedade e este tipo de governo das condutas. Fecha-se o ciclo: um projeto social governamentalizado institui uma escola que valoriza e inclui o diverso; a diversidade de culturas, assim reconhecida, implica em indivíduos que são educados para consolidar uma cidadania que implica em liberdade e emancipação; os cidadãos formados nessa escola confirmam, referendam e alimentam a sociedade que é gerida pelo Estado governamentalizado.⁹

⁹ Um aspecto que poderíamos tomar como “complementar” a esta perspectiva de uma governamentalidade democrática no presente brasileiro foi desenvolvida por Sylvio Gadelha (2009, p. 151): “Mas, então, sob esse novo espírito do capitalismo, que nova forma de governamentalidade é engendrada? Tendo na economia e no mercado sua chave

Uma última observação. Como vimos anteriormente, uma das componentes históricas da construção da governamentalidade na análtica de Foucault é a polícia, entendida como administração do social. Pois é exatamente isto que vemos na política pública produzida no Brasil no campo da educação: um policiamento (administração) das diferenças por sua valorização e inclusão nos mais diversos contextos escolares. Enfim, as diferenças precisam ser incluídas para serem governadas. Uma sociedade democrática é a afirmação da diversidade, na qual as diferentes posições dialogam na direção de um projeto comum. A administração deste projeto é um policiamento que organiza, que concerta as diferenças, sob a batuta comum da cidadania que embasa uma sociedade democrática.

O quadro que procurei esboçar pode parecer um tanto fechado ou mesmo totalitário. Mas, lembremos: para Foucault, a governamentalidade é uma técnica de governo e, assim, pressupõe a liberdade. Não se trata, de modo algum, de um sistema de dominação, no qual as liberdades são neutralizadas. Este, sim, seria um sistema totalitário.

Na realidade brasileira, a construção de uma governamentalidade democrática afirma a cidadania e a diversidade, estimula os jogos de inclusão, para que possa haver um governo democrático. Não podemos nos esquecer, no entanto: estamos sendo governados; somos cidadãos para que possamos ser governados. A questão que espero ter deixado razoavelmente claro é que, neste jogo de governamento, a diferença é governada como diversidade, sendo a participação de todos e de cada um garantida pela lógica política da inclusão.

de decifração, seu princípio de inteligibilidade, trata-se de uma governamentalidade que busca programar estratégicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, de última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, ‘literatura’ de autoajuda, etc.” Não tenho condições aqui de enveredar por este caminho aqui, mas convido o leitor a fazê-lo, visitando a obra citada.

Palavras finais: resistências possíveis?

O quadro esboçado no tópico anterior nos impõe um conjunto de questões. É inegável o ganho democrático para a sociedade brasileira com as políticas públicas que vêm sendo implantadas no âmbito desta governamentalidade *made in Brazil*; porém, ainda que haja avanços, estes avanços são direcionados no quadro de um determinado regime do político, no qual cada um só pode ser parte do processo ao seguir as regras e condições impostas pela governamentalidade democrática. E não somos convidados a participar do jogo; ao contrário, somos todos incluídos, queiramos ou não. É preciso que todos joguem: eis a regra democrática. E com a participação de todos, os possíveis conflitos e as contradições serão resolvidos segundo a lógica da maioria, através da produção de consensos.

Que resistências ocorrem ou podem ser articuladas neste contexto? Será inútil resistir? Estaremos todos devidamente enquadrados na afirmação da diversidade inclusiva? Que papel podem jogar diferenças que resistam e se recusem à inclusão? Que chances políticas elas terão?

Evidentemente, não terei condições de responder a todas estas questões que nos desafiam; elas são constitutivas da própria ontologia de nosso presente, para uma vez mais usarmos uma expressão cara a Foucault. Mas procurarei traçar algumas possíveis linhas de resistência, centrando-as na afirmação de diferenças que são disjuntivas, que implicam numa impossibilidade de inclusão, de redução de tudo a um único conjunto.

Vimos que segundo Foucault (2008) um dos elementos constitutivos da governamentalidade é a polícia, tal como pensada e implementada em diferentes países ao largo do século XVII; Rancière (1996, 2007) trabalha com esta mesma noção de polícia no plano conceitual. Mas, para este filósofo, a polícia não é apenas a forma que a administração social assumiu em dado momento histórico; mais do que isso, ela é a própria oposição à política. Na perspectiva de Rancière (1996, p. 42-47), a política

é uma “partilha do sensível”, é um acontecimento, o que significa que não é algo fortuito, mas implica sempre uma ruptura com uma ordem estabelecida. A polícia é seu oposto, é o estabelecimento e a gestão de uma ordem. Isto significa que aquilo que vivemos cotidianamente é a polícia; a política ocorre muito mais raramente, como uma perturbação nesta ordem gerenciada.

“A política se opõe especificamente à polícia. A polícia é uma partilha do sensível da qual o princípio é a ausência de vazio e de suplemento” (RANCIÈRE, 2007, p. 240). Cito estas duas frases de alta densidade conceitual porque elas permitem uma exploração importante para o tema aqui trabalhado. Se concordarmos com a afirmação de que a polícia é um tipo de partilha do sensível que trabalha na perspectiva da completnude, em que não há vazio e não há suplemento, ela é uma ferramenta que serve muito bem para pensar a lógica da diversidade e da inclusão. Como vimos, inclui-se para não se deixar nada nem ninguém de fora, de modo que não haja suplementos, de modo que não haja vazios. A lógica policial é a lógica do preenchimento. E pelo que trabalhamos aqui, a governamentalidade “à brasileira”, a governamentalidade democrática em curso entre nós nas últimas três décadas articula-se perfeitamente com esta perspectiva policial. Todos são cidadãos para que todos sejam devidamente governados por este Estado policial.

Rancière nos indica um possível caminho de resistência: a política, uma vez que ela se opõe diretamente à lógica da polícia. A irrupção da política causa uma desordem na ordem policial; ela desequilibra o que está equilibrado, na medida em que insere espaços vazios naquilo que é gerido como um conjunto pleno. A política opera com a diferença, não com a diversidade. Se a polícia trabalha com a criação de consensos, nos quais não há vazio, a política impõe sempre dissensos, um desentendimento na ordem policial, pois é a manifestação da diferença, de uma diferença que não pode ser incluída, mas que exige sua parte na partilha do sensível. De modo que, na ordem administrada da diversidade inclusiva, a diferença irrompe como uma desordem política, que perturba o sistema.

O que temos acompanhado no Brasil é a construção de uma ordem governamental inclusiva, que procura tudo abarcar e tudo gerir para que não fiquem brechas, para que essa ordem não seja perturbada. Mas, por mais que os esforços sejam abrangentes, diferenças resistem, não se deixam capturar pela ordem inclusiva. E podem fazer irromper uma política diferencial, que impõe uma descontinuidade, uma perturbação. A ordem policial sempre pode se restabelecer, impondo novos consensos; mas as diferenças não podem abdicar da potência dissensual da política, que permanece sempre aberta. Contra o governo da diversidade, o desgoverno da diferença.

Um elemento mais, para finalizar. A afirmação política das diferenças contra a ordem policial da diversidade governamentalizada implica na afirmação de uma potência do fora. Foucault e Deleuze & Guattari não cessaram de sublinhar tal potência. Uma lógica disjuntiva, em oposição à lógica inclusiva. Como podem as perturbações causadas pelas diferenças que estão fora da ordem policial produzir transformações? Rancière defende que as mudanças são possíveis apenas com o encontro das duas lógicas; a diferença precisa interpelar a lógica policial inclusiva. É necessário que o *fora* se encontre com a interioridade da inclusão cidadã, não para incluir-se nela, mas para evidenciar que ela não é capaz de tudo abarcar, que sempre haverá algo fora perturbando e desequilibrando um sistema que se propõe estável.

Rancière afirma também que a política produz subjetivações que são diferenciais, que operam por desidentificação.

A subjetivação política produz um múltiplo que não era dado na constituição policial da comunidade, um múltiplo cuja contagem se põe como contraditória com a lógica policial [...] toda subjetivação é uma desidentificação, o arrancar à naturalidade de um lugar, a abertura de um espaço de sujeito onde qualquer um pode contar-se porque é o espaço de uma contagem de incontados, do relacionamento de uma parcela e uma ausência de parcela (RANCIÈRE, 1996, p. 48).

Ora, podemos então dizer que a própria lógica inclusiva das políticas educativas produzidas pela governamentalidade democrática com o intuito de governar as diferenças pela lógica da diversidade tem o potencial de produzir também sujeitos diferenciais, que não se reconhecem na diversidade inclusiva, desidentificam-se com ela e consigo mesmos, colocando-se à margem (*no fora*) do conjunto administrado pela polícia, mas exigindo serem contados, sem serem incluídos. Isto é, a mesma lógica da diversidade que quer universalizar, unificar por uma igualdade abstrata, produz o múltiplo que escapa, que faz diferença e provoca perturbação.

Uma subjetivação política é uma capacidade de produzir essas cenas polêmicas, essas cenas paradoxais que revelam a contradição de duas lógicas, ao colocar existências que são ao mesmo tempo inexistências ou inexistências que são ao mesmo tempo existências (RANCIÈRE, 1996, p. 52).

Em suma, defendo que podemos compreender nossa contemporaneidade brasileira através da construção em processo de um Estado governamental democrático, que opera produzindo e constituindo cidadãos para serem governados segundo uma ordem policial (administrativa). No campo educacional, tal produção é visível, de modo especial no projeto de governar as diferenças, incluindo-as toda no projeto democrático, sob a batuta da afirmação da diversidade. O projeto é o de tudo abarcar, de modo universal, reduzindo o diferente ao diverso. Tal processo implicou em avanços para a sociedade brasileira; mas também pode ser redutor, se levar a cabo seu intento universalizante.

Podemos, porém, argumentar que este mesmo projeto educativo que procura reduzir o diferente ao diverso, para então governá-lo, acaba também por possibilitar processos de subjetivação política do diferente. Sujeitos podem desidentificar-se com o projeto da diversidade, não se reconhecerem como partes deste conjunto, afirmando-se *no fora* e reivindicando seu pertencimento, sem a ele pertencer. O campo político

está aberto às diferenças e o mesmo projeto que intenta contê-las pode, como efeito contrário, estimulá-las. Como afirmou Rancière (1996, p. 54), “a política é feita de relações de mundos”; contra a imposição de um mundo único pela diversidade, impõe-se a necessidade de multiplicar as diferenças, de modo que outros mundos possíveis façam permanecer aberta a possibilidade da política.

Referências

- COMBES, M. *La vie inséparée – vie et sujet au temps de la biopolitique*. Paris: Éditions Dittmar, 2011.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicacomilado.htm>. Acesso em: 16 nov. 2016.
- _____. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº. 9394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 nov. 2016.
- CRAVEIRO, C.B.A.; MEDEIROS, S. (Org.). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diversidade e inclusão*. Brasília: CNE/MEC/SECADI, 2013.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille plateaux*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- FABRIS, E.T.H.; KLEIN, R. R. (Org.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FOUCAULT, M. The subject and power. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault beyond structuralism and hermeneutics*. 2.ed. Chicago: The University of Chicago Press, p. 208-226, 1983.
- _____. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- FOUCAULT, M. *L'origine de l'herméneutique de soi*. Paris: Vrin, 2013.
- _____. *Do governo dos vivos*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014a.
- _____. *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade - Ditos e escritos IX*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.
- GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GALLO, S. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 42, p. 48-64, 2012. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742012000100005>
- _____. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática In: RESENDE, H. (Org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 329-343, 2015.
- NOGUERA-RAMÍREZ, C.E. *Pedagogia e governamentalidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RANCIÈRE, J. *O desentendimento – política e filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. *Aux bords du politique*. Paris: Gallimard (Folio Essais), 2007.
- SEPELLART, M. *As artes de governar*. São Paulo: Editora 34, 2006.

Data de aceite: 04/12/2016

Data de registro: 17/05/2017

Dossiê

**Artes e Oficina – incursões na filosofia de
Deleuze-Guattari**

 Apresentação

O ano de 2015 marcou os vinte anos da morte de Gilles Deleuze (1925-1995), a data foi celebrada com a realização de eventos promovidos pelos núcleos de pesquisa vinculados à filosofia de Deleuze, cuja obra comporta também os livros escritos em coautoria com Félix Guattari. O Dossiê Artes e Oficinas: incursões na filosofia de Deleuze-Guattari foi concebido no mesmo movimento de discussão do legado do pensamento deleuziano, cujo propósito ultrapassa o ensejo de uma simples homenagem e pretende intensificar as experimentações conceituais para vislumbrar, na criação artística, um disparador de encontros ético-político-estéticos, o que confere ao Dossiê uma abordagem transdisciplinar da filosofia de Deleuze – e também Guattari – com vias a favorecer as interfaces entre a filosofia e as artes, recuperando a junção dos afectos e dos perceptos, tal como foram apresentados pelos autores em muitas dos seus escritos, dentre os quais destacamos *Qu'est-ce que la philosophie?* (1991).

O motivo dos artigos que compõem o presente Dossiê são as artes, considerando que essas manifestações são abordadas conforme dois eixos: das oficinas de criação e da lógica do sentido; ou seja, a *poiética* é considerada em sua autonomia na produção de experimentações do pensamento, por isso, não se trata de uma leitura estética, aliás, não é a interpretação das obras de arte que estão em discussão, mas, antes, a possibilidade das artes esgotarem as fixações de sentidos do mundo contemporâneo que instauram a crise nas mais variadas esferas da vida. Deleuze e Guattari vislumbram nas artes uma política menor, pertinente a mobilização dos afectos e dos perceptos graças as mobilizações engendradas pelos signos artísticos. Assim, apostamos na articulação da clínica, da crítica, das artes e da política, tendo em vista a abertura de novos espaços, contribuindo para o aparecimento de práticas de liberação dos fluxos que poderão fazer variar o pensamento.

O que pode ser esperado das oficinas de criação em artes é a invenção de procedimentos diferentes que potencializem os corpos, mobilizando-os para encontrar nos blocos de perceptos e afectos da criação artística o arrancar “o percepto das percepções do objeto, [...], arrancar o afecto das afecções”, provocando fluxos de desejo a abrirem a realidade a novos possíveis (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 217). Os pensadores franceses oferecem uma rica abrangência com relação as artes e que acreditamos estar contemplada nos artigos do Dossiê, a saber, que a filosofia como criação de conceitos está conectada – ousamos dizer: acoplada – ao plano de imanência “que deve ser considerado pré-filosófico” (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 57), porque a atividade conceitual vislumbra a apreensão de uma realidade não conceitual composta pelas criações artísticas, por isso, os pensadores concluíram afirmado que “o não-filosófico está talvez mais no coração da filosofia do que a própria filosofia”.

A aglutinação dos artigos, que apresentaremos a seguir, propõe a composição de zonas de vizinhança entre conceitos da filosofia em conexões com os perceptos e os afectos com relação as artes, não os confundindo com percepções e sentimentos. Ora, longe da ambição do dogmatismo filosófico, aqui a filosofia é tomada como conceito e devir, permitindo vislumbrar experimentações do pensamento, no encontro com o seu fora, ao entrar na composição de um plano de imanência, que poderá ser construído junto às criações artísticas. As escritas reunias neste Dossiê se processam em meio a produção de um pensar teórico-*poiético* a partir das artes e das oficinas, traçando divergências convergentes com a filosofia da diferença.

A interface proposta entre Artes e Oficinas, junto a filosofia deleuze-guattariana, pretende forçar o ideário que circula a concepção tanto das dimensões artísticas, quanto das práticas político-pedagógicas nomeadas oficinas, para colocarmos o agir vinculado às imediações que acessam de modo direto e imediato o corpo entre signos e afectos, forçando o pensamento.

As afecções e os perceptos, enquanto aquilo que faz pensar, convoca Artes e Oficinas a precipitar o fazer filosófico junto ao não-filosófico. Práticas transdisciplinares que propõe redimensionar o corpo e o pensamento, colocando-os em devires inauditos.

*Afectos e perceptos*¹ se apresentam como conceitos-chave para a presente produção. Estes se tratam de um tipo de “visão” e de “audição” – em última análise um tipo de sensação e de percepção – colocados em sentido muito especial, compreendendo que essas novas sensações e percepções são construídas; daí a articulação entre Artes e Oficinas. Os perceptos e os afectos se distinguem de uma simples percepção e de um sentimento, engendrando-se nos encontros entre os corpos, os signos e os mundos.

Mas do que se trata um percepto? “Uma percepção em devir”, responde Deleuze (1993, p. 112). Nesse caso, não se trata de um objeto que se transforma ou se desloca, mas é a própria percepção, a capacidade de perceber, o poder e a maneira de perceber que se metamorfoseiam. A percepção se transforma elevando o ver a outra potência, tornando o ver potente, o visível que, nas relações com o ordinário, é separado da sua própria potência. A produção de um devir da própria visão: um percepto. Dar a ver o invisível, o imperceptível daquilo que não se pode cotidianamente ver e perceber.

Zourabichvili em um texto intitulado *Six notes sur le percept: sur le rapport de la critique et de la clinique chez Deleuze* publicado em 2013 na França², pensa junto a obras de Deleuze e Guattari, a relação entre os perceptos e a produção de uma clínica, de certa saúde e da criação. Com relação ao percepto, o autor afirma: “o ver de uma segunda visão, de um

¹ Ambos os conceitos encontram-se presentes tanto no livro *Qu'est-ce que la philosophie?* de Deleuze e Guattari (1991), quanto em *Critique et Clinique* de Deleuze (1993).

² Publicado em *Gilles Deleuze, la logique du sensible: esthétique & clinique*, sob a direção de Adnen Jdey. Paris: de l'incidence éditeur, 2013, p. 375 – 403. Uma primeira versão desse texto foi traduzida para o inglês e publicada na obra coletiva, Deleuze: a critical reader (P. Patton ed.), Oxford, Blackwell Publishers, 1996, p. 188 – 216; ficando inédita na França até a publicação em 2013.

terceiro olho, de um *n*-ézima potência, é necessário que o invisível veja o invisível do visível mesmo” (p. 379).

Ver o invisível do próprio visível se dá na produção da criação de sensibilidades às relações de forças que formatam o visível, dar visibilidade e sensibilidade aos jogos de forças que não estavam visíveis até então, criar uma visibilidade que só se tornam visíveis pela existência com as Artes. A produção de certa vidência³ das forças, nisso opera um fazer Oficina. As coisas elas mesmas já são forças, encontros e relações de forças que se expressão. São relações de forças invisíveis que exitem no visível e que convocam as forças de existir das coisas. As dinâmicas espaço-temporais exprimem tais maneiras de existir. Uma maneira de existir se constrói nas relações estabelecidas, nas afecções que engendram tal maneira de existir. Esse rapport de forças ressoa nos corpos, nas subjetividades e nos mundos, enquanto signos em devir, despotencializados pelas relações enrijecidas no ordinário.

Ao potencializar o devir das coisas, ao misturá-las e desacoplá-las de suas utilidades e funcionalidades, ao colocar as relações nas interfaces Arte e Oficinas, tornam-se visíveis os campos de relações que engendram as coisas no mundo e que engendram o próprio mundo, fazendo-as devir-outras, desatarraxando os signos de um campo de significados e significantes, transformando as coisas em pura sensação. Nesse sentido, um percepto é uma relação crítica e clínica como nos propõe Zourabichvili (2013) ao pensar junto à filosofia de Gilles Deleuze. Crítica por que faz discernir certo tipo de relações de forças e clínica por que faz avaliar sua inclinação, sua amplitude a se desdobrar e a se dobrar a partir do modo o qual cada coisa se expressa. Assim, as interfaces entre Artes e Oficinas passam pela construção de perceptos que fazem a percepção entrar em devir, em condições construídas na imanência das experimentações entre as coisas, os signos, os corpos e o mundo.

³ Como propõe Deleuze (1985, p. 340) no livro *L'image-temps. Cinéma 2*. Deleuze chama de “la voyance”.

Nos campos do ordinário, o visível é produzido retirando as potências, interditando as coisas com relação aos devires e as ligando diretamente ao dizível; para desfazer essa vinculação é preciso operar um corte das correspondências que estão no mundo entre o dizível e o visível, entre o falar e o ver, entre as palavras e as coisas⁴.

Deleuze (1986) em seu livro intitulado *Foucault*, pensa nas relações e disjunções do visível e do dizível. Deleuze, junto às obras⁵ de Foucault, analisa o visível como um campo têcno-sensorial que produz certa economia das percepções e das sensações enquanto equipamentos de poder e máquinas sociais, dando a ver o visível e o dizível enquanto um regime de enunciação sistematizado que atarraxa o enunciado a uma produção de funções dos objetos e dos sujeitos. Nesse sentido, entre os enunciados e os visíveis, as palavras e as coisas existem reciprocidades co-criativas em que um produz o outro ao mesmo tempo, gerando agenciamentos coletivos de enunciação e também máquinas de corpos. Esses planos de correspondências entre o visível e o dizível, entre os enunciados e os corpos se constroem a partir de diagramas que se compõem nas relações entre forças e funções.

É nessas relações de reciprocidade que as interfaces Artes e Oficinas intervêm. Essas interfaces produzem disparates entre ver e falar, entre o que se vê e o que se fala junto às coisas, aos corpos e aos mundos. Um tipo de ruptura a-significante entre o enunciável e o visível, entre as expressões e os conteúdos. Essa é a dimensão política de Artes e Oficinas enquanto protutoras de pensamentos, modificando as relações de correspondências entre ver e dizer, entre conteúdo e expressão. Desse modo, criam outras formas de sensibilidade e de experimentação com a vida e com o mundo. Quebram os clichês de correspondências e fissuram as coisas e as palavras para se reinventarem,

⁴ Pensando junto a Michel Foucault (1966) em *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*.

⁵ Especificamente *Les mots et les chose* (1966), *L'archéologie du savoir* (1969) e *Surveiller et punir: naissance de la prison* (1975).

criando campos problemáticos e zonas de riscos que desatarraxam o visível e o dizível. Uma disjunção inclusiva que produz um povo por vir, um povo impessoal e nômade.

Desfazer a relação entre ver e falar, fazer a disjunção entre as formas de expressão e as formas de conteúdo. Para isso é necessário abrir as palavras e as coisas, abrir os visíveis e os enunciáveis, produzir um povo nômade. Nesse prisma, há uma inseparabilidade entre estética e política; criar é criar, dentro das impossibilidades, um campo de possíveis. Desfazer os objetos para recriá-los e desfazer também os seres que se relacionam, a partir de um dado regime, com os objetos.

Criar um povo por vir, um povo que habita o deserto (DELEUZE, 1950/2002), um povo nômade. Criar esse povo, a partir da filosofia de Deleuze, se dá na invenção de um deserto, de uma ilha deserta, que é também uma terra não humana, é um terreno de forças. Desfazer as pressuposições entre ver e dizer é desfazer os objetos vistos e os sujeitos que falam. Criar um povo nômade em uma não correspondência entre ver e falar é desfazer os objetos para recriá-los e desmontar os sujeitos que falam para recriar uma nova terra.

Quebrar o *rapport* entre o visível e o dizível, desformar tal reciprocidade se dá em um processo de corte e de abertura das palavras e das coisas. Esse procedimento, esse desfazer é uma operação produzida por um curto-círcuito próprio das Artes e das Oficinas enquanto produtoras de pensamentos. Fazer falar um povo nômade que vai experimentar o mundo e recriar as coisas, um povo que não preexiste, mas que é construído na criação e na experimentação, um povo gestado com a desterritorialização de um mundo codificado. Criar uma disjunção entre ver e falar é criar um povo nômade, uma população molecular, uma multiplicidade. É nas experimentações que criam tal população que operamos as interfaces Artes e Oficinas, acoplamento que se dá na criação de um povo que produz também uma nova terra.

Diante do desafio em articular Artes e Oficinas junto aos pensamentos de Deleuze e Guattari, convidamos autores, que compuseram sete textos, para nos agraciar com a mobilização de pensamentos diante da questão: o que pode o encontro de Artes e Oficinas junto às concepções deleuze-guattarianas?

Assim, na montagem desse Dossiê apresentamos o artigo “Ciranda de experimentações: giros que ressoam forças”, de *Alda Romaguera, Alik Wunder e Davina Marques*, que nos apresentam um texto produzido junto a atravessamentos, pensamentos e experimentações que circularam nas oficinas de criação com imagens e escritas literárias do Núcleo de Leitura “Fabulografias” da Associação de Leitura do Brasil. Na articulação com os conceitos de acontecimento e fabulação de Gilles Deleuze, e com o desejo de, pelas imagens e palavras, extrair forças-áfricas, as autoras propõem gerar movimentos de criação coletiva, elegendo como tema das oficinas as africanidades que se fabulam na literatura, no cinema e na fotografia brasileira e de países africanos lusófonos: Angola, Moçambique, Guiné-bissau, Cabo-Verde.

Incluímos, também, as propostas do texto intitulado “das escritas, dos corpos. afetos e entretempos”, de *Ana Godoy e Vivian Marina Redi Pontin*. Articulações produzidas pelo encontro entre uma escrita e seu acompanhamento e partindo da afirmação de que uma escrita nunca se faz só e é vital habitá-la, seu acompanhamento diz de um *como se faz*, diz de uma preparação, diz da feitura de um corpo que opera na escrita. Assim, as autoras propõem uma *escrita-oficina* que possa cuidar da pergunta ativadora: como produzir uma oficina que mobilize encontros em tempos desprovidos de poesia? Alguns gestos foram escolhidos para tal composição, dentre eles: a partilha enquanto forma de criação por aquilo que se fragmenta sem efetivamente quebrar, destroçar; outro gesto foi pontilar por ocasião de desenhar um corpo-a-corpo e, não por último, uma vez que os gestos são multiplicadores, a ideia de caça na composição de territórios e suas disposições para desabituar o previsível. Dessa *escrita-oficina* de um encontro afetivo e que faz funcionar uma

produção, o que se busca é potencializar movimentos na experimentação e indagação daquilo que pode um corpo qualquer.

Outro escrito tem por título “Alquimias de Escrever/Ler: Experimentações (na produção de pesquisas) em Educação”, de *Cristian Poletti Mossi*. O autor utiliza como disparador uma oficina com a temática escrita/leitura inventiva (na produção de pesquisas) em educação ministrada em ocasião do término de sua tese de doutorado, a qual teve como um de seus motes investigativos a escrita/leitura de textos de pesquisa no tensionamento com imagens. O objetivo principal da oficina foi que os participantes, a partir de alguns propulsores do pensamento, construíssem seus próprios intuições investigativas, bem como estratégias para uma escrita/leitura que não se prestasse apenas a um caráter representacional do escrito/lido/vivido.

Segue-se com as proposições de “Corpo(i)ética: educação dos afetos e produção de modos expressivos”, de *Fernando Yonezawa*. Este compartilha trabalhos de experimentação corporais-artísticas, as quais estão baseadas em conceitos deleuze-guattarianos e spinozanos. O texto apresenta o acompanhamento de experimentações oferecidas para grupos de pessoas de diversas faixas etárias e formações. No acompanhar destes trabalhos, o autor propõe a noção conceitual de *educação dos afetos*, a qual denomina a produção de um conhecimento acerca dos insuspeitos afetos engendrados nas experimentações. Trata-se de uma forma de educação constituída a partir da problematização de tais afetos em conexão com os modos de vida instituídos e respectivas maneiras de sentir, mover-se, expressar-se. Baseado em conceitos de Guattari e Deleuze, o autor afirma que a força expressiva dos corpos sempre se constitui sobre uma problemática estético-artística e não fisiológico-funcional.

Ainda nos valemos das contribuições do artigo “Oficinas de criação do e no pensamento: o acontecimento como abertura da filosofia às artes”, de *Juliana Soares Bom-Tempo e Humberto Guido* ao afirmarem o pensar como acontecimento sendo inseparável de uma oficina de cria-

ção que opera em funcionamento maquínico. Uma oficina de criação do e no pensamento aposta em práticas interdisciplinares que lançam a filosofia no domínio do não discursivo na relação com as artes. Assim, essa maquinação desloca a filosofia do seu lugar estático e a instala em terrenos rizomáticos, abrindo os domínios do pensar à criação. O atravessamento dos territórios entre artes e filosofias exige a adoção de uma postura não-filosófica – inclusive e principalmente do filósofo – sem a qual a oficina incorrerá num risco de ser uma experimentação estéril, ainda presa às territorialidades previamente fixadas em especialidades. Os autores propõem a operação de uma oficina de criação do e no pensamento a partir das interfaces construídas entre literatura, cinema e teatro junto às obras de Sacher-Masoch e Roman Polanski, ambas intituladas *A Vênus das Peles*.

O texto “Aprender, pesquisar e filmar: dimensões de atuação do documentarista-cartógrafo em oficinas de cinema”, de *Cristiano Barbosa*, discorre sobre um processo de filmagem-aprendizagem a partir da concepção de oficina de cinema documentário voltada para o contexto escolar, em que o oficineiro opera o acoplamento documentarista-cartógrafo. Um movimento criativo com e através do cinema que o autor considera ser cartográfico. Cartográfico, pois, na experimentação apresentada, o documentarista encontrou-se imerso na realidade a qual ele intentava pesquisar/cartografar, procurando dar expressão a um mapa de relações espaço-temporais tecidos nesses encontros. Nessa perspectiva, o documentarista-cartógrafo pode ser o pesquisador, ou mesmo o diretor, pode ser o cinegrafista, e, em alguns momentos, os alunos, pais, professores e funcionários que se envolveram na criação documental. O documentarista-cartógrafo ainda pode ser um emaranhado de conexão dessas trajetórias em jogo e em negociação diante de uma produção documental com a escola. Essa posição flutuante que o personagem documentarista-cartógrafo ocupa produz um tipo de operação atravessada por três dimensões de atuação: aprendizagem, pesquisa e cinema; todas as três co-implicadas nesse fazer documental com a escola.

Para finalizar a composição do Dossiê, apresentamos o artigo “Os paradoxos da representação na era da informação”, de *Juan Guillermo Diaz Bernal*, onde apresenta uma tentativa de vincular a imagem como objeto virtual, não somente como aquele utilizado nas tecnologias da informação e comunicação, mas, também, como na perspectiva da representação. A partir de uma perspectiva crítica, as inúmeras dimensões de abordagem foram limitadas a três: a imagem-máquina, como construção histórica; o signo que representa a imagem das múltiplas linguagens artísticas, como expressões diversas; e os limites da arte como possibilidades extremas entre a visibilidade e a incivilidade.

Deste modo, buscamos compor as relações entre Artes e Oficinas buscando a transdisciplinaridade como modo operante, entre afectos e perceptos produzir filosofia junto ao não-filosófico, fazer variar o pensamento no encontro com os entremeios das Artes. Apostamos que as quebras de correspondências entre dizíveis e visíveis possam esgotar os possíveis para o intermezzo Filosofia e Educação, inaugurando novas terras e, quem sabe, abrir nossas percepções e sensibilidades a um povo por vir. Esperamos que tenham uma boa leitura.

*Juliana Soares Bom Tempo
Humberto Guido
Organizadores do Dossiê*

Referências

- DELEUZE, Gilles. *Qu'est-ce que la philosophie?* Les Editions de Minuit, Paris, 1991.
- _____. *Critique et clinique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1993.
- _____. *L'Image-temps*. Cinéma 2. Paris: Les Éditions de Munuit, 1985.

- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Paris: Les Éditions de Munuit, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses*, La prose du monde. Éditions Gallimard, 1966.
- _____. *L'Archeologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Éditions Gallimard, 1975.
- ZOURABICHIVILI, François. Six notes sur le percept : sur le rapport de la critique et de la clinique chez Deleuze. En: Gilles Deleuze, *La logique du sensible: esthétique & clinique*. Direction d'Adnen Jdey. Rhône-Alpes, France: De L'Incidence Éditeur, 2013, p. 375-404.

 **Ciranda de experimentações:
giros que ressoam forças**

*Alik Wunder**
*Alda Regina Tognini Romaguera***
*Davina Marques****

Resumo: Este artigo é atravessado por pensamentos e experimentações que circulam nas oficinas de criação com imagens e escritas literárias do Núcleo de Leitura “Fabulografias” da Associação de Leitura do Brasil. Um texto atravessado também pelos conceitos de acontecimento e fabulação de Gilles Deleuze, e pelo desejo de, pelas imagens e palavras, extrair forças-áfricas, gerar movimentos de criação coletiva. Tomamos como tema das oficinas as africanidades que se fabulam na literatura, no cinema e na fotografia brasileira e de países africanos lusófonos: Angola, Moçambique, Guiné-bissau, Cabo-Verde. A partir do encontro com algumas destas formas singulares de ficcionar os fatos históricos e culturais e de ‘habitar’ a língua portuguesa, convidamos pessoas – estudantes, professores, artistas, pesquisadores – a produzir fotografias, vídeos e escritas literárias na resonância das obras artísticas. Apostase nestas produções para a ampliação e pluralização dos sentidos das identidades afro-brasileiras como potência da estética do acontecimento e suas forças em devir.

Palavras-chave: Deleuze. Fotografia. Africanidade.

Ciranda de experimentaciones: giros que resuenan fuerzas

Resumen: Éste artículo es atravesado por pensamientos y experimentaciones que circulan en los talleres de creación con imágenes y escrituras literarias del Núcleo de Lectura “Fabulografías” de la Asociación de Lectura del Brasil. Un texto

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, professora e pesquisadora na Faculdade de Educação da Unicamp. *E-mail:* alik.wunder@gmail.com

** Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp e professora pesquisadora da Universidade de Sorocaba (UNISO). *E-mail:* aldaromaguera@gmail.com

*** Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP), professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Hortolândia). *E-mail:* davinamarques@hotmail.com

atravesado también por los conceptos de acontecimiento y fabulación de Gilles Deleuze, y por el deseo de, mediante imágenes y palabras, extraer fuerzas-africanas, generando movimientos de creación colectiva. Tomamos como tema de los talleres las africanidades que se fabulan en la literatura, el cine y la fotografía brasileña y de países lusófonos africanos: Angola, Mozambique, Guinea-Bissau, y Cabo Verde. A partir del encuentro con algunas de esas formas singulares de ficcionar los hechos históricos y culturales y de “habitar” la lengua portuguesa, invitamos personas-estudiantes, profesores, artistas e investigadores para producir fotografías, videos y escritos literarios en la resonancia de las obras artísticas. Se apuesta en dichas producciones para la ampliación y pluralización de los sentidos sobre identidades afro-brasileras como potencia de la *estética del acontecimiento* y sus fuerzas en devenir.

Palabras-clave: Deleuze, Fotografía, Africanidad.

Ciranda of experiments: spins that resound forces

Abstract: This article is crossed by thoughts and experiments that circulate in the creation workshops with images and literary writings of the “Fabulografias” Reading Nucleus of the Brazilian Reading Association. A text also crossed by the concepts of event and fable of Gilles Deleuze, and by the desire, through the images and words, to extract African forces, to generate movements of collective creation. We take as the theme of the workshops the Africanities that fable in Brazilian literature, movies and photography and from African lusophone countries: Angola, Guinea-Bissau, Cabo Verde. From the encounter with some of these singular ways of fictioning the historical and cultural facts and of “inhabitibing” the Portuguese language, we invite people – students, teachers, artists, researchers – to produce photographs, videos and literary writings in the resonance of artistic works. It bets on these productions for the amplification and pluralization of the senses of Afro-Brazilian identities like the power of the *aesthetics of the event* to open forces in becoming.

Keywords: Deleuze. Photography. Africanity.

Ressonâncias

Era de manhã naquela escola quando chegamos. Tanta gente, alegrias de encontro em festa. Comes, bebes, abraços e fazeres lambuzando

bocas e olhos. Saciamos fomes, sedes e desejos... Ao final uma roda se fez em meio ao refeitório, em alegres movimentos. Cirandamos.

E era uma tarde ensolarada, no centro da praça cercada por árvores e bambuzais, uma mesa oferecia cores, poemas, imagens; em volta dela, atabaques, jovens e crianças... Muitas crianças. A leitura de poemas entre os toques de tambor alargou o tempo, fez crescer a arena daquela pequena praça. Cirandamos.

E era uma noite, na sala de oficinas de um centro cultural, as pessoas sentaram-se comportadas. O silêncio foi quebrado com a leitura de poemas de poetas africanos... Lentamente as palavras ganharam força, e abriu-se um espaço tempo de disponibilidade para a escuta. Cirandamos.

E, em outra tarde, chegamos naquela escola. Tudo estava fora do lugar (ou exatamente em seu lugar): poucos jovens inscritos na oficina, parecia não haver fresta para que algo acontecesse. Na pequena biblioteca abrimos um espaço entre mesas e estantes. Devagar, entre a timidez e a vontade, pescaram-se preciosidades escondidas entre os muitos livros do acervo escolar: contos africanos encontraram poesias marginais em alegres composições fotográficas. Cirandamos.

E era meio da tarde da vez em quando nos encontramos com aquelas pessoas, num espaço da escola dantes de orações. Meninos e meninas cursando o ensino médio nos receberam desconfiados de que lhes proporíamos uma chatice de atividade escolar. Vieram com imagens estereotipadas de áfricas, sentaram-se com suas caras e bocas adolescentes, indolentes, até que se encontraram com os instrumentos. Sonoridades, pulsos, ritmos quebrando o gelo e esquentando o acontecimento em percussões... Outra ciranda fazendo-se no compasso das forças.

Como criar uma atmosfera apta ao encontro e à criação coletiva? Como pensar os espaçostempos de uma oficina, de modo que o mais importante não seja o aprender algo, mas o deixar-se atravessar inespera-

damente por forças que se reverberam em palavras, em sons, em imagens, em gestos, em movimentos? Escrevemos aqui a partir de oficinas realizadas do Núcleo de Leituras Fabulografias (ALB), ligado ao projeto de pesquisa “In-ventos por entre áfricas, literatura e imagens”. Entendemos as oficinas enquanto processos de invenção, como amálgamas criativos e proliferantes que não se repetem, espaçostemplos do acontecimento. Interessa-nos, neste texto, pensar sobre o que acontece no meio, entre o movimento da proposta da oficina e o acontecimento daquilo que se constrói na relação das vozes, nas experimentações com as imagens, nas produções escritas, na pulsão que nos atravessa no exercício de dar-se a ver, ouvir, falar, sentir, criar.

O experimentar que buscamos realiza-se na composição com a palavra poética, com as imagens e também com pessoas, espaços, gestos, sons, tensões, experiências de vida... Esse movimento pressupõe atmosferas aptas ao encontro, sensíveis a um silêncio que ecoa sem lugar no mundo das palavras e nas imagens conhecidas. Um experimentar como desejo de sensibilidades, como arte de produzir convergências a pontos singulares e disjunções.



Ó cirandeiro, ó cirandeiro, ó
a pedra do teu anel
brilha mais do que o sol
Mandei fazer uma casa de farinha
bem maneirinha que o vento possa levar
passa sol, passa chuva e passa vento
só não passa o movimento
do cirandeiro a rodar
Essa ciranda não é minha só
ela é de todos nós, ela é de todos nós...¹

¹ Ciranda de Edu Lobo e Capinan.

O verso da ciranda nos convida a fazer uma casa de farinha para que passe um vento, para que gire a roda em movimentos constantes. Como fazer uma casa pueril por onde tudo passe? Como deixar passar, o sol, a chuva e o vento? Como abrir espaços para que passem as forças? Como afirmar o fluxo, o movimento, o imprevisível, o jogo, o acontecimento? A oficina como ciranda faz-se apta ao giro e à brincadeira séria de fazer parte. Na ciranda, constrói-se um movimento que contamina e envolve o corpo. O corpo do cirandeiro entra no ritmo ao ser atravessado pelo chamamento da roda. Nas nossas cirandas-oficinas nunca sabemos o que vem. Entre poemas impressos, livros, fotografias, objetos e instrumentos de percussão, o olhar dança, a mão escolhe, e as vozes vão se fazendo instrumentos de re-percussão daquilo que afeta os corpos e os sentidos. Faz-se a poesia: poesia das imagens, poesias das sonoridades, poesias dos escritos. Neste texto exploraremos três giros das nossas cirandas, os vídeo-poemas, as foto-poemas e os poemas-sons². Nesse exercício, inventamos uma partitura dançante de fabulografias que organiza em cada bloco uma escrita centrada em atravessamentos e sensações. Vamos cirandar. Comemorar encontros de criação e experimentação em movimentos outros de com-possíveis gestos de escrita.

1º giro: Poemas-sons

Ler e dar a ler. A cada roda de criação, poemas, fotografias, vídeos, produzidos em outras rodas-oficinas, são oferecidos em uma mesa. Servimos de início um banquete de palavras e imagens³. As toalhas claras emolduram vívidas cores que ressoam das fotografias, das capas de

² Apesar das mudanças no uso do hífen em língua portuguesa, preferimos a transgressão dessa marca gráfica, que enfatiza o entre.

³ Para outros artigos sobre o projeto, ver WUNDER; ROMAGUERA (2014) e WUNDER (2011).

livros, de objetos, de pulsantes textos em livros, fragmentos de poemas escritos à mão em outros encontros. Nas paredes projetam-se vídeos e no ar poemas sonoros preenchem o silêncio, por vezes, perturbador de um primeiro encontro.



Iniciamos sempre com um ritual de oferenda e um convite: *alimente-se entre uma imagem outra, entre um som e um texto, entre uma imagem e uma voz e faça esta força crescer para os lados, faça-a virar sempre outra coisa...* Acentuamos uma autoria fluida e coletiva que dá mais força às palavras e as imagens do que ao enunciador. O desejo é de deixá-las passar, ao vento, no movimento. Há papéis em branco e máquinas fotográficas que convidam a continuar o movimento...

Ler em alta voz e ouvir poemas ditos por outras vozes. Recitar, provocando ressonâncias em versos. Versar e doar versos. Encontrar pessoas, livros, imagens, vídeos, instrumentos musicais... Tocar, cheirar e provar palavras, imagens e sons. Entrar em uma atmosfera de degusta-

ção, contaminar-se pelo gesto criativo e perder-se em uma experiência de criação coletiva, gerando inesperados possíveis nas/pelas sonoridades da voz, passeando entre gestos provocados pelo olhar. O encontro e contaminação com as criações de outros tempos e espaços, dispara a produção de escritas e a recitações em *spoken word*, um modo de dar a ler em voz alta que se apropria da aleatoriedade e enfatiza as sensações dos participantes, proporcionando encontros sonoros para além da significação dos textos lidos. Encontros sonoros como fronteira, no entre:

Entre linguagem e estados de coisas é preciso haver alguma coisa que faça esta relação “acontecer”, se efetuar. Ou seja, se o sentido é a fronteira é porque é preciso que algo se passe entre as coisas e as palavras, para que elas colem umas às outras e façam uma determinada palavra fazer sentido no corpo de quem a diz, a escreve, a ouve ou a lê (MALUFE, 2011, p. 8-9).

Palavra prenhe de boca.

Tanto na leitura como na produção de imagens e textos, apostamos na fugacidade, na contingência e no acontecimento singular. Apostamos no caos, na imprevisibilidade e na surpresa dos encontros entre pessoas, entre versos, entre imagens.

Uma musicalidade singular assume a função de percussão. Fabulons. Que forças ressoam ao repercutirmos percussões?

Desobedecer a linguagem na produção de sentidos outros, numa relação com as sonoridades, sentidos tomados com Deleuze como uma “ténue película no limite das coisas e das palavras” (1974, p. 34).

No documentário *Cartas para Angola*⁴, os poetas Allan da Rosa (Brasil) e Lukeny Bamba Fortunato (Angola) conversam em prosa poética por vídeos-cartas. “Temos um passado preto e vermelho”, afirma Lukeny, que propõe a recitação em *spoken word* como forma de resistência política.

⁴ Cartas para Angola é um documentário de Coraci Ruiz e Julio Matos – Laboratório Cisco, 2012, disponível em: <<http://www.laboratoriocisco.org/cartas/>>. O filme está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=w6J7tFkJ8RI>>.

Poetiza Allan: “Eh, Luanda. Aruanda”... “Nossas memórias sonoras são metralhadoras, câmeras, helicópteros rasgando a periferia, como as memórias sonoras da guerra, em Angola”...

Compor um desenho sonoro
soar diferentes matizes
de forças
ventar o (i)material
sons em cores, cores de sons
cintilam imagens,
ciranda cirandando:
lugares...
luandas
luares...
lares?
mares.
ires
e
vires...

A palavra deseja
que eu a seja.

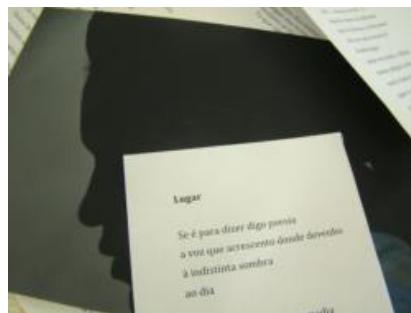
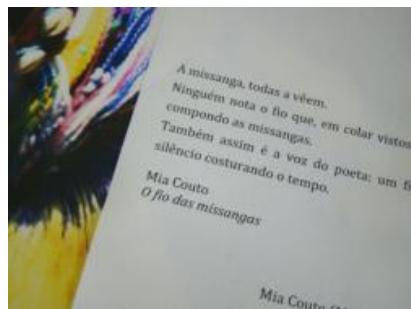
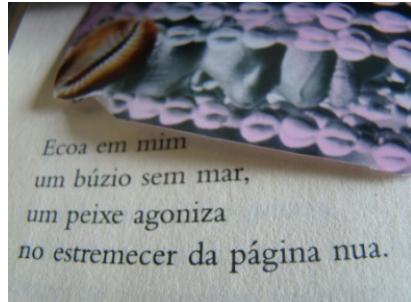
A palavra falada, em prosa poética assumindo a força de vida que tem “um bebê, começando do zero”, nos diz Lukeny...

leve
leva
sons
imagens
tons
tamborear sons
em palavras
batuquear fraternos abraços
em versos

2º giro: Foto-poemas

Se é pra dizer, eu escrevia, dentro do teu corpo este lugar, onde o sentido
principia.

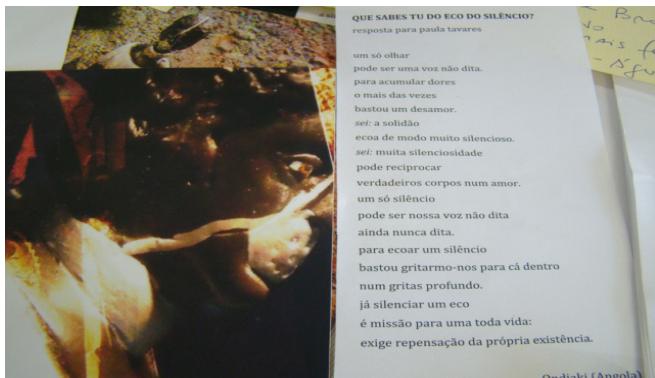
Luis Carlos Patraquim



As palavras dos poetas, em um fio quase invisível, tecem-se silenciosamente em um jogo que se faz entre escrever, escutar, lançar e colher. As palavras dos poetas entrelaçam-se nos gestos de arremessar e receber. Carlos Skliar, em seu livro *Desobedecer a linguagem*, diz da disposição à escuta, tão presente no fazer poético:

É bem conhecida aquela afirmação de Heidegger (2003, p. 126) a propósito de que “a poesia é escuta, durante a maior parte do tempo”. A disposição do poeta para escutar é particular, no sentido de que atende, não só ao que é dito ao redor, mas, também, a essa relação fugidia entre o som e o sentido. Ou, melhor dito, essa atenção sobre como soa aquilo que é pronunciado. O poeta, a poesia, é uma voz que escuta (SKLIAR, 2014, p. 24).

Para fazer ventar outras vozes-áfricas, colhemos poemas de países lusófonos: Moçambique, Angola, Cabo-verde, Guiné-Bissau. As palavras de Ana Paula Tavares, Mia Couto, Ondjaki, Luis Carlos Patraquim, José Craveirinha entre outros, abriram *espaços tempos* de escuta de uma língua portuguesa outra, de uma africanidade outra, de uma poética imersa nas dores de guerras, de segregações, de silenciamentos e encantamentos de áfricas tão pouco ouvidas aqui. Entre as suas palavras, percebemos traços comuns, reverberações de um poema em outro, em frases que se repetem como desejo de continuidades. Há um tempo sutil e potente que se costura entre os poemas, que principiam sentidos a cada volta que fazem sobre temas que sempre retornam.



A leitura e escuta dos poemas nas oficinas se dá entre as observações das fotografias – cartões-postais – dos ventos-áfricas que giram aqui. Fotografias criadas em outras oficinas a partir de objetos, *performances*, corpos, adereços, imagens, instrumentos oferecidos pelas pessoas ao lhes lançarmos a pergunta “*Que áfricas ventam por você?*”.

As máquinas fotográficas colocadas sobre as mesas convidam a um jogo de fotografar fotografias e fotografar palavras. Essas experimentações fotográficas são uma brincadeira de justapor fragmentos de poemas e de imagens. O livro, o poema e a fotografia perdem aí seu caráter de obra pronta. As páginas, nas fotografias, vão sendo recortadas e ilustradas a muitas mãos e a mesa se torna uma superfície de encontros e criação de foto-poemas, sempre contingentes. Abrem-se então novas continuidades, outros arremessos e outras formas de (a)colher a palavra. Principiam-se outros sentidos na justaposição entre corpo-fotografia e corpo-poema. Abre-se um entre-lugar, fissuras inesperadas que proliferam sentidos em deriva pelos rastros de imagens, pelos rastros de palavras.



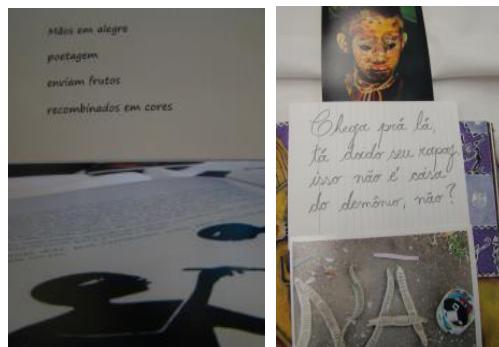
Inventar com palavras e imagens uma língua outra, deixar caber nela o sem sentido, os sentidos em aberto, os sentidos à deriva... Deslocar a palavra de seu lugar original, configurar outros lugares para as palavras lidas no jogo de encená-las com imagens é uma forma de lidar com a linguagem sem a necessidade de contextualização e explicação. Deseja-se, com os poetas e com as fotografias, “escapar da ligereza habitual das palavras, assim a linguagem se retira, escapole, coloca um limite na perda da estranheza, procura outras vozes, nos deixa calados e sem discurso algum sobre o silêncio” (SKLIAR, 2014, p. 28). A linguagem

aqui é menos comunicação de um sentido pré-existente e mais imersão na dança sempre contingente e inusitada da criação. Por vezes turbilhonante, por outras ácida, mansa, desritmada, vazia, silenciosa...

Também as palavras tomam suas decisões, seu próprio rumo e realizam sua dança particular e, em algumas ocasiões, nos convidam a dançar com elas. São danças macabras ou danças puras, nunca se sabe. São serpentes a admirar e a temer. Ou paisagens à distância. Ou turbulências ou tremores no meio do corpo. E se desvanescem. Desvenescemo-nos. Qual o limite desse movimento das palavras? (SKLIAR, 2014, p.32).

Uma dança com as palavras, com as imagens, com gentes, um jogo de escutar, receber e lançar, um jogo de movimento que presenteia inusitados encontros. Não sabemos dos limites...

Escapar pelas frestas das palavras prontas apagando-as, deixando rastros mortos prenhes de sentidos, com eles traçar veios, vias, rios e deixar escoar linhas outras. Mão em alegre poetagem enviam frutos recombinados em cores. Algo de ausente atormenta. Vento em movimento. Tormenta. Expira. Ausenta. Como fazer vazar a voz de um silenciamento secular? Para ecoar um silêncio bastou-nos gritamos para cá dentro, num gritar profundo. Somos a seca de um país onde a fome mata e a ignorância cega. Por baixo do asfalto tem tanta história. Faz-se o som do silêncio, no movimento calmo e contínuo das águas claras. Só tambor ecoando como canção de força. Chega pra lá rapaz isso não é coisa do demônio não? Não! Um peixe agoniza no estremecer da página nua. É tarde de outono, tambor ao longe, vento bate no meu rosto... Arfar de palavras, farfalhar palavras, as asas. Leve, leva sons, imagens, tons...⁵



⁵ Fragmentos de poemas criados nas oficinas.



3º giro: Vídeo-poemas

Nas oficinas o material des-dobra-se em criações, com-posições. Temos captações em vídeos... Na reunião do Coletivo Fabulografias surge um novo movimento: que tal vídeo-poemas? Nas invenções em fotos já não era possível registrar aquilo que nos encantava no movimento sonoro das experimentações, dos poemas-sons... E temos músicos no grupo... E eis que surgem as composições musicais nas relações com as imagens... E temos gente que gosta de ler em voz alta... E eis que se organizam gravações e mixagens dos textos produzidos... E temos cantadoras cujas vozes encarnam ritmos e sentimentos que nos atravessam de outras formas o corpo... Elas poderiam ficar para sempre em CD e filmagens... Em vídeos e em gravações de áudio re-constrói-se aquilo que nos envolvia sonoramente nas oficinas. E há tantas imagens sem movimento que poderiam dançar em outras cirandas... A partir de ideias em fotografia e em poema, passamos a ter ideias em “cinema”⁶.

⁶ Cf. “O ato de criação”, de Gilles Deleuze (1999).

Eu me criei numa região no sertão do Maranhão [...], onde eu realmente eu tive muitos mestres. Mas eu me lembro principalmente de três, que foram a minha mãe, meu pai e o senhor Emiliano, que era um negro retinto que vivia pelo sertão. Ele não tinha uma casa. A casa de todo mundo era a casa dele. [...] muitas histórias, para se repoder da sua. A minha mãe, primeiramente eu quero louvar e agradecer. [...] o que ela deixou, serviu pra eu me calar sim em muitos momentos, [...] porque ela me ensinou que a gente tem que ouvir muito e falar pouco [...]. O meu pai me deixou o ensinamento da alegria, que ele era um cantante natural. [...] Ele me ensinou a dançar. [...] A minha primeira memória musical é do meu pai cantando, [...] me colocando em cima dos seus pés dele para dançar comigo. E do senhor Emiliano, que foi esse senhor, esse caminhante que ninguém sabia de onde vinha, não tinha parentes naquela roça, naquele sertão. No entanto, ele passava pela casa de todo mundo (Depoimento da artista Nil Sena, 2010).



Um giro de saia combina-se com um toque do canto ou do batuque. Escrevemos agora desses acontecimentos, da poética das sínteses disjuntivas que constroem um fabular a partir dos nossos tantos registros. Nos vídeo-poemas, a potência do acontecimento se redobra. Com Vilela e Bárcena (2006, p. 16), sabemos: “*Dizer o acontecimento* é nomear o que ocorre como dobra do real, como interrupção ou descontinuidade. É pensar o inesperado. Dizer, nomear, pensar o acontecimento é, num sentido amplo, ensaiar o nome de uma irrupção, de uma fratura no real.”

Que fraturas no real damos a ver e ouvir nos vídeo-poemas? Os vídeos se construíram, em um primeiro momento, a partir de uma combinação som-imagem. A sonoridade guiava uma composição: um batuque, uma melodia, um texto falado, conduzia o que se mostrava em fotos ou

filmagens. Não no sentido de ilustrar, mas em uma dança de forças, em um movimento de síntese muitas vezes disjuntivo⁷.

As produções atravessavam as pessoas que tinham contato com o material. Outros saberes e outras sensações foram experimentadas. Os filmes eram fabulações de um a três minutos. A pergunta maior do projeto, *Que áfricas ventam por você?*, nos animava e anima a buscar aquilo que vaza, que extrapola, que ressoa... Na pesquisa, o desejo maior era de encontrar maneiras de criar com imagens e palavras... O desejo era de compor com multiplicidades que nos atravessam, nos atravessamentos entre arte, educação e pesquisa.

Pareceu-nos chegada a hora de fazermos um vídeo que contasse do projeto como um todo, que desse a ver um pouco daquilo que experimentávamos nas oficinas. Mas como fazer um *making-of* de algo que não desejávamos capturado, engessado; ao contrário, queríamos potente como aquilo que provocava a irrupção?⁸

Da mesma forma como as criações e experimentações poéticas foram acontecendo, os vídeos têm a ver com uma seleção quase aleatória de forças que serão novamente recombinações.



Sobreposições de imagens, com e sem movimento, participam de uma ciranda tecida com sons gravados de outros tempos e pessoas. Assim como o nosso coletivo borra a autoria das imagens, dos poemas, os vídeos trançam e entrelaçam múltiplas intensividades do projeto.

⁷ Cf. *Kafka – por uma literatura menor*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977).

⁸ O *making-of* do Projeto Fabulografias está disponível em vídeo em: <<https://youtu.be/6h-qAeXLOQ5HE>>.



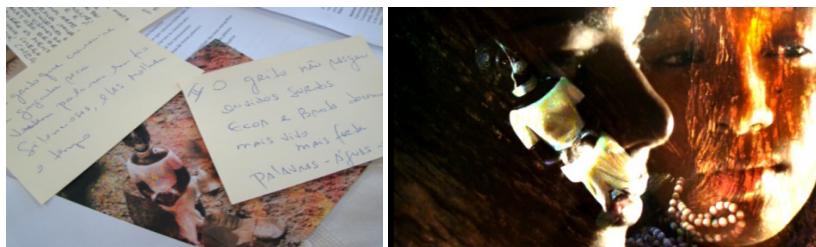
Fabular por entre ventos áfricas. Fabular por entre ventos alegres e tristes que vazam. Encontrar novos modos de encontrar e criar com imagens e palavras. Que áfricas ventam por você? Que áfricas ventam nas escolas, nos grupos artísticos, nas ruas, nas universidades? Como compor com as multiplicidades afro-brasileiras que nos atravessam? Um fabular de áfricas em que potencializam-se encontros e criações com poemas, fotografias e vídeos, com artistas, grupos de cultura popular, estudantes, professores e pesquisadores em experimentações coletivas. Aproximações entre arte, educação e pesquisa. Chamamos pelas áfricas que perpassam pessoas, áfricas que são imaginadas a partir dos frágeis indícios que nos restaram. Áfricas fabuladas no interior de um silêncio que paira na cidade. Como ecoar vida desde dentro desse silêncio oco?⁹

No último projeto em vídeo do nosso coletivo, intitulado *Fabulografias*¹⁰, o pensamento se constrói pelo viés da poesia falada. Trata-se de um grito, o grito calado, o berro calado, o som do tambor, os silêncios. Trata-se também de proliferar sensações que marcam o corpo, a pele... O corpo e suas múltiplas marcas.



⁹ Palavras iniciais do vídeo *Fabulografias*.

¹⁰ O vídeo *Fabulografias* foi selecionado para ser exibido na Mostra Nacional de Filmes de Pesquisa – Curta ANPEd 2015, durante a 37^a Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Veja o vídeo em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2NL12JnNNVs>>.



No compasso deste cirandar de encontros e criações, a pulsão poética se faz como desejo de ruptura dos modos habituais de lidar com o tema das africanidades. Busca-se um dizer menos centrado na informação, opinião, argumentação e afirmações verdadeiras. Na *negociação comunicativa* (SKLIAR, 2014, p. 35), que muito se afirma nos espaços educacionais e midiáticos, reconhece-se sempre a presença de “sujeitos específicos – donos de uma identidade nítida – e cujo único propósito e destino é o de dialogar, compartilhar, convergir e consensuar” (SKLIAR, 2014, p. 35). Nesta lógica, o estranhamento, a intranquilidade, a turbulência, as tensões que envolvem as diferenças, a exclusão, o silenciamento, a segregação e as violências, são amansados por discursos que desejam um destino certo: a convergência do sentido e a fixação identitária.

Busca-se, nas rodas deste cirandar – entre imagens, palavras e sons – a oblíqua incerteza poética, o atravessamento improvável de vozes, a gagueira diante do insuportável, o estranhamento frente às palavras gastas. Deseja-se a linguagem líquida, mole, fluida que nasce da tímida voz que escuta forças inauditas. Desequilibra-se a ideia da linguagem centrada no sujeito, presa a uma autoria única. Rompe-se com a ideia de criação e criador, abrem-se espaços a in-ventos coletivos. Rasura-se a certeza de que a linguagem expressa identidades essenciais. Deseja-se uma linguagem possibilite atravessamentos de fluxos vários, singularidades móveis a dançar. “Uma linguagem que não seja de ninguém em particular e de qualquer um e de cada um em especial” (SKLIAR, 2014, p. 32). É que a poesia está exatamente ligada à ruptura e é no ritmo das

múltiplas vozes que se faz uma positividade encantatória (LOPES, 2003, p. 38-40), que entendemos poética. Uma poética que é força política, quando afirma a emergência do novo e do imprevisível, quando acolhe linhas dissonantes de sentido e faz crescer forças em deriva.

Para Carlos Skliar, o espaço para uma política e poética, que se desvie do desejo de unicidade do sentido e do controle comunicativo da linguagem, é aquele “no qual a fumaceira criativa dos acontecimentos não se dissipa, mas é compartilhada, disposta em comum” (SKLIAR, 2014, p. 37). O movimento das nossas produções, tão rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995), faz-se em giros, em muitas rodas. E na ciranda do fazer em oficinas, a ciranda não é só nossa. *Essa ciranda* do Fabulografias, *ela é de todos nós, ela é de todos nós...*

Referências

- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. O ato de criação. Tradução de José Marcos Macedo. *Folha de São Paulo*, Caderno MAIS, 27/06/99, p. 04-05.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Kafka – por uma literatura menor*. Tradução de Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume 1. Tradução de Aurélio Guerra. São Paulo: Editora 34, 1995.
- LOPES, Silvina Rodrigues. *Literatura, defesa do atrito*. Lisboa: Venda val, 2003.
- MALUFE, Annita Costa. *Deslocamentos do sentido em Deleuze: implicações para a leitura*. ALEGAR, n. 8, Dez. 2011.
- SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- VILELA, Eugênia; BÁRCENA, Fernando. Acontecimento. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (coord.). *Dicionário de filosofia da educação*.

ção. Porto: Porto Editora, 2006. p. 14-19.

WUNDER, Alik. Áfricas em ventos. *Revista Studium*, v. 9, 2011. Disponível em: <<http://www.studium.iar.unicamp.br/divagacoes/>>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____ ; ROMAGUERA, Alda. Experimentações coletivas por entre poesias, fotografias e ventos-áfricas. *Revista Informática na Educação*, v. 17, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/38482>>. Acesso em: 14 set. 2015.

Data de submissão: 03/12/2017

Data de aceite: 21/02/2018

 das escritas, dos corpos.
afetos e entretempos*

Vivian Marina Redi Pontin**
Ana Godoy***

Resumo: Esse texto é produzido por um encontro entre uma escrita e seu acompanhamento. Já que uma escrita nunca se faz só e é vital habitá-la, seu acompanhamento diz de um *como se faz*, diz de uma preparação, diz da feitura de um corpo. Desde dentro desses fazeres, inventa-se, nessas linhas, uma *escrita-oficina* que possa cuidar de uma pergunta ativadora: como produzir uma oficina que mobilize encontros em tempos desprovidos de poesia? Alguns gestos foram escolhidos para composição, dentre eles: a partilha enquanto forma de criação por aquilo que se fragmenta sem efetivamente quebrar, destroçar; outro gesto foi pontilar por ocasião de desenhar um corpo-a-corpo e, não por último, uma vez que os gestos são multiplicadores, a ideia de caça na composição de territórios e suas disposições para desabituar o previsível.

Palavras-chave: Escrita. Território. Corpo-sem-Órgão. Deleuze.

de las escrituras, de los cuerpos. afectos y entretiempos

Resumen: Dicho texto es producido por el encuentro entre la escritura y su acompañamiento. Ya que una escritura nunca se hace sola y es vital habitarla, su acompañamiento dice de un *cómo se hace*, dice de una preparación, dice de la hechura de un cuerpo. Desde adentro de esos haceres, se inventa, en dichas líneas, una *escrita-taller* que pueda cuidar de una pregunta activa: ¿cómo producir un taller

* Informamos que o aspecto gráfico deste artigo não segue o padrão editorial da revista Educação e Filosofia. Decidiu-se aqui abrir uma exceção para atender ao anseio das autoras de fazer convergir, a um só tempo, a intervenção estilística e a proposta intelectual que dá a tônica a este texto (Nota do editor).

** Doutora em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH-Unicamp). Professora substituta da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: vivian_marina@yahoo.com.br

*** Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: ana.godoy@rocketmail.com

que movilice encuentro en tiempos desprovistos de poesía? Algunos gestos fueron escogidos para composición, entre ellos: la partida en cuanto forma de creación por aquello que se fragmenta sin efectivamente romper, destrozar; otro gesto fue martillar por ocasión de diseñar un cuerpo-a-cuerpo y, no por último, una vez que los gestos son multiplicadores, la idea de caza en la composición de territorios y sus disposiciones para deshabituar lo previsible.

Palabras clave: Escritura. Territorio. Cuerpo-sin-órganos. Deleuze.

of writing, of bodies. affects and meanwhile

Abstract: This text is produced by a meeting between a writing and its accompaniment. Since a writing is never done alone and it is vital to inhabit it, its accompaniment says of a how it is done, it says of a preparation, it says of the making of a body. From within these works, one invents, in these lines, a writing-workshop that can take care of an activating question: how to produce a workshop that mobilizes meetings in times devoid of poetry? Some gestures were chosen for composition, among them: the sharing as a form of creation by what fragments without actually breaking, destroying; another gesture was to dot for the occasion of drawing a body to body and, not lastly, since gestures are multipliers, the idea of hunting in the composition of territories and their provisions to unseat the predictable.

Keywords: Writing. Body-without-organs. Deleuze.

Mas não colaboramos como duas pessoas. Éramos sobretudo como dois riachos que se juntam para fazer “um” terceiro, que teria sido nós.
(Gilles Deleuze. *Conversações*).

Uma escrita nunca está só. Mesmo num quarto vazio, num lugar distante de qualquer civilização, numa ilha deserta, num planeta desabitado... uma escrita nunca está efetivamente só. Pode-se dizer que uma aprendizagem acompanha a escrita em seus passos, abrindo espaços para que as palavras sejam colocadas uma a uma, tentativas e repetições, processos e durações, para esboçar uma escrita, trilhá-la, realizá-la. Os corpos também o fazem sendo formados pelas palavras, formados com

as palavras, criados nas palavras, corpos que atravessam e são atravessados nesse percurso.

Alguns diriam que um repertório é aquilo que segue a escrita e sem o qual não seria possível escrever. Uma disposição de elementos com os quais apenas é preciso seguir os códigos e codificações, seguir à risca a maneira como foi construída a língua da qual a escrita é apenas produto. Ou, então, é a partir do repertório que se pode produzir um arranjo no qual a escrita vai se fazendo, tecendo as tramas com os elementos que a constituem.

Entretanto, quando se diz que uma escrita nunca está só não se está perseguindo com quais peças ela é e deve ser construída. Desfazer-se da solidão é afirmar um povoamento, não importando necessariamente do que é composto, se determinado e identificado por partes formadoras. Desse povoamento, o que lhe importa, o que lhe interessa é como as ligações são feitas, quais são as forças que lhe tomam e fazem uma escrita. Dos elementos que a compõem, como são alterados e provocados os movimentos, quais são os rumos que essa composição abre e enreda.

Guattari, numa passagem de Caosmose (1992, p. 153), afirma que “o espaço da escritura é [...] um dos mais misteriosos que se nos oferece”, nele interferindo fortemente “a postura do corpo, os ritmos respiratórios e cardíacos, as descargas humorais”. Entretanto sabemos disso como se não soubéssemos, e seguimos acreditando que escrever é um exercício intelectual, e não uma prática corporal. De fato, talvez tudo trabalhe de forma a que já se perceba que a linha de escrita é a mesma linha do desenho, e que esta linha prolonga o corpo, que seu movimento passa por cada músculo e cada víscera, que essa linha, portanto, respira, e padece daquilo de que o corpo padece, e que não é chamada de linha vital apenas pela beleza da imagem, mas antes e sobretudo porque se faz corpo com ela concretamente. Resta saber como percorrer esse espaço, de direito misterioso, uma vez que não se sabe onde ele começa ou acaba.

Assim é que trabalhar com a escrita e acompanhar o processo está longe de ser trabalhar com palavras ou com ideias.

Ler, em sua etimologia¹, relaciona-se com o verbo escolher e são muitas as leituras que rodeiam uma escrita. Leituras escolhidas e preferidas, leituras que nos escolhem, leituras escolhidas por outrem. Escolhas espalhadas que não são propriamente ligadas a um voluntarismo, mas que dizem de uma preparação para a escrita. É preciso se dispor e estar atento aquilo que uma leitura convoca, aquilo que prende a atenção e o que faz dispersar. Nem sempre são as palavras dispostas no papel que capturam e fazem fugir, nesse caso a questão que se coloca é: quais afetos percorrem essas linhas e um corpo que lê? E, depois, o que fazer com esse afeto? “A alegria é transmitida não de alguém que sabe a alguém que é ignorante, mas de um modo em si mesmo produtor [...], alegria de pensar e de imaginar juntos, com os outros, graças aos outros” (STENGERS, 2015, p. 152). Ter um bocado de gentileza na sinuosidade do pensamento entre legível e ilegível, dizível e indizível, expresso e expressivo, audível e inaudível, visível e invisível, entre leituras numa escrita.

Gostamos de imaginar que a boa viagem é aquela para a qual nos preparamos. Aquela cujos obstáculos, reveses ou sucessos dependem exclusivamente da escolha dos equipamentos que carregamos: uma boa intenção, livros, computadores, um diploma, uma posição ou mesmo um currículo que, como boias ou bússolas, nos mantêm à tona e no rumo certo. Como se escrever fosse conduzir um experimento específico, cujos resultados dependem em grande parte da estrita observância de procedimentos já determinados, e cuja validade precede as circunstâncias de aplicação. Mas, muito sugestivamente, a experimentação não é nunca o experimento e as

¹ Os verbos espanhóis “leer” e “escoger” são provenientes do verbo latino *legere*. Disponível em: <<http://etimologias.dechile.net/?leer>>.

circunstâncias tendem a escapar à aplicação, não fosse isso jamais nos perguntaríamos como começar, por onde começar (a cada vez). É precisamente este jogo de perguntas que nos põem em relação com a impossibilidade que faz de cada começo um combate. Começa-se por onde for. Começa-se de qualquer jeito. Começa-se com qualquer coisa, com o que chama atenção. Mas o que faz com que, num dado momento, alguma coisa (uma palavra, uma frase, uma pessoa) nos chame atenção? Digamos que ela, qualquer coisa, seja somente um mistério; não que esconda um mistério, porque parece ser da qualidade do misterioso nada esconder, sem, no entanto, tudo explicar. Pode-se levar uma vida a decifrar um único mistério, precisamente porque o que se decifra é a qualidade única que distingue uma coisa não somente de outras, mas dela mesma. Toda uma artesania inseparável das singularidades dos materiais que a condicionam, aqueles que cada um elege para si. Acompanhar é antes e sobretudo abrir caminho para o artesão, para o caçador, para a criança que brinca (diria Nietzsche).

Uma escrita, portanto, pode ser encarada como oficina, da qual participam elementos variados, sem necessariamente ser imposta uma hierarquia, uma vez que todos experimentam algo numa oficina e esse algo pode até fugir daquilo ou daquele que o propõe. A experimentação pode dizer de uma oficina, mas não se resume a ela, não se resume nela. Uma *escrita-oficina*, para além da experimentação, exige a feitura de alianças, exige uma trama de fios, exige que se criem laços, muitas vezes de conexões estranhas, *esquizas*, não esperadas, que a escrita encontra a ocasião de trazer à tona. Afinal, “escrever é um gesto absolutamente positivo: dizer o que se admira e não combater o que se detesta” (DELEUZE, 1996, p. 26), é uma questão de criar vidas, gesto afirmativo, para esses elementos heterogêneos, e não de representá-las em palavras, criar para extravasá-las de “qualquer matéria vivível ou vivida” (DELEUZE, 1997, p. 11), dar potência a essa vida inventada numa escrita.

Há todo tipo de coisas implicado na escrita: tratos com um certo tipo de jardim, anotações sobre ritmos vitais, fluxos de toda ordem, sugestivas combinações de modos de fazer, receitas improváveis que consideram as três lógicas que subjazem à cozinha (embora jamais se restrinjam a elas); aquelas às quais um dia Michel de Certeau se referiu: a lógica das qualidades sensíveis que determina os elementos considerados comestíveis; a lógica das formas que determina as misturas permitidas e os modos de preparação reconhecidos; e, finalmente, a lógica das proposições que determina as boas maneiras a mesa e o calendário das proibições. Não para nos rendermos a elas, mas para usá-las em proveito daquilo que se quer dizer.

Uma das coisas mais bonitas de pensar com Deleuze, e isso tem a ver com uma generosidade sem falsa modéstia, é que se pode pensar com os procedimentos adotados por esse ou aquele artista, filósofo, cientista, enfim com esse ou aquele qualquer coisa, e não necessariamente tomar partido, concordar, discordar, entrar num movimento de julgar aquilo que esse ou aquele qualquer coisa fez em seu trabalho. Extrair procedimentos também leva a pensar, entra-se num outro registro do pensamento, em que não se busca incessantemente por aqueles que pensam como um *eu*, que atestam aquilo que o eu pensa. Pensar como se faz, como se fez tal e qual coisa inventada, mais do que julgar a invenção – isso é uma outra maneira de pensar, um *pensar com cocriação*.

Desprender, destacar um procedimento em que se lança o olhar para um *como se faz* também envolve um deslocamento, quando tal procedimento chega para a escrita. Por isso, colocar a escrita em contágio com a oficina – porque são fazeres que se dão em diferentes nichos de trabalho, são fazeres com elementos heterogêneos que convergem para um *fazer-escrita*.

Escreve-se, portanto, com a preguiça, com o mau-humor, com as

interrupções, com os brancos, com a travação, com a irritação, com a variação incessante de estados que reivindicam estratégias singulares, estratégias que nada tem a ver com escrita criativa, pois dizem respeito antes à simpatia e à caça. Escreve-se *com* (o que se caça) e escreve-se *como* quem caça, mas só caça aquele que simpatiza.

Aquilo que se seleciona para participar de uma escrita pode funcionar de diferentes maneiras, porque o gesto de selecionar envolve um critério de seleção que influencia nos modos de operação entre os elementos e a escrita. Não há, contudo, fidelidades, tal como a ideia de um melhor representante, a correspondência entre modelo e cópia, a transposição fiel dos elementos para a escrita. Esse movimento se confunde com uma resposta diante da relação entre aquilo que se seleciona para compor e uma escrita. Destoa, pois, a ideia de experimentar uma relação entre a seleção e o *fazer-escrita*. “Ensaiar ou experimentar pensar com base nesse ‘fato’, ou seja, naquilo que brutalmente tornou-se uma evidência comum, é evitar fazer dele um argumento [...] Trata-se de fazer dele uma questão” (STENGERS, 2015, p. 18, grifo da autora). Uma questão necessária para a escrita, uma questão vital.

“Diríamos simplesmente (embora apressadamente): se se deseja caçar; se o que se coloca é a captura, seja sóbrio na linguagem” (GODOY, 2011, p. 148), pois “a palavra é caça, no duplo sentido de que ela é tanto o que se espreita quanto a própria espreita e diz respeito à constituição de afetos e disposições” (GODOY, 2011, p. 148-149). Caçar é seguir o ritmo de outrem (seja ele o que for) e para isso é preciso simpatizar com a vida naquilo que se espreita, sem o que a escrita se reduz a palavras opulentas, signo da “derrisória confiança naquilo que se é” (BADIOU, 2000), aprisionando aquele que escreve nos círculos fechados de sua humanidade atual.

Experimentar é, então, uma questão de gosto, de mobilização afetiva.

Se o espaço de escrita até então misterioso é espaço de caça, trata-se, na relação com os processos formativos instituídos, de um espaço do ingovernável, e que, por conseguinte, não corresponde à forma-Estado e não responde à sua lógica. Frequentar esse espaço e percorrê-lo é o que Guimarães Rosa, em “Meu tio o Iauaretê”, já havia mostrado: uma questão de sociabilidade, de produzir sociabilidade. Nesse sentido, a simpatia é uma prática afetiva de frequentaçāo das coisas, até o ponto em que se estabeleça uma espécie de camaradagem em relação a todas as suas manifestações, em que se possa brincar com elas. Nesse espaço misterioso, o fôlego na escrita (escrever uma linha, um parágrafo, uma página) diz precisamente da frequentaçāo. Aumentar o fôlego não é uma questão de disciplina, mas de prática: praticar a frequentaçāo, inventar para si o corpo necessário para que se possa permanecer numa ideia, numa linha, numa página, sem “morrer”.

Isabelle Stengers (2015, p. 25, grifo da autora) chama atenção para “caracterizar, ou seja, colocar a questão dos ‘caracteres’”, que, de modo pragmático, retira de um saber com o qual se aproxima seu poder de definição. Uma questão de frequentaçāo. Perguntar-se pelo que pode os protagonistas numa narrativa convoca um remontar das peças que o criaram, “não para deduzir esse presente do passado, mas para dar espessura” (STENGERS, 2015, p. 25) a esse corpo inventado numa escrita.

Aquilo que pode um corpo.

Bom, voltemos então ao espaço da caça. É preciso destacar aqui que o valor de caça é puramente relacional e, portanto, não recai exclusivamente sobre o animal, mas envolve tudo aquilo que é significativo na experiência: músicas, imagens, duplos etc. Nesse espaço talhado pela predação, isto é, pela luta entre perspectivas,

podemos não ser humanos, porque efetivamente simpatizamos com a vida nas coisas e seguimos outrem.

“Não se trata então de pedir uma definição mas uma localização de forças que atuam em um determinado lugar e que giram em torno” (FERRAZ, 2010, p. 9) de um corpo.

O que pode a escrita diante desse corpo? E o que pode um corpo numa escrita?

Inventar modos de se aproximar dos saberes, objetos de pesquisa, problemas de pesquisa, ciências, filosofias, literaturas, referências bibliográficas... Politizar a escrita, ou o *fazer-escrita*, é fazer circular afetos com ele, delirar vidas nessa escrita, sair do prumo, sair do sulco que coloca a vida e a escrita nos eixos.

Mas por que é preciso inventar esses modos? Porque há procedimentos presentes no fazer-escrita que a tolhem em suas potências de afetar e ser afetada – quais são: nos termos de Michel Foucault (1996), a exclusão, interdição que ligam o discurso ao desejo e ao poder direcionando-os; a separação e rejeição instituídas por aparatos de saber que agem por decifração; a oposição entre verdadeiro ou falso que impõe e reconduz uma violência também de exclusão pelas vontades de verdade e de saber que regem tal oposição. Em outros termos, na doutrina do julgamento ressaltada por Gilles Deleuze em vários textos (mas especialmente em *Para dar um fim ao juízo* [1997]), julgamento que aprisiona a escrita e a vida pela determinação das existências por uma dívida infinita, pelo sonho já prescrito e murado, pela organização, o domínio e a guerra que permitem e instauram as ações de poder, lembrando que o poder é aquele que separa um corpo daquilo que ele pode. O juízo, escreve ele, “impede a chegada de qualquer novo modo de existência”, mas ele também o desafia, ao não termos “por que julgar os demais existentes, mas sentir se eles nos convêm ou desconvêm, isto é, se nos trazem forças ou então nos remetem às misérias da guerra, às pobrezas do sonho, aos rigores da organização” (DELEUZE, 1997, p. 173). Assim, o combate que se dá

na escrita e com a escrita, diz respeito a selecionar aquilo que convém, para com isso investir de força suas linhas.

— — — — — Percebe-se, então, que a escrita alfabetico-númerica é, de fato, posterior à linha de escrita, linha de frequentaçāo, com a qual se veem implicados os mais estranhos ou inesperados “entes”/objetos, e aqui se deve entender perspectivas: uma mesa, uma janela, um aspirador de pó, um gato, um cachorro, um vaso de planta, um som, mas também forças... De certo modo, não é preciso escrever para escrever, é preciso frequentar. Também de certo modo frequentar já supõe uma escrita, ainda que não se escreva. A amplitude desse espaço de caça, de frequentaçāo, é incomensurável e ao mesmo tempo variável, todavia ele não prescinde do corpo orgânico, tampouco da inteligência, com os quais entretém relações igualmente variáveis. O misterioso espaço da escrita reivindica a crença, a confiança, sem as quais a “inteligência representa [...] uma ordem de realidade que ameaça sua existência e sua potência de agir individuais (margem de imprevisto, morte inelutável)” (LAPOUJADE, 2013, p. 81).

— — — — — Desafiar os sentidos a não fazerem o que lhes é habitual – olhos para enxergar, nariz para cheirar – e desde dentro desses olhos que enxergam, enxergar diferentemente o que sempre se viu; sentir o cheiro unido por outras sensações que não sejam necessariamente de identificação de tal e qual cheiro. Por isso, uma escrita que difere da exigência de uma interpretação, ou entendimento tácito, ou transmissão de um saber, porque seus efeitos, a produção de seus sentidos não é dados *a priori*, não estão previstos no relatório, não tem aviso prévio, tintim por tintim.

— — — — — Os modos de semiotização que configuram o espaço da escrita e as transformações que eles experimentam possuem uma relação com as transformações socioculturais para as quais as instituições respondem, muito embora a lógica de seu funcionamento não corresponda à

lógica das instituições. Vale dizer que o processo não é o mesmo, mas a conversão de um no outro é possível do ponto de vista da compreensão. Tanto é assim que dizemos: escreve-se como a instituição quer.

Numa *escrita-oficina* é possível experimentar os diferentes procedimentos que compõem uma escrita – pode-se experimentá-los em diferentes *suportes*, diferentes maneiras de ligar ao corpo tais procedimentos –, mas é sempre bom lembrar-se de trazê-los de volta para a escrita, é nela e com ela que o combate e a experimentação precisam ser feitos.

É aí que as entidades (os objetos tornados entidades) que povoam o espaço da escrita adquirem a função de reconhecer um lugar para o indivíduo, de estabelecer a importância de sua situação. Todavia, nem isso basta, porque o que efetivamente interessa é o movimento da linha de escrita que atravessa todas as entidades, pois, ainda que ele recaia nas coisas, não se encerra no feito, pondo em jogo o desprendimento em relação ao já feito e o apego ao se fazendo que o ultrapassa.

Aquilo que é feito ao escrever. Um “modo como os movimentos e ritmos” (INGOLD, 2012, p. 39) entram no espaço do papel para “pensarmos a escrita não como uma composição verbal, mas como uma malha de linhas – não como *texto*, mas como *textura*” (INGOLD, 2012, p. 39, grifos do autor), contato íntimo dos elementos de um corpo, um corpo qualquer, que compõem as linhas de uma escrita, enfim, tramadas.

Referências

BADIOU, Alain. Da vida como nome do ser. In: ALLIEZ, Èric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. p. 159-167.

DELEUZE, Gilles. *Conversações* (1972-1990). Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2, vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. Meu próximo livro vai chamar-se “Grandezza de Marx”. Depoimento a Didier Eribon. *Cadernos de subjetividade*: Gilles Deleuze, 4 (especial), p. 26-30, 1996.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

FERRAZ, Silvio. Músicas e territórios. *Polêm!ca*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1-15, out./dez. 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso* – aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

GODOY, Ana. A menor das ecologias. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, ano 8, n. 3, p. 2011.

GUATTARI, Félix. *Caosmose*: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

LAPOUJADE, David. *Potências do tempo*. Tradução de Hortência Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2013.

STENGERS, Isabelle. *No tempo das catástrofes* – resistir à barbárie que se aproxima. Tradução de Heloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

Data submissão: 05/12/2017

Data de aceite: 21/02/2018

 **Alquimias de escrever/ler: experimentações
(na produção de pesquisas) em educação**

*Cristian Poletti Mossi**

Resumo: O artigo utiliza como disparador uma oficina com a temática escrita/leitura inventiva (na produção de pesquisas) em educação ministrada pelo autor, em ocasião do término de sua tese de doutorado, a qual teve como um de seus moteis investigativos a escrita/leitura de textos de pesquisa no tensionamento com imagens. Ao longo do capítulo, o autor reporta-se a alguns conceitos e noções de sua tese e busca entrecruzá-los a problematizações possibilitadas pela ocasião da oficina. O objetivo principal da oficina foi que os participantes pensassem, a partir de alguns propulsores do pensamento utilizados na tese de seu ministrante, seus próprios intuições investigativas, bem como estratégias para uma escrita/leitura que não se prestasse apenas a um caráter representacional do escrito/lido/vivido.

Palavras-chave: Escrita/Leitura. Pesquisa. Educação.

**Alquimias de escribir/ler: experimentaciones
(en la producción de investigaciones) em educación**

Resumen: El artículo utiliza como disparador un taller con la temática escritura/lectura inventiva (en la producción de investigaciones) en educación ofrecida por el autor, al terminar su tesis de doctorado, en la cual tuvo como motivación investigativa la escritura/lectura de textos de investigación en la tensión con imágenes. A lo largo del capítulo, el autor se remonta a algunos conceptos y nociones de su tesis y busca entrecruzarlos a la problematización posibilitadas por la ocasión del taller. El objetivo principal del taller fue que los participantes pasaran, a partir de algunos propulsores del pensamiento utilizados en la tesis de su tallerista, sus pro-

* Professor Adjunto do Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na linha de pesquisa Educação e Artes com financiamento integral da CAPES. Atualmente, concentra seus estudos e pesquisas no cruzamento entre criação e docência. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência ARTEVERSA. E-mail: cristianmossi@gmail.com

pias intuiciones investigativas, bien como estrategias para la escritura/lectura donde no se presentase apenas un carácter representacional del escrito/leído/vivido.

Palabras-clave: Escritura/Lectura. Investigación. Educación.

Alchemy of write/read: experimentation (in the production of research) in education

Abstract: The article is about a workshop of writing and inventive reading, in the production of researches in education, given by the author at the end of his doctoral thesis, which had as one of its investigative propositions the writing / reading of researching texts about the tensioning with images. Throughout this chapter, the author refers to some concepts and notions of his thesis and seeks to cross them to the problematizations made possible by the occasion of the workshop. The main objective of the workshop was that the participants thought, from some inputs offered in the thesis of their teacher, their own investigative purposes, as well as strategies for a writing / reading that not only lent itself to a representational character of the writing / read / lived.

Keywords: Writing/Reading. Research. Education.

Intermitências entre um fim e um início

O título deste texto se reporta ao nome de uma oficina de escrita/leitura que ministrei no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), para acadêmicos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, além de mestrandos e doutorandos da linha de pesquisa Educação e Artes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) dessa mesma instituição. A escolha por esse contexto se deu em função de que foi nesse mesmo curso de graduação e programa de pós-graduação onde concluí parte de minha formação como professor da área de artes visuais.

Já há algum tempo em minhas produções como professor, artista e pesquisador, venho flirtando com conceitos das ditas filosofias da diferença, especialmente via escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

tari. Diante dessa perspectiva, tal oficina teve como objetivo principal propor aos participantes um breve trânsito *por* (e, se possível, alguma experimentação com) disparadores da escrita/leitura a qual se pretendeu inventiva no decorrer da produção da tese de doutorado de minha autoria intitulada “*Um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições. Quem a pesquisa [em educação] pensa que é?*”¹. Entende-se aqui por ‘disparadores’, tudo o que de algum modo colocou meu pensamento em movimento nesse processo investigativo, de forma que a escrita/leitura da tese pudesse aos poucos ser forjada. Entende-se por ‘escrita/leitura inventiva’, a ação de escrever/ler distante de uma função de mero registro representacional e necessariamente significante, mas como mapeamento de um movimento que acompanha o corpo que escreve/lê, ou seja, a própria vida em devir, o próprio pensamento como criação.

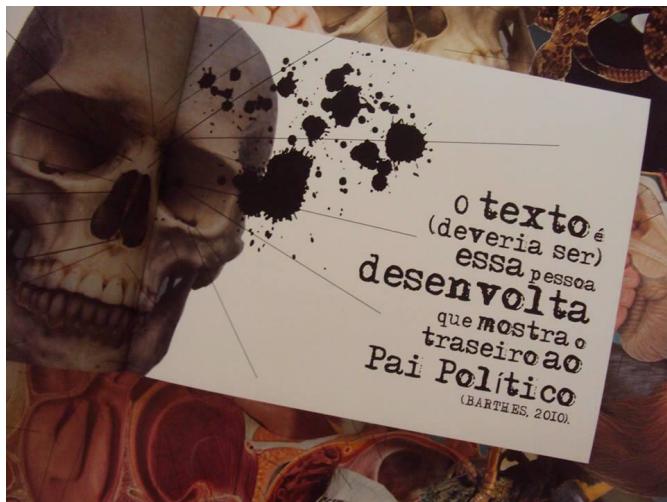


Figura 1: Página de minha tese de doutorado, referida no texto, a qual inspirou a oficina de escrita/leitura a partir da qual escrevo agora.

¹ Tese finalizada e defendida no início de 2014 junto ao PPGE/UFSM, sob orientação da Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tde/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6418>.

É na intermitência entre um fim e um início, portanto, que este texto se faz. Fim de uma tese e início de infados desdobramentos disparados por sua escrita/leitura. Nesse sentido, assim que a tese foi defendida e essa experiência investigativa foi dada por encerrada, a vontade de ver certas noções sendo postas em funcionamento e em operacionalização por outros que não eu mesmo foi imensa. Daí a ideia de produzir a oficina a partir da qual escrevo agora, ou seja, como forma de compartilhamento. Nesse capítulo, busco não meramente relatar e/ou narrar tal experiência, mas, ao entrecruzar alguns conceitos e noções presentes em minha tese de doutorado com produções e problematizações que surgiram em função daquela ocasião (a oficina), lançar algumas questões que podem vir a ser futuramente desdobradas por mim ou pelo leitor em outras práticas.

A seguir, discorro sobre alguns conceitos que atravessam aquilo que tenho pensado como escrita/leitura inventiva (na produção de pesquisas)² em educação e, coloco-os em tensão e/ou diálogo com algumas das formas de conteúdo e expressão que surgiram na oficina.³ Talvez o leitor não encontre tais produções – a tese e a oficina – de maneira estreitamente delimitada, visto que ambas as experiências não se cristalizaram no tempo, mas continuam vivas e renitentes no que tenho produzido hoje nos mais variados contextos onde atuo, ligados às artes, à docência e à pesquisa, entrecruzando-se.

² Optei por, tanto no título deste capítulo, como ao longo do texto, utilizar a expressão ‘produção de pesquisas’ entre parênteses, sempre que a mesma aparece aliada à palavra ‘educação’, por entender que a escrita/leitura de que falo pode ser pensada como potência tanto na formulação de investigações no campo da educação (a tal ‘produção de pesquisas’), como em outras produções específicas dessa área tais como aulas, avaliações, escritas de textos a serem publicados ou para servirem como material didático, outras práticas em espaços ditos educacionais, enfim, produções que, embora quase sempre possam ter um caráter aliado à noção de pesquisa, não necessariamente têm o compromisso de serem apresentadas como tal em primeira e última instância, como é o caso de monografias, dissertações e teses (foco principal da oficina ministrada).

³ “A forma de expressão será constituída pelo encadeamento dos expressos, como a forma de conteúdo pela trama dos corpos. Quando o punhal entra na carne, quando o alimento ou o veneno se espalha pelo corpo, quando a gota de vinho é vertida na água, há mistura de corpos; mas os enunciados ‘o punhal corta a carne’, ‘eu como’, ‘a água enrubesce’, exprimem transformações incorpóreas de natureza completamente diferente (acontecimentos)” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 28).

Fim de uma tese: o que quer uma pesquisa sobre fazer pesquisa em educação?

Se pudéssemos nos deslocar [...] como se fosse possível girar nossos olhos em um movimento brusco de cento e oitenta graus em direção às costas do crânio, o que veríamos seria somente um nada, um Fora absoluto onde a vida ganhava consistência por movimentos e repousos de partículas que eram afectadas umas pelas outras, magnetizadas ou repelidas, formando uma espécie de diagrama de intensidades. Era preciso, para tanto, destituir os olhos das funções de ver, somente. Era preciso arrancar os olhos e instalá-los em outros lugares do corpo ou até fora dele. Era preciso girá-los na maior velocidade que pudéssemos dentro da própria órbita e acolher o espaço liso em nosso peito, como a mãe que acalenta o filho. Era preciso conhecer os próprios olhos, cuidar de suas falâncias e de seus sobressaltos, e deixá-los tão indignados e tão soltos na concavidade ótica a ponto de que eles pudessem ser instalados em qualquer lugar. Era preciso despertencê-los (MOSSI, 2014, p. 32).

A referida tese doutoral buscava na problemática supracitada – *quem a pesquisa [em educação] pensa que é?* –, produzir um novo corpo, um corpo-sem-órgãos ao modo de Artaud e, em meio ao seu processo laboratorial, transitar com esse corpo amorfó – tal como o fizeram Deleuze e Guattari em sua produção filosófica⁴ – por labirintos inventivos que colocaram em tensão constante imagens e linhas de escrita – as nomeadas *sobrejustaposições* do título da tese – como disparadoras do pensamento sobre as pesquisas em educação. Um pensamento que, segundo os autores, por ser naturalmente letárgico, precisa ser acionado por encontros que o façam criar^{5,6} na contramão de permanecer em estado de paralisia

⁴ Reporto-me especialmente à obra *Mil Platôs*, livro em cinco volumes publicados no Brasil entre os anos de 1995 e 1997 e o último livro escrito em conjunto pelos dois autores intitulado *O que é a filosofia?*, publicado no Brasil em 1992.

⁵ Especialmente Deleuze, em toda sua obra, chama-nos a atenção para uma certa paralisia do pensamento que só é combatida nos encontros, com pessoas ou coisas, que o violentam. Deter-me-ei mais aprofundadamente nessa noção na última seção deste capítulo.

⁶ Alguns trechos presentes nesse texto foram apresentados e publicados nos anais do 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), no simpósio de número oito intitulado *Pesquisa em educação e metodologias artísticas: entre fronteiras, conexões e compartilhamentos*.

que produz apenas recognições e clichês, ou seja, nada eminentemente novo além de repetições do mesmo.

Artaud, dramaturgo francês que viveu e produziu em meados do século XX, é categórico ao afirmar em sua conferência radiofônica intitulada *Para acabar com o julgamento de deus*, de 1947, que “O homem é enfermo porque é mal construído, / Temos que nos decidir a desnudá-lo para raspar esse animalúculo que o corrói mortalmente, / deus / e juntamente com deus / os seus órgãos” (ARTAUD apud WILLER, 1983, p. 161-162). Posteriormente, Deleuze e Guattari, fazendo sua tal prática e a colocando em relação direta com sua produção filosófica conjunta, investem na ideia de que

Trata-se de criar um corpo sem órgãos ali onde as intensidades passem e façam com que não haja mais nem eu nem o outro, isto não em nome de uma generalidade mais alta, de uma maior extensão, mas em virtude de singularidades que não podem mais ser consideradas pessoais, intensidades que não se pode mais chamar de extensivas (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 18).

Quando esses últimos autores tomam para si tal noção dando a ela nuances muito específicas, o fazem, conforme Artaud de certo modo já previa, colocando-a em relação direta com a produção de um corpo o qual se inventa livre de regras prescritivas, prévias de funcionamento, em uma duração que é ética, mas que também é estética. Um corpo levado ao (im)possível, desvinculado, talvez, da dita paralisia do pensamento e do próprio ato de pensar. Abdicam de um organismo rígido, hierárquico, que prefigura estratos sociais, culturais, sexuais, dentre outros, para introduzir a possibilidade de inventar uma vida com um corpo formado não por órgãos que o restringem, que o engessam, mas por vetores intensivos de desejo produtivo, de infinitas modalidades de experimentação (DELEUZE; GUATTARI, 2011). O fazem também, sem dúvida, resgatando algo já formulado por Spinoza nos idos do século XVII, para quem corpos não se definem por seu gênero ou sua espécie, por seus órgãos ou suas funções, mas por aquilo que podem (daí a tradicional pergunta do filósofo: *o que pode um corpo?*), ou seja, pelos afetos dos quais são capazes.

Nesse sentido, imagens tomadas de outros, imagens por mim produzidas, imagens visuais e não visuais, imagens de uma constelação informe de conceitos, de espaços fabulados, de acontecimentos que serpentearam a escrita/leitura da tese mencionada e que estão longe de meramente ilustrá-la, arrebataram meu pensamento e o colocam em funcionamento maquinico ao longo de seu processo de produção, a fim de causar um rasgo, uma fissura, no que comumente e majoritariamente⁷ se entende (e se apresenta) por Pesquisa em Educação (com P e E maiúsculos).

A partir do entendimento de Maioria em Deleuze & Guattari (1997) como estados de dominação em relação aos quais estão formas marginais de existência, uma pesquisa-sem-órgãos – uma pesquisa sobre fazer pesquisa em educação, como uma máquina – seria assim capaz de produzir falâncias inventivas, rachaduras como respiros e gagueiras na *Língua-Mãe* de Pesquisas Hegemônicas, fazendo-as delirar. Faz-se necessária aqui, talvez, a ponderação de que a pesquisa dita *menor*, conforme a penso, de modo algum se quer um estado mais aceitável em relação às Pesquisas Majoritárias. Ela apenas traça linhas de diferença no que parece estabelecido, fazendo essas últimas fugir, se desterritorializar e reterritorializar em outra parte.

Considerando as zonas de problematização instauradas pela referida tese e explorando seus infindos desdobramentos, passei a me deter no funcionamento potente que uma escrita/leitura impactada pela noção de corpo-sem-órgãos poderia produzir. Tal aproximação se deu tanto no sentido de pensarmos a produção de pesquisas no campo da educação, como também a própria área da educação em si no que concerne àquilo que se escreve/lê como formulação contínua desse campo de saber.

⁷ Não seriam as pesquisas que se produzem majoritariamente no campo da educação agenciamentos que se dão em formas de estratificação os quais interpenetram-se? O juízo de Deus (ou de deus, se assim o preferir) que, por um lado, imobiliza qualquer tipo de possibilidade não estratificada, instituída, não apresentaria por outro lado também brechas de desestratificação, de desterritorialização e de escoamento, precipitação desses estratos, como devires-menores dessa Maioria?" (MOSSI, 2014, p. 61).

Que devires inventivos seriam possíveis, distantes da fixação de padrões pré-estabelecidos, na fabricação de escritas/leituras como não-organismos dotados de vida e criação (na produção de pesquisas) em educação? Que imagens atravessariam essa escrita/leitura, como agrimensura de territórios informes, como povoamentos inventivos de desertos pensamentais? Que minorias insurgiriam fazendo vacilar aquilo que nos acostumamos a pensar como a Grande (Pesquisa em) Educação?

Início de infados desdobramentos: uma oficina sobre escrita/leitura (na produção de pesquisas) em educação

É esse nosso ofício, nossa sina, nosso eterno retorno, nosso inferno cíclico: ler e escrever como produzir do próprio produzir. A alquimia, o laboratório investigativo, a combinação de sons e sabores, se constitui em ler pela escrita e escrever pela leitura como quem encontra cavernas dentro da caverna platônica antes de procurar uma única saída dela. É disso, e somente disso, que trata o proposto empirismo transcendental da pesquisa: compor com o corpo do texto – que está sempre se fazendo – pontos singulares conectados aos corpos dos muitos que em mim e através de mim leem e escrevem (MOSSI, 2014, p. 71).

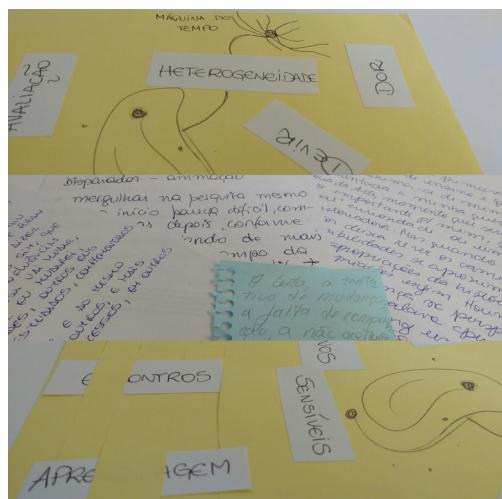


Figura 2: Montagem a partir de imagens realizadas de detalhes dos exercícios de escrita/leitura produzidos ao longo da oficina.

Das questões enumeradas no fim do subtítulo anterior, dentre muitas outras que ora me escapam, é que a oficina sobre escrita/leitura como experimentação para pensar a (produção de pesquisas em) educação surgiu. Deleuze e Guattari, tanto ao propor como prática a fabricação de um corpo-sem-órgãos (DELEUZE & GUATTARI, 1996), como também em diversas outras passagens de sua obra (em especial em *O Anti-Édipo*, publicação brasileira de 2011), são incisivos em nos alertar: jamais interprete, experimente! A experimentação como foco, antes da interpretação, ou seja, da significação, é o que permite nos desfazermos de qualquer parâmetro pré-definido, de qualquer tentativa de encontrar uma verdade única e mais profunda para nos lançarmos num espaço liso, desértico, onde, apenas com o pensamento, nos tornamos nômades em pleno deslocamento, onde os caminhos não são dados previamente, mas são plenos de alternativas, de desvios, cruzamentos, retornos e circularidades. É preciso que sejam traçados os próprios mapas enquanto a paisagem se movimenta e se (des)faz.

A experimentação se dá na superfície, como invenção de possibilidades, no contraponto da mera recognição. A noção de alquimia – presente tanto no título da oficina como no título deste capítulo –, como arte rudimentar que antecede a Química como disciplina, vem da vontade de descobrir no próprio feitio e na surpresa da descoberta, das misturas que ora funcionam, ora não, as infinitas e enumeráveis possibilidades existentes em escritas/leituras (na produção de pesquisas) em educação. Imagens e imagens, imagens e escritas, leituras com imagens, escritas com imagens... Infindáveis são os desdobramentos.

Muitos foram os disparadores utilizados tanto na escrita da tese como no período da oficina. Além das noções, conceitos, problematizações que compõe esse texto de maneira geral, também se fizeram presentes produções escritas/visuais de Arnaldo Antunes, Janaína Tschäpe, Lenora de Barros, Shannon Rankin, Walmor Corrêa, dentre outros.⁸

⁸ Já que o objetivo deste capítulo não é se deter ao trabalho que foi feito separadamente com cada uma dessas produções, pode-se buscar mais informações sobre os mesmos em alguns sites tais como: <<http://www.arnaldoantunes.com.br/jae/index.html>>; <<http://www.janaina-tschape.com.br>>

Em meio às problematizações levantadas junto ao coletivo, os participantes eram convidados a pensar a respeito de seus intuios de pesquisa, seus projetos e concepções, em exercícios de escrita/leitura que tinham por objetivo redimensionar o que se entende por cada uma dessas instâncias. Umas das experimentações mais marcantes e produtivas, a qual se presentifica em forma de montagens de imagens que atravessam este capítulo, resultou da solicitação para que cada um, de posse de suas sensações diante de alguns disparadores apresentados, pudesse criar articulações e conexões *com* e *entre* palavras-chave, que na ocasião movimentavam suas investigações.



Figura 3: Montagem a partir de imagens realizadas de detalhes dos exercícios de escrita/leitura produzidos ao longo da oficina.

A partir dos resultados desse exercício, foi possível nos questionarmos: do que falamos quando falamos de escrita? Do que falamos quando falamos de leitura? Como compreendemos tais potências em inter-relação (na produção de pesquisas) em educação? Como não sucumbir a certos binarismos e inventar uma escrita/leitura que não separe forma de conteúdo, sujeito de objeto, pesquisador de pesquisado e, até mesmo, ler de escrever?

natschape.net/><<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa109502/lenora-de-barros>>;
<<http://shannonrankin.com/home.html>>; <<http://www.walmorcorrea.com.br/>>.

É de praxe que as pesquisas resultem em um texto. Contudo, parece haver naturezas diversas para os textos de pesquisa. Dentre muitos, constato que há pelo menos dois tipos: os textos enclausurados em sua função de dar conta de um processo laboratorial e/ou de campo realizado anterior e/ou conjuntamente a ele – seria uma espécie de relatório utilizado para legitimar a investigação e cristalizá-la em seus resultados finais, ainda que provisórios – e, os que mais me interessam (os quais foram almejados na produção da minha tese e trabalhados com os participantes da oficina aqui retomada) que são os textos vivos, como extensão de um corpo que se (des)faz junto com a pesquisa. Um texto que é, ele próprio, o laboratório. Para esse segundo tipo de texto não há separação entre os planos ditos ‘práticos’ e ‘teóricos’, pois o que há é mais um “empirismo transcendental” (DELEUZE, 2001), tanto do texto, quanto pesquisa. Ou seja, o que

se instaura no plano dito teórico já pressupõe um corpo em ação e movimento invaginando em si mesmo o universo, produzindo-se como singularidade. A empiria e o pensamento andam lado a lado, amalgamados (...) violentando um ao outro (MOSSI, 2014, p. 54).

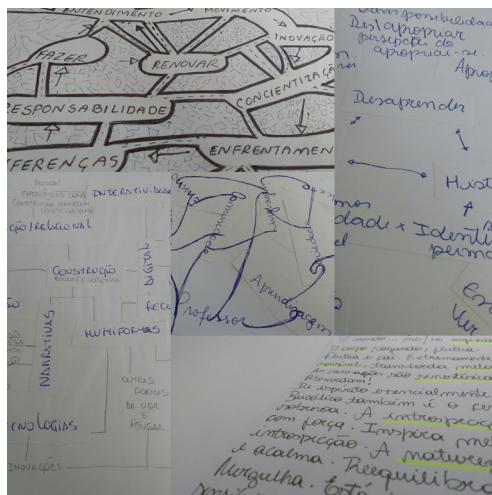


Figura 4: Montagem a partir de imagens realizadas de detalhes dos exercícios de escrita/leitura produzidos ao longo da oficina.

O texto seria, portanto, como nos propõe Barthes (2010), um tecido. Contudo, antes de ser formado por tramas bem acabadas que sustentariam por detrás sentidos e verdades ocultas, o texto se fabrica por um encadeamento eterno. O corpo daquele que escreve/lê se liquefaz e se espalha, jorra na escrita e encharca o texto. A mão transborda e se desmancha como a aranha se desfaz na teia ao tecê-la, ao modo de uma *hifologia* (sendo *hyphos* o tecido e a teia da aranha) (BARTHES, 2010).

A leitura, nesse sentido, não é um pressuposto moral ou intelectual para a escrita, tampouco podemos pensar em um sujeito que escreve e outro que lê como operações autônomas e independentes. A pesquisa que envolve esse tipo de texto se faz pela sua *escrileitura*: “expressão mascarada da escrita-pela-leitura e da leitura-pela-escrita, bravos combates das máquinas de guerra” (CORAZZA, 2008, p. 21).

Engana-se quem acredita que tal operação – a da tessitura dessa rede que é o texto – é uma operação autônoma que provém de um sujeito pleno. Quem escreve parece ser mais formado pelo texto que seu formador, mais escrito por ele que seu escritor, até porque, considerando esse segundo viés da escrita/leitura de textos (de pesquisa) em educação dos quais aqui estamos tratando, não há originalidade nem genialidade na escrita, nunca se escreve algo que alguém já não tenha de algum modo escrito. Conforme Corazza (2013, p. 96):

Aquele que cria é aquele que adota um ponto de vista criador. Aquele que raspa, escova, faxina os clichês do senso comum e das formas legitimadas. Aquele que enfrenta o desafio de explicar suas criações, sem apelar para uma instância criadora, superior e extrínseca a ele e a seu fazer. Aquele que distingue criação de criatividade; considerando a criatividade (isto é, a criação de soluções originais para problemas já dados), apenas como parte do processo de criação; o qual é mais amplo e envolve a invenção dos próprios problemas.

Como afirmam Deleuze e Guattari (1992), não há pintor ou escritor que, antes de pintar ou escrever, não tenha de raspar todos os clichês pre-existentes em sua tela ou página. O que se faz é traduzir e compor, como

um trabalho minucioso que “procede por raspagens, colagens, camadas afixadas e em seguida arrancadas, sobreposição que justapõe planos em horizontalidade rizomática e justaposição que sobrepõe transparências” (MOSSI, 2014, p. 73).

Ter uma ideia: leitura/escrita como potências inventivas (na produção de pesquisas) em educação

Escrevo e leio.

Disseco as vísceras do texto.

Escrevo e leio.

Encontro a escrita e a leitura como potências intensivas do texto que se interpenetram e se pressupõem.

Escrevo e leio.

O texto é uma máquina com suas engrenagens à mostra.

Escrevo e leio.

O texto é um corpo (sem espessura e translúcido), uma ameba informe que deixa transparecer, através de uma película superficial muito fina, gradientes energéticos e órgãos desorganizados.

Escrevo e leio.

O texto é sem fundo. É uma máscara sem rosto por detrás.

Escrevo e leio.

O texto é sem-vergonha e mostra suas partes.

Escrevo e leio.

Babel de vozes desconexas, luzes ofuscantes, marionetes suspensas, dançantes.

Escrevo e leio.

Há quem tenha vindo primeiro? Importa?

Escrevo e leio.

Sou eu mesmo o texto quando ele está diante de mim.

Escrevo e leio.

Roubo, colo, recorto, raspo, borro, costuro, tatuo, destroço.

Escrevo e leio.

Utilizo clichês e figurações para esgotá-los.

Escrevo e leio.

Estremeço cada palavra, racho cada partícula atômica de letra, encontro o infinito silencioso que entremeia balbucios e gagueiras.

Escrevo e leio.

No texto procuro a alegria como potência aumentativa e inventora de trânsitos e caminhos impensados no próprio pensamento.

Escrevo e leio.

No texto confecciono as roupas e as joias que utilizo para resistir.

Escrevo e leio.

No texto me desfaço, perco meu corpo, meu nome e meu rosto.

Escrevo e leio.

Só.”(Fragmento de tese de doutorado. MOSSI, 2014, p. 74-75)

O excerto nos convida a pensar em ler e escrever como potências vivas e inseparáveis. Lê-se porque se escreve, escreve-se porque se lê. Escreve-se enquanto se lê e lê-se aquilo que se escreve. Resta saber o que temos chamado de leitura e de escrita, e como tais instâncias têm sido colocadas em diálogo ou tensão, sobretudo no campo da educação e das pesquisas que o constituem. A mim, ao menos, ainda parece caro avançar nessa discussão para pensarmos como temos inserido imagens em meio a essa leitura/escrita ou, para além, como tornar tais instâncias de ação – ler/escrever e ler/escrever com imagens – instâncias de ação vivas, inventivas? Esse foi o mote da oficina trabalhada e a partir do qual escrevo/leio agora. Nessa seara, noções tais como invenção/criação, conectam-se às noções de pensamento e aprendizagem, na formulação de escritas/leituras que se presentificam como instâncias vivas, porosas, nunca como produções estanques.

Inclusive, aprendizagem, pensamento e, claro, criação, são noções extremamente caras a Deleuze e Guattari e, em diversas passagens de sua produção filosófica, parecem se entrelaçar de modo a formular uma espécie de amálgama indissociável. Embora o objetivo deste texto não seja se debruçar sobre as mesmas a ponto de esmiuçá-las, a seguir pontuo algumas associações que parecem importantes no sentido de apresentar a perspectiva que utilizei para olhar ‘escrita/leitura’ e ‘escrita/leitura com imagens’ na oficina trabalhada, sobretudo pontuando tais ações como lugares para a invenção e não para a mera representação (na produção de pesquisas) em educação.

Virgínia Kastrup, em entrevista disponível aqui: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sz7-cLdgsVk>>⁹, pontua o que seria, segundo

⁹ Acesso em: 04 maio 2016.

ela, uma aprendizagem inventiva. Para a autora, a invenção é a potência que a cognição possui de diferir de si mesma. Ou seja, no contraponto de pensarmos na invenção como uma faculdade a mais além de outras, nos reportariamos a ela sempre associada a outras faculdades e, desse modo, poderíamos falar, por exemplo, de uma percepção inventiva, uma linguagem inventiva, uma memória inventiva e, claro, de uma aprendizagem inventiva. Tal perspectiva nos oferece caminhos para escaparmos de um modelo representacional do pensamento, ou seja, da ideia de que aprender seria mera adaptação a um mundo pré-existente na direção de uma aprendizagem como possibilidade de invenção de outros mundos possíveis e incompossíveis. Aprender seria, para além de resolver problemas dados (noção de criatividade), vivenciar a experiência da formulação de problemas (problematização).

Uma leitura/escrita inventiva ou uma leitura/escrita com imagens que se quer inventiva seria a experiência que envolve tais instâncias de ação. Não para produzir códigos significantes fechados ou um mero relato representacional, uma narrativa do ocorrido, mas para produzir campos, espaços ou zonas de problematização que se mantêm em aberto, vivos para a incerteza do que virá. Do que outrem poderá desdobrar do escrito/lido e do escrito/lido atravessado por imagens como planos de experimentação e criação.

Deleuze, em seu ensaio *Qu'est-ce que l'acte de création?* (*O que é o ato de criação?*, 2003), nos ajuda a diferenciar o conceito de criação do de criatividade, associando ao primeiro algo mais próximo da ideia de invenção proposta acima. O autor, ao se questionar o que acontece quando alguém diz “tive uma ideia!” e alegando que ter uma ideia é um acontecimento raro, nunca vinculado a uma noção geral – afinal não se tem ideias gerais, mas sempre associadas a um domínio específico – afirma que pensar não é nunca ‘descobrir’ algo, descortinar alguma realidade escondida, mas criar algo novo, como “um povo que falta” (DELEUZE, 2003). Segundo o autor,

[...] o problema não é dirigir, nem aplicar metódicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer que nasça aquilo que ainda não existe [...]. Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar ‘pensar’ no pensamento (DELEUZE, 2006, p. 213).

Ter uma ideia, ou se colocar a pensar, “não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento”, nos diz Deleuze (2006, p. 213). Aprender, nesse sentido, talvez passe por esse engendramento também, como que por um funcionamento inesperado, inusitado, disparado pelo encontro fundamental com algo ou com alguém. Ou seja, o pensamento “frequentemente compreendido como o exercício natural de uma faculdade”, diante das perspectivas aqui adotadas “se faz longe de qualquer garantia. Não sendo natural, nem a expressão de um sujeito, [...] pensar não é a tentativa de descobrir a verdade, mas a criação do novo” (LEVY, 2011, p. 128). Compreende, portanto, não a ação de “conhecer, ou antes, reconhecer o real apresentado” (LEVY, 2011, p. 122), mas de criar, inventar, aprender como diferenciação de si mesmo.

Para Skliar (2014), leitura e escrita comungam de um sentido: o de fazer vacilar o Eu como categoria inquestionável. A leitura, segundo o autor, se configura enquanto uma experiência em que o “leitor põe à prova sua crença identitária na alteridade da leitura: a cada fragmento, a possibilidade de uma pergunta que começa sendo exterior e se interioriza até confundir alteridade com intimidade” (SKLIAR, 2014, p. 85). Já a escrita, relacionada a essa primeira, se qualifica “como convite a ir além de si mesmo, a sair, a livrar-se da própria modorra, um convite para abandonar o relato repetido, a identidade de si como centro do universo” (SKLIAR, 2014, p. 109).

Pensamento, aprendizagem e criação/invenção, associados a uma leitura/escrita ou a uma leitura/escrita com imagens (na produção de pesquisas) em educação, diante do exposto, podem nutrir uma potente relação amorosa e de contaminação de fluxos onde pensa-se para escrever e ler, escreve-se para ler e pensar e lê-se para pensar e escrever. Lê-se não para ter certeza, mas para que a certeza vacile e se estenda para uma

zona de incerteza tal em que o impensado, o inusitado e as aprendizagens em redes de multiplicidade sejam possíveis. Escreve-se não porque já se conhece algo que precisa ser registrado, cristalizado na escrita, mas justamente porque não há compreensão exata a respeito de alguma coisa e porque a criação/invenção de caminhos para tal, a busca em si, mostre-se, talvez, mais interessante do que a própria definição a ser encontrada.

Considerando escrita/leitura e escrita/leitura com imagens (na produção de pesquisas) em educação como potências vivas e vivificantes de espaços para que aprendizagem, pensamento e criação/invenção se imponham como outra via possível, como uma via *menor* na contra direção de uma *maioria* significante, resta assumirmos que nunca teremos uma escrita ou uma aprendizagem plenamente acabadas, uma leitura ou a compreensão máxima de uma noção, o estabelecimento fixo de qualquer verdade ou mesmo o alcance do limite derradeiro para o próprio pensamento. Teremos sempre somente uma rede no mínimo extensa de possibilidades, de amarrações, vias, acessos, tensões – como uma cartografia, um labirinto, uma colagem – por onde nos movimentamos e damos por assentadas certas coisas em determinados espaços de tempo. Teremos somente velocidades diferentes de escoamento daquilo que enunciamos coletivamente mediante os agenciamentos que somos capazes de produzir rizomaticamente (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) a partir do que nos afeta.

Costumo pensar naquele que escreve/lê, que captura imagens para essa escrita/leitura, como o *agrimensor* de um espaço informe, inacabado, de um *fora* absoluto onde nada é ainda, onde tudo poderá vir a ser (LEVY, 2011) de acordo com o modo com que tal e qual escrita/leitura associada (ou não) a imagens puder ser rearticulada, de acordo com os limites impensados que o próprio pensamento nessas ações puder alcançar.

As ações de escrever/ler qualquer coisa, incorporar imagens nessa escrita/leitura (na produção de pesquisas) em educação – conforme procuro entendê-las neste capítulo e como as trabalhei na oficina –, é mais o trabalho de quem produz realidades mistas, híbridas, plurais, do que

de quem reproduz uma única realidade engessada. É mais o trabalho de quem dissolve a si mesmo em sua ação, do que de um sujeito dotado de uma identidade plena capaz de produzir, significar e sobrecodificar enigmas e códigos.

Referências

- ARTAUD, Antonin. Para acabar com o julgamento de Deus (1947). In: WILLER, C. [tradução, seleção e notas]. *Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: L&PM, 1983.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. tradução de J. Guinsburg. 5 ed. São Paulo: Perspectiva. 2010.
- CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.
- _____. *Os cantos de fouror*: escrileitura em filosofia-educação. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. Qu'est-ce que l'acte de création? In: _____. *Deux régimes de fous*. Textes et entrétiens 1975-1995. Paris: Minuit, 2003, p. 291-302.
- _____. *Empirismo e subjetividade*: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução de Luis B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2001.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- _____. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a.
- _____. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia, vol. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1995b.
- _____. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto Et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do fora – Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MOSSI, Cristian Poletti. *Um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições*. Quem a pesquisa [em educação] pensa que é? Tese (Doutorado em Educação) Santa Maria: Programa de pós-graduação em educação (PPGE), Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Data de registro: 05/12/2017

Data de aceite: 19/04/2018

 **Corpo(i)ética: educação dos afetos e produção de modos expressivos**

*Fernando H. Yonezawa**

Resumo: Neste texto compartilharemos nossa experiência de trabalho com experimentações corporais-artísticas, as quais estão baseadas em conceitos deleuze-guattarianos e spinozanos. São experimentações oferecidas para grupos de pessoas de diversas faixas etárias e formações. Ao longo deste trabalho¹, viemos forjando a noção conceitual de educação dos afetos, a qual denomina a produção de um conhecimento acerca dos insuspeitos afetos engendrados nas experimentações. Trata-se de uma forma de educação constituída a partir da problematização de tais afetos em conexão com os modos de vida instituídos e respectivas maneiras de sentir, mover-se, expressar-se. Assim, nos questionamos sobre a possibilidade de produção de mais e novos modos expressivos. Baseados em conceitos de Guattari e Deleuze, entendemos que a força expressiva dos corpos sempre se constitui sobre uma problemática estético-artística e não fisiológico-funcional. Então, estaremos descrevendo aqui os procedimentos adotados em nossas experimentações, bem como os efeitos relatados pelos participantes e os conceitos filosóficos mobilizados.

Palavras-chave: Gilles Deleuze. Spinoza. Corpo. Artes. Educação.

Bodyethics: affections education and expressive modes production

Abstract: In this text, we would like our work of bodily-artistic experiments, which are based on Deleuze-Guattarian and Spinozian concepts. These experiments are offered to groups of people of varying age groups and backgrounds: Humanities students, health professionals, and public school teachers. With Spinoza and Deleuze we understand that affections are modes and characterize the

* Doutor em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES-PPGPSI). E-mail: fefoyo@yahoo.com.br

¹ Trabalho realizado e desenvolvido juntamente com as parceiras e profissionais Ângela Vieira, Juliana Bom-Tempo (Psicologia) e Lisiâne Yonezawa (Terapia Ocupacional).

expressive forms of the power to be affected of bodies. Also with these authors, we take these modes as possessing an educational force, that is, of intending new bodies in expressive ways, since there are affections that violate the relationship of sensible cohesion between the faculties of thought. So we will be describing here the procedures adopted in our experiments, as well as the effects reported by the participants and the mobilized philosophical conceptualization.

Keywords: Gilles Deleuze. Spinoza. Body. Affection. Education.

Cuerpo(i)ética: educación de los afectos y producción de modos expresivos

Resumen: En éste texto, nuestro trabajo de experimentación corporales-artísticas, las cuales están basadas en conceptos deleuzo-guattarianos y espinozianos. Dichas experimentaciones son ofrecidas para grupos de personas de diversas edades y formaciones: estudiantes del área de Humanidades, profesionales de la salud y profesores de escuelas públicas. Con Espinosa y Deleuze entendemos que los afectos son modos y caracterizan las formas expresivas de la potencia de ser afectado por los cuerpos. Como en esos autores, también tomamos los modos como poseedores de una fuerza educativa, sea cual sea, la de tensionar en los cuerpos nuevas maneras expresivas, ya que hay afectos que violentan la relación de cohesión sensata entre las facultades del pensamiento. Entonces, estaremos describiendo aquí los procedimientos adoptados en nuestras experimentaciones, bien como los efectos relatados por los participantes y la conceptualización filosófica movilizada.

Palabras-clave: Gilles Deleuze. Spinoza. Cuerpo. Afecto. Educación.

Há oito anos temos nos dedicado a produzir sessões de experimentações corporais², baseadas em exercícios artísticos e nos conceitos da Filosofia Micropolítica de Guattari e Deleuze. Nesta proposta temos o intuito de acessar um plano de consistência, a partir do qual se possa experienciar um corpo que não se defina mais por características inerentes à espécie, ou por relações pré-fixadas entre órgão e função, mas

² Trabalho realizado e desenvolvido juntamente com as parceiras e profissionais Ângela Vieira, Juliana Bom-Tempo (Psicologia) e Lisiâne Yonezawa (Terapia Ocupacional).

por relações de velocidades, de movimentos e repouso (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 47).

Então, neste plano, as coisas não possuem existência formal ou particularizada e só andam em infinidades, se diferenciando pelo modo como entram em relação. Dessa maneira, é um mundo caótico não por ser desorganizado, mas pela capacidade de portar simultaneamente infinitas relações de movimento e repouso, velocidade e lentidão, as quais estão todas conectadas e em eterna variação de composição e diferenciação (DELEUZE & GUATTARI, 1997,, p. 39).

Conforme Guattari e Deleuze (1997), os órgãos e funções são efeitos de modos de relação e, por isso, um órgão pode operar segundo outros regimes e uma função pode ser exercida via outras organizações. Um corpo tomado pelo plano de composição, portanto, se definiria pelos afetos que é capaz de experimentar, de modo consoante a um agenciamento individuado do qual faz parte. Sendo assim, o que um corpo é capaz de realizar e sentir diz respeito às partes extensivas as quais lhe pertencem num dado circuito de conexões e circulações intensivas.

Sob a perspectiva do plano de consistência, um corpo apropria-se de novos afetos ao mesmo tempo em que se acrescem a ele partes extensivas, conforme variações nas relações de velocidade, movimento e repouso propiciadores de novas conexões e arranjos. Ao mesmo tempo, são os afetos e a composição das partes que, a partir de uma certa relação, passam a se apropriar de um corpo. Trata-se de uma produtividade imanente paradoxal dos corpos, na qual os corpos tomam novos afetos e partes enquanto são simultaneamente tomados pelos afetos e partes do agenciamento dentro do qual são produzidos.

Compreendemos, pois, que é na experimentação de afetos inimigráveis que se podem produzir novos sentidos e modos de expressão, à revelia do entendimento sensato e disciplinador dos modos organizativos dominantes do mundo. Temos percebido que essa potência afetiva própria das experimentações é por si só alterante dos modos sentir, pensar e viver, pois coloca em xeque regimes de sensibilidade e de pensamento, através do engendramento de processos outros.

Nossa inspiração e o modo de montagem das experimentações

Ao longo dos anos nos quais viemos produzindo experimentações corporais, temos feito uso de exercícios do teatro, da dança, da performance e das artes marciais, assim como de materiais orgânicos e inorgânicos, que possam criar estímulos muito precisos de tato, paladar e olfato; também lançamos mão de estímulos auditivos por meio de ruídos, música e instrumentos musicais e da subtração da visão com o uso de venda.

No começo, tivemos no texto “Como criar para si um Corpo sem Órgãos” uma inspiração norteadora de nossa preocupação com desenvolvemos um modo de nos apropriarmos dos exercícios advindos das artes mencionadas, do uso dos materiais e da ideia de estabelecer um programa de experimentação corporal. Sendo formados em Psicologia e tendo ao pensamento de Guattari e Deleuze como referências teóricas de nosso trabalho no campo da subjetividade, nos sentíamos instigados, com este texto, a criar exercícios ou experiências corporais capazes de acessar as intensidades do plano de consistência, que, ao mesmo tempo, se diferenciassem dos tradicionais trabalhos corporalistas da área Psi.

Do ponto de vista pragmático-filosófico, o conceito de corpo sem órgãos arquitetado por Guattari e Deleuze, no referido capítulo do terceiro volume de *Mil Platôs*, é a própria afirmação do processo de experimentação de um plano de consistência (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 21). Os autores colocam esse processo com toda crueza e simplicidade, de modo a deixar claro que qualquer um pode empreendê-lo; ao mesmo tempo, não supõem nada de antemão que garanta a abertura à experimentação. A despeito disso, nos dão algumas pistas de como produzir um corpo sem órgãos, quais os riscos, os tipos, os modos. Por isso mesmo, a proposta de um programa.

Segundo os autores, o corpo sem órgãos (CsO) é um limite, pois a ele nunca se chega, visto não se tratar de um lugar, mas de uma matéria intensiva que se experimenta num conjunto de práticas. Ele se faz no próprio empreendimento, é um exercício ativo, um combate perpétuo

entre forças que o liberam para o plano de consistência e forças as quais o estratificam. Ora, existem três grandes estratos relacionados a nós, quais sejam: o organismo, a significância e a subjetivação (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 22). Cada um desses estratos incide sobre uma superfície de relação do ser humano: o organismo age sobre as articulações de nosso corpo biológico, social, cultural e científico, estruturando-os em sistemas fechados de funcionamento; a significância diz respeito a todos os atos serem remetidos a signos prontos, ou seja, há sempre algo a ser interpretado e inferido a partir dos atos; e a subjetivação, por fim, remete os acontecimentos e enunciados a um sujeito pressuposto. Temos que, a partir deste plano estratificado, pensamos, sentimos e agimos sempre tendo como parâmetros demarcações individualizantes, hierarquizadas, que fixam todo e qualquer tipo de fluxo: material, de pensamento, de pessoas, de afetos etc.

Desse modo, acessar um plano de consistência nos exige rigor e prudência, pois havemos de desestratificar o conjunto de estratos, que impedem o povoamento de nosso corpo por afetos intensivos não subjetivados. Tão logo, não é de modo grosseiro que faz uma desestratificação, pois desfazer o organismo nunca foi destruí-lo (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 23) e sim cultivar agenciamentos e circuitos que possibilitem passagens e variação na distribuição de intensidades. Desestratificar é sustentar um corpo aberto a conexões, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 24). É justamente a esta experiência, que se procede enquanto um conjunto de práticas propiciadoras da circulação de intensidades livres e, portanto, de abertura para o plano de composição, que Deleuze e Guattari chamam de CsO.

Em nosso trabalho, então, a ideia do programa sado-masoquista descrito no referido texto como uma sucessão de procedimentos cuidadosamente pensados para produzir certos efeitos nos soou interessante, porque também entendíamos, como artistas (das áreas da dança e das artes marciais) que a inventividade, ou seja, a tessitura de um novo cor-

po, não surge espontaneamente; ela requer primeiramente esforço para sair de uma zona de conforto e cultivo de práticas, as quais sustentem uma abertura à ampliação e variação dos modos de relação exercitados.

Para pensarmos nossos processos experimentais, também consideramos o perfil das pessoas com as quais viemos trabalhando, que são de formações diversas e estão engajadas geralmente em campos como educação e saúde, nos quais há um exercício exacerbado do intelecto e/ou de um repertório afetivo pragmático-funcional, cuja expressividade é empobrecida pelas exigências dos contextos institucionais em que trabalham.

Assim, montar em programas tem sido um modo de criar percursos onde houvesse experimentações propiciadoras de alterações nos modos de respirar, de se mover, de variar a circulação sanguínea por via do aumento ou diminuição da temperatura corporal, de contrair e relaxar os músculos, provando variações de tensionamento, de acelerações e lentidões nas caminhadas, de redimensionamento do espaço. Interessanos, pois, elaborar um processo ao mesmo tempo rigoroso, liberador e, acima de tudo, educativo, transformador e inventivo. O texto a respeito do CsO nos deixava claro que uma experimentação, ainda que deslocada dos moldes e princípios científicos, seria algo delicado de ser feito, algo que requereria uma nova forma de rigor.

Tendo já experimentado algumas práticas corporais da área Psi, tais como exercícios bio-energéticos, biodança, psicodrama e esquizodrama, nos incomodamos com alguns aspectos destas práticas: em alguns momentos eram muito pouco afeitas à invenção, em outros, eram demasiadamente voltadas a produzirem uma imagem caricata de liberdade corporal, através da catarse física ou supostamente sexual; também nos incomodávamos com a pouca amplitude e exigência dos movimentos corporais, sempre muito confortáveis, compassivos para com os limites dos corpos rígidos e empobrecidos pelo modo de vida disciplinar do típico homem branco, trabalhador, ausente de si e distante das potências do corpo. Além disso, a tendência destas práticas a recaírem numa modulação emocional apelativa, choramingosa, centrada em histórias pes-

soais, individuais, para elaborarem análises despolitizadas e descoladas das dimensões sociais, econômicas, históricas nos preocupava bastante.

Por isso, quando pensamos em rigor, estamos tentando escapar pelo menos destes pontos de captura e, ainda, buscando elaborar experimentações capazes de provocar a inventividade dos corpos sem confiar tanto em algum espontaneísmo supostamente libertador. Parecia-nos claro: espontaneamente também se produziu, na história, eventos como o fascismo e as tiranias. Guattari e Deleuze bem dizem que o Estado, por exemplo, é uma aparição miraculosa. A ideia de que transformações podem surgir sem serem determinadas por forças nos parece abstração, quer dizer, mesmo o gesto mais espontâneo só pode ser efeito de forças. Tal como não nos interessa produzir corpos atléticos, voltados para a alta performance, tampouco não nos satisfazemos com o fato de que muitos trabalhos corporais no meio Psi costumam tomar como modelo os corpos adoecidos e neurotizados do capitalismo e, por isso, acabam sendo ainda muito caridosos para com a rigidez e estereotipia expressiva dos corpos. A normalidade passa muito incólume quando se mantém os corpos de sua modulação média e conhecida.

Dessa maneira, desde nossa primeira proposição experimental inspirada no texto sobre o CsO, temos sempre uma primeira parte do percurso programada e coordenada para produzir tensionamentos e alargamentos nos modos estabelecidos e dominantes de constituição corporal, a saber, corpos com tendões e articulações rígidas, musculaturas encurtadas, espremidas pelas demandas da vida típica de trabalhador sedentário, capacidade respiratória diminuída, repertório de afetos, gestos e movimentos desertificado ou estereotipado, contaminado por representações e caricaturas midiáticas, familiares, estatais etc. A este primeiro estágio das experimentações, damos o nome de “abrir o corpo” e temos aí a preocupação inicial de provocar desgastes, raspagens e esgarçamentos nos corpos. Não é apenas um aquecimento: alongar a musculatura e os diafrágmatis, ampliar os movimentos e gestos, desfazer as rostidades e as posturas corporais, abrir espaços respiratórios, permitir percepções

finas das partes do próprio corpo e dos outros corpos, aguçar o sentido de presença, avivar a sensibilidade com relação a sonoridades, cores, texturas, desconstruir tabus quanto a tipos de posição de corpo e movimento, como fazer homens rebolarem, mulheres empinarem os quadris. Por outro lado, este primeiro momento também pretende propiciar a germinação de novos gestos, novas posturas, movimentos inusitados, afetos singulares e até sem sentido. E mesmo assim, neste abrir o corpo, mesmo havendo experimentação de novos afetos, não consideramos que haja aí inventividade, pois esses afetos surgidos se dão por um esforço orientado. Sabemos que a saída de uma zona de conforto necessariamente produz novos afetos e a inventividade está em agir sobre os afetos considerando as linhas de forças que estão em jogo, multiplicando os gestos, produzindo ainda uma terceira, quarta, quinta movimentação expressiva do corpo. É na presença de uma rede tensões que um corpo se inventa de um modo singular, como um entardecer, no qual o jogo de luz, temperatura, umidade e correntes de ar frio e quente formam um corpo único e heterogêneo chamado por do sol.

Temos percebido que, nessa primeira parte, de fato há a saída de uma zona de conforto e o cultivo de práticas propiciadoras de outros modos de relação. No entanto, também viemos percebendo que não havia alteração inventiva dos modos experimentados através de um exercício de estar receptivo e atuante na nova relação de forças em que os corpos imergiam. Havia sim alterações próprias ao processo de realização de um exercício, que cada corpo naturalmente realiza com alguma variação. Neste caso, contudo, consideramos estar apenas lidando com diferenças relativas, isto é, com diversidades, nas quais o ponto de vista é deslocado, mas o modo de relação e o objeto são mantidos. É pensando nisso que, então, procuramos cuidar para que os participantes tenham atenção às zonas de conforto apresentadas por meio de frouxidões e enrijecimentos nos movimentos, ou seja, um esforço a mais ou a menos que o necessário para a execução. Através dessa atenção exercitamos, junto com os participantes, a presença a si, importante desde o alongamento, que costuma

ser prelúdio desta primeira parte. Falamos aqui de uma presença que é, além de atenção às sutilezas dos exercícios, uma disponibilidade para com os novos fluxos afetivos, os quais multiplicam as possibilidades de expressão corporal.

Os participantes de nossas experimentações sempre nos deram o retorno de que achavam muito importante o cuidado e precisão com que sugeríamos os exercícios. Chamamos de crueldade a este rigor e cuidado para com os exercícios, desta vez inspirados na noção de crueldade de Artaud. “Tudo que age é crueldade” (ARTAUD, 2006, p. 96). A crueldade, para Artaud, se refere diretamente à capacidade alquímica que a arte tem de agregar mais realidades à realidade, multiplicar o real, produzindo um mundo “perigoso e típico”, cheio de inumanidades em que seus elementos, “assim que mostram a cabeça, apressam-se a voltar à escuridão das águas”. Esta força de criação e de dobragem da realidade constitui um mundo em que “o homem, com seus costumes ou com seu caráter, conta muito pouco” (ARTAUD, 2006, p. 50). Com efeito, propomos os exercícios de modo ímpio, tal como fazem tantos diretores e professores de teatro, dança e artes marciais. Suspeitamos que, se os participantes nos sentem cuidadosos, talvez seja porque efetivamente temos muito pouco respeito ou compaixão pelos pequenos medos burgueses, pelos melindres de gênero, pelos psicologismos e pelas fantasias neuróticas de impotência.

Então, neste momento de abrir o corpo sempre iniciamos com exercícios respiratórios. Trata-se de aliar uma respiração lenta e ampla, preferencialmente concentrada no abdome, com movimentos sutis de pernas e braços que façam com que o peso do corpo possa ser levado à sola dos pés e, desse modo, se promova uma conexão entre pensamento, corpo e contato com o solo. A intenção neste exercício é oxigenar o corpo de modo mais sutil, alongando músculos abdominais e intercostais, mas também pretendemos aí desacelerar a atividade mental, liberando-a de ações imaginativas e representativas de teor transcidente, que vedam o corpo à ação sutil de se conectar ao ambiente de forças atuantes. São exercícios que se aproximam muito do que alguns psicólogos corporalis-

tas chamam de *grounding*; porém, para nós, a importância do exercício está em combater a transcendência, ou seja, não pensamos em nenhum objetivo energético ou desrepressor. Preferimos pensar que o momento de respiração é uma tentativa de “imanentização” dos corpos, de produção daquilo que Nietzsche chamaria de “amor à terra”. Queremos aí, iniciar o exercício da presença. O tensionamento é justamente ocupar a mente tão somente com o fluxo respiratório e a expansão e retração do corpo, que consideramos ser um dos mais germinais e elementares movimentos e sensações que se pode ter. Já neste momento tão inicial é comum que alguns participantes tenham dificuldades, chegando até a chorar ou sentirem-se sufocados, por estarem aflitos em respirar mais amplamente, ou porque nunca puderam experimentar descontrair o peito e os trapézios para inspirar o ar usando também o abdome. Também acontece de percebermos as mãos fazerem movimentos sem vitalidade, como se não tivessem irrigadas por sangue, musculatura e pulsação. Ora, sabemos bem que a concentração da respiração na parte alta do peito é justamente efeito de uma corporeidade que se descola da terra, da imanência, atravessada que está pela necessidade constante de concentrar suas forças no alto do corpo (cabeça, peito e ombros), para pensar, para resolver tarefas burocráticas, escolares, domésticas etc. Assim, como forma de rigor e cuidado, procedemos colocando nossas mãos sobre o umbigo do participante, pedindo que relaxe os ombros e tente respirar empurrando e puxando nossa mão com a barriga. Também colocamos nossas mãos sob as mãos do participante, e pedimos que empurrem com um leve nível de tensão, para que o movimento ali avive dedos, palmas, braços e ombros.

Durante a abertura do corpo gostamos de utilizar cambalhotas e rolagamentos das artes marciais ou da dança, como meio de aquecer o corpo, criar uma atmosfera lúdica e, ainda, embaralhar o sentido proprioceptivo de verticalidade, o qual também é promotor de controle. Aí, é comum que um ou outro participante se sinta travado e incapaz de virar uma cambalhota, tomado pela fantasia de que irá quebrar o pescoço. Para nós,

novamente, trata-se de um efeito malévolos da vida adulta, supostamente madura, que rouba a desenvoltura corporal, a disponibilidade para experimentar afetos e movimentos, especialmente os redondos. Entendemos que este tipo de fantasia é ilusória e entristecedora do corpo; por isso, nossa残酷 está, no caso da cambalhota, em achegarmo-nos ao lado da pessoa, não permitindo que desista, ajudando-a a sustentar-se de ponta cabeça, sobre o topo da cabeça, até que consiga vergar o pescoço e rolar pelas costas. É bastante assustador como um exercício simples, tão natural em crianças pequenas, passa a ser algo tão terrível a ponto de produzir choro e desespero em alguns participantes. Compreendemos que incapacidades deste tipo sejam um signo do nível de adoecimento ao qual somos facilmente submetidos se não nos atentamos às seduções do modo de vida hegemônico. Por isso, quando podemos acompanhar estas pessoas num pequeno processo como este, elas comumente se emocionam alegremente por terem conseguido e até tentam repetir as cambalhotas, ainda que desajeitadamente.

Cabe dizer aqui, que não nos importam as razões pelas quais os corpos apresentam certos limites, ainda que sejam eles traumas. Nossa questão é podermos produzir um encontro e uma nova experiência que, de todo modo, possibilite aberturas e ampliação do que o corpo pode fazer e sentir. É neste sentido que dizemos não respeitar medos e demais afetos tristes capazes de paralisar os corpos. Há ainda exercícios mais complexos que utilizamos para ampliar o repertório gestual e sensível dos corpos, como a experimentação de níveis de tensão muscular variados envolvendo sensações de texturas, que vão do mais rarefeito ao mais denso, passando por nuances de liquidez e viscosidade. Fazer-se conduzir por alguma parte do corpo ao dançar uma música instrumental como se uma esfera metálica percorresse o interior do corpo, ou caminhar como se os pés penetrassem um chão de lama, abrindo os dedos dos pés são outros exemplos de exercícios que utilizamos no momento de abertura do corpo.

Assim, se na primeira parte cuidamos do exercício de uma presença, na segunda parte do programa atemo-nos ao cultivo de uma errância

com essa vivacidade exercitada: é proposto um plano de experimentação livre de comandos diretivos. Denominamos “intempérie” este segundo momento. Aí, pretendemos que os corpos possam, em parte, se utilizar das aberturas e recursos expressivos construídos e desconstruídos inicialmente. Com o intuito de enriquecer esse segundo momento nós coordenadores inserimos estímulos tácteis, ópticos, auditivos e olfativos, administrados de modo processual e atento às sutilezas do que se passa, buscando compor com os movimentos dos participantes. São cheiros, gotículas de água gelada e aromatizada borrifadas, músicas instrumentais em que há uma modulação rítmica irregular com melodias imprevisíveis. Neste momento, podemos também vendar os olhos dos participantes, assim como levá-los a espaços preparados, no qual se disponibilizam materiais como bolsas com água colorida, pedras, algodão, cordas, telas. Ora, na intempérie, a questão é também produzir um meio, uma selva ou oceano, que permita fazer emergir uma nova expressividade nos corpos, gestos e caminhares singulares, danças e narrativas esquizoides inventivas, nascidas de uma corporeidade constituída de forças e partículas poéticas. Entendemos que aí, as linhas de força são poéticas, mas, nem por isso, são singelas ou confortáveis; pelo contrário, este é o momento em que os corpos são jogados num campo de forças desaconchegante, tal como se estivessem, justamente, numa intempérie climática.

Procuramos, pois, produzir um agenciamento estético-expressivo justamente no jogo desses elementos sinestésicos, criando uma atmosfera movente juntamente com um corpo sobre o qual se exerceu um trabalho de refinamento do regime de sensibilidade. É através destes recursos que apostamos na possibilidade de acessar um plano de consistência, plano caótico de intensidades do qual, uma vez acessado, não se retorna.

Em nossa primeira experimentação, baseada nos conhecimentos que até então tínhamos cultivado – como psicólogos, educadores, artistas e estudiosos da filosofia da diferença – obtivemos algumas experiências interessantes e compreensões do lugar que ocupávamos em meio a essa trama de formações. Ela foi oferecida no I Encontro de Esquizodrama

promovido pelo Instituto Félix Guattari em Uberaba/MG no ano de 2009. Neste encontro, que também foi um Pré-Congresso Internacional de Saúde Mental e Direitos Humanos, houve a participação de profissionais da saúde, estudantes universitários das áreas de humanidades e usuários do CAPS Maria Boneca (Centro de Atenção Psicossocial de Uberaba). Propusemos nesse evento uma experimentação corporal com o nome de “Clínica do Corpo e do Corpo sem Órgãos”. Houve a participação de 71 pessoas, entre elas, usuários do CAPS, trabalhadores da saúde e estudantes de psicologia, serviço social e artes. Ao fim desta experimentação, um dos usuários nos apontou que o vivido naquela oficina foi uma experiência semelhante ao processo de crise que enfrentam. Um profissional da saúde relatou ter vivenciado uma morte em que tudo escurecia e o corpo se dissolia, ressurgindo depois com um frescor de nascimento. Também vimos gestos e sons emitidos pelos corpos fazerem diálogos não intencionais à distância, como se houvesse uma ligação rizomática entre corpos que estavam deitados em pontas opostas da sala.

Esses relatos trazem muito a tônica ímpia e cruel de nosso trabalho. O conjunto de procedimentos que havíamos criado dava acesso a um plano de composição, cujo CsO fabricado fazia circular intensidades de teor esquizo, no sentido de “uma luta interior ativa que ele mesmo desenvolve contra os órgãos” (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 09). Este efeito se deu em virtude de trabalharmos com um conjunto de práticas que intervinham no arranjo de forças que nos antropomorfizam; por exemplo, procuramos desconstruir o andar bípede e a preponderância da sensação de sermos seres vertebrados através de caminhadas que iam gradativamente fazendo os corpos voltarem ao caminhar rastejante, passando pelo andar de quatro até chegar em movimentos de verme. Quando experimentamos aquilo que em nós nos avizinha de um molusco, como nossas vísceras moles, ou tomamos contato com aquilo pelo qual somos ainda animais, como o deslocamento rastejante, intervimos afetivamente nos estratos que nos conformam a certos modos de sentir, agir e pensar. Nesse direcionamento, também propusemos apalpar as vísceras procu-

rando efetivamente tocar algumas de suas partes, em seguida oferecemos um copo de água gelada para ser bebido pelos participantes e iniciamos uma caminhada rastejante com os olhos vendados sob a audição de uma música experimental de vozes andróginas. Nesse agenciamento, em que se rasteja vendado, com as vísceras remexidas e experimentando outros modos de encontro com demais corpos, torna-se possível a circulação de intensidades não-humanas.

Em algumas experimentações, entre o abrir o corpo e a intempérie, inserimos ainda um pequeno momento de transição, que chamamos “iminência”. Trata-se de um curto momento, que tem dois objetivos: sem interrupção, sinalizar aos participantes que não mais haverá exercícios conduzidos por nós e, então, poderão concentrar-se na expressão de uma performance, caminhada ou dança singulares, gerida na intempérie que virá e, ainda, é a ocasião de disponibilizar um momento de passagem, que sirva para trazer o efeito de fim e início ao mesmo tempo. Por isso, na iminência, oferecemos um objeto, uma mudança clara de música ou ambiente, que entendemos dever funcionar como a moeda que as almas gregas ofereciam ao barqueiro do rio Aqueronte quando da travessia para o mundo dos mortos. O objeto pode ser um pedaço de galho pintado, uma bolinha de gude colorida, um trapo de tecido, assim como a passagem pode se dar justamente fazendo os participantes passarem por uma cortina, argola ou porta, indo para outro recinto. A cada experimentação pensamos em algo que esteticamente rico para este pequeno instante. A intenção é que os objetos sirvam também para iniciar uma conexão inumana e criativa, para preparar a luta com as forças que está na iminência de acontecer durante a intempérie.

Nossas experimentações podem durar até quatro horas, pois é comum apresentarmos uma pequena introdução teórica, junto com uma discussão temática antes de iniciarmos os exercícios corporais. Este momento pode levar até uma hora. Em geral, desde as respirações iniciais, até a iminência e início da intempérie, levamos mais uma hora ou hora e meia. A intempérie pode durar de vinte a trinta minutos, dependendo de

como o coletivo de participantes trabalha. Ao fim, deixamos cerca de cinco ou dez minutos, para que os participantes possam retornar gradativamente de suas viagens e performances; aí, trazemos uma música mais serena e baixa, sugerimos que os participantes toquem seus corpos suavemente, trazendo a sensação de contorno. Também pedimos que respirem calma e profundamente, para que voltem a sentir o mais simples fluxo de vida. Encerramos com um momento em que os participantes podem compartilhar com o restante do grupo suas experiências, seja com os exercícios do abrir o corpo, seja com a performatização da intempérie. O ponto final consiste numa última respiração em roda, na qual todos ouvimos o som do ar sendo expirado pelo grupo todo. Faz-se esta respiração com o sentimento de estarmos fechando coletivamente um processo.³

Algumas problematizações que fazemos sobre nossas práticas

Com essas experimentações, vemos serem produzidos, de um modo muito intenso e forte, novos corpos às margens do humano. Entretanto, como dissemos, procuramos não fazer com que a experimentação passe por uma via catártica, na qual se vivencia uma descarga energética baseada em exacerbação e certo sentimento de vingança para com a repressão e controle. Entendemos que a catarse de fato libere forças, mas, por outro lado, ela ainda mantém demasiadamente um território de significações e subjetivações em função de um corpo-eu-humano-com minha historieta pessoal. Nossas experimentações oferecem um transbordamento, tal como na catarse, mas não nos estabelecemos sobre um território “humano demais humano humano”. Os transbordamentos que vemos acontecer em nossas experimentações vêm por efeito de uma luta com as estratificações que nos humanizam. Tomamos o corpo como campo de batalha entre forças que o liberam para plano de consistência e forças as quais o estratificam;

³ Cabe destacar que nosso trabalho é em muito composto por técnicas, exercícios, conceitos e princípios aprendidos junto à Taanteatro Companhia de Performance, Dança e Teatro, dirigida por Maura Baiocchi e Wolfgang Panek.

por isso vemos efeitos de enlouquecimento, dissolução dos limites corporais e morte serem relatados pelos participantes.

Com isso, diferentemente de práticas corporais propostas segundo norteamentos Psi no qual se afirmam “pare, reencontre o seu eu”, nós procuramos trilhar outro caminho, pois queremos fabricar CsOs, os quais sejam resultantes de um cultivo de práticas que fazem circular intensidades desconhecidas, poéticas, gestadas num mundo de afetos insuspeitos. Assim, ao invés de paradas, produção de lentidões. É pela lentificação após acelerações bruscas ou movimentos rápidos que desviamos da catarse. Ao mesmo tempo, nos servimos dessa manobra como modo de produção de micro percepções e de realce de rastros de movimentos, os quais continuam acontecendo molecularmente no corpo, na forma de inúmeras desacelerações diferenciadas. Há inclusive movimentos involuntários que gaguejam nessas desacelerações.

Com efeito, a partir do momento em que nos propusemos a realizar experimentações distintas das que comumente se fazem no meio Psi, passamos a ter que nos inquietar com outros problemas e questões. A aposta na não diretividade do segundo momento tinha o intuito de que os participantes se encontrassem nessa batalha de forças, procurando se aliar a elas, para que tramassem uma nova composição, no exercício de um novo afeto. Percebemos ao longo de nossas experimentações que esse modo de fazer gerava alguns efeitos que não convinham quando tomamos por referência o sentido de produção afetos não subjetivados. O repertório de movimentos e gestos que muitas vezes surgia nesse momento era, apesar de criativo e desenvolto, muito bem conhecido. Os participantes diziam que a surpresa estava no reavivamento da vontade em retomar o cultivo de um corpo de práticas já exercitadas anteriormente: alguns participantes faziam movimentos de capoeira, outros de balé contemporâneo, outros de danças africanas. Ora, o que passou a nos incomodar foi que, neste momento de não diretividade, os participantes recorriam a este campo de gestos e movimentos costumeiramente entendidos, dentro de um senso-comum, como sendo movimentos fluidos,

não formais, não programados e malemolentes. Com efeito, parece-nos que se aproximavam novamente de clichês, pois, por mais que se diga, por exemplo, que o balé contemporâneo faz um trabalho de saída da forma, contrapondo-se ao balé clássico, é muito fácil identificarmos sua corporeidade e movimentos típicos, bem como o tipo de malemolência das danças e artes de matriz africana é bastante reconhecível.

Quer dizer, passamos nos incomodar, primeiramente com as reterritorializações, ou as formas de recognição que vinham após as raspagens feitas durante o abrir o corpo. Em uma das oficinas que oferecemos no Congresso Internacional de Saúde Mental e Direitos Humanos das Madres da Praça de Maio em 2010, na Argentina, tivemos um exemplo bastante curioso deste tipo de retorno a uma imagem pré-fabricada de liberdade: no momento da intempérie, logo depois de colocarmos os participantes vendados e misturando-se com toques de pele e música, num espaço bastante pequeno e quente para as quase cem pessoas que ali estavam, vimos um casal se aproximar, se encostar em uma pilastera que havia na sala e começar a beijar-se freneticamente. É muito fácil pensarmos de cara que se trata de um momento de liberdade erótica, porém, logo nos veio a percepção de que aquela cena poderia ser muito bem transportada para um contexto qualquer do que se convencionou chamar popularmente de “balada”. O beijo lascivo entre duas pessoas que mal se enxergam e não se conhecem é de fato a performatização de afetos bastante fluidos. Porém, nos pareceu claro que era um modo muito rápido e fácil de recolocar dentro de expressões conhecidas o campo de forças desterritorializantes em que os corpos estavam mergulhados. Era uma cena típica, uma caricatura do que se passa em todo final de semana nas casas noturnas e bares urbanos. O que nos interessa desde sempre é que os corpos justamente se vejam encurralados, coagidos a encontrarem movimentos e meios de expressão novos, inusitados para si e para o mundo, sem, contudo, cairmos num relativismo típico do liberalismo econômico, que reitera o “cada um do seu jeito em seu quadrado pessoal”.

Outras vezes, vimos surgir uma exaltação do experimento no sentido da produção de uma alegria, mas uma alegria passiva, noção que mais adiante iremos esclarecer. Dessa maneira, passamos a ver que havia um aumento efetivo da capacidade de ter certas ideias ou ter certas ações, mas que ficavam presas às circunstâncias experimentais da oficina. Dito de outro modo: a inventividade ficava reclusa às condições dadas e não se experimentava a inventividade como a própria produção de condições. Dessa maneira, surgia um discurso dualizante em que as coisas se dividiam entre o que se passava na experimentação e o que se passava na vida fora dela, a qual, no entanto, consideramos ser também experimentação, ser também um campo de afirmação e batalha.

Educação dos afetos: os afetos é que educam se a alegria aumenta a força de agir

Então, a partir do momento em que passamos a nos deparar com estas questões, é que começamos a pensar nossas experimentações como formas de educação dos afetos. Sabemos da ambiguidade estranha contida nesta expressão. Inicialmente parece se tratar de uma educação que pretende corrigir os afetos, isto é, ortopedizá-los, tal como tradicionalmente já ocorre na educação escolar disciplinar, na qual não cabe errância.

Porém, o que estes termos ambíguos querem destacar é uma outra duplidade: por um lado, as experimentações mergulham os corpos num mar de sensações e, assim, oferecem experiências em que aparecem sempre novos e inesperados afetos, cuja força é capaz de produzir nos corpos novas formas de expressão, condução dos movimentos, compreensão do que se passa consigo etc. Neste sentido, educação dos afetos quer dizer, educação na qual os afetos é que educam, transformam, formam. Daí, vem imediatamente o segundo sentido desta expressão. Se não se trata de uma prática correcional e disciplinar, nem por isso ela deixa de ser inexorável e forçosa para os corpos. Não mais correção e nem coerção, mas coação, ou seja, ação sinérgica e enérgica de distintas forças. Ora,

parece ingenuidade pensar que haja alguma forma de neutralidade ou brandura em qualquer prática corporal. Mesmo a mais doce massagem, ou a aparentemente menos rígida dança possui suas formas, suas direções, sentidos, sua resolutividade e diligência. Assim, ao invés de sonharmos com práticas corporais angelicais e melífluas, preferimos assumir que todo movimento corporal e toda educação implica um certo nível de violência. Como diria Nietzsche, somente um modo de vida muito submetido e enfraquecido pode desejar e conceber forças sem efeitos, realidades sem força e movimentos neutros. Tão logo, a educação dos afetos não se refere mais a um tipo de violência que viola a potência expressiva dos corpos, interrompendo, deprimindo, determinando ou reprimindo; desta vez, trata-se de uma violência que justamente quer provocar, instigar, ativar a potência criativa dos corpos. Vejamos, pois, mais um pouco do aparato conceitual de que nos valemos para pensar estas nossas práticas e os seus respectivos efeitos.

Da obra de Deleuze, já é bastante conhecida a afirmação de que um corpo se define pelos afetos de que é capaz (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 47). Sem serem elementos de uma compreensão reflexiva ou intelectual, destaca Deleuze, estes afetos são sempre transições, que acontecem quando uma quantidade de realidade se afirma no espírito como força de existir. Como o próprio Spinoza traz, não é que o espírito compara reflexivamente um estado e outro, uma porção de realidade e outra. O afeto é a afirmação de uma perfeição maior ou menor, a passagem de uma perfeição menor ou maior, mas entendendo que esta perfeição que se afirma no espírito não é, senão, uma quantidade de realidade presente como movimento do corpo (SPINOZA, 2009, p. 152). É neste sentido que o afeto é sempre expressão dos corpos.

Notemos que se fala de uma porção de realidade a qual se afirma no espírito, causando-lhe um afeto-sentimento, ou seja, o espírito aí sofre a afirmação involuntária – inconsciente – da realidade. Não é o espírito que tem uma ideia, “é menos nós que temos as idéias do que as idéias que se afirmam em nós” (DELEUZE, 2009, p. 7). É a perfeição que se

afirma no espírito e a apreensão ou conhecimento desta perfeição se dá por um padecimento. Entretanto, este afeto só existe enquanto passagem, a qual se nota a partir do estado do corpo, ou seja, a quantidade de realidade ou perfeição aí conhecida só se faz enquanto realidade no corpo, na forma de uma força de existir, que é sentida. “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2009, p. 98).

Os afetos são sempre confusos e complicados, isto é, múltiplos e também irredutíveis. Deleuze destaca, pois, esta irredutibilidade do afeto às ideias que temos, ou seja, ao trabalho intelectual. O afeto é uma variação em nós, relativa a uma realidade, é uma variação que compreende o aumento ou diminuição da capacidade de agir e da força de existir. “Afetos são devires” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 42). Os afetos podem, pois, ser alegres ou tristes, conforme sejam capazes de, respectivamente, aumentar ou diminuir nossa capacidade de agir. A alegria é a passagem ou afeto de uma perfeição menor para uma maior; já a tristeza, a passagem de uma perfeição maior para uma menor (SPINOZA, 2009, p. 141). É assim que os corpos são ditos poderem fazer parte de infinitos maiores ou menores, conforme o agenciamento de encontros que os tomam e os afetos que lhe passam.

Se os afetos são irredutíveis às ideias que temos, é justamente porque são ligados às variações de estados corporais, são transitoriedades, fluxos, não podendo ser identificados a um estado individualizado ou a outro. Um afeto é, além disso, a afirmação de um corpo sobre outro e também efeito que um corpo produz sobre outro. Nesta relação, o afeto não explica e nem envolve – portanto, não expressa – a natureza do corpo afetado e, isso quer dizer, profundamente, que o afeto não envolve as singularidades do corpo afetante e, tampouco expressa as singularidades do corpo afetante (DELEUZE, 2002, p. 83). É que, por expressão, devemos entender, operações sempre duplas e simultâneas de explicação-compreensão, desenvolvimento-envolvimento, implica-

ção-complicação ou co-implicação (DELEUZE, 2010, p. 12). Logo, um afeto pode ser expressivo, quando ele desenvolve, explica e implica as singularidades de um corpo, enquanto este, ao mesmo tempo, envolve, comprehende, co(i)mplica a porção de realidade que aí agencia tal afeto. Mesmo assim, um corpo só começa a conhecer outro corpo pelos seus afetos, isto é, por como ele é aí marcado. Em outras palavras, no corpo, a força de conhecer e de pensar, isto é, de ter ideia, só é ativada quando de um afeto. Isso não quer dizer, contudo, que esta primeira mobilização do pensar seja ativa, ou seja, a ideia aí, na verdade, é necessariamente inadequada, pois diz apenas de efeitos despregados de sua causa, que são as singularidades do corpo afetado e do corpo afetante. Inadequada é toda ideia inexpressiva, ou seja, que não explica e não é envolvida pelas singularidades dos corpos. A despeito disso, serão estes afetos que se colocarão como algo a ser pensado pelo pensamento, ainda que, neste tempo do conhecer, sejam ainda ideias inadequadas. Acontece que, no encontro entre corpos, estes sofrem de afetos seguidamente, ou seja, têm ideias umas depois das outras, estados vêm sucessivamente e estes afetos nos dão um problema efetivo ao pensamento, eles complicam o encontro. Lembremos que Deleuze diz repetidas vezes que o pensamento não pensa a não ser por força de uma violência que o faz pensar (DELEUZE, 2006, p. 210). Ora, o afeto é esta inadequação que se dá como primeiro encrispamento, primeiro ruído à sensibilidade de um corpo e que, quase imediatamente, deriva em um problema. Esta encrispação, “sensibiliza a alma, torna-a ‘perplexa’, isto é, força-a a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse portador de problema – como se ele suscitasse problema” (DELEUZE, 2006, p. 204).

Temos aí, a primeira potência do corpo: padecer a ponto de nos dar um problema, ser diferença ao pensamento, ser um enfrentamento a ele. Claro, ainda uma potência contraditoriamente passiva, mas que já o aproxima de uma intensividade, tirando-o do limite da razão estanque e letárgica, arrastando consigo o pensamento. Portanto, encontramos nos afetos os primeiros indícios de que é no corpo que se realiza uma ética,

um nível de potência e, deste modo uma forma de conhecimento irreduzível às ideias representativas que temos. É pelo corpo que se inicia no aprendizado do mundo, ou melhor, que o mundo começa a nos educar. A força de transportar o problemático ao pensamento, é esta uma potência do corpo, é a primeira questão do conhecimento. Aí, já se está deixando o nível mais baixo de conhecimento. Ora, é aí que começa a educação.

Se tratamos dos corpos a partir de suas relações e encontros, também envolvemos aí, a alma como aquilo que deve apreender tão velozmente possível aquilo que se passa nestes encontros ou, ainda, compreender o mais rapidamente o corpo em que nos transformamos em um encontro. Tanto existe um pensamento ligado ao corpo, quanto um pensamento do próprio corpo, uma lógica específica do nível dos corpos que se dá a pensar, se dá a ser conhecida para o pensamento.

Inicialmente os afetos só podem indicar uma condição passiva e triste dos encontros; por outro lado e imediatamente, são os afetos que nos conduzem a um conhecimento consistente e amplo das potências dos corpos. Os afetos que passam num encontro de corpos são ditos serem alegres os tristes, conforme sejam linhas resultantes de uma composição ou decomposição dos corpos. Contudo, as alegrias podem ser ditas ativas ou passivas. Com efeito, da existência de prazer, de riso ou das formas mais caricatas de alegria não se pode concluir que a relação, os afetos e a realidade dos corpos envolvidos sejam alegrias ativas, pois, a rigor, a alegria de um encontro pode ser passiva, se ela, além de sentimentos, não nos dá mais nada a conhecer sobre nosso corpo, sobre o mundo e sobre as relações, se ela não nos faz agir mais, ampliando nossa capacidade expressiva e a realidade pela qual somos capazes de nos sensibilizar. A alegria é necessariamente aumento da potência de agir. “Podemos dizer que a alegria aumenta nossa potência de agir, e a tristeza a diminui” (DELEUZE, 2002, p. 106, grifo do autor). Mas a alegria passiva é aquela que, apesar do sentimento positivo que faz fluir, recoloca ou reafirma o padecimento dos corpos, a manutenção dos estados de coisas, a continuação num campo de sensibilidade identificável e reconhecido

socialmente. Enquanto a alegria ativa produz aumento de potência, a alegria passiva faz crescer justamente a passividade, a inercia e, ainda pior, reposiciona os corpos nas tramas de poder, uma vez que oferece reconhecimento e recognição.

O encontro de composição, por seu turno, faz com que os corpos envolvidos devem formar um terceiro corpo que não é mais nem um, nem outro e muito menos a intersecção dos dois, já que a intersecção supõe igualdades. É um novo corpo, uma nova potência e a ampliação da capacidade de agir. A alegria quando é ativa traça a diferença, a potência de que dois corpos partilham. De forma alguma ela é igualdade. É a diferença que se compartilha e se faz comum. Se, num primeiro nível de conhecimento, os afetos só traziam padecimentos aos corpos, deixando-os ao relento de uma condição triste, no segundo nível de conhecimento, que se inicia com encontros de composição, as alegrias ativas permitem ultrapassarem-se os afetos e ativar-se a potência de conhecer e pensar. Aí é que o afeto pode ser dito expressivo, por envolver e desenvolver as singularidades dos corpos.

Em outras palavras, poderíamos dizer que, ao ser produzida num encontro entre corpos que convém uns aos outros, a alegria ativa traça uma fibra e uma zona de vizinhança entre eles. A fibra é “uma linha contínua de bordas, de acordo com a qual uma multiplicidade muda” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 33), ou seja, ela é região preenchida por um material desterritorializado, pura trepidação e esfarelamento de formas, transformadas em filamentos de diferença. Já enquanto se considera uma zona de vizinhança, a alegria ativa é região de “co-presença de uma partícula” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 64). Desta forma, conforme este trecho da obra de Deleuze e Guattari, a zona de vizinhança demarca topologicamente uma região em que se torna indiscernível a saída de um corpo de sua modulação e a sua entrada em outro corpo ou outra modulação (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 65). O traçado dessa região deviriente é o início da elevação de nossa força de conhecer: “a primeira ideia adequada que nós temos” (DELEUZE, 2010, p. 259).

Neste momento o pensamento é arrastado, obrigado a pensar, torna-se força de conhecer. A partir da concretude das alegrias ativas é que se faz com que partes se componham e produzam um corpo, uma existência, uma vida. Há aí um processo ético. Vemos bem que uma existência não é a existência de um indivíduo, mas sempre uma composição coletiva, sempre uma complexidade de poderes afetivos.

Então, quando do encontro com mais corpos que componham, o que acontece é a passagem à existência de outro novo corpo, que se constitui sob uma relação singular. Há aí uma mútua potencialização; os corpos são afetados de alegria, passam a ser capazes de afetar um ao outro com afetos alegres e, por isso, passam a aumentar sua força de existir e seu poder de agir. Ora, como diz Spinoza (2009, p. 168) mesmo, a alegria é tanto efeito de um aumento de potência como também funciona como provação para um aumento da força de existir. Deleuze diz muito perspicazmente, que a alegria nos torna inteligentes e que não há nada de inteligente na tristeza, uma vez que ela apenas faz diminuir nossa capacidade de agir (DELEUZE, 2009, p. 18). Se retomamos o princípio spinozano de que existir é agir, mas que junto do agir há sempre uma igual força de conhecer que se expressa, então, efetivamente, só a alegria nos coloca em condições de aprender e pensar.

Portanto, quando forjamos o termo educação dos afetos para designar nossas práticas com experimentações corporais, estamos tentando destacar a capacidade que elas têm mostrado de produzir composições entre os corpos tais que os levem impiedosamente a produzir alegrias ativas, aumentos de sua capacidade de agir e pensar. Quer dizer, os encontros com os odores, com os materiais e exercícios que oferecemos são meios de afetar e ser afetado, de levar os corpos a tensionarem seus campos afetivos para lá onde não conhecem, para as zonas de não saber, para fora das expressões e movimentos representáveis, identificáveis e reconhecíveis. A alegria que buscamos fazer passar pelas experimentações são estas alegrias rigorosas e precisas, as quais advém de encontros de corpos estranhos, não convencionais e que, por isso mesmo, levam os

corpos a pensarem não mais sob os desígnios sensatos e pacatos da razão, nem através de uma sensibilidade capturada por sentimentos bem-vindos aos jogos estabelecidos de poder. São alegrias pouco confortáveis, que só podem se realizar na ausência da vontade de reconhecimento, sentimento típico dos homens de poder, do homem normal, médio, capitalizado, pretenso vencedor e bem-sucedido. Em outros termos, nossas experimentações procuram oferecer experiências corporais, que obriguem os corpos a expressarem-se fora dos termos da representação e é enquanto tal que se fazem práticas educativas. Nelas se incluem os afetos, mas por uma extração dos afetos instituídos, por dessubjetivação do homem. É pelos afetos produzidos na imanência dos encontros das experimentações que se dá tal trabalho educativo: são os afetos estapafúrdios que educam, eles é que metabolizam um tipo sofisticado de alegria.

Corpo(i)ética: aprender uma poética dos corpos

No desenvolvimento deste trabalho com experimentações corporais, com base nas percepções que colhemos e nos depoimentos de nossos participantes, passamos a nomeá-lo práticas Corpo(i)éticas.

Inicialmente, desejávamos apenas realizar oficinas de experimentações, sem grandes pretensões. De modo bastante pueril – mas não infantil –, movidos pela crueldade de um devir-criança, simplesmente nos perguntávamos: “o que se passaria, o que aconteceria aos corpos se...?” Se os enrolássemos em filme plástico umedecido com água tingida de vermelho ao som da peça “Visage” de Luciano Bério; se fizéssemos tocarem seus órgãos internos com auto-massagens após intensas respirações; se colocássemos balões e bolas de gude para serem materiais com que se tenta criar uma relação intensa junto com aromas de ervas usadas em religiões africanas; se usássemos exercícios de quadril da Dança do Ventre ou rolamentos do Aikido para trabalharmos as relações com o quadril e com a gravidade; o que aconteceria, o que se passaria? E se pudéssemos tematizar nossas experimentações sobre elementos de

conceitos como máquina de guerra e devir-mulher? Era apenas isso que nos movia a bolar oficinas, o simples exercício de criatividade.

Pois bem, conforme viemos desenvolvendo este trabalho, passamos a ser incomodados por muitas perguntas. Para que serve isso tudo afinal? Tínhamos a clara assunção de que nosso trabalho é, antes de tudo, inútil. Mas, ele poderia ser inútil como uma pintura, ou uma peça de dança? Ele poderia ser dito desnecessário, desprestensioso e, contudo, não ser frívolo? Por um lado, não aspirávamos que as experimentações fossem terapêuticas, embora soubéssemos que elas nunca deixariam de sê-lo. Compreendíamos que o aspecto terapêutico era um efeito inevitável e, por isso mesmo, não o tínhamos como meta: sempre confiamos que o efeito terapêutico de todo modo acontecia e seria bem-vindo.

Então, embora sendo artistas do corpo, nunca deixamos de pensar e perceber um pouco como psicólogos. Não tínhamos como objetivo, tal como qualquer bailarino ou ator, a construção estrita de uma obra de arte. Mesmo assim, sempre nos agradou mais a ideia de que as experimentações fossem prioritariamente estético-expressivas do que terapêuticas; tínhamos e ainda temos o desejo de que as experimentações sejam obras de arte, de que as performances, caminhadas e processos criados por nossos participantes sejam peças de arte inclusive apresentáveis a um público. Sentíamos que éramos movidos por um ímpeto artístico em primeiro lugar e, no entanto, não nos limitávamos a ele. Assim, ouvindo os depoimentos dos participantes no final das oficinas e observando as transformações perceptíveis neles ocorridas, notamos que nossos experimentos tecem nos corpos uma nova pele sensível, pela qual circulam e passam fluxos de imagens, sensações, narrativas, acontecimentos, cenas, as quais são, antes de mais nada, poéticos. As experimentações engendram, ainda que temporariamente, corpos portadores de um aspecto delirante e alucinatório, faz-se neles uma poiese esquizoide, um esvaziamento ou travamento da percepção consciente e sensata, correlata à produção de poéticas singulares e insuspeitas.

Alguns dos participantes dizem não conseguir descrever imediatamente o que sentiram e, no entanto, sabem que algo de muito intenso

se passou. Outras vezes, dizem que seus corpos ganhavam vida própria, movendo-se ou dançando sem o comando da mente. Quer dizer, a autonomia afetiva e gestual do próprio corpo assume a frente, destituindo o frágil comando da razão consciente e legitimando a marítima verdade dos afetos, das sensações. Os depoimentos mais ricos, por isso, nos parecem ser aqueles que justamente relatam o aparecimento de sensações corporais poéticas.

Talvez, o relato mais belo e poético que tenhamos já ouvido de uma de nossas participantes tenha sido este: “Durante os exercícios eu comecei a sentir um vento percorrer todo o meu corpo e até agora estou sentindo este vento passando.” Experimentar um tal afeto inumano no corpo fez esta moça emocionar-se e chorar, seu corpo transbordava um excesso não conhecido de afeto. Nada a ver com histórias pessoais, trata-se de potências e realidades produzidas ali, na imanência e na abertura promovida pela experimentação. Realizamos esta experimentação durante a noite fresca, num estacionamento aberto e asfaltado, em que havia algumas árvores e a lua estava cheia. Colocamos, como questão, a provocação possível que o contato do corpo com o asfalto mobilizava, estando sob aquela lua, num grupo grande. Como o asfalto, sua textura, tensiona e mexe com seu corpo, como entra por sua pele e o provoca? Houve um participante que disse, ainda, ter sentido como se copulasse com o asfalto. Aí, não podemos deixar de lembrar de Guattari e Deleuze falando dos “n sexos” possíveis à multiplicidade da sexualidade. Deste modo, lembramos que, para Deleuze e Guattari, o trabalho de toda arte é criar seres de sensação. O vento-passando-no-corpo-da-moça-na-noite-de-lua-cheia-sobre-o-asfalto é um novo ser de sensação, é um pedaço de poesia que ganha vida e é a aprendizagem, para a moça, acerca de uma potência do seu corpo, é a produção de uma nova realidade e sensibilidade.

Nas palavras dos autores, então, a arte é um dos modos de pensamento e o que a caracteriza é seu trabalho de criação e conservação de “blocos de sensações, isto é, um composto de perceptos e afetos” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 213). As obras de arte são blocos de sensação. Os

perceptos e afetos são, porém, independentes de um sujeito ou consciência percipiente e sensiente; são “seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido”. Quer dizer, a sensação certamente é sentida, ou melhor, ela faz sentido; contudo, não depende de ser sentida por um sujeito para que valha como vida, como naco de existência legítima. Por isso é que passamos a chamar estas nossas práticas de Corpo(i)ética: corpo, cor, poiese, ética e poética se conjuram e se conjugam em nossas experimentações.

Com efeito, alcançar uma sensação, torná-la viva num material, ou melhor, tornar o material vibrante com a sensação é tarefa bastante sofisticada e complexa. Pintar um céu de azul não é apenas um problema de preenchimento ou verossimilhança, porque o azul pode querer sangrar ou mesmo mostrar garras. Logo, o que a arte faz é tirar os materiais da dominação histórica e social, desconstruindo a relação utilitária e formalista que se tem com a matéria. O material é sempre molecular para a arte e assim também o são para nossas práticas corporais. São dois os tempos da criação artística, dois tempos simultâneos: a sensação se realiza no material e o material entra na sensação (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 248 e 249). Nem a sensação existe fora desta realização, nem o material vibra ou se fende se não puder entrar na sensação. Em nossas oficinas, por exemplo, é comum que alertemos os participantes a não tomarem as formas dos materiais como indícios de seu uso como ferramentas. Quando utilizamos ovos como material da intempérie, por exemplo, exigimos que se tenha respeito por eles. Um ovo é um ovo e, por isso mesmo, pode ser inúmeras outras coisas, desde que sejam vivas, ganhem uma existência deviriente no encontro com os corpos: transformá-lo num objeto de massagem só porque é redondo não é respeitá-lo; pelo contrário, é tragá-lo para dentro dos hábitos culturais, das sensações ordinárias, quer dizer, dos afetos muito conformes à ordem dominante, é corromper a força artística e limitá-la à força terapêutica, colocando em primeiro plano o lidar com um adoecimento ou fraqueza instalada. Mesmo se o terapêutico é entendido enquanto exercício de promoção e insuflação das forças da vida, sem se limitar à cura de uma patologia,

consideramos que a criação artística, consegue ser mais precisa inclusive neste trabalho, na medida em que tem como tarefa primeira e essencial a invenção de realidades, de sensibilidades e de relações expressivas com os materiais.

Desta maneira, uma bexiga, com suas qualidades molares – ser redonda, elástica, leve – não passa de um brinquedo ou um enfeite, mas quando abraçadas com o peso do corpo, no chão, em posição quadrúpede, sob o efeito também de música e olhos vendados, pode se transformar em casulo, em útero, pode transformar o conjunto corpo e bexiga numa criatura fêmea, pendurada num galho, gestando filhotes desconhecidos, tal como sentimos ao realizamos nós mesmos uma experimentação preparatória para uma de nossas oficinas. Assim, os aspectos molares da bexiga são lançados numa relação molecular ao ser realizada uma conexão com o corpo. Respeita-se o fato de ser uma bexiga, justamente porque se toma suas formas como forças, para construir uma relação poética. Produz-se uma poética dos corpos. Problematiza-se de modo direto a potência inventiva dos corpos, convoca-se o ser devir-criança e sua força de criar.

Desta maneira, quando forjamos a expressão Corpo(i)ética para denominar estas nossas práticas, fazendo uma única palavra ser a fusão de sentidos de outras cinco, é para destacarmos que se trata de um trabalho no qual, a partir dos afetos mobilizados imediatamente nas matérias corporais – incluindo-se corpos inumanos –, se possa multiplicar as potências, num exercício de produção de poéticas. A ética aí aparece duplamente: por um lado, no trabalho de mobilização e multiplicação de potências a partir da capacidade de afetar e ser afetado dos corpos, por outro, num trabalho mais útil de produção de conhecimento, aprendizagem e educação. Acreditamos que as oficinas de experimentação oferecem encontros nos quais se aprende a respeito de corpos insuspeitos tecidos na imanência dos exercícios realizados, dos movimentos e materiais experimentados: aprende-se sobre as belezas e poéticas possíveis aos corpos, poéticas cujas forças sempre se mostram surpreendentes tanto para os participantes, nos

quais esta aprendizagem se processa, quanto para nós, que pretendemos nos fazer educadores e transformadores das sensibilidades.

A produção de potências a partir dos encontros é em si uma alegria e, portanto, já um processo ético. Contudo, mais amplamente, o trabalho educativo de proporcionar experiências de aprendizagem e tessitura de poéticas é que constitui uma alegria propriamente ética, porque implica em se criar problemas ao pensamento e, ao invés de resolvê-los, torná-los estéticos e expressantes de gestualidades singulares, de performances e narrativas corporais inventivas. Ora, não podemos esquecer que a problematização ética feita por Spinoza passa inevitavelmente pela produção da liberdade ancorada numa crítica dos modos de conhecimento e dos tipos de alegria produzidas nos encontros. A respeito disso, elucida ainda Deleuze (2002, p. 64), que as maneiras de conhecer implicam imediatamente as maneiras de viver. Por esta razão é que passamos a dar muita importância a que, na intempérie os corpos procurassem performatizar seus processos afetivos, dando lugar e realidade aos problemas que surgem no encontro com materiais como pedras, algodão, água colorida, taças, folhas secas etc. Ao mesmo tempo, compreendemos que no encontro com os materiais, se desorganizam a sensibilidade instituída nos corpos; os problemas aí produzidos dão realidade e expressão a uma profusão de novos problemas, deslocando o status quo afetivo e tecendo performatividades corporais singulares.

Com relação aos efeitos relatados pelos participantes em seus corpos, parece importante destacar que eles muitas vezes nos dão depoimentos dias ou meses depois das oficinas. Dizem que enquanto faziam as experimentações não sentiam nada de especial e, no entanto, se percebiam muito afetados por uma inexplicável e transformadora alegria nos dias posteriores: passavam a ouvir mais música e cantarolar, por exemplo. Além disso, há efeitos também para algumas pessoas que não participam das oficinas: quando realizamos uma experimentação durante a madrugada, numa praça pública da cidade de Uberaba, houve pessoas que, reunidas com amigos para beber na praça, ao verem a movimentação

dos participantes de nossa experimentação disseram “Eu é que bebi, mas estou vendo uma menina que não bebeu nada abraçada em uma árvore.” Na ocasião, planejamos a oficina numa praça e de madrugada, justamente para que pudéssemos nos aproveitar dos afetos inumanos e das hecceidades da noite - o cheiro, a lua madrigal, a brisa depois da meia-noite – para compor materialmente a oficina e, ainda, questionarmos o uso do espaço público e a pobreza de possibilidades culturais da cidade, na qual se dizia haver o costume de fazer diversão ser sinônimo imediato e naturalizado de encontrar-se para beber. Nesta oficina, no momento da iminência, pusemos todos os participantes a caminharem juntos pela praça, com as cabeças enfiadas até os ombros numa grande lona azul, sobre a qual íamos atirando flores. A cena performática de se ter um corpo só, com várias cabeças ligadas por uma superfície azul era belíssima, inclusive porque cada um dos participantes ia caminhando e mudando a expressão facial segundo o que se passava em seus corpos com aquele experimento: alguns choravam, outros viravam os olhos e mostravam a língua, outros apenas giravam a cabeça com os olhos fechados.

Em cada experimentação, evidentemente, a poesia produzida é bastante específica, mesmo quando repetimos os processos. Ademais, nem sempre os participantes conseguem sintetizar o que experimentaram na forma de belas palavras. A força, intensidade e elaboração da poesia varia de acordo também com a vida que cada corpo porta e sustenta. Alguns participantes não chegarão à realidade de sentirem um vento no corpo, mas só o fato de vencerem o medo de respirar ou virar uma cambalhota parece ser um trabalho de metamorfose poética. Afinal, se dar uma cambalhota fosse uma frivolidade, crianças não o fariam com tanta alegria e nem haveria fantasias tão ameaçadoras poluindo os corpos adultos. Tão logo, importante é ressaltarmos que há sempre a realização de um efeito artístico nos corpos: expressam-se inventivamente, secretam belezas imprevistas e singulares, descobrem uma capacidade de criar artisticamente, sem caírem em gestos caricatos e representativos. Notamos que nestas experimentações os corpos são tragados ou impe-

lidos a expressar-se, considerando que a expressão, no sentido ético, é necessariamente produção de singularidades e novas realidades, novas sensibilidades. Afinal, a expressão, duplamente, implica e complica, explica e multiplica, isto é, faz com que se aumente o que pode um corpo, aumenta sua capacidade de agir, amplia sua sensibilidade e envolve suas singularidades. Em outros termos, a possibilidade de expressão amplia a quantidade de realidade a que os corpos são sensíveis.

É com este intuito, portanto, que hoje temos produzido oficinas, pensando-as como intervenção simultaneamente artística, educacional e ética. Com nossas experimentações, trabalhamos no sentido também de sofisticar o sentido de alegria, levando este afeto ao seu termo produtivo, inventivo, o qual, para nós, significa tensioná-lo a ultrapassar a simples noção de felicidade e euforia psicológica, tornando-a força corporal de agir mais, inventar e expressar singularidades.

Enfim, é preciso dizer que não consideramos nosso trabalho sistematizado e tampouco encerrado nos conceitos e descobertas até aqui construídos. Atualmente, um de nossos problemas tem sido desafiar mais esta prática, fazendo-a tentar funcionar dentro de escolas públicas, problematizando sua potência de fazer secretar poéticas num agenciamento institucional endurecido e capilarizado pelo funcionamento estatal e disciplinar.

Referências

- ARTAUD, A. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DELEUZE, G. *Cursos sobre Spinoza*. Fortaleza: Eduece, 2009.
- _____. *Diferença e repetição*, Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. *Espinosa – Filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. *Spinoza et le problème de l'expression*. Paris: Minuit, 2010.
- _____; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.3, São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.4, São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

SPINOZA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Data de registro: 05/12/2017

Data de aceite: 22/02/2018

Oficina de criação do e no pensamento: o acontecimento como abertura da filosofia às artes

*Juliana Soares Bom-Tempo**
*Humberto Guido***

a revolução molecular não é uma palavra de ordem,
um programa, é algo que sinto,
que vivo através dos encontros,
das intuições, através dos afetos,
e, também um pouco, de algumas reflexões.

(GUATTARI, 2016, p. 25).

Resumo: O pensar como acontecimento é inseparável de uma oficina de criação que opera em funcionamento maquínico. Quando consideramos a oficina de criação do e no pensamento, apostamos em práticas interdisciplinares que lançam a filosofia no domínio do não discursivo em relação com as artes. Outras imagens do pensamento são flagradas frente a sua produção, fazendo novas conexões, construindo outras máquinas e acompanhando o pensar que entra em variações, diferenciando-se nos diagramas que perfazem as interfaces atual e virtual, ao estarmos diante de um acontecimento. Essa maquinção desloca a filosofia do seu lugar estático e a instala em terrenos rizomáticos, abrindo os domínios do pensar a criação. O atravessamento dos territórios entre artes e filosofias exige a adoção de uma postura não-filosófica – inclusive e principalmente do filósofo – sem a qual a oficina incorrerá num risco de ser uma experimentação estéril, ainda presa às territorialidades previamente fixadas em especialidades. Assim, propomos a operação de uma oficina de criação do e no pensamento a partir das interfaces construídas entre literatura, cinema e teatro junto às obras de Sacher-Masoch e Roman Polanski, ambas intituladas A Vênus das Peles.

Palavras-chave: Deleuze. Experimentação. Cinema. Literatura.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do curso de Dança e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* ju_bomtempo@yahoo.com.br.

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do curso de Filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* humguido@gmail.com.

Creation of and in the thought workshop: the event as the opening of philosophy to arts

Abstract: Thinking as an event is inseparable from a creation workshop which operates in machinic assemblage. When considering the creation of and in the thought workshop, we bet on interdisciplinary practices that put philosophy in the non-discursive field in relation to arts. Other thought images are caught by surprise before its production, making new connections, building other machines and following the thinking that goes into variations, differentiating themselves in the diagrams that make up the virtual and actual interfaces, when we are in the face of an event. This machine dislocates philosophy from its static site and places it in rhizomatic terrains, opening the realms of thinking to creation. The crossing of the territories between arts and philosophies entails the adoption of a non-philosophical posture – including and mainly of the philosopher – without which the workshop will incur a risk of being a sterile experimentation, still attached to the territorialities previously fixed in specialties. Thus, we propose the operation of a creation of and in the thought workshop from the interfaces built between literature, cinema and theater together with the works of Sacher-Masoch and Roman Polanski, both entitled Venus in Fur.

Key-words: Deleuze. Experimentation. Cinema. Literature.

Oficina de creación del y en el pensamiento: el acontecimiento como apertura de la filosofía a las artes

Resumen: El pensar como acontecimiento es inseparable de un taller de creación que opera en funcionamiento maquinico. Cuando consideramos el taller de reacción del y en el pensamiento, apostamos en prácticas interdisciplinares que lanzan a la filosofía en el dominio de lo no discursivo en relación con las artes. Otras imágenes del pensamiento son tomadas frente a su producción, haciendo nuevas conexiones, construyendo otras máquinas y acompañando el pensar que entra en variaciones, diferenciándose en los diagramas que rehacen las interfaces actual y virtual, al situarnos ante un acontecimiento. Esta maquinación desplaza la filosofía de su lugar estático y la instala en terrenos rizomáticos, abriendo los dominios del pensar a la creación. Así, proponemos la operación de un taller de creación a partir de las interfaces construidas entre literatura, cine y teatro junto a las obras de Sacher-Masoch y Roman Polanski, ambas tituladas La venus de las pieles.

Palabras-clave: Deleuze, Experimentación, Cine, Literatura.

Como se daria uma oficina que tenha o corpo como meio de experimentação do pensamento? Diante dessa questão, partimos da proposição de que o corpo é um território em um plano de imanência, onde alguma experimentação pode acontecer. Quando pensamos em oficinas nas áreas das artes, da filosofia e da educação, logo as concebemos em um espaço extensivo: uma sala, um lugar aberto ou fechado, um laboratório de práticas. Nossa proposição aqui é tomarmos o corpo como lugar de acontecimento do e no pensamento.

A própria adaptação da obra literária de Sacher-Masoch por Polanski para o cinema é o procedimento performático definido aqui como oficina de criação do e no pensamento. A elaboração desse procedimento performático recairá sob os modos operacionais das artes: literatura e cinema, passando por alguns tensionamentos com o teatro, junto a transliteração da obra literária *A vênus das peles* de Sacher-Masoch para o cinema de Roman Polanski. Com essas transposições da expressividade literária para o modo de expressão cinematográfico, há a construção de maneiras de acesso e de interpenetração dos corpos em conexão, tanto nas escritas quanto nas imagens, que nos forçam a entrar em planos de experimentações do e no pensamento. Agencia-se, assim, a operação de uma oficina de pensar, gerando criações e outras mobilizações que podem perfurar os signos e os clichês. Nessa zona de passagem de tais modos de expressão, podemos vislumbrar os atravessamentos que mobilizam outros corpos, intensivos e virtuais, que passíveis de produzir desterritorializações dos corpos graças à liberação de afectos.

Para tanto, Gilles Deleuze propõe-nos considerar a criação e o pensamento vinculados à experimentação. Em *Empirismo e Subjetividade: ensaios sobre a natureza humana segundo Hume*, Deleuze trata o plano do sensível como dimensão intimamente ligada ao processo de subjetivação e de experimentação, vinculando o pensamento ao mundo e a própria subjetividade ao por vir. Desse modo, as relações são sustentadas pelos corpos situados em um plano de imanência ou composição; esses encontros podem atualizar aquilo que é virtual (a potência dos corpos). A atualização

da potência do pensar nos corpos é a efetivação da experimentação, a abertura de novos possíveis no virtual, o impensado no pensamento, o invisível do próprio visível, o indizível do dizível; essas mudanças substanciais, Deleuze denomina devires, e, em última análise, criação.

O apelo à experimentação é uma constante nos livros e teses de Deleuze, e prossegue na fase da parceria com Guattari, as frases imperativas: “Experimentem, não interpretem nunca” (DELEUZE, 2004, p. 64); “Jamais interprete, experimente...” (DELEUZE, 1992, p. 109), ecoam ainda em *Mil platôs*: “façam rizoma, mas vocês não sabem com que poderão fazer rizoma, qual haste subterrânea fará efetivamente rizoma, ou fará devir, fará população em seu deserto. Experimente” (DELEUZE; GUATTARI, 2006, p. 307). Esses apelos põem em movimento, justamente, os planos onde se aloja o sensível e que suscitam outras relações de sensibilidades que só podem ser construídas no entre dos corpos, nas encruzilhadas das trajetórias que fazem conexões em certo plano de experimentação.

Uma oficina de pensar funciona e opera no diagrama de forças. Ali intervirá os afectos em diferentes modos de velocidade e lentidão, e também, de quente e de frio – latitudes e longitudes intensivas e extensivas atuando junto ao plano de uma oficina. Quando pensamos uma oficina, levamos em conta o funcionamento das subjetividades e os engajamentos que elas produzem, algo que Guattari identificava nas experimentações com Deleuze, vendo essas oportunidades como

[...] montagem de expressão, montagem maquinica que transforma os dados, os remaneja, propulsa novas referências, novos universos [...] devires maquinicos, esses processos incorporais se inscrevem, se marcam, se encarnam (GUATTARI, 2016, p. 20).

Por isso, em nossas experimentações nos deixamos arrastar pelas forças intensivas para tentar arrancar do plano extensivo algo que ainda não está alojado no já pensado, algo que jaz anterior a um significado: desestratificar, mesmo que de raspão, os estratos. Na escrita, na dança,

na pintura, na música, o que está em produção são devires em oficina de criação: arrancar a cor da pintura, o sentido da escrita, o movimento da dança, o som da música. Arrancar intensidades enquanto se aprende.

“O que significa ‘aprender’?” A questão apresenta-se como subtítulo do capítulo 3 (A imagem do pensamento) do livro *Diferença e Repetição* (DELEUZE, 2006, p. 237). Neste mesmo capítulo, a relação com a história da filosofia desvela uma diferença importante entre cognição e pensamento. A naturalização do pensamento é uma constante que liga vários filósofos – de Platão a de Descartes, de Kant a Husserl – tornando-o apenas dependente da capacidade e da boa vontade humana, necessitando tão só de certa disponibilidade a pensar. Entretanto, Deleuze põe essa visão em cheque ao afirmar que o pensamento só acontece, necessariamente, quando o pensar é violentado, diferenciando-o de um processo que se daria por boa vontade. O pensar só se produz quando é forçado por certa violência nos encontros; ele se dá ao gestar outra imagem do pensamento, que perfura inclusive o já pensado enquanto recognição, doxa. Assim, não se pensa por boa vontade, mas porque se é forçado a pensar. Essa “violência” no pensamento acontece nos planos sensíveis, pelos encontros que podem nos colocar na experiência do aprender, engendrando um processo de experimentação das sensibilidades e uma “educação nos e com os sentidos”.

Aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento *a priori* ou mesmo Ideia reguladora (DELEUZE, 2006, p. 238).

Frente a perspectiva deleuziana de aprendizagem, não se trata de aquisição e acúmulo de conhecimento, de ideias reguladoras ou do que se sabe de antemão. Trata-se do que se busca, da abertura do corpo a um por vir. Diante das proposições de aprendizagem e de pensamento em

Deleuze, como definir uma oficina? Uma oficina, carece de definição? Podemos propor duas orientações ao invés de uma definição: a primeira é a criação e a segunda é o funcionamento maquínico. Estamos entre a filosofia e as artes, uma oficina acontece quando a filosofia está nas artes e essas já adentraram desde muito tempo a filosofia como criação de conceitos. No campo da filosofia, a simbiose só ocorre quando uma família de filósofos (DELEUZE, 2010, p. 180) cria “uma nova imagem do ato de pensar, de seu funcionamento, de sua gênese no próprio pensamento, é precisamente isso que buscamos”. A oficina funciona com agenciamentos maquínicos que só acontecem como criação, indistintamente, artística e filosófica, uma filosofia que “**carezca de empirismo**” (DELEUZE, 2010, p. 182, grifos nossos).

Pensar é também aprender o que pode um corpo não-pensante, sua capacidade, suas atitudes ou posturas. É no corpo (não mais por intermédio do corpo) que o cinema se une ao espírito, no pensamento. “Dê-me portanto um corpo” é antes de mais nada instalar a câmera sobre um corpo cotidiano. O corpo nunca está no presente, ele contém o antes e o depois, o cansaço, a espera (DELEUZE, 2009, p. 246). No livro *Imagen-Tempo. Cinema 2*, Deleuze nos apresenta o cinema como o dispositivo que convoca um corpo e nele constrói sua operação de criação do e no pensamento. O corpo é aqui uma dimensão aberta à vida e ele força o pensamento a pensar o que escapa das significações e dos sentimentos, fazendo funcionar outra máquina abstrata de subjetivação.

As máquinas abstratas operam transversalmente aos níveis maquínicos, materiais, afectivos e sociais. Trata-se de um conceito que responde à questão: “*comment ça marche*” e traça o diagrama de agenciamento que opera mudanças e metamorfoses, diferenciações. As máquinas abstratas são o que fazem as junções, os conjuntos, nunca sendo algo que preexista, nem se formalizando em uma estrutura. As máquinas abstratas se dão em pontos de disjunção e de conjunção se desterritorializando – quando isso ocorre temos um ponto de mudança – e produzindo revoluções moleculares. É o que “*mise en forme*”, a passagem que dá forma (passa

dos planos das forças para as formas), colocando em consistência – materialismo de operatividade. É um operador que está extra algo empírico e que produz efeitos. Os conjuntos dos elementos colocam em jogo uma produção material/individual que produz modos de subjetivação, existências em transformação: devires. A máquina abstrata é um operador de tomada de consistência que gera uma individuação. Trata-se de um tipo de formalização que está em transformação/construção/transducção (pensando junto a Gilbert Simondon).

Os procedimentos de produção e modulação das subjetividades se co-implicam: desterritorialização por afectos e perceptos e reterritorialização por significantes e significados. Uma oficina de criação do e no pensamento extrai de um filme os signos não-lingüísticos; ou seja, há nesse processo atravessamentos entre signos e corpos na produção de imagem-movimento que resistem aos signos sedimentarizados pela linguagem. Uma imagem-movimento “se dividiria em imagem-percepção, imagem-afecção, imagem-ação” (DELEUZE, 2009, p. 246); esses signos, portanto, conduzem a novos deslocamentos que, por sua vez, liberam outros blocos de perceptos. Há a produção de uma simbiose, signo-corpo-imagem; assim, a criação artística encontra uma expressão que restitui ao pensar a criação de novas imagens do pensamento; isto é, a produção de diferenças que se inscrevem na superfície do corpo, e a isso podemos chamar de acontecimento.

Uma subversão da submissão de pensamentos fixos não acontece por boa vontade, como já o dissemos, ou por um voluntarismo, o pensamento enquanto criação ou acontecimento se dá quando violentado pelo sensível, pelo *fora* do pensamento. Nesse sentido, o afirmativo do pensar não é assumir determinada forma, mesmo que seja outra daquela imposta por certo modo de vida dominante, mas sim liberar a potência vital para a criação, operando em um campo de risco, amorfo, a-significado. Nesse processo, há uma demanda por erigir corpos que beiram o abismo, incertos e precários, sujeitos larvares e pré-individuais, que aguentem o combate intensivo de forças para que alguma individuação aconteça.

O pensar como acontecimento é inseparável de uma oficina de criação que opera em funcionamento maquínico. Félix Guattari apresenta o termo *Machine* para o definir não mais ligado a um funcionamento mecânico e pré-definido em sua produção, mas para pensá-lo como um tipo de agenciamento político-social. Poderíamos citar sua primeira ocorrência em uma conferência ministrada por Guattari na Escola Freudiana em Paris, 1969, sob o título *Machine et Structure*, artigo publicado em forma de texto posteriormente na revista *Change*, n. 12, em 1971. Tal proposição conceitual gerou forte incômodo por desmantelar um princípio das concepções estruturalistas fundantes da linguística a partir da perspectiva de Chomsky e que, com as proposições de Jacques Lacan a partir da década de 1950, ganham força como fundadora da produção de subjetividade, tendo na estruturação da linguagem o elemento primordial do ser humano. O que Guattari apresenta é toda uma articulação social e política prévia que permitiu a consideração da produção de subjetividade ligada a ideia de linguagem enquanto estrutura. Ou seja, para o autor, antes de construção de uma estruturação subjetiva há um tipo de agenciamento maquínico articulando equipamentos coletivos de enunciação aos planos sócio-políticos. Isso se dá pela construção de um meio diagramático gestado por forças ainda informes: arestas invisíveis que maquinam de modo sempre móvel e dinâmico algo que poderia momentaneamente operar enquanto estrutura, mas que nunca seria uma estrutura essencial ou fundante, pois para que algo exista nas dimensões molares, visíveis e atualizadas, há que se construir toda uma relação de forças, de conexões virtuais, de sensibilidades imperceptíveis. Tais construções se dão por agenciamentos maquínicos criados junto a jogos de forças e poderes no sentido foucaultiano, ou enquanto vontades de potência no sentido nietzschiano, ou ainda como máquinas desejantes no sentido guattariano e logo em seguida deleuze-guattariano.

Essa maquinação desloca a filosofia do seu lugar estático e a instala em terrenos rizomáticos, abrindo os domínios do pensar à criação. O atravessamento dos territórios entre artes e filosofias exige a adoção de

uma postura não filosófica – inclusive e principalmente do filósofo – sem a qual a oficina incorrerá num risco de ser uma experimentação estéril, ainda presa às territorialidades previamente fixadas em especialidades: filosofia, dança, literatura, música, pintura, performance... Quando falamos de ter na oficina a potencialidade para arrancar das coisas suas intensidades, não fazemos mais do que afirmar a ultrapassagem dos clichês, vislumbramos a busca pela construção precária e nunca total das imagens que se criam no pensamento, potencializando devires que surgem entre o humano e o animal produzindo algo: o inumano.

A metamorfose do filósofo em não filósofo (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 111), restitui ao pensar a sua força criativa, recria as possibilidades antes anuladas pelos blocos de possíveis já estabelecidos que, desde Leibniz, se encarregam de fixar um repertório finito para as mais diversas atividades laborais, conceituais ou artísticas, mantendo-as circunscritas à racionalidade que precede e regula o vasto mercado de trocas. Há em uma oficina de criação voltada ao pensar a possibilidade da vidência daquilo que Deleuze e Guattari vislumbravam como a produção de um povo por vir, uma nova terra.

Uma experimentação maquinica do e no pensamento, tal qual propomos, afirma a oficina como criação, difere do trabalho em um ateliê, não se confunde com o ofício do escultor, do pintor, do artista plástico, do artista cênico, do músico, do escritor. Imbricado com a filosofia, a oficina pode ser acolhida em sintonia com a concepção deleuziana de artes. A filosofia, ao criar conceitos, e a oficina, enquanto desestratificação das artes, ficam à espreita de acontecimentos e, nessas linhas flutuantes, realizam práticas transversais que abrem um novo plano de experimentação: o delírio como potencialização de manifestações inconscientes.

O filme considerado neste artigo nos serve para operar um funcionamento maquinico do e no pensamento, que tenha o corpo como meio, na produção de uma oficina de criação. Assim, buscaremos construir um plano de encontros entre a escrita literária de Sacher-Masoch e a expressão filmica de Polanski. No filme, a narrativa literária é o disparador para

um agenciamento singular de expressão que desfaz as identidades e perfura as subjetividades estratificadas pela ordem dual do masculino e do feminino. O desfazimento dessas territorialidades introduz, no lugar da estabilidade dos papéis, uma ambiguidade que será levada ao limiar da representação. O delírio dos personagens – um homem e uma mulher – chega a desestratificar as identidades molares que tendem a determinar o masculino e o feminino, o macho e a fêmea; ocorre uma metamorfose, ou antes, um devir mulher no homem e um devir animal na mulher, a intensificação dos movimentos de desterritorialização produz a indiferenciação daquilo que antes era tão só papéis sociais. Uma operação entre teatro, cinema e literatura que faz nascer singularidades impessoais que abandonam, mesmo que momentaneamente (imagem-tempo), o significado e o significante desses papéis graças à ação dispersante disparada pelas artes e que quebram, ou põem em devires, as identidades imaginárias e estruturais (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 385).

É preciso repetir: blocos de perceptos se põem em devires inauditos com as máquinas de escritura – literatura-cinema-teatro, experimentações involutivas em encontros esquizos. Um bloco de percepto começa a ser extraído desses devires: devir-mulher, devir-criança, devir-animal. Os protagonistas do filme *La Vénus à la fourrure* se alternam: ora o diretor da peça, ora o personagem da obra literária; ora a aspirante à atriz no papel central da peça, ora a heroína, Vanda, do romance masoquista. Todos em conexões disjuntivas situadas no plano de composição cênica – na literatura, no teatro e no filme. Podemos dizer que temos acesso apenas ao filme, mas as imagens-movimento dão expressão e fazem presente o livro e o teatro. Alternâncias. Um nomadismo subverte o tempo e cria novas temporalidades para os papéis. As permanentes transposições do texto literário para o script da peça teatral, e, da peça ao texto, tudo devém e se desloca na cena e nos signos: percepção-lembrança-real-imaginário-físico-mental, em uma palavra: indiscernibilidade, apesar de tudo estar diante dos olhos “a imagem cinematográfica está no presente, necessariamente no presente” (DELEUZE, 2009, p. 54). Porém, a cena

como “apresentação direta do tempo” (DELEUZE, 2009, p. 55) dá aos personagens aquilo que era prerrogativa exclusiva dos criadores: a vivência. Então, os personagens tornam-se puros videntes, eles próprios são signos: opsignos e sonsignos, ou, o tempo redescoberto.

O filme e suas imagens: imagem-movimento, ou imagem indireta do tempo perceptível no plano sensório-motor; imagem-tempo, ou imagem direta do tempo extraída das situações ótica e sonora puras. Isso ocorre quando as imagens consideradas até aqui cristalizam uma imagem que não está no filme e tampouco no romance, a imagem cristal se fez virtual (DELEUZE, 2009, p. 92) e está metamorfoseada na prova de teatro (ambiente e roteiro do filme de Polanski); isto é, na seleção da atriz protagonista para o espetáculo. Os três planos potencializam uma experimentação, dizemos, uma oficina de criação do-nos pensar, um procedimento que desconecta a situação sensório-motora para reinvesti-la na indeterminação do tempo não pulsado, um meio envolvente e expressivo dos indiscerníveis: afecto e afetação. É o que sugere Deleuze (2008, p. 103) quando considera o teatro de Carmelo Bene com suas adaptações das peças de Shakespeare: “comece por subtrair, suprimir tudo o que faz elemento de poder, na língua e nos gestos, na representação e no representado”. Composição por $n - 1$, suprimir o uno, a identidade, fazer do papel (*rôle*) uma mancha, um borrão impreciso que aproxime as artes do indiscernível das e nas ações que apagam os rostos dos personagens, que desfazem territórios e que curto-circuitam as máquinas binárias masculino ou feminino até fazê-las implodir. A experimentação se faz delírio, um processo de desejo que permite perceber (nada de interpretar) o imperceptível. Na arte esse procedimento é possível, ao menos nas artes que deixaram para trás a representação, dito com certa precisão, as artes depois de Artaud e o fim do julgamento de Deus. Do delírio à reabilitação da loucura, não mais a doença e sim a única testemunha da desterritorialização “como processo universal” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 383) de liberação de fluxos desejantes. Talvez, somente os visionários sejam capazes de ver esse processo irreversível,

e até mesmo eles não saibam – e pouco lhes importa saber – para onde irá a desterritorialização. A oficina é uma espera para ir mais longe na experimentação desterritorializante.

A nossa experimentação neste momento faz corpos puros sem órgãos conectados com outros corpos sem órgãos, a *Ética* de Espinosa acoplada à máquina de escrita de Deleuze. As três imagens mencionadas anteriormente (imagem-movimento, imagem-tempo, imagem-cristal projetiva) podem ser conectadas com as três lógicas que dão imanência para as três éticas de Espinosa. Lembramos mais uma vez que não queremos sugerir analogias, aqui a nossa escrita desposa essas outras máquinas no plano de composição fazendo-as atravessar umas às outras para criar rizomas. Por isso, as imagens e as lógicas estão em atravessamentos, nesse procedimento Deleuze elegeu o rio como imagem cristal, ela funciona como síntese disjuntiva das demais, apenas projeta e torna presente o virtual no atual e, ao fazê-lo, dá ao atual uma infindável virtualidade (DELEUZE, 2009, p. 93), inesgotável virtualidade – delírio, loucura – ao mesmo tempo uma resistência passiva que não detém o esgotamento territorializante efetuado pela imensa máquina de guerra capitalística, ao contrário, um grito, um uivo: “mais perversão! mais artifício! Até que a terra se torne tão artificial que o movimento de desterritorialização crie necessariamente por ele mesmo uma nova terra” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 384). O rio, não se trata de uma metáfora, dá a conhecer os fluxos moleculares que ainda permanecem conectados às forças cósmicas. Esses movimentos, acelerados em determinados instantes e lentos em outros, atravessam os corpos sem órgãos, transbordando nesse caudal ele próprio, o rio, que devem fogo e que devem ar, nada de dialética, embora haja muita lógica na oficina do-no pensamento: “Uma lógica do signo, uma lógica do conceito, uma lógica da essência”, é impressionante descobrir que essas palavras tão valiosas à filosofia clássica guardavam em seu leito (uma vez que é rio) “a Sombra, a Cor, a Luz” (DELEUZE, 2011, p. 193). Queríamos falar de cinema, de literatura, de teatro; avançamos muito e nos precipitamos em uma geofilosofia. Fizemos território. Cinema:

luz, cor, sombra; literatura: essência, conceito, signo; teatro: corpo sem órgãos, afecto, percepto. Rizoma. Um pensamento maquinado deve uma produção imagética. Esse processo é próprio de uma oficina de criação que tem no pensar seu operador; em filosofia, essa prática rompe com o platonismo imperial; trata-se de uma prática menor, é uma resistência e um enfrentamento ao reducionismo da filosofia ao pragmatismo da ciência do momento. Se a filosofia ficasse restrita à configuração que lhe foi imposta pela ciência; ou seja, refém da atividade lógica como única expressão da racionalidade, o pensamento permaneceria como sinônimo de *cogito naturalis*, isso seria o seu fracasso, sua imobilidade, cativo para sempre no conhecimento transcendental, sob risco de anulação da potência do pensar enquanto diferença, criação; restaria o formalismo da adequação linguística do objeto do conhecimento ao aparelho mental do sujeito do conhecimento; ou seja, uma atividade meramente mecânica da *recognição*. Tautologia.

Quando consideramos a oficina de criação e a produção de outra imagem do pensamento, apostamos em práticas interdisciplinares que lançam a filosofia no domínio do não discursivo em relação com as artes. Outra imagem do pensamento é flagrada frente a sua produção, fazendo novas conexões, construindo outras máquinas e acompanhando o pensamento que entra em variações, diferenciando-se junto aos diagramas que perfazem as interfaces atual e virtual, ao estarmos diante de um acontecimento.

A conexão filosofia-artes produz um plano sensível na articulação componível do “signo imaterial” (a criação artística) com o “sentido espiritualizado” (pensamento). Esse processo é, portanto, a modulação metaestável do signo ao sentido, cuja dinâmica cria uma essência sem ser essencial, e também uma imagem do pensamento sem ser dogmática (DELEUZE, 2006, p. 37).

A contiguidade entre o filme e a obra literária como oficina de criação do e no pensamento começa a operar já nas primeiras linhas de *A vénus das peles* (SACHER-MASOCH, 2008, p. 23): “Começo a

crer no inacreditável e a apreender o inapreensível”. Dar assentimento ao inacreditável no lugar do crível é produto da fabulação, não há outra circunstância mais profícua para apreender o inapreensível: o delírio como inapreensível, um anticartesianismo. O racional abstrato perfurado pela imagem em combate à pureza formal filosófica e sua pretensão de universalidade, de princípio geral. O inapreensível e, ao mesmo tempo, o inacreditável, segundo o autor de *A vénus das peles*: o amor.

A literatura como máquina desejante frente ao gosto abstrato da filosofia moderna se manifesta na caracterização do amor erótico, tido como “a mais elevada alegria, a própria serenidade divina” (SACHER-MASOCH, 2008, p. 25). O autor destaca aquilo que falta aos modernos, porque entregam tudo à reflexão e pouco deixam para a experimentação. A subversão do pensamento moderno ocorre quando os signos estão em movimento: a imagem-movimento do cinema arrasta a escrita literária e, entre ambas, surge o funcionamento do teatro no filme. A virtualidade desse jogo é vital para a experimentação: o filme enquadraria a literatura em um teste de personagem para a peça teatral. Tudo foge ao controle, os personagens entram em variação: a mulher faz devir no homem que pretende dirigir a adaptação da obra literária para o teatro: devir mulher no homem – devir minoritário afetando a identidade molar do masculino.

A mulher empreende insistentemente o teste, força as fronteiras e resiste à recusa do diretor, não ao mero teste, mas de admitir a potência destruidora das artes. A impossibilidade imposta por chegar fora do horário e de já não haver mais a chance de ser escolhida lança diretor e atriz num jogo sem regras preestabelecidas nem vencedores e vencidos. Tal qual um *Jogo Ideal*, como nos propõe pensar Deleuze (2015, p. 63), o jogo entre atriz e diretor não se opera num princípio racional em que se arrisca um pouco, mas nunca tudo. Esses jogos dos homens “fixam o acaso somente em certos pontos, e deixam o resto para o desenvolvimento mecânico das consequências”. Os jogos racionais dos homens sempre possuem conjuntos de regras que preexistem ao jogo, estabelecem limites ao acaso e o dividem em ganhos e perdas. O jogo ideal, por sua

vez, não possui regras preexistentes; jogo e acaso incidem em sua regra própria e o lance deve ser objeto de jogo, colocando o próprio jogar em um espaço de errância nômade.

O único lançar é um caos, de que cada golpe é um fragmento. Cada golpe opera uma distribuição de singularidades, constelação. Mas em vez de partilhar um espaço fechado entre resultados fixos em conformidade com as hipóteses, são os resultados móveis que se repartem no espaço aberto do lançar único e não partilhado: distribuição nômade e não sedentária (DELEUZE, 2015, p. 62).

Trata-se de um jogo que eleva a máxima potência a intensificação do acaso. Mas como chegar a essa intensificação? Como operar um jogo ideal na construção de um espaço de errância nômade?

Sacher-Masoch e Polanski apostam no corpo como plano de experimentação do e no pensamento. O filme reconta o livro, o cinema reconta a literatura, gerando repetição. A história repetida se diferencia.

Para além de repetição fundada, e da fundadora, uma repetição de a-fundamento, da qual dependem ao mesmo tempo o que aprisiona e que liberta, o que morre e o que vive na repetição. Para além da repetição física e da repetição psíquica ou metafísica, uma repetição ontológica? (DELEUZE, 2006, p. 403, grifos do autor).

A intensidade máxima que instaura um espaço de errância nômade é gestado pela diferença que se repete e o que repete é a própria diferenciação, uma repetição ontológica que tem os corpos como instauradores do lance de dados em um jogo ideal. O corpo aqui é o plano criador do ato de pensar. A oficina opera tal produção de diferenciações do pensamento. Nomadismo, singularidades, masoquismo contratual, movimentos aberrantes. A oficina funciona maquinicamente como micropolítica, muito além da estética da recepção, uma estética da implicação em que a repetição é a potência da própria diferença, pois o que repete é diferença.

O filme de Polanski arrasta o texto literário de Sacher-Masoch ao teatro para a adaptação de *A Vênus das peles*. O andamento do filme

se dá num único espaço que, por se repetir, se diferencia. Um espaço extensivo, um palco e um auditório de teatro, habitado por intensidades junto a um cinema dos corpos, gestado por um jogo ideal, disparado por um pretexto “teste” de atores, que se transmuta em devires inauditos. O homem e a mulher mesclam o texto declamado e seus “Eus” cotidianos de modo impetuoso, gerando efeitos de verdade que vão, ao longo do filme, arrastando os dois a intensificação máxima na vivência de um espaço de errância nômade. Esse é o dispositivo de intensificação que se desenrola até chegar a sua máxima potência. Diferenciações que povoam de intensidades os dois, que já não são dois, mas uma multidão.

A mescla entre os personagens de Masoch e as atuações do diretor e da atriz presentes no teatro enquadrado pelo cinema de Polanski compõe planos que se sobrepõem, se interpõem e se transversalizam criando uma mistura heterogênea de compostos híbridos curto-circuitando as representações, as atuações e os clichês postos em funcionamento nas imagens cinematográficas. O que se individua nesse processo são imagens abertas a novas criações, forçando o pensamento a pensar o impensado daquele encontro, borrando os limites entre as artes literatura, teatro e cinema, criando um composto que opera uma oficina de criação do e no pensamento.

Não se trata de intentarmos formular as regras de um raciocínio “arborescente” ou categórico do encontro literatura-teatro-cinema, mas de acompanhamos os pensamentos em que ocorrem acontecimentos e novidades singulares. A lógica que propõe Deleuze em a “Lógica do sentido” (1969) desloca os termos deles mesmos dando ênfase às relações, às conjunções, às bifurcações divergentes, aos acontecimentos que operam na superfície dos corpos. Uma lógica não racional, relacional e que tem como potência criar mundos e fabular um povo por vir, um povo que não tinha, até então, o direito de existir. *A Vênus das peles* em Masoch e na criação imagética de Polanski arrasta discurso e imagem a um tipo de síntese disjuntivas que não opera por binômios opositivos, mas abrem o pensamento às multiplicidades. Uma imagem do pensamento de um todo aberto a conexões e diferenciações. Um tipo de imagem “empirista”

vinculada às multiplicidades mutantes de práticas e invenções que se experienciam para a criação de conceitos.

Estas operações tanto no texto literário quanto no cinema fazem redundância para se aproximarem do imperceptível em sua inexpressividade, elas se detêm nas singularidades presentes em ambas as obras. Uma arte dos deslocamentos que operam nas superfícies literatura, teatro, cinema. Deslocamentos constantes da questão “é” para o “e”, “entre”. Saturação; saturar os signos a n – 1 (extraír a tópica da literatura, a imagem do cinema, o performático do teatro) para fazer um território, criar suprimindo do território a identidade do Uno, ou, subtrair do Uno a sua identidade. As artes colocadas em movimento, nomadismo absoluto, vale dizer, desvinculadas da figuração e seus signos, as artes como sínteses disjuntivas capazes “tornar visíveis forças que não são visíveis” (DELEUZE, 2007, p. 62). Pensar singularidades transcursivas inscritas no real (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 47), realizar uma aposta: há acontecimento no pensamento. Tendo no próprio acontecimento a individuação de outra lógica do sentido, junto aos *non-senses* operantes no nascimento de um povo por vir, de devires inauditos e de oficinas de criação que forçam o pensar para que as intensidades passem e que a feitiçaria aconteça.

Referências

- BENE, C.; DELEUZE, G. *Superpositions. Richard III suivi de un manifeste de moins* [1979]. Paris: Les Éditions de Minuit, 2008.
- DELEUZE, G. *Proust e os signos* [1964/1970]. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. *Diferença e repetição* [1968]. 2. ed. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. *Lógica do sentido* [1969]. 5. ed. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- _____. *Lógica da sensação* [1981]. Tradução coordenada por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

- DELEUZE, G. *L'image-temps. Cinéma 2* [1985]. Paris: Les Éditions de Minuit, 2009.
- _____. *Crítica e clínica* [1993]. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- _____. *A ilha deserta. Textos e entrevistas – 1953-1974* [2002]. Tradução de Luiz B. L. Orlandi et al. São Paulo: Iluminuras, 2010.
- _____. *Dois regimes de loucos. Textos e entrevistas – 1975-1995* [2003]. Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.
- _____; GUATTARI, F. *L'anti-Oedipe. Capitalisme et schizophrénie I* [1972]. Paris: Les Éditions de Minuit, 2005.
- _____; _____. *Kafka, por uma literatura menor* [1975]. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- _____; _____. *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2* [1980]. Paris: Les Éditions de Minuit, 2006.
- _____; _____. *Qu'est-ce que la philosophie?* [1991]. Paris: Les Éditions de Minuit, 2014.
- GUATTARI, F. *Psychanalyse et transversalité. Essais d'analyse institutionnelle*. Paris: La Découverte, 2009.
- _____. *Confrontações. Conversas com Kuniichi Uno e Laymert Garcia dos Santos*. São Paulo: n-1 Edições, 2016.
- PERLBART, P. P. *O avesso do niilismo. Cartografias do esgotamento*. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2016.
- PIAGET, J. Sabedoria e ilusões da filosofia [1969]. Tradução de Zilda Abujamra Daeir. In: _____. *Skinner; Piaget*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 191-331. Coleção “Os Pensadores”.
- SACHER-MASOCH, L. Von. *A vênus das peles*. Tradução de Saulo Krieger. São Paulo: Hedra, 2008.

Data de registro: 05/12/2017

Data de aceite: 21/12/2017

 **Aprender, pesquisar e filmar:
dimensões de atuação do documentarista-cartógrafo
em oficinas de cinema**

Cristiano Barbosa *

Resumo: O artigo discorre sobre um processo de filmagem-aprendizagem a partir de uma concepção de oficina de cinema documentário voltada para o contexto escolar, em que o oficineiro opera o acoplamento documentarista-cartógrafo. A cartografia enquanto um fazer e uma prática relacional se dá transformando o real, ao mesmo tempo em que o que é acessado é um real em devir, sempre em fuga. A própria cartografia se constitui deste modo, não representando ou reproduzindo um real supostamente pré-existente, mas criando, construindo e atualizando realidades com o fazer cartográfico. O documentarista-cartógrafo ainda pode ser um emaranhado de conexão de trajetórias em jogo e em negociação, uma posição flutuante do personagem documentarista-cartógrafo atravessado por três dimensões de atuação: aprendizagem, pesquisa e cinema; todas as três co-implicadas nesse fazer documental com a escola.

Palavras-chave: Oficina de cinema. Cartografia. Documentário. Lugar.

**Aprender, investigar y filmar: dimensiones de actuación del
documentalista-cartógrafo en talleres de cine**

Resumen: El artículo habla sobre un proceso de filmaje-aprendizaje a partir de una concepción de taller sobre cinema documental en torno al contexto escolar, en el cual el tallerista opera el acoplamiento documentalista-cartógrafo. La cartografía en cuanto hacer y práctica relacional se da transformando lo real, al mismo tiempo en que lo que es accedido es un real en devenir, siempre en fuga. La propia cartografía se constituye de este modo, no representando o reproduciendo un real supuestamente pre-existente, sino creando, construyendo y actualizando realidades con el hacer cartográfico. El documentalista-cartógrafo aún puede ser un entrelace (enredado) de conexión de trayectorias en juego y en negociación,

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: cristiano@moinho.com.br

una posición fluctuante del personaje documentalista-cartógrafo atravesado por tres dimensiones de actuación: aprendizaje, investigación y cinema; todas las tres co-implicadas en el hacer documental con la escuela.

Palabras-clave: Taller de cine. Cartografía. Documentales. Lugar.

Learn, investigate and to film: performance dimension of the documentarist-cartographer in workshop to make movies

Abstract: The article discusses a process of filming-learning from a documentary cinema workshop concept focused on the school context, in which the clerk operates the documentary-cartographic coupling. Cartography as a doing and a relational practice happens by transforming the real, while at the same time what is accessed is a real one in becoming, always on the run. Cartography itself is thus constituted, not representing or reproducing a supposedly pre-existing real, but creating, constructing, and updating realities with make cartographic. The documentary-cartographer can still be a tangle of connecting trajectories in play and negotiation, a floating position of the documentary-cartographer character traversed by three dimensions of performance: learning, research and cinema; all three co-implicated in this documentary doing with the school.

Keywords: Cinema making workshop. Cartography. Documentary. Place.

A realidade é uma coisa híbrida, multifacetada pela incidência de olhares diversos, espelho sem fundo de um homem, uma cultura, um país. Se a pensarmos como uma lâmina reflexiva, que nos reflete e nos faz pensar, se a compararmos à superfície de um lago, poderemos nos relacionar com ela de pelo menos três maneiras:

– Poderemos ficar sentados no barranco contemplando sua superfície (e acho que a pele das coisas é um universo imenso que revela muito do que no fundo se esconde). Existe aí a possibilidade de um distanciamento, uma relação filtrada por um olhar distante, um olhar passante, algo que incide e elege, no momento mesmo do encontro entre a imagem que é dada e os olhos que a percebem. Uma atitude, uma opção de posicionamento, como num campo de batalha, como a posição dos rifles em uma emboscada num faroeste americano, como as cenas iniciais de *F for Fake*, de Orson Welles – a câmera distante acompanha uma bela mulher que caminha pela rua sendo devorada pelos olhares desavergonhados dos homens pelos quais passa.

– Poderemos, ainda sentados no barranco ou em pé na margem do lago, lançar uma pedra na água para vê-la reverberar, gerar um movimento tectônico em sua superfície, embaralhar seus elementos, desorganizar o aparentemente organizado. Essa pedra como um conceito, um dispositivo, uma proposição. Os trabalhos oriundos desse método são fundamentados no princípio de ação e reação. Uma proposição qualquer aciona um movimento que produz uma reação. São trabalhos que jogam com a noção do esvaziamento da autoria ou, pelo menos, nutrem o desejo do compartilhamento desta. Um jogo não se joga sozinho, jogos são também fundamentados em uma ação que espera uma reação.

– E, finalmente, poderemos nos lançar a nós mesmos nesse lago. Afundarmo-nos inteiros nessas misteriosas águas e, de dentro, abrir os olhos e ver o que acontece. Essa atitude imersiva reflete um desejo de entrega e investigação, uma propensão ao embate, à mescla, a vivenciar um pouco mais de perto o que se esconde dentro do espelho, no fundo das águas, encarar o peixe nos olhos, deixar-se levar pela correnteza ou hipnotizar-se com a calmaria do lago (GUIMARÃES, 2007, p. 70).

A epígrafe é do cineasta mineiro Cao Guimarães. Essa escrita nos apresenta uma boa síntese do modo como os documentaristas buscam se relacionar com a realidade e fazer desses encontros matéria-prima para a criação de seus filmes. Os três movimentos de criação documental propostos por Cao remetem-nos a uma relação com o real em que o lago seria uma realidade em construção. Tais movimentos são muito condizentes com os processos de formação, transformação e expansão das fronteiras do cinema documentário ao longo da sua história.

Uma relação mais contemplativa com a realidade, em que há um distanciamento entre o diretor e aquilo que ele deseja filmar, está mais vinculada ao documentário clássico, pois parte da concepção de que a realidade preexiste aos encontros. O lago está lá, vamos até ele e nos sentamos à sua margem para contemplá-lo. Portanto, é mais uma filmagem *no e do real*, um colocar-se à borda do lago mantendo uma relativa distância de suas águas. Em uma perspectiva do documentário moderno essa distância se reduz e as fronteiras que antes delimitavam filmadores e filmados se misturam ao lançarmos pedras no lago, interferindo nos fluxos dessas águas com vistas a acompanhar tais mudanças. Desse modo,

busca-se filmar *com* o lago, atentando-se para as reverberações dessa intervenção. No documentário contemporâneo, por sua vez, ao mergulharmos no lago essa relação se intensifica. Essa submersão faz com que as fronteiras entre filmadores e filmados se expandam em decorrência da maior intensidade das negociações e contaminações ocorridas nesse lugar aquoso. Os documentários que emergem desses mergulhos nos convocam a nos lançarmos em suas águas, a ampliar os sentidos para as realidades que eles nos dão a ver. Os espaços que nesses documentários ganham expressão continuam vívidos.

Nessa perspectiva, nos propusemos a investigar a relação entre cinema e escola a partir da criação de um documentário em que mergulhamos no lago. Um mergulho para “vivenciar um pouco mais de perto o que se esconde dentro do espelho” (GUIMARÃES, 2007, p. 70), encarando os peixes e deixando-nos levar pela correnteza dos encontros acontecidos em oficinas de roteiro e criação de imagens com o público escolar. Um processo criativo que contou com a participação ativa de alunos, professores, funcionários e pais nas escolhas do *que* e *como* filmar, e nele vivemos uma experiência de aprendizagem cuja busca foi “desencadeada por algo que intensifica a sensibilidade e força todas as outras faculdades a irem além de sua inércia habitual ou da acumulação de um saber abstrato” (ORLANDI, 2011, p. 148). Inércia que foi abalada por fortes e mobilizadores encontros com a câmera, o cinema, a escola e todas as demais trajetórias que nos forçaram a pensar e a buscar caminhos para os problemas produzidos nessas oficinas, aqui pensadas como um lugar de negociação, cujos percursos criativos foram tecidos coletivamente, apostando-se sobremaneira num *estar com*.

Para realizar essa produção com a escola, nos inspiramos nos processos criativos de documentaristas contemporâneos que apostam nos encontros disparados no aqui-agora do ato de filmagem. Buscamos, como Eduardo Coutinho, nos contaminar com os outros e demais trajetórias em jogo, atentando-nos para as sensações que nos desestabilizaram, que nos forçaram a buscar soluções para os problemas que naquele contexto foram

gerados. Um movimento criativo com e através do cinema que, à luz da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, consideramos ser cartográfico. Cartográfico, pois o documentarista encontrou-se imerso na realidade a qual ele intentava pesquisar/cartografar, procurando dar expressão a um mapa de relações espaço-temporais tecidos nesses encontros. Um mapa como algo inacabado, aberto e passível de fazer novas conexões a partir da sua capacidade de afetar, de produzir outros sentidos para o espaço que nele ganhou expressão, incitando-nos a “imaginar o espaço como sempre em processo, nunca como um sistema fechado, implica insistência constante, cada vez maior, dentro dos discursos políticos, sobre a genuína abertura do futuro” (MASSEY, 2008, p. 31).

Mas o que seria um processo cartográfico a partir de uma experiência em que nos lançamos num lago-escola com e através de oficinas de cinema?

Com base nas concepções filosóficas de Gilles Deleuze e Félix Guattari, Suely Rolnik (1989) nos diz que o que o cartógrafo faz está ligado, desde o princípio, “às estratégias das formações do desejo no campo social”. A partir desta afirmação, começamos a analisar que o cartógrafo precisa se atentar a como os desejos criam estratégias, de variados modos, para que este fluxo se conecte e passe “desde os movimentos sociais, formalizados ou não, as mutações da sensibilidade coletiva, a violência, a delinquência... até os fantasmas inconscientes (...)” (ROLNIK, 1989, p. 66).

Nessa perspectiva, cartografar é acompanhar processos e, fazendo uma relação com as proposições da geógrafa Doreen Massey, acompanhar lugares sempre em construção, nunca fechados. O cartógrafo utiliza o que lhe servir de matéria expressiva e aquilo que o ajuda a operar nos planos dos sentidos e das sensações, lançando mão de variadas fontes para dar expressão às intensidades vividas no mergulhar com o real. Nas palavras de Rolnik (1989, p. 67), ao se reportar ao cartógrafo, “o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem”, pensando a própria linguagem enquanto “criação de mundos”, ou modos de expressar o seu *estar*

com, que em nosso caso se fez com e através do cinema documentário.

De acordo com Deleuze e Guattari (2011), a cartografia enquanto um fazer e uma prática relacional se dá transformando o real, ao mesmo tempo em que o que é acessado é um real em devir, sempre em fuga. A própria cartografia se constitui deste modo, não representando ou reproduzindo um real supostamente pré-existente, mas criando, construindo e atualizando realidades com o fazer cartográfico.

Há uma forte relação entre os conceitos de cartografia e de rizoma propostos por Deleuze e Guattari. Ao discorrer sobre o rizoma, esses autores propõem:

fazer o mapa, não o decalque(...). Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. (...). Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ao mesmo (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

Diante desse conceito, podemos pensar que um movimento cartográfico é um ato criativo, sendo o mapa a expressão desse processo de produção com o real. Na criação com o real, o cartógrafo precisa deixar seu corpo vibrar com aquilo que o afeta e “fica inventando posições a partir das quais essas vibrações encontrem sons, canais de passagem, carona para a existencialização” (ROLNIK, 1989, p. 68).

Foi inspirado nessa ideia que buscamos experimentar a criação de um documentário em uma escola pública do Estado de São Paulo¹. Um local onde gestamos um processo mais colaborativo e aberto, de modo a nos deixar conduzir pelo inesperado e buscar a efetivação de uma *política construtivista* de investigação, como nos remete Virgínia Kastrup:

Por sua vez, adotando uma política construtivista, a atenção do cartógrafo acessa elementos processuais provenientes do território – matérias fluídias, forças tendenciais, linhas em movimento – bem como fragmentos

¹ O curta documentário “Cartografia dos encontros na escola” está disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=cUbMd2sZlHA>>.

dispersos nos circuitos folheados da memória. Tudo isto entra na composição de cartografias, onde o conhecimento que se produz não resulta da representação de uma realidade preexistente. Mas também não se trata de uma posição relativista, pautada em interpretações subjetivas, realizadas do ponto de vista do pesquisador (KASTRUP, 2012, p. 49).

Assim, experimentamos vivenciar uma “política construtivista” através de um documentário, buscando operar o acoplamento documentarista-cartógrafo, um substantivo composto, não o *cartógrafo* adjetivando o documentarista, mas o encontro entre esses dois modos de estar no mundo. Tal acoplamento visou experimentar *um fazer documentário na escola* que mergulhou no lago para olhar nos olhos dos peixes e envolver-se com as demais trajetórias que co-habitaram aquele lugar-escola gestado nesse processo de negociação com o cinema. Nesse sentido, o movimento do documentarista-cartógrafo se processou na atualização das negociações de um *estar com*, em que um espaço de encontros foi esculpido e ganhou uma configuração através dos enquadramentos e ângulos realizados pela câmera, dos sons captados e pela duração dos planos e a articulação dos mesmos pela montagem.

Com base nesse princípio cartográfico de criação, apostamos na eventualidade e na força dos encontros para desencadear um fazer documentário em aberto com a escola. Um processo de produção que fez do local um *lugar* gestado nas relações entre as múltiplas trajetórias que se fizeram co-presentes, agenciadas pela trajetória do documentarista-cartógrafo. Esse processo criativo fez com que aquele local-escola fosse tomado como um lugar-escola em que as negociações acerca de *como* e *onde* a câmera seria posicionada, quais enquadramentos e ângulos seriam escolhidos para recortar o espaço e qual seria a duração dos planos, aproximaram e agenciaram vínculos entre o documentarista-cartógrafo e as demais trajetórias humanas e não humanas que lá se fizeram copresentes.

Poderíamos compreender, como do modo mais corriqueiro, o lugar enquanto sinônimo de local, considerado apenas na sua dimensão extensiva e localizável do espaço, ou ainda como espaço de produção e afirmação de

identidades, de acolhida e formação cidadã, que mesmo enquanto local está sempre em variação, mesmo que variações mínimas. Entretanto, Massey nos ajuda a ampliar essa concepção ao afirmar “o caráter elusivo do lugar”, incitando-nos a considerar o seu caráter efêmero, múltiplo e aberto, em permanente fazer-se. Nessa perspectiva, o local pensado como lugar intensifica as relações e produz variações de sentidos nas (des)conexões do aqui-agora dos encontros e não encontros. Nas palavras da autora:

Se o espaço é, sem dúvida, uma simultaneidade de estórias-até-então, lugares são, portanto, coleções dessas estórias, articulações dentro das mais amplas geometrias do poder do espaço. Seu caráter será um produto dessas interseções, dentro desse cenário mais amplo, e aquilo que delas é feito. Mas também dos não-encontros, das desconexões, das relações não estabelecidas, das exclusões. Tudo isso contribui para espacialidade do lugar (MASSEY, 2008, p. 190).

No sentido apontado por Massey para o lugar, este estaria vinculado às atualizações que propõe uma configuração espacial, um movimento entre realidade e real. A realidade como atualização de um real sempre em fuga; ou seja, pensamos o lugar como uma atualização das dimensões virtuais de um espaço sempre em movimento, em constante transformação, em constante produção de devires. Daí a ideia da geógrafa em afirmar o caráter elusivo do lugar, pensando-o enquanto evasivo, vago, de difícil compreensão e apreensão. Portanto, se o lugar não pré-existe aos encontros, sendo ele fruto de um aqui-agora, estamos convocados a pensá-lo enquanto construção, em que as múltiplas trajetórias humanas e não-humanas encontram-se em permanente reconfiguração. Isso nos coloca na busca por algo que se faz e se desfaz a todo momento. Numa perspectiva educacional estaríamos lidando com um processo intimamente ligado à aprendizagem, entendendo essa, não unicamente como uma acumulação de saberes e conhecimentos, mas enquanto procura construtiva que sempre habita um terreno movediço, não somente no sentido de um deslocamento extensivo, mas um movimento que se dá por intensidades.

A frase “dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que

se sabe” (DELEUZE, 2013, p. 177), a que Orlandi (2011) se remete para desenvolver suas ideias acerca de um possível conceito de aprendizagem em Gilles Deleuze, é condizente com nosso movimento documental-cartográfico, pois aportamos na escola sem saber *a priori* o que iríamos filmar. O processo se deu em aberto, através de um movimento em que procuramos nos envolver com o aprendizado dos outros, fazendo-os se implicarem com nossos problemas e a criarem também os seus e, do mesmo modo, perseguindo questões que emergiam do inesperado que brotou naqueles encontros. Um processo que criou condições para que o aprendizado fluísse a partir das fissuras que os acontecimentos inusitados provocaram no campo do previsível.

Parafraseando Deleuze, diríamos que buscamos filmar não aquilo que sabíamos, mas o que nossas questões nos mobilizavam a encontrar, ou, em menção a César Leite (2011), experimentando “modos de afetação e produção de sentidos” *no estar com*, em que a própria pesquisa se tornou uma experiência de criação, em que procuramos nos distanciar da simples coleta e análise de dados.

Tenho procurado criar situações em que o percurso metodológico se faz no próprio processo de trabalho efetivo com os professores e com as crianças. E é pelas reflexões teóricas que procuro compor que se dão os movimentos que nas pesquisas chamo de “pesquisas abertas”. A partir disso, tenho chamado a própria pesquisa de *experiência*. A ideia é de que as pesquisas se preocupem com as experiências, ou seja, nos distanciamos da noção de que as investigações são compostas por seus “experimentos”, coleta de dados e análises. O que vivo nesse processo são experiências e modos de afetação e produção de sentidos, no e com o outro (LEITE, 2011, p. 70).

A experiência diferentemente do experimento, como nos propõe pensar Leite, inclui o pesquisador no processo, remetendo-nos a um tipo de empirismo sem um princípio que fundamentaria o processo de investigação, em que há um tipo de metodologia concebida independente dos encontros. Ao nos reportarmos a uma pesquisa enquanto experiência,

nós só podemos estar dentro e em meio ao campo pesquisado, afirmando o processo investigativo na imanência das relações.

Consoante a esse conceito de experiência, o cineasta Cao Guimarães nos fala de uma mútua contaminação entre o filme e quem o faz, em suas palavras “poderíamos, da mesma forma, dizer: não é o cineasta que faz o filme, mas o filme que faz o cineasta. Ao fazer um filme, algo está nos fazendo e algo está se fazendo para além de nosso fazer. O filme se faz e com ele me faço” (GUIMARÃES, 2007, p. 69).

Gilles Deleuze em algumas obras coloca a questão da criação e do pensamento intimamente ligada a experimentação. Em seu primeiro livro *Empirismo e Subjetividade: ensaios sobre a natureza humana segundo Hume*², o filósofo propõe aproximar o plano do sensível do processo de subjetivação e de experimentação, ao que o conecta com o mundo e faz com que a própria subjetividade se abra a um por vir. Assim, quando estamos vivenciando uma relação (um *estar com*), o que está dado como atualização, ao entrar em experimentação, se abre ao futuro, ao virtual, ao próprio devir, e, em última análise, à criação.

Na esteira da proposta de experimentação, o autor afirma em frases imperativas: “Experimentem, não interpretem nunca” (DELEUZE; PAR-NET, 2004, p. 64); “Jamais interprete, experimente...” (DELEUZE, 2013, p. 114). Diante desses apelos, chegamos ao ponto de que o que se encontra em jogo é justamente os planos do sensível, outras relações de sensibilidades que só podem ser construídas no entre dos corpos, nas encruzilhadas das trajetórias que fazem conexões em certo plano de experimentação.

O que significa “aprender”? Este é o subtítulo do capítulo 3, *A imagem do pensamento*, do livro *Diferença e Repetição* de Gilles Deleuze (1988, p. 237). Neste mesmo capítulo Deleuze constrói, na relação com a história da filosofia, uma diferença importante entre cognição e pensamento. Diante das concepções de vários filósofos ao longo da

² Livro publicado pela editora *Presses Universitaires de France* na França em 1953, cuja tradução brasileira feita por Luiz B. L. Orlandi pela Editora 34 teve a primeira edição publicada em 2001.

história da filosofia, tais como Platão, Descartes, Kant, entre outros, o pensamento ficou ligado a uma naturalização da capacidade e da boa vontade humana, dependendo apenas de certa disponibilidade a pensar. Entretanto, Deleuze coloca essa visão em cheque afirmando que para que o pensamento aconteça, ele precisa necessariamente ser forçado, diferenciando-o do pensamento que se daria por boa vontade, que seria justamente uma imagem do pensamento já pensado, uma recognição, uma opinião. Assim, a partir do que desenvolve, o autor não se pensa por boa vontade, mas porque se é forçado a pensar. Essa “violência” no pensamento se dá justamente nos planos sensíveis, pelos encontros que nos colocariam na experiência do aprender, engendrando um processo de experimentação das sensibilidades e uma “educação dos sentidos”.

Aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento *a priori* ou mesmo ideia reguladora (DELEUZE, 1988, p. 238).

Nesta experiência de aprendizagem, no *estar com* de um fazer cinematográfico, não poderíamos conceber um processo de pesquisa em que as diretrizes já estivessem colocadas enquanto um método rígido a ser aplicado e testado. Assim, buscamos combater uma perspectiva em que “o método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; portanto, ele é manifestação de um senso comum ou a realização de uma *Cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma ‘decisão premeditada’ do pensador” (DELEUZE, 1988, p. 238).

Não se trata aqui de nos voltarmos para uma construção premeditada, mas de operarmos a produção de um documentário na escola aberto ao que os encontros de múltiplas trajetórias e seus entrelaçamentos tiveram a potência de produzir. Um lugar de negociação, que, junto às experiências forçadas por afetos e afectos, gestam *espacializações*. Dorren

Massey nos apresenta uma citação de Jacques Derrida importante para pensarmos esse movimento de *espacialização*:

Espacialização é um conceito que também, mas não exclusivamente, tem o significado de uma força generativa. Como *disseminação*, como *différance*, ele traz consigo um motivo *genético*: não é apenas o intervalo, o espaço constituído entre duas coisas (que é o sentido habitual de espaçamento), mas também *espacialização*, a operação... Esse movimento é inseparável de temporalização e de *différance*. *Espacialização* é, aqui, ao mesmo tempo (o que normalmente chamaríamos), espacial e temporal (DERRIDA *apud* MASSEY, 2008, p. 84).

Diante desse movimento generativo da *espacialização* que, nesse fazer cinema com a escola, abre-a a novos devires ainda imprevistos, como poderíamos construir ferramentas para acompanhar esse processo, desvinculando o método dos fazeres *a priori*s e pré-concebidos? Com o problema de encontrar os procedimentos que dariam conta dos movimentos que naquela escola se implicaram quando o cinema nela aportou, a cartografia foi tomada como um método de pesquisa com o intuito de “investigar um processo de produção” (KASTRUP, 2012, p. 32), em que não buscamos “estabelecer um caminho linear para atingir um fim”, ao contrário, procuramos criar um “território de observação” (KASTRUP, 2012, p. 50). Nas palavras da autora:

A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisa de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas (KASTRUP, 2012, p. 32).

Com base nesse conceito de cartografia, nosso movimento foi experimentar um processo criativo de produção documental que nos permitisse rastrear e perseguir pistas que nos levassem a inventar outros modos de habitar aquele espaço escolar. Nossa desejo foi mobilizar os modos

costumeiros de lidar com as relações de ensino e aprendizagem a partir da produção de um documentário, vivenciando percursos criativos *com* o cinema para “libertação do espaço de sua velha cadeia de significado e associá-lo a uma cadeia diferente, na qual pudesse ter, particularmente, maior potencial político” (MASSEY, 2008, p. 89). Esse *potencial político* defendido pela autora alinha-se à ampliação e à abertura aos vários sentidos possíveis de espaço que um documentário produzido e acompanhado à luz dessa ideia de cartografia pode disparar na Educação em geral e numa escola em particular. Seria, nesse sentido, uma política de abertura e não de restrição, agindo na produção de outros devires no modo como espaço e documentário são costumeiramente tratados no contexto escolar.

Retomando as reflexões em torno da proposta de cartografia enquanto método de pesquisa, para além de um fazer documental, consideramos que o processo de construção coletiva do documentário realizado na escola foi cartográfico. Um processo colaborativo em que mergulhamos no fundo das águas daquele lago e com seus peixes experimentamos a construção de um documentário que buscou agenciar outras percepções e formas de habitar aquele lugar-escola tecidos nesses encontros.

Nesse nosso movimento de pesquisa, a atuação de um documentarista-cartógrafo foi pensada como aquele que opera um recorte espaço-temporal para nele construir um lugar de negociação, de modo a nos colocarmos em experimentação com o real. Desse modo, o documentarista-cartógrafo não se trata de uma pessoa específica, mas sim de um personagem que possui um tipo de atuação transversal e que transita entre os que se conectam às várias etapas que incluem um processo de produção filmico. Assim, o documentarista-cartógrafo pode ser o pesquisador, ou mesmo o diretor, pode ser o cinegrafista, e, em alguns momentos, os alunos, pais, professores e funcionários que se envolveram na criação documental. O documentarista-cartógrafo ainda pode ser um emaranhado de conexão dessas trajetórias em jogo e em negociação diante de uma produção documental com a escola.

Essa posição flutuante que o personagem documentarista-cartógrafo ocupa produz um tipo de operação atravessada por três dimensões de atuação: aprendizagem, pesquisa e cinema; todas as três co-implicadas nesse fazer documental com a escola.

Dimensão da aprendizagem na atuação do documentarista-cartógrafo: filmar o que se procura

Filmar o que se procura, não o que se sabe é uma proposição que cunhamos, aproximando o ato de filmar do processo de aprender. Para realizar tal aproximação, nos valemos de duas condições: a primeira seria de alguém que mergulha no lago para olhar os peixes nos olhos, tendo que lidar com as incertezas dessa submersão, como é recorrente em alguns documentários contemporâneos; e, a segunda, das proposições acerca da *experiência do aprendizado* que Luiz Orlandi (2011) desenvolve com base nos três motivos pedagógicos que o filósofo François Zourabichvili extrai dos livros de Gilles Deleuze. São eles:

1. A primeira passagem, retirada de uma entrevista dada por Deleuze em 1988, e intitulada Sobre a filosofia, é esta: “Dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe” (DELEUZE, 1992, p. 173).
2. A segunda passagem, retirada do segundo capítulo da primeira parte de Proust e os signos, e já presente na primeira edição, a de 1964, é está: “Quem sabe como um estudante devém repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviram de aprendizado?” (DELEUZE, 1987, p. 22).
3. Finalmente, a terceira passagem, retirada do sétimo postulado (“A modalidade das soluções”) do decisivo cap. III (“A imagem do pensamento”) de *Diferença e repetição*, obra publicada em 1968, é assim montada: “Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade, só começa com a procura de soluções, só concerne às soluções [...] Como se não continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos próprios problemas, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas” (DELEUZE, 1988, p. 259; ORLANDI, 2011, p. 147).

O primeiro motivo ligado à dimensão da aprendizagem implicada na produção documental nos desafia a conceber um processo em aberto com relação a nos colocarmos num movimento de procura por algo que nos mobilize, mas que não sabemos ao certo onde pretendemos chegar. Um caminho vai se delineando nos encontros. Para isso é preciso haver aberturas ao que afecta e mobiliza os corpos em relação. Chega-se ao local de filmagem com um roteiro mínimo, uma espécie de plano de intenções e desejos, com o objetivo de vivenciar uma busca incerta, que efetive acontecimentos, que nos crie bons problemas e nos force a pensar. Um movimento de negociação com o real que visa dar expressão a essas outras percepções espaço-temporais através do cinema. O documentarista-cartógrafo se coloca em estado de alerta ao ser conduzido por tal procura que se desenvolverá no aqui-agora da filmagem.

Deleuze (2013, p. 173), ao pensar a função de dar aulas, nos afirma que a busca e não o que se sabe *a priori* é o motor das relações de aprendizagem, fazendo funcionar um laboratório de experimentação pedagógica: “É como um laboratório de pesquisa: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe”. Assim, o documentarista-cartógrafo precisa criar o seu laboratório de pesquisa, vivenciar um processo de busca em aberto, que aposta no *estar com*, em que uma pedagogia da filmagem ocorre nos encontros, não antes deles, “o filme se faz e com ele me faço” (GUIMARÃES, 2007, p. 69).

O segundo motivo nos faz atinar para as múltiplas trajetórias em negociação, que, junto conosco, constroem experiências de aprendizado em aberto, em que os caminhos vão se delineando nos encontros dessas trajetórias que coabitam um lugar de experimentação com o real. Que signos serão mobilizados e agenciaram nesse processo participativo de aprendizagem? Na escola há signos demasiadamente estabilizados, que direcionam os modos como pensamos e agimos naquele local. Sala de aula, pátio, horta, quadra e cozinha são localidades com funcionalidades muito demarcadas, como também os objetos e os discursos neles dispositos. Nessa perspectiva de aprendizagem postada aqui, buscamos pensar

situações com potencial de abalar esses signos fixados e territorializados no cotidiano escolar a partir de uma mobilização que também acontece nos encontros com outros signos.

O ato de filmagem de um documentário contemporâneo é mobilizado por signos que afectam os participantes do processo de modos muito variados, signos que se tornam sensíveis e sensibilizam os corpos em jogo. Esses signos, muitas vezes imperceptíveis num primeiro momento, operam sensibilizações nos encontros entre corpos e espaço, fazendo com que ambos entrem em movimentos, desconfigurando os signos fixados em processos que colocam os envolvidos em devires e buscas por se reconfigurarem através da decifração de tais signos. Nas palavras de Deleuze:

Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários; e esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças (DELEUZE, 2010, p. 25).

O pensamento é um ato criativo e atua com o *fora* do ordinário, opera naquilo que escapa ao cotidiano e ao já pensado, se faz por outros signos que são criados a partir das violências dos signos já significados, fixados e direcionados, descolando os sentidos e os colocando em um movimento de busca por novas significações, de um modo bem diferente, conturbado e decisivo. “O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar” (DELEUZE, 2010, p. 91). Isso que “faz pensar” seria justamente os signos gerados pelos encontros, pelas trocas, pelas misturas construídas em um *estar com*. E é atento à construção de tais signos mobilizadores que o documentarista-cartógrafo está pronto a perceber o que “entorna o caldo do outro” (COUTINHO, 2006, p. 191). Seguindo a premissa deleuziana, a aprendizagem, neste sentido seria esse movimento de busca mobilizado por signos que vio-

lentam as crenças e os signos sedentários e fixados. Nesse movimento, a atuação do documentarista-cartógrafo estaria justamente em perceber quais são os signos que forçam o pensamento e que mobilizam os signos fixados que se apresentam nas negociações presentes no set de filmagem.

O terceiro e último motivo nos aponta para uma aprendizagem que se dá pela criação de problemas. Nesse sentido, precisamos estar atentos aos nossos próprios problemas para podermos entrar em uma experiência de aprendizagem, bem como nos deixarmos contaminar pelos problemas daqueles que conosco empreendem esse caminho à deriva, em que não sabemos ao certo o ponto de chegada. Problema no sentido daquilo que força o pensamento a buscar outros caminhos para além daqueles que estamos habituados a percorrer. Tais problemas emergem nessas (des) conexões construídas no *estar com*: com o outro, com o espaço, com as coisas e com as demais trajetórias que atravessam as relações. Esse movimento em aberto requer, num primeiro momento, que saibamos lidar com uma espécie de sondagem, em que os signos se tornam sensíveis, violentando nossos repertórios visuais e perceptivos, fazendo com que os problemas proliferem dos modos cotidianos já erigidos.

Nesse movimento, as trajetórias podem se evidenciar e tornarem-se co-presentes, por exemplo, a partir dos questionamentos das pessoas que estão vivendo esta construção conosco, ou mesmo a partir de uma reorganização do espaço, ou pelo simples ato de ter um elemento novo naquele local, como a câmera. Questionamentos com força de provocar abalos nos nossos modos costumeiros de pensar, desafiando-nos a encontrar soluções criativas no *estar com* as pessoas, os espaços e as coisas. Tais problemas buscam romper a centralidade das decisões que partiriam de um diretor, no caso da produção filmica, ou de um professor, no caso das relações escolares. Os papéis, nesse sentido, se dissipam e se transversalizam entre os envolvidos, diluindo as hierarquias, fazendo da aprendizagem e da própria produção documental processos em aberto que se colocam em movimentos de busca. Assim, os envolvidos se tornam sensíveis aos signos em relação e reivindicam a criação dos

próprios problemas em um construtivismo que perpassa a dimensão da aprendizagem da atuação do documentarista-cartógrafo.

Ao pensarmos a criação de um documentário na escola, que problemas desejávamos enfrentar e quais territórios pretendíamos entrar em contato e, talvez, desestabilizar? Surgiriam outros sentidos e usos dos espaços escolares? A produção de um documentário poderia operar outros tipos de relações com as trajetórias presentes no contexto educacional? Uma oficina de produção de imagens pode desestabilizar o regime de signos num cotidiano escolar?

Pensamos que os três motivos apresentados nos ajudam a encontrar respostas para essa questões, pois alinham-se a uma ideia de filmagem-aprendizagem em que podemos pensar o trabalho de um documentarista-cartógrafo como aquele que empreende um modo de produção a procura por outras relações entre o cinema e a escola para além dos padrões habituais – roteiro rígido, entrevistas estruturadas, locações bem definidas etc. A proposta seria de se lançar num espaço de incertezas, aberto ao inusitado dos encontros, aos desvios e abandonos de rotas, apostando na “pluralidade de encontros como desencadeadores de disposições ou indisposições surpreendentes do ponto de vista do aprendizado” (ORLANDI, 2011, p. 148).

Não saber exatamente o que se quer filmar e se lançar num território movediço, em permanente reconfiguração nos coloca o desafio de abrir nossas percepções para encontros com um lugar desconhecido e considerar suas múltiplas trajetórias e signos, que configuram um espaço de experimentação. A aprendizagem e o filmar se fazem à procura de algo que se delineará nas negociações com o lugar de filmagem-aprendizagem, com as múltiplas trajetórias em jogo, aberto aos afectos, aos signos e àquilo que “entorna o caldo do outro” para criar os próprios problemas e, assim, construir um filme que cartografe e acompanhe tais processos em constante negociação.

Dimensão da pesquisa na atuação do documentarista-cartógrafo: a atenção cartográfica

A segunda dimensão na atuação do documentarista-cartógrafo se vincula à ideia de uma pesquisa-intervenção, pois se dá a partir de uma atenção colocada disponível a se sensibilizar ao que acontece nos encontros, na experiência desenrolada na procura de afetos e afectos com as múltiplas trajetórias intercambiantes e co-presentes numa oficina de criação filmica. Uma procura que se faz à deriva, em que nossa “atenção seletiva cede lugar a uma atenção flutuante, que trabalha com fragmentos desconexos” (KASTRUP, 2012, p. 36), sendo que a atenção do documentarista-cartógrafo precisa flutuar e se desvincilar de um foco preciso. Não se trata de um jogo às cegas, sem referências ou parâmetros de se colocar em uma pesquisa. O documentarista-cartógrafo porta algumas estratégias e parte de questões mobilizadoras que o guiarão, pensadas junto a concepções e prismas políticos, filosóficos, cinematográficos, que podem ser, no caso do fazer documental, a definição previa dos tipos de câmeras e lentes, o suporte de registro, as formas de captação do áudio e os componentes da imagem que irá operar, quais sejam: posicionamento da câmera, se ela permanecerá fixa ou se moverá (uma subjetiva na altura dos olhos com a câmera na mão, um *travelling* horizontal ou vertical etc.), que altura ficará, se o enquadramento será aberto ou fechado, se o tempo de duração do plano será curto ou longo, entre outras decisões técnicas que também são estéticas e políticas, pois “toda escolha estética é uma escolha política” (ALMEIDA, 1999, p. 36).

Escolhas essas que podem ser repensadas, redesenhadas, abandonadas, ganhar desvios, ramificar-se e tomar outras direções a partir de acontecimentos inusitados que desestabilizam as linhas que traçam um território de observação em um campo implicacional, em que os envolvidos, humanos e não-humanos, se co-implicam. Nas palavras de Kastrup: “O campo implicacional indica, então, esse sentido mais entre forças do que entre formas, no qual a dinâmica se faz não por projeção, decisão,

propósito ou vontade de alguém, mas por contágio ou propagação (...)" (KASTRUP, 2012, p. 25).

Estamos diante de um modo de condução de uma pesquisa, em que o próprio pesquisar intervém nas múltiplas trajetórias que se atualizam num espaço de co-presença e mistura. Intervir, então, é fazer esse mergulho no plano implicacional em que as posições de quem conhece e do que é conhecido, de quem analisa e do que é analisado se dissolvem na dinâmica de propagação das forças instituintes características dos processos de institucionalização (KASTRUP, 2012, p. 26).

Nesse sentido o documentarista-cartógrafo cria pra si um campo implicacional, construindo com os processos já existentes uma pesquisa-intervenção em que os papéis se colocam abertos e disponíveis a intercâmbios, grafando os processos que sofreram variações e produziram subjetividades. Uma investigação em que o pesquisar já produz intervenções nos planos em jogo, fazendo os objetos, as relações, as percepções, os espaços e os corpos entrarem em variações contínuas, se diferenciando a todo tempo, numa multiplicidade de trajetórias que se presentificam.

Assim, a dimensão da pesquisa na atuação do documentarista-cartógrafo se constrói a partir “do método cartográfico segundo o qual o trabalho da análise é a um só tempo o de descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade” (KASTRUP, 2012, p. 27). Essa é uma construção transversal que se encontra em jogo nas dimensões da prática da cartografia com a produção de um documentário na escola, em que os planos de experimentação se constroem de modo a tornar comunicantes as trajetórias em relação. Acompanhamos, nesse movimento, o traçado desse plano como a construção de um mapa aberto a novas conexões e que se expressa a partir de algumas premissas, considerando os aspectos estéticos e políticos do processo, entendendo que este mapa aberto não trata mais somente das representações de objetos, corpos e espaços, mas da própria criação e transformação das múltiplas trajetórias.

Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da rea-

lidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, do clinicar, etc.) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação (KASTRUP, 2012, p. 31).

Nessa perspectiva, ao produzirmos um documentário com a escola, procuramos operar uma experimentação com o real, em que nos colocamos num movimento de busca por algo que não sabíamos ao certo, envolvendo-nos numa pesquisa que considerou as multiplicidades de desejos, os diferentes ritmos e temporalidades daqueles com quem nos relacionamos, deixando-nos afectar por eles e pelas múltiplas trajetórias em jogo, investigando como aquele lugar-escola, pensado como *território de observação*, poderia entrar em devires, se desterritorializar e se reterritorializar nesse processo de filmagem-aprendizagem.

Nesse intento de produção em aberto e da busca por construir um campo implicacional entre os envolvidos, o documentarista-cartógrafo traz a premissa de desenvolver quatro variedades atencionais, conforme propostas por Kastrup (2012). São elas: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento.

O *rastreio* se refere a uma sondagem, um tipo de prospecção, em que o documentarista-cartógrafo faz uma “varredura de campo” (KASTRUP, 2012, p. 40) no recorte espacial em que ele adota como território de observação. Não é uma varredura aleatória e sem propósitos. Ele tem objetivos preestabelecidos que o fazem eleger e perseguir algumas pistas, a localizar “signos de processualidade” (KASTRUP, 2012, p. 40) e acompanhar as mutações de posições e de velocidades. No fazer documental na escola, no momento da filmagem, antes de escolhermos o posicionamento da câmera, fazíamos uma varredura no espaço, buscando escolher um local mais interessante para produzirmos os planos que havíamos concebido na oficina de roteiro. Em todas as locações esco-

Ihidas, o roteiro teve que ser adaptado, criando processos de negociação que faziam com que o local se transformasse em lugar de negociação entre as trajetórias em relação. O que balizou esse processo foram as imprevisibilidades das condições de luz, som, a disposição dos objetos que encontrávamos nestes cenários. Tínhamos, portanto, algumas pistas e signos pré-definidos, outros encontramos nessa sondagem espacial e os incorporamos, outros foram abandonados pela inviabilidade técnica ou pelas limitações da localização. Negociações com o espaço que exigiram que nossa atenção se abrisse, não só para a dimensão do visível, mas também do sonoro, do modo como algo ou alguma situação nos tocava e como ganhava algum contorno, apontando-nos um caminho.

Alguns planos foram filmados várias vezes e, assim, exigiam sempre outras varreduras, outros posicionamentos de câmera, forçando-nos a elaborar outras configurações para as trajetórias que queríamos evidenciar. Assim, o *toque* seria esse acontecimento que interrompe o rastreio, que desperta a nossa atenção e nos faz pousar, uma aterrissagem que “indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura” (KASTRUP, 2012, p. 43). O toque, nesse sentido, seria o que nos atraiu nesse processo, aquilo que, no calor dos encontros, nos violentou e forçou a nos desviar do previsto.

O *pouso* é um recorte espacial mais preciso, enquanto o rastreio é mais amplo. Kastrup explora a noção de janela atencional para pensar essas escalas de enquadramento que direcionam a nossa percepção; ou seja, o recorte territorial do nosso pouso. A autora, ao discorrer sobre esses procedimentos de enquadramento, nos propõe quatro escalas de observação: janela-micro, janela-página, janela-pátio e janela-paisagem. Essas janelas equivalem ao que no cinema poderíamos associar como sendo, respectivamente, plano detalhe, plano americano, plano médio e plano aberto. Em cada janela/plano, priorizam-se determinados elementos em detrimento de outros. Numa janela-micro o foco é mais evidente, há poucos elementos no quadro, já na janela-paisagem o foco pode ser

mais disperso, pois o quadro nos traz mais elementos. Nesse sentido, o documentarista-cartógrafo definirá então aquele recorte espacial que mais lhe convier para destacar aquelas trajetórias que lhe tocaram e que lhe fizeram pousar, criando outros recortes e lugares com essas janelas/planos.

Cada janela cria um mundo e cada uma exclui momentaneamente as outras, embora outros mundos continuem copresentes. Cada visada através de uma janela dá lugar, em sua escala, aos diversos gestos atencionais, possibilitando também mudanças de nível (KASTRUP, 2012, p. 44).

Deste modo, o pouso se relaciona muito diretamente aos enquadramentos dos planos e aos modos como escolhemos filmar, fazendo uma relação com o fazer documental e o ato operado pela câmera, evidenciando mais uma vez a perspectiva estético-política implicados nos aparatos técnicos de produção.

Por fim, temos o *reconhecimento atento* em que se busca compreender o que acontece nos nossos encontros com as trajetórias configuradas nessas janelas atencionais, provocando um problema para o nosso sistema sensório-motor que efetua um reconhecimento automático, operando, com esse último tipo de atenção do documentarista-cartógrafo, a desestabilização do *território de observação* criado. A autora, ao discorrer sobre o conceito de reconhecimento atento do filósofo Henri Bergson, nos aponta que esta proposição se efetiva quando o nosso esquema de reconhecimento baseado no princípio de correspondência sofre um abalo, abrindo uma fissura para que nossa percepção não siga “um caminho associativo operando por adições sucessivas e lineares” (KASTRUP, 2012, p. 47). No reconhecimento atento a percepção percorre circuitos aleatórios, percursos que não se dão por associação, os caminhos não estão dados *a priori*, mas eles são criados no entre dessas fissuras.

Kastrup (2012) explora o conceito de *reconhecimento atento* para pensar como a estrutura sensório-motora da nossa percepção é abalada quando somos deslocados do nosso território costumeiro de observação. Ao desenvolver esse conceito não faz referência direta ao cinema, tampouco ao processo de criação de imagens, mas aponta como a per-

cepção do cartógrafo é provocada quando algo inusitado, surpreendente, ocorre no seu território de pesquisa. No entanto, consideramos que esse raciocínio pode ser aplicado à nossa experiência de criação de um documentário, ao considerarmos a escola como um território de pesquisa. Um local educativo onde a trajetória do cinema pode provocar algum tipo de estranhamento, fazendo com que nossa percepção e dos demais agentes envolvidos não operassem somente por associação cumulativa de ideias, mas em forma de circuitos, não por recognição (decalque), mas por rizoma (mapa).

O que nos provoca esse estranhamento, essa perturbação no nosso sistema sensório-motor, e abre o nosso território de observação para outras percepções e conexões com o lugar criado nos encontros ocorridos na realização de um documentário na escola?

Diante da proposta da pesquisa como segunda dimensão na atuação do documentarista-cartógrafo, a partir das quatro variedades da atenção propostas por Kastrup (2012) – *rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento* –, empreendemos um processo de filmagem-aprendizagem, em que vivenciamos uma experiência cartográfica de produção de relações, sensações e afectos e não somente de coleta de dados. “Nesse sentido, conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem a imersão no plano da experiência” (KASTRUP, 2012, p. 31).

Uma produção incitada por problemas que foram criados com os participantes nas oficinas de roteiro e filmagens, como também a partir dos problemas trazidos por eles ou desencadeados nesses encontros. Problemas estes, que nos mobilizaram a procurar outros sentidos para o espaço configurado nesse fazer cinema, para além das abordagens extensivas presentes na educação escolar, dando-nos a ver e agenciando outras formas de habitar um lugar-escola criado com e através de uma produção documental em aberto.

Dimensão do cinema na atuação do documentarista-cartógrafo: o agenciador câmera

Na filmagem, pensada enquanto *um território de observação*, as negociações acerca de *como* e *onde* a câmera foi posicionada, qual foi o recorte espacial (selecionar e enquadrar), como se deu a organização dos elementos no quadro (dispor e colocar em relação) e em que momento foi acionado e desligado o botão de gravação (a duração do plano, o ataque), aproximaram e agenciaram vínculos entre o documentarista-cartógrafo e as demais trajetórias em composição. O cinema como acontecimento se processou nas relações entre filmadores e filmados, em que a câmera se abriu para esses encontros, para as negociações disparadas no entre dessas relações com o espaço. Nesse sentido, as conexões estavam sempre em aberto e em negociação num lugar eventual costurado por trajetórias de diferentes naturezas e intensidades.

Nesse território de filmagem-aprendizagem, propomos a terceira e última dimensão na atuação do documentarista-cartógrafo: a dimensão do cinema. Nesse fazer documental, enquanto um processo cartográfico, podemos considerar os planos criados como blocos de espaço-tempo³. Tal criação se relaciona aos três gestos cinematográficos que Bergala (2008) considera balizadores no processo de produção filmico, quais sejam: *eleger*; *dispor* e *atacar*. Antes de apresentá-los vale ressaltar que esses três movimentos cinematográficos operam de modo não sequencial, podendo ocorrer de forma simultânea e implicados uns com os outros. A exposição sucessiva que colocaremos a seguir tem um caráter exclusivamente

³ Gilles Deleuze em sua palestra sobre o *ato de criação* de 1987 defende o cineasta como um criador de “blocos de movimento-duração”. Blocos aqui considerados como recortes de espaço-tempo, que, em função do registro e manipulação do som, o tempo de duração do plano, bem como a posição, o ângulo e movimentação da câmera, agenciam outras experiências com o lugar criado na e pelas imagens cinematográficas. DELEUZE, G. *Ato de Criação*. Publicado pelo Jornal Folha de São Paulo em 27/06/1999, tradução de José Marcos Macedo. Também disponível em: <<http://brasil.indymedia.org/en/red/2008/05/419034.shtml?comment=on>>. Acesso em: 15 maio 2015.

didático para melhor compreensão das diferenças vinculadas aos três atos de filmagem. As três operações mentais não correspondem a momentos específicos nem cronológicos, mas se combinam a cada momento.

O documentarista-cartógrafo junto à perspectiva do fazer filmico proposto por Bergala, sempre operará esses três atos no universo de escolhas ao qual se encontra imerso. Essas escolhas perpassam por um ato inaugural de recortar o espaço, de *eleger* o que ficará dentro e fora do quadro, o que se pretende mostrar e ocultar, a refletir sobre o que queremos que o filme expresse, ou ainda, a agenciar a criação de novas imagens a partir dessa que estamos a emoldurar. Eleger, além da sua dimensão estética, é um ato político, pois está prenhe de intenções e proposição de sentidos. Opera-se um corte espacial que não se restringe ao visível, mas também ao audível, pois leva em consideração os sons: falas, suspiros, ruídos, barulhos etc. Um som dentro ou fora do quadro – o seu grau de intensidade – tem força de ampliar nossa percepção, de despertar nossa atenção para questões que os olhos não captam, ou que estão educados a desprezar. Desse modo, o documentarista-cartógrafo faz recortes espaciais com a câmera criando um território de observação audiovisual, selecionando as trajetórias visuais e sonoras que ali se encontram, como também sendo afetado por aquelas que fogem ao seu controle, as suas escolhas.

O segundo gesto cinematográfico *dispor* (ato de composição) refere-se ao modo como são dispostas/organizadas as trajetórias no enquadramento, para que algumas delas se evidenciem em relação às outras. Trata-se de propor uma composição que conduzirá nossa percepção por caminhos que, num primeiro momento, estavam muito dispersos. A composição dos elementos em relação, que aqui tomamos como trajetórias, pode ocorrer por diferentes critérios, vejamos dois deles: o primeiro se refere ao tamanho do enquadramento, à escala de observação do espaço recortado. Será um plano aberto, médio ou detalhe?; o segundo se refere ao eixo e ângulo de posicionamento da câmera. Ela ficará à altura dos olhos, da cintura ou dos pés? O ângulo será reto, de baixo para cima ou de

cima para baixo? Qual será essa inclinação? Essas perguntas atravessam o movimento criativo do documentarista-cartógrafo, que precisa decidir quais perspectivas e prismas quer colocar em destaque no filme, considerando quais objetos e pessoas ficarão no primeiro plano, como pensar a luz, a sombra e as cores que ganharão notoriedade nesses planos, como também decidir se o som virá do campo ou do extracampo, entre outras disposições no ato de criação das imagens.

O terceiro gesto cinematográfico proposto é o *atacar*; ou seja, o disparo da câmera, que se refere à decisão de quando acionaremos o botão de gravação e quando o desligaremos. Um gesto que estabelece a duração do plano e a movimentação das pessoas e coisas diante da câmera. Em que momento a pessoa entrará ou sairá do quadro? Que momento e por quanto tempo aquele barulho ou ruído será captado? Decisões que podem abrir o bloco de espaço-tempo para conexões que fazem as trajetórias co-presentes se desestabilizarem e ganharem variação, gerando outros sentidos. Uma maior duração do plano pode fazer com que nossa percepção atente-se para as microrrelações de trajetórias que passariam despercebidas caso esse tempo fosse curto de mais. Uma maior duração, ao nos forçar a estabelecer uma relação mais intensa com a imagem, pode agenciar acontecimentos mí nimos e intensos com força de provocar uma pequena fissura no nosso sistema sensório-motor, fazendo com que aquele bloco de espaço-tempo, esculpido pela câmera, possa entrar em devires, disparando sensações e outros modos de nos relacionarmos com a imagem que desterritorializa os regimes de relações e de signos fixados, mas que também reterritorializa o lugar eventual que a imagem nos apresenta.

No movimento dessa cartografia com o fazer cinema documentário na escola, a câmera funcionou como uma das trajetórias (des)articuladoras das relações espaciais. Uma máquina que além de registrar os acontecimentos, tornou-se um agente ativo da filmagem, produzindo desvios e escapes nos roteiros criados através das oficinas, mas também desencadeando várias negociações com a luz e o som do ambiente, com

as pessoas e objetos, e com os demais corpos em composição naquele set de gravação. *O que, como e onde filmar* foram escolhas atravessadas por afetos, por sensações e pensamentos, por atitudes inesperadas dos filmadores (risos, barulhos, discussões etc.) e situações inusitadas ocorridas nas locações (vento, claridade, sombreamento, buracos e declividade do piso etc.). Uma série de acontecimentos que foram provocando desvios, variações e abandonos de ideias, mas que, ao mesmo tempo, nos fizeram criar outros caminhos, sensibilizando-nos a perceber outras possibilidades, a negociar com o espaço outros devires para as trajetórias em jogo no fazer cinema que aportou naquela escola, levando-nos a ver e a nos encontrar com outras escolas presentes ali mesmo, desde dentro da própria escola, através das relações co-construídas pela atuação que se pautou em nos colocarmos como um documentarista-cartógrafo.

Nesse movimento com o real, nosso desafio foi cartografar e dar expressão às potências, misturas e capturas, mas, sobretudo, apontar onde ocorreram rupturas e desestabilizações junto as trajetórias que se fizeram co-presentes no processo de produção e que ganharam configurações nas imagens, de tal modo que fizeram o espaço entrar em devires e produzir outras percepções num *estar com* o lugar-escola criado pelo documentário. Devires que se referem às misturas entre corpos de diferentes naturezas – alunos, professores, cenários, objetos, câmeras etc. –, em que ocorreu uma captura mútua de códigos, agenciando desterritorializações e reterritorializações. Tais devires se fizeram presente na construção de um documentário realizado por meio de oficinas que buscaram, através de um movimento cartográfico, considerar o espaço como “aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir” (MASSEY, 2008, p. 95).

Nossa aposta foi construir um recorte espaço-temporal em que pudéssemos experimentar a articulação das três dimensões na atuação do documentarista-cartógrafo, vivenciando um lugar de negociação em aberto. Nesse movimento, as oficinas operariam uma estratégia de resistência e de re-existência com relação aos modelos de aprendizagem, de pesquisa e de cinema que passam por estratégias pré-concebidas, por

métodos elaborados previamente aos encontros e pautados em roteiros rígidos. Nossa intuito foi, por meio desse lugar de negociação de múltiplas trajetórias, vivenciar um processo de busca, de experimentação e de criação de novas formas de nos relacionarmos com o espaço, o cinema e a educação.

As dimensões de aprendizagem, de pesquisa e de cinema na atuação do documentarista-cartógrafo apostam nas criações de oficinas que funcionam como agenciadores de espaços de encontros para gerar experimentações de encurtamento de distâncias; isto é, aprender a reduzir distâncias, atentando-se para o movimento de passagem do não saber para o saber. É aí que podem ocorrer trocas intensivas entre o coletivo interessado em participar das ações. Nessas articulações com os outros, e não para os outros, as oficinas, por meio de um agenciamento maquínico, nos possibilita criar e cartografar novas formas de pensar o que ainda não era pensável.

Nessa perspectiva, entendemos a oficina como um campo aberto e favorável aos novos modos de operar a relação entre cinema e educação em que a mistura desses campos do saber, por meio de um lugar que prima pela experimentação, seria o agenciador de processos que causam e produzem modificações e diferenças nos modos de pensar o espaço, o documentário e a própria escola. Queremos com isso percorrer um caminho inventivo, combatendo a ideia de documentário como representação fidedigna do mundo, submetido a uma educação que quer simplesmente passar uma mensagem objetiva (*isso é assim*), ou simplesmente ilustrar um conteúdo, dar um exemplo, ou afirmar uma visão sobre algo. Mas um combate propositivo, que não nega ou menospreza o documentário clássico educativo, mas que procura experimentar processos criativos provenientes do documentário contemporâneo, com o objetivo de fazer variar e ampliar as relações com o real, e, por conseguinte, com o espaço escolar.

Nosso combate se deu através de uma oficina em que desejávamos que os envolvidos percebessem que estávamos construindo uma realidade com o cinema. É um tipo de aprendizagem em que as pessoas são

convocadas a percorrer um caminho criativo, a negociar e inventar com a câmera um modo de estar no mundo. Nesse movimento o aprendiz é aquele que está em constante busca, ressignificando seus conhecimentos pré-estabelecidos. Uma procura estimulada por sua intuição e pelos impulsos disparados na relação com a câmera, de modo a experimentar os componentes da imagem cinematográfica (ângulo, enquadramento, som etc.). Logo, a aprendizagem, a pesquisa e o fazer cinema se dão na passagem viva de um não saber para um saber que não preexistia, mas que é criado por meio de uma experimentação com o real.

Referências

- ALMEIDA, M. J. *Cinema arte da memória*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BERGALA, A. *A hipótese-cinema*: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.
- COUTINHO, E. Na altura do olho. In: WORCMAN, K.; PEREIRA, J. V. (Org.). *História falada*: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESCSP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, p. 191-195.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Celia Pinto Costa. Vol. I. São Paulo: 34, 2011.
- _____ ; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.
- _____. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Proust e os signos*. 2. ed, Tradução de Antonio Piquet, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. *Conversações*. 3. ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

GUIMARÃES, C. Documentário e subjetividade: Uma rua de mão dupla. In: AAVV. *Sobre fazer documentários*. São Paulo: Itaú Cultural, 2007, p. 68-73.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LEITE, C. D. P. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MASSEY, D. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Tradução de Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

ORLANDI, L. B. L. Deleuze: entre caos e pensamento. In: AMORIM, A. C. R.; GALLO, S.; OLIVEIRA Jr., W. M. (Org.). *Conexões: Deleuze e Imagem e pensamento e...*, Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011, p. 145-154.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Apresentação. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

Data de submissão: 05/12/2017

Data de aceite: 21/02/2018

 Os paradoxos da representação na era da informação

*Juan Guillermo Diaz Bernal**

Resumo: Este artigo apresenta uma tentativa de vincular a imagem como objeto virtual, não somente como aquele utilizado nas tecnologias da informação e comunicação, mas, também, como na perspectiva da representação. As mutações que a sociedade da informação gerou, por meio dos processos de digitalização, implicam efeitos nas imagens novas. A partir de uma perspectiva crítica, as inúmeras dimensões de abordagem serão, aqui, limitadas a três: a imagem-máquina, como construção histórica; o signo que representa a imagem das múltiplas linguagens artísticas, como expressões diversas; e os limites da arte como possibilidades extremas entre a visibilidade e a incivilidade. Finalmente, tem-se as considerações finais sobre a arte e as tecnologias do virtual originando um encontro cognitivo do desenvolvimento cultural.

Palavras-chave: Arte. Representação. Tecnologia.

Las paradojas de la representación en la era de la información

Resumen: Éste artículo presenta una intención de vincular la imagen como objeto virtual, no solamente como aquel utilizado en las tecnologías de la información y la comunicación, sino también, como una perspectiva de la representación. Las transformaciones que la sociedad de la información generó, por medio de procesos de digitalización, implican efectos en las imágenes nuevas. A partir de una perspectiva crítica, las innumerables dimensiones de abordaje serán aquí limitadas a tres: la imagen-máquina, como construcción histórica; el signo que representa la imagen de los múltiples lenguajes artísticos como expresiones diversas y; los límites del arte como posibilidades extremas entre la visibilidad y la incivilidad. Finalmente, se tienen las consideraciones finales sobre el arte y las tecnologías de lo virtual originando un encuentro cognitivo del desarrollo cultural.

Palabras clave: Arte. Representación. Tecnología.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor na Escola de Filosofia e Humanidades da Faculdade de Educação na Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia (UPTC). E-mail: juan.diaz@uptc.edu.co

The paradoxes of representation in the information age

Abstract: This article presents an attempt to show image as a virtual object, not only as that used on information technologies and in communication, but also as a perspective of representation. The mutations generated by the information society through digitalization processes promoted effects on the new images. From a critical point of view, the countless dimensions of the present approach will be limited to three: the image-machine as a historical construction; the sign that represents the image of the multiple artistic languages as diverse expressions; the limits of art as extreme possibilities between visibility and incivility. Lastly, final considerations about art and technologies of the virtual world in creating a cognitive encounter of cultural development.

Keywords: Art. Representation. Technology.

Introdução

Claramente, vivemos numa sociedade diferente no tocante a relações e características. As implicações dessa sociedade, denominada como Sociedade da Informação, repercutem notoriamente nos modos de nos relacionar, e a complexidade gera interrogantes importantes sobre a velocidade de se interagir nos âmbitos da informação e da comunicação. Esta análise e reflexão demostram que diferentes estudos realizados modificam, entre outros aspectos, a representação e a interpretação artística.

A primeira parte da reflexão trata a questão da imagem-máquina junto com as importantes transformações no âmbito artístico segundo os afetos do espetador. O processo da indústria cultural da imagem repercute na administração e produção; logo, a informação e a comunicação, num contexto geral, apresentam novas velocidades dentro das mensagens instauradas nas mídias e focalizadas na tecnologia. Que há de diferente quanto a outras sociedades, como, por exemplo, a sociedade industrial do século XIX? Trata-se de uma sociedade pós-industrial ou é seu resultado? Repensar a sociedade saturada de informação pressupõe um conhecimento e, por sua vez, uma desinformação.

Na segunda parte, focaliza-se no paradoxo da representação de objetos artísticos. Esses paradoxos explicam as peculiaridades e a singularidade que substituem o representado. Um objeto que possibilita um signo, um mapa, uma cópia pressupõe um esforço no pensamento que, às vezes, é difícil de se perceber. Tanto as imagens artísticas como aquelas proporcionadas industrialmente ilustram um olhar diferente ante a percepção e a representação.

Como terceira parte no desenvolvimento teórico deste artigo, apresentam-se alguns exemplos-chave sobre a percepção para compreender a interação artística das criações extremas devido à necessidade de inovar-se nessa saturação. Esses *extremos* levam a propor novas questões no campo artístico: O que é a arte? Quando existe a arte? Por que essa arte? Mas, por outra parte, existe uma arte quase *invisível* ante o espectador cuja velocidade de interpretação foi cegada, sem possibilidade de emancipar-se do cotidiano. Assim, seria possível delimitar a arte entre seu ponto médio como *ponte* de interação entre o extremo e o mínimo.

Por último, as considerações finais evidenciam, de maneira sintética e comprensiva, uma melhor maneira de entender a perspectiva filosófica-crítica-reflexiva da relação entre informação-imagem-pensamento. O objetivo final é proporcionar uma perspectiva geral da complexidade de uma sociedade que se apresenta, com limites pouco definidos, que provocam um assombro e perplexidade tão grandes que se tem a impressão de que pouco se pode fazer para detê-la.

Imagen-máquina

A arte desde o século XIX tem sido tratada como um lugar de produção de importantes imagens. As representações artísticas não sofreram saturação dos espaços de exposição, o que possibilitou despertar a sensibilidade no espectador. No século XX, a eficiência na produção torna as imagens um processo industrial, estabelecendo uma relação entre a imagem e máquina. A indústria cultural, a partir da fotografia

desenvolvida no cinema, produz dados tanto visuais como audiovisuais configurando uma realidade.

Segundo McLuhan (1996, p. 258), “[...] o processo linear vai sendo expulso da indústria, não apenas na administração e na produção, mas também na indústria do entretenimento. É a nova imagem em mosaico da TV que substitui os pressupostos estruturais de Gutenberg”. A ideia atual do mundo se configura a partir da saturação na informação e comunicação com ampla textura “mosaica” de caráter audiovisual, porém, pouco se sobressai. Assim, as imagens que são transmitidas ou retransmitidas são repassadas pela aceleração e velocidade da sensibilidade mínima na contemporaneidade; embora, a industrialização da mídia se focaliza na estratégia de destaque das mensagens cuja relevância substitui a profundidade. Assim, por exemplo, Baudrillard (2006) fez referência às linhas de fuga em profundidade no Renascimento, as quais projetam uma perspectiva contínua.

As mensagens massivas superam nossa capacidade e vontade de esquecer e lembrar as percepções das imagens, atrativas, convincentes, detalhadas, entre outras, que ultrapassam a realidade do percebido, ao acompanharmos muitas decisões que tomamos em nosso agir, tanto ao nível ético como político. De outro lado, a imaginação está sendo fechada em forma de espiral por uma visão artificial operada a partir de um devir “omniscópico”, que significa ver e mostrar como um todo. As grandes quantidades de imagens produzidas industrialmente se acoplam à nossa memória sendo também, inibidoras da capacidade de imaginar o que elas evidenciam.

O desenvolvimento tecnológico traz grandes benefícios para a humanidade, entre eles o acesso massivo à informação, a expansão dos mercados e a minimização do tempo das transmissões, comunicação entre pessoas separadas pela distância. No entanto, existe potenciais riscos implícitos nas novas tecnologias da informação e comunicação (BERNAL, 2016).

Segundo Virilio (2009), perder o controle no caso da radioatividade poderia produzir um desastre global e irreversível, poder sua vez, na

informática, cujo alcance ainda é ilimitado a interação fora de controle pressupõe um acidente geral denominada como “acidente dos acidentes” que transcende a percepção mesma da realidade. Nessa perspectiva, esse artigo procura identificar os aspectos significativos da fase do desenvolvimento tecnológico e as mudanças políticas em referência à imagem, seguido de uma breve discussão com a arte, entendido como campo de experimentação e produtor de imagens.

Signo, mapa ou cópia

Na filosofia kantiana, o conhecimento faz referência a dados recolhidos pela intuição, sejam reconhecidos a partir de conceitos ou formas abstratas pois, assim, pode-se dizer que temos representações de objetos, elaboradas a partir da percepção que se funde com a abstração construída no pensamento. Segundo Kant (2008), não é possível o conhecimento desde que as representações se tornam objetos, de reduções constituídas pelos dados seletivos tomados por intuições e orientadas pela pertinência de julgamentos conceituais dos que fazem parte.

Enaudeau (1998) propôs um paradoxo da representação no qual, o pensamento é um esforço do sujeito em representar os objetivos, e a partir dele, colocá-los *para* ele e *ante* ele. Assim, o conhecimento começa como sendo um esforço para distinguir entre os objetos do mundo e o sujeito que o representa. Portanto, é preciso fazer uma separação entre “subjetivo” e “objetivo” na representação. A partir dos pressupostos dessa autora, entendemos que o pensamento é uma atividade que conduz à representação, logo, não é um resultado. Baseado nessa premissa, questionamos, se por meio do pensamento o sujeito se esforça por representar os objetos, mas de onde deve surgir esse esforço?

Na representação, o signo o mapa e a cópia substituem e confirmam a ausência do objeto, a saber. A representação, segundo Enaudeau (1998) consiste em substituir aquilo que está ausente e torná-lo presente, isso estabelece um paradoxo, porque um objeto ou modelo está ausente em sua

representação. No paradoxo da representação, a cópia é o único acesso ao modelo no qual, a representação passa presença e, o signo pelo objeto. Dessa forma representar seria colocar um objeto *para e ante* o sujeito, o qual deve ser captado de alguma maneira pelo sujeito. Portanto, o pensamento é posterior à captação e anterior à representação dos objetos, a sim, o esforço do pensamento, então, deve conduzir ao estabelecimento de uma ponte entre o objeto e a representação.

Posto essas considerações, indagamos os motivos pelos quais a percepção do objeto não é clara ou porque ele é representado de forma difusa, isto é, imagens que parecem objetos, sem ser ou objetos que parecem outros objetos, como no caso das imagens, seja industrial ou artística. Assim, o que ocorre quando o esforço do sujeito não alcança para objetivar, ou seja, colocar *para* ele e *ante* ele o que ele percebe?

No escrito *isto não é um cachimbo?* se trabalha com a obra do pintor René Magritte, distinguindo duas formas de estabelecer a relação artística entre modelo e cópia como são: a similitude e a semelhança. A *primeira* torna possível um simulacro como relação reversível ou indefinida do similar com outro também similar; por outro lado, a *segunda*, se encarrega de dar a conhecer e acompanhar o modelo. O exemplo, proposto por Michel Foucault, no qual, a relação entre similitude se poderia presentar entre a realidade e a pintura (FOUCAULT, 2013).



Figura 1 – René Magritte, (1929). Óleo sobre tela, 60,33 x 81,12 x 2,54 cm. County

Museum of Art, Los Angeles, California USA.

Fonte: © Charly Herscovici (photography)

Indivíduo e identidade: entre limites e extremos na arte

[...] entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na seção social. Isso porque é necessário estabelecer a distinção entre a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis, e conjuntos de papéis (CASTELLS, 2008, p. 22).

As propostas da filosofia no século XX para a tecnologia propor uma crítica pelo menos em três características:

- *Perdida do Dasein*: Heidegger (2006) comenta que existe o perigo de perder a própria essência, pela que o “eu” pode diluir-se na tecnologia até o ponto de desaparecer. O sujeito ficaria segundo o domínio do objeto, convertido o primeiro na subcategoria do segundo.
- *A inconsciência*: pode chegar a dominar nosso eu e podemos deixar de ser conscientes de que devemos ser e quem submete as máquinas a nossos desejos e não ao contrário. Esta é uma das ideias que nos mostra Ortega y Gasset (1964) no escrito sobre a técnica. Ao mesmo tempo em que deixamos de ser consciente também deixamos de pensar, deixamos que as máquinas pensem por nós, como sugere Postman (2011).
- *Perdida de vontade humana*: O filosofo Ellul (2004) sinala que está perdida em favor das máquinas deixa levar ao azar as exigências de domínio. O “eu” pode ficar desdobrado e entrar num estado de sonambulismo ou esquizofrenia. Na possibilidade de criar novas identidades o se multiplicar e perder a identidade essencial, que lhe é própria.

A identidade do eu, individual ou coletiva também se poderia interpretar a situação anteriormente mencionada, de criação de novas identidades, como um passo da identidade do eu individual a uma iden-

tidade de tipo coletivo. Dessa maneira, existe uma espécie de “panóptico” como diria Bentham (2000) e que Foucault (2008) expõe como um paradigma de uma nova sociedade que se está construindo, onde já não haveria intimidade.

O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerce (FOUCAULT, 2008, p. 169).

Outro conceito, como por exemplo, “logística da percepção”, analisa o poder entre tecnologia e informação, na qual, na sociedade de controle se incluem as imagens no mundo contemporâneo e sua prospectiva para o futuro, o qual já chegou, denominado como Sociedade da Informação. A proposta, atualmente, tem uma divisão obvia entre propostas alternativas de resistência e interações estéticas como processos de criação com inovação. A primeira traz os riscos de esquecer algumas técnicas da arte tradicionais, enquanto que a segunda, propõe um agir consequente segundo as transformações no mundo atual. Segundo Virilio e Lotringer (2003), a reflexão dos efeitos que tem o progresso, traz múltiplas soluções para aqueles problemas que afetam ao ser humano.

A arte interage com o espetador criando algumas cenas “terríficas”, “espantadoras” e “extremas”, as quais envolvem o sofrimento do corpo como experiência artística, mais aqui, seria preciso estabelecer os limites entre extremos.



Figura 2 – HUMAN FLESH (2015): Grupo Fith Serão Performático
Fonte: © Victor Nomoto (fotografia)

Assim, a saturação de informação no pensamento estabelece uma relação entre o limite e o corpo segundo um tempo e um espaço. Em algumas revistas como, por exemplo, Playboy, existe um contraste entre a imagem como médio para “capturar” os consumidores desde um olhar econômico, promovido pela voluptuosidade dos corpos e as pretensões de moda e publicidade. O consumo dos corpos produz um efeito de contraste entre o ideal a seguir segundo parâmetros gerais e os limites entre a realidade baseada na diversidade e na cultura, para além desse exemplo, a performance programa outras virtualidades.

Por outra parte, no sentido positivo, as múltiplas conexões de inteligências que podem favorecer, e enriquecer o pensamento e a criação coletiva. Esta é uma das ideias que define Himanen (2001), o indivíduo já não está só ante a máquina, abandonando o seu serviço, mas a pedir a colaboração dos demais na rede para levar a cabo seu trabalho.

Essa possibilidade de ultrapassar as limitações da própria consciência e criar identidades novas na rede, não tem porque dar lugar a uma dissociação do eu, senão a um enriquecimento da própria identidade. Ao colocar-se no lugar do outro, o indivíduo toma-se uma consciência universal que pode chegar a captar melhor os conflitos e as relações humanas.



Figura 3 – OVERLAPPING MEMORIES (2015): At the “In Between” space, Flagcx, a MAI collaborator in Brazil, present an open workshop with Marina Abramovic to explore new possibilities for performance art through its intersection with technology and science. Fonte: © Hick Duarte (fotografia)

Ponte: sociedade e realidade

A fragmentação social que facilmente pode conduzir à desmesura, ao excesso. A dispersão que favorece o ciberespaço provoca a proliferação de conteúdos de todo tipo, desde como fabricar uma bomba caseira à discursos ideológicos totalitários.

- *No sentido negativo*: respeito da realidade às críticas dirigem-se a manifestar um rechaço da realidade virtual porque é um mundo de simulacro diferente ao mundo que podemos perceber. Ademais, a distorção que provoca pode conduzir a confusões e a acreditar que é mais real do que se vive através da rede que na mesma realidade
 - *No sentido positivo*: a construção de novos mundos e sociedades virtuais independentes das estabelecidas cara a cara, que podem dar lugar a novas relações e grupos sociais. Umas novas relações e grupos que podem ajudar a modificar aqueles aspectos mais prejudiciais da sociedade real.

O que é a arte ao final? Quando existe a arte? Porque essa arte? As implicações de estas respostas propõem uma função na obra de arte que implica uma contingência de ser ou não ser. Os conceitos que definem a arte e seu caráter artístico pressupõem uma “expressa veneração da extrema receptividade [...] a vigilância extrema do corpo vivo que vê, escuta adivinha, morre, cheira, muda” (VIRILIO, 2005, p. 56). Para além prática do “outro”, comunicam entre si, o comercial com o institucional transformando as mensagens do corpo junto com as políticas, as mídias e os espaços de reflexão e pensamento artístico.

Segundo Goodman (1978, p. 57-68), existem sintomas para recompor e ordenar as perguntas sobre a arte:

- *Densidade sem tática*: diferença mínima entre símbolos.
- *Densidade semântica*: são os símbolos que diferenciam os objetos.
- *Plenitude relativa*: o significado dos aspectos que envolvem o símbolo.

- *Exemplificação*: demonstra a função e as propriedades que possuem.
- *Referência múltipla y compleja*: as relações de interação entre as funções do símbolo.

Todos esses elementos que interatuam com a função que a obra de arte tem e o símbolo, pressupõem uma orientação entre os sintomas do doente e o posterior diagnóstico ou tratamento feito pelo médico no sentido, em que são evidenciados nas galerias ou museus.

A proposta de Goodman (1978) carece do acontecer artístico, elemento chave para responder, por exemplo, ao questionamento quando há arte? Como, também, é um conceito que proporciona uma invisibilidade por enquanto, ainda não aceitada no critério institucional. Então, o acontecer permite a essa obra de arte tornar-se diferente da publicidade, das mudanças midiáticas ou dos quadros, numa habitação sem espectadores. A obra de arte é tida como imagem que interage com o simbólico, com real e, também, com os sintomas.

Assim, podemos olhar com atenção os espaços e atividades da vida cotidiana, na qual, as ações simbólicas anônimas contêm uma visibilidade, às vezes, mínimas para o espectador que transita pelas ruas, no metrô, e pelos espaços públicos intervindos.

Assinar uma obra artística, é dar um segundo nome à manipulação de objetos num espaço e num tempo determinado. Embora, existem também, ações anônimas com um estilo invisível, na qual, opiniões múltiplas refletem sobre a apropriação dos meios massivos e está a contramão do interesse comercial. Essas intervenções compõem uma revolta e uma força no simbólico produzindo alterações na representação tornando um monopólio do comercial em ações onde o artista intervém no mercado da informação e da expressão.



Figura 4 – Intervenção anônima, Muro da UPTC. (2017) Tunja (Boyacá)

Fonte: © JG Diaz (Fotografia)

Os espaços interculturais que tem os murais na *Universidad Pedagógica e Tecnológica de Colombia* (UPTC) (Tunja-Boyacá) permitem definir e alterar o espaço e o tempo das publicidades e produzir dissonâncias nas mensagens com conteúdo diferencial.

Intervenções artísticas, que circulam nos espaços públicos, respondem a uma revolta ou a resistência frente à realidade e, a sua vez, refletem sobre a visibilidade do artista na vida cotidiana. Essa outra arte está presente em toda a população que transita pelos diferentes espaços e que interatua com a resistência e os efeitos dos *mass media* saturados da informação e da comunicação que se torna propaganda transformando a percepção da realidade.



Figura 5 – Intervenção anônima, Muro da UPTC. (1997) Tunja (Boyacá)

Fonte: © JG Diaz (Fotografia)

Liberdade e controle: mínimo, invisível, oculto

Na liberdade da cultura, os autores já não são os únicos proprietários de suas produções. Os textos, arquivos se incorporam à Internet sem a vontade de seus proprietários, passam a formar parte de uma cultura, pois já estaria à disposição de todos sem ter que pagar para adquiri-la. A cultura é mais livre, já não há limitações de poder aquisitivo quando há acesso à rede. Por outro lado, estão aumentando cada vez mais nos sites as licenças *Creative Commons* que permitem fazer uso de seus conteúdos, mas com certas normas. Uma das condições é fazer a citação das fontes onde se há extraído a informação, há que reconhecer e citar ao autor original.

Outra das questões é o controle. Questiona se alguns conteúdos e ações devem ser controlados pela rede? De acordo com Virilio (1997), a interatividade nada mais do que dar liberdade ao que se faz controlar. Afirma-se que o ser humano passa a ter um neurônio a mais no cérebro humano graças à interatividade, passando de uma “sociedade de controle” a uma “sociedade cibernetica” que é a máxima antítese de liberdade e democracia.

A visibilidade e invisibilidade, na qual, a arte acessa a múltiplas linhas de mercado, propõe uma estética da desaparição. Desde um olhar simples e periférico poderia se construir uma arte ao serviço. Mas se

o pensamento deduz um propósito diferente e ao mesmo tempo válido nas práticas contemporâneas que mobilizam a arte ao se reconhecer um processo, surge uma pergunta: o que acontece quando o ícone é o próprio artista plástico?

Ao questionarmos se existe uma relação entre as imagens em transformação e as experiências cotidianas:

- Que muda?
- Quais são os tempos críticos da arte?
- Quem atua na prática da natureza e os objetos que são substituídos?
- Como algo substancial define a prática artística?

O ícone representado nas imagens no campo da experiência representa um ponto de vista que se acrescenta na criação de pinturas e esculturas colocando a imagem como análoga e incluso ilusória dentro de uma percepção visível como função da arte. A proposta ante essa função é focalizada em imagens que contêm matéria-prima como: parede, tecidos, corpos, entre outros. Por outra parte, o local instaura a arte como: museus, igrejas, galerias, entre outros.

Assim, a finalidade da arte como deslocamento questionamos o porquê a recepção do objeto não é clara, e sim é difusa, ou seja, imagens que parecem objetos, sem ser ou objetos que parecem outros, e no caso das imagens industriais ou artísticas o que ocorre quando o esforço do sujeito não alcança para objetivar, ou seja, colocar para ele e ante ele o que percebe em uma ruptura da ilusão virtual dos espaços representados e dos materiais trabalhados.

No começo do artigo esboçamos a indústria cultural da imagem que pressupõe uma saturação atual da informação visível na propaganda ou publicidade que contém elementos comunicativos e que convencem dia a dia ao consumismo por parte de seus clientes e desta forma, persuadem para uns fins a maneira estratégica cujo efeito comunica de maneira invisível a mensagem.

O conceito tanto de propaganda como de publicidade, no qual se difundem as mensagens e que hoje, os profissionais tendem a falar inclusive de uma comunicação estratégica, persuasão, estratégias de vendas, com fins na indústria do entretenimento, jornalismo, comunicação e que coaduna com o interesse das coisas que se ocultam o que são visíveis.

O oculto é, por sua vez, visível na planificação do artista pois, estrategicamente se configuram alguns dados que camuflam ou substituem a realidade criando um plano virtual mediado pela ilusão à indústria da imagem que se torna uma cultura traçada por um plano de dados que evidenciam uma estratégia na forma de produzir a imagem em grande medida, configurando-se uma ilusão num lugar oculto.

No entanto, a imagem virtual produz uma ilusão que desloca a saturação da informação como forma de revoltar-se ante práticas e possibilidades da percepção. Continuando com as duas propostas contrárias, explicamos o processo da obra de arte e da imagem virtual:

- *Detenção*: a arte produz uma desaceleração no espaço, se percebem os detalhes que contêm a qualidade das experiências e a natureza do movimento entre comunicação num tempo real.
- *Invisibilidade*: depois da intensa saturação das imagens a arte começa a tirar intervalos de tempo necessários para refletir e repensar a maneira como se pode produzir o real segundo as estratégias da percepção num sentido crítico, ou seja, num ocultamento.

Considerações finais

O que nos prepara o futuro mais próximo? Em realidade, seria bastante difícil responder a esta pergunta, pois o futuro sempre está cheio de incertezas, e não podemos predizer. Não posso ter uma bola de cristal, parecida àquelas de atrações artísticas, que nos permita saber com exatidão o que pode ocorrer dentro de alguns anos.

A única coisa que podemos fazer são previsões de futuro a respeito daquilo que agora temos para saber aonde podemos chegar, previsivel-

mente, sempre e quando continuemos pelo mesmo caminho. Entretanto, cabe ressalvar que o resultado da análise é provisório, pois nossa sociedade complexa muda constantemente.

A flexibilidade desta época dominada pela informação pode conduzir por caminhos totalmente imprevisíveis. O que, sim, pode-se afirmar é que se está criando uma sociedade diferente a partir das novas tecnologias da informação e comunicação, a saber: uma cibersociedade.

As utopias pressupõem a possibilidade da existência de uma sociedade perfeita. Como seria esse mundo? Corresponderia ao que entendemos hoje por natureza humana? São os humanos perfeitos ou chegaremos a sê-lo algum dia? Cada vez podem-se encontrar mais livros, artigos, novelas e filmes que tratam não só das características principais das novas tecnologias digitais, mas, também, das chamadas tecnologias da informação e comunicação e de seus efeitos, tanto no aspecto positivo como no negativo e, mais concretamente, sobre as implicações de internet a longo e curto prazos na sociedade.

Nesse sentido, questiona-se se as tecnologias que temos hoje, como telefones celulares com computadores acoplados, televisão digital, aparelhos cada vez mais robóticos e, mais especificamente, a Internet, podem converter-se numa oportunidade melhorável para a construção de um novo mundo feliz, ou se se trata de uma “caixa de Pandora” ao estilo Latour (2001), que, a qualquer momento, pode abrir-se e explodir, resultando numa catástrofe. Talvez, segundo a corrente filosófica do realismo crítico virtual de Heim (2000), seja possível entender bem o que se pode passar no futuro mais próximo fazendo um estudo detalhado de alguns dos aspectos mais positivos e negativos da introdução das novas tecnologias no nosso cotidiano.

Referências

- BAUDRILLARD, J. *Da sedução*. Tradução de Tânia Pellegrini. São Paulo: Papirus, 2006.

- BENTHAM, J. *O panóptico*. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BERNAL, J. G. D. Tecnología: ¿un desafío para salir del riesgo? *Praxis & Saber*, v. 7, n. 14, p. 71-90, julio 2016. Disponível em: <http://revistas.upct.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/5218>. Acesso em: 05 Dez. 2017.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- ELLUL, J. El orden tecnológico. In: MITCHAM, C.; MACHEY, R. (Ed.). *Filosofía y tecnología*. Madrid: Encuentro, 2004. p. 112-154.
- ENAudeau, C. *Là-bas comme ici: le paradoxe de la représentation*. Paris: Gallimard, 1998. (Connaissance de l'inconscient).
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Isto não é um cachimbo. In: BARROS DA MOTTA, M. (Ed.). *Ditos & Escritos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. Vol. III: Estética: literatura e pintura, música e cinema.
- GOODMAN, N. *Ways of worldmaking*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1978. (Hackett Classics).
- HEIDEGGER, M. A questão da técnica. In: *Ensaios e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 11-38.
- HEIM, M. *Virtual realism*. New York: Oxford University Press, 2000.
- HIMANEN, P. *The hacker ethic and the spirit of the informational age*. New York: Random House Trade Paperbacks, 2001.
- KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valerio Rohden e António Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- LATOUR, B. *A esperança de Pandora*: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru: Edusc, 2001.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação*: como extensões do homem. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1996.

ORTEGA Y GASSET, J. Meditación sobre la técnica. In: *Obras completas*. Sexta edición. Madrid: Revista de Occidente, 1964. Tomo V: (1933–1941), p. 317-378.

POSTMAN, N. *Technopoly*: the surrender of culture to technology. New York: Knopf Doubleday Publishing Group, 2011. (Vintage).

VIRILIO, P. *El cibermundo, la política de lo peor* (entrevista con Philippe Petit). Traducción de Mónica Poole. Madrid: Cátedra, 1997. (Colección Teorema).

_____. *Lo que viene*. Traducción de Miguel Lancho. Madrid: Arena Libros, 2005.

_____. *El accidente original*. Traducción de Irene Agoff. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2009. (Colección Nómadas).

_____; LOTRINGER, S. *Amanecer crepuscular*. Traducción de Ezequiel Zaidenwerg. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003. (Colección Popular).

Data de registro: 05/12/2017

Data de aceite: 22/02/2018

FORMAS DE DISTRIBUIÇÃO:

1. Permutas com periódicos nacionais
2. Permutas com periódicos internacionais
3. Doações nacionais
4. Doações internacionais

PERMUTAS NACIONAIS

1. **Analytica.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seminário Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro – RJ.
2. **Caderno de Educação.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Biblioteca da Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
3. **Cadernos de Estudos Sociais.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
4. **Cadernos de Filosofia Alemã.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
5. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
6. **Cadernos Nietzsche.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
7. **Ciência & Trópico.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
8. **Coletânea.** Faculdade São Bento. Rio de Janeiro – RJ.
9. **Conjectura.** Universidade de Caxias Do Sul. Caxias do Sul – RS.
10. **Direito & Paz.** Centro UNISAL; Biblioteca. Lorena – SP.
11. **Discurso.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. São Paulo – SP.
12. **Dois Pontos.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
13. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo – SP.
14. **Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre – RS.
15. **Educação em Foco.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.

16. **Educação em Foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG.
17. **Educação em Questão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Natal – RN.
18. **Educação em Revista.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
19. **Educar em Revista.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
20. **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
21. **Espaço Pedagógico.** Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS.
22. **Espaço.** Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro – RJ.
23. **Estudos Avançados.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. São Paulo – SP.
24. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo – SP.
25. **Estudos Filosóficos.** Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei – MG.
26. **Estudos Teológicos.** Escola Superior de Teologia. São Leopoldo – RS.
27. **Hypnos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.
28. **Impulso.** Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP.
29. **Inter Ação.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia – GO.
30. **Kriterion.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte – MG.
31. **Leitura: Teoria e Prática.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Biblioteca. Campinas – SP.

32. **Linhas Críticas.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília – DF.
33. **Lumen Veritatis.** Faculdade Arautos do Evangelho. São Paulo – SP.
34. **Manuscrito.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
35. **Momento.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande do Sul – RS.
36. **Principia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Epistemologia e Lógica. Florianópolis – SC.
37. **Princípios.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Filosofia. Natal – RN.
38. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
39. **Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Direito. Belo Horizonte – MG.
40. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT.
41. **Revista de Educação Pública.** Universidade Federal do Mato Grosso. Curso de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá – MT.
42. **Revista de Filosofia: AURORA.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Central – Setor de Intercâmbio. Curitiba – PR.
43. **Revista de Informação Legislativa.** Senado Federal. Brasília – DF.
44. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo – SP.
45. **Revista Econômica do Nordeste.** Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE.
46. **Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.

47. **Revista Filosofazer.** Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo – RS.
48. **Scintilla.** Revista de Filosofia e Mística Medieval. Campo Largo – PR.
49. **Síntese.** Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus. Belo Horizonte – MG.
50. **Sitientibus.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA.
51. **Tabulae.** Faculdade Vicentina. Curitiba, PR.
52. **Teocomunicação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
53. **Terra e Cultura.** Centro Universitário Filadélfia. Londrina – PR.
54. **Transformação.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP.
55. **Universidade e Sociedade.** Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá – PR.

PERMUTAS INTERNACIONAIS

1. **Allgemeine Zeitschrift für Philosophie.** Universitat Hildesheim, Institut fur Philosophie. Stuttgart, Alemania.
2. **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
3. **Analogia Filosofica; Revista de filosofia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
4. **Anamnesis: Revista de Teología.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
5. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
6. **Brasilien Dialog.** Institut Fur Brasilienkunde. Mettingen, Alemania.
7. **Concordia: internationale zeitschrift fur philosophie.** Lateinamerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
8. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofia.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
9. **Convivium.** Universitat de Barcelona. Barcelona, Espanha.
10. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.
11. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Espanola de Cooperacion Internacional. Madrid, Espanha.
12. **Cuadernos Salmantinos de Filosofia.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
13. **Cultura.** Revista de Historia e Teoria das Idéias. Universidade Nova de Lisboa, Centro de Historia da Cultura. Lisboa, Portugal.
14. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.

15. **Dialógica.** Centro de Informacion y Documentacion; Instituto Pedagogico de Maracay. Maracay, Venezuela.
16. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
17. **Diánoia.** Anuario de Filosofía. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
18. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.
19. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
20. **Espiritu.** Instituto Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
21. **Estudios Filosoficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
22. **Estudios Interdisciplinarios de America Latina y el Caribe.** Institute for Latin American History and Culture, Tel Aviv University
23. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
24. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, Estaods Unidos.
25. **Iberoamericana.** Ibero-amerikanisches Institut. Berlin, Alemanha.
26. **Ideas y Valores.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
27. **Illa Latina.** Illa Zeitschrft der. Bonn, Deutschland.
28. **International Review of Education.** Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany.
29. **Isegoría.** Instituto de Filosofía. Madrid, Espanha.
30. **Isidorianum.** Centro de Estudios Teologicos de Sevilla. Sevilla, Espanha.
31. **Journal of Indian Council of Philosophical Research.** Indian Council of Philosophical Research. New Delhi, India.
32. **Journal of the Faculty of Letters.** University of Tokyo. Tokyo, Japão.
33. **Journal of Third World Studies.** Association of Third World Studies. Americus, Georgia, EUA.

34. **Letras de Deusto.** Universidad de Deusto. Bilbao, Espanha.
35. **Logos.** Universidad La Salle. Mexico, D.F.
36. **Noein.** Revista de la Fundación Decus. La Plata, Argentina.
37. **Paedagogica Historica.** Universiteit Gent. Gent, Belgica.
38. **Pensamiento; revista de investigación e información filosófica.** Libreria Borja. Barcelona, Espanha.
39. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autonoma De Mexico. Mexico, D.F.
40. **Quest Philosophical Discussions.** Quest. Eelde, Netherlands.
41. **Relaciones.** Colegio de Michoacán. Michoacán, México.
42. **Religión y Cultura.** Religión y cultura. Madrid, Espanha.
43. **Review.** Fernand Braudel Center.Binghamton, N. Y.
44. **Revista Agustiniana.** Revista agustiniana. Madrid, Espanha.
45. **Revista Ciencias de la Educación.** Universidad de Carabobo. Carabobo,Venezuela.
46. **Revista Critica de Ciências Sociais.**Coimbra, Portugal.
47. **Revista Cubana de Educación Superior.** Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
48. **Revista da Faculdade de Letras.** Universidade do Porto. Porto, Portugal.
49. **Revista de Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
50. **Revista de Filosofía.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filosóficos Adolfo Garcia Diaz. Maracaibo, Venezuela.
51. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
52. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San Jose, Costa Rica.
53. **Revista de Historia das Idéias.** Instituto de Historia e Teoria das Idéias. Coimbra, Portugal.

54. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
55. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educacióñ. Medellín, Colombia.
56. **Revista Española de Pedagogía.** Instituto Europeu de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.
57. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
58. **Revista Filosofica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.
59. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Eduacion. Rosário, Argentina.
60. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.
61. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
62. **Revue des Sciences de L'Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.
63. **Salesianum.** Universita Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
64. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.
65. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Universitá degli Studi. Lecce, Itália.
66. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.
67. **Synaxis.** Studio Teologico S. Paolo. Facoltà Teologica di Sicilia. Catania, Itália.
68. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
69. **Teoria de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.

70. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
71. **Topicos.** Cadernos Brasil-Alemanha. Bonn, Deutschland.
72. **Tópicos: Revista de Filosofia.** Universidad Panamericana. Mexico, D.F.
73. **Universidades.** Union de Universidades de America Latina. Coyoacan, Mexico.
74. **Utopía y Praxis Latinoamericana.** Universidad del Zulia. Consejo de Desarrollo Cientifico. Maracaibo, Venezuela.
75. **Yachay.** Universidad Católica Boliviana. Cochabamba, Bolivia.
76. **Zeitschrift fur Kritische Theorie.** Zuklampen Verlag. Luneburg, Alemania.

DOAÇÕES NACIONAIS

Bibliografia Brasileira de Educação
Inep/MEC
Brasília – DF

Biblioteca do Senado Federal
Brasília – DF

Biblioteca Nacional
Rio de Janeiro – RJ

CEDOC – Centro de Documentação
Recife – PE

Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro
Salvador – BA

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
Brasília – DF

Library of Congress Office
Rio de Janeiro – RJ

Membros dos Conselhos Editorial e Consultivo

Sumários de Revistas Brasileiras
Fundação de Pesquisa Científica de Ribeirão Preto
Ribeirão Preto – SP

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPEd (UERJ)
Rio de Janeiro – RJ

DOAÇÕES INTERNACIONAIS

Academia Colômbiana de Investigacion y Cultura
Bogotá – Colômbia

Boletín Bibliográfico do Instituto Aleman de Ultramar
Deutsches Übersee-Institut
Hamburg – Alemanha

Brasilien Dialog
Institut Für Brasilien Kunde
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos
“Bartolomé de las Casas”
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires - Argentina

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca
Cuenca - Equador

IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.
Los Teques – Venezuela

Repertoire Bibliographique de la Philosophie
Institut Supérieur de Philosophie
Louvain-la-Neuve – Bélgica

SEX – Population and Politics
Madri – Espanha

SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre
Paris – France

The Philosopher's Index
Philosopher's Information Center
Ohio – U.S.A

Universidade Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Córdoba – Argentina

Indexação em Repertórios

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacalcán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org>).

Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, werden aufgenommen in dem:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacicán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bj),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

Articles appearing in “Educação e Filosofia” are indexed in the:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacicán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont repertoriés dans le:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

NORMAS PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES

Natureza das Colaborações

Educação e Filosofia aceita para publicação trabalhos originais de autores brasileiros e estrangeiros, desde que doutores nas áreas de Educação e Filosofia, que serão destinados às seções de artigos, dossiês, resenhas, traduções e entrevistas. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial.

A Revista Educação e Filosofia somente recebe e tramita para publicação, um trabalho original por vez para cada um dos autores ou coautores, brasileiros e estrangeiros, desde que doutores, nas áreas de Educação e ou Filosofia.

Idiomas

Educação e Filosofia publica em português, inglês, espanhol, francês, italiano e alemão.

Identificação do(s) autor(es)

É obrigatória a supressão de qualquer identificação ou de qualquer forma de auto-remissão no arquivo que contém o trabalho a ser avaliado. Em arquivo separado (como documento suplementar: passo 4 do processo de submissão) deverão constar o título do trabalho, o nome completo do autor ou, quando for o caso, do autor principal e do(s) coautor(es), com a informação da qualificação acadêmica mais alta e a descrição da instituição na qual a obteve; descrição da ocupação e vinculação profissional atual; o endereço completo para contato, conforme exemplo abaixo:

Exemplo: A Questão Paradigmática da Pesquisa em Filosofia da Educação. Antônio Gomes da Silva. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Endereço: Rua Afonso Pena, n° 20, apto. 102, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais. CEP:22.222.222. Telefone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

Todos os autores e coautores devem ser informados e cadastrados no ato da submissão. Não são aceitas inclusões de coautoria durante o trâmite de avaliação do documento submetido.

Apresentação dos originais

A submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: www.seer.ufu.br.

Visando assegurar a integridade da avaliação por pares cega, o texto deverá ser encaminhado sem a identificação do autor ou dos autores, tanto no corpo do texto quanto nas propriedades do arquivo eletrônico, feito em uma versão recente do programa Word do Microsoft Office. Para isso, os autores devem:

1. Excluir do texto nomes, substituindo com “Autor” e o ano em referências e notas de rodapé, em vez de nomes de autores, título do artigo, etc.
2. Em documentos do Microsoft Office, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do arquivo eletrônico (no menu Arquivo > Propriedades), iniciando em Arquivo, no menu principal, e clicando na sequência: Arquivo > Salvar como... > Ferramentas (ou Opções no Mac) > Opções de segurança... > Remover informações pessoais do arquivo ao salvar > OK > Salvar.

O texto deve ser configurado em formato A4, com entrelinhas duplo, alinhamento justificado e fonte Times New Roman, com corpo tamanho 12.

Os textos deverão conter três resumos. São obrigatórios os resumos em português e em inglês; e o terceiro resumo poderá ser em italiano, espanhol ou francês. Cada resumo deverá ter no mínimo 50 e no máximo 150 palavras. Além disso, deve-se indicar de três a cinco palavras-chave nos respectivos idiomas. Os textos deverão conter título em três idiomas; sendo obrigatórios os títulos em português e em inglês e o terceiro título no mesmo idioma do terceiro resumo.

Extensão máxima dos originais: artigos, entrevistas e traduções/30 páginas; resenhas/08 páginas.

É vedado que o autor submeta um texto concomitamente à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

Ilustrações

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser de boa qualidade, preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas.

Orientações específicas para o envio de colaborações relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos

Os artigos que comuniquem resultado de pesquisa com conteúdo que esteja vinculado aos termos das “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos” (Resolução 196/96, de 10 outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde) e suas normas complementares, deverão anexar à colaboração encaminhada, obrigatoriamente, o protocolo de pesquisa devidamente revisado por Comitê de Ética em Pesquisa legalmente constituido, no qual conste o enquadramento na categoria de aprovado e, quando necessário, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).

Quando oriundos de países estrangeiros, artigos que comuniquem resultados de pesquisa envolvendo seres humanos deverão seguir as normas quanto às questões éticas em pesquisa que vigorem no país da instituição à qual esteja vinculado o autor – ou autor principal, no caso de publicação coletiva.

Referências bibliográficas

Devem conter, no mínimo, os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema coerente e reconhecido pela comunidade científica internacional. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

Nota de Rodapé

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página.

Avaliação dos textos

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente ao(s) autor(es). Os originais recusados não serão devolvidos. Todo material destinado à publicação, encaminhado e já aprovado pela revista, não mais poderá ser retirado pelo autor sem a prévia autorização do Conselho Editorial.

Política anti-plágio

Os textos recebidos pela Revista Educação e Filosofia serão analisados por software anti-plágio no momento de sua submissão e da publicação. Os textos serão avaliados segundo os seguintes parâmetros:
a) Havendo constatação de plágio, o texto será imediatamente recusado.

b) Havendo mais de 30% de incidência de auto plágio, excluindo-se as citações e referências do referido percentual, o artigo será recusado.

c) No caso de textos já publicados em anais de eventos, será admissível uma incidência de 50% de auto plágio, devendo constar em nota a referência da primeira publicação.

d) O relatório de análise obtido pelo programa será objeto de exame dos diretores de editoração.

Direito autoral e responsabilidade legal

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, *Educação e Filosofia*, volume, nº, páginas).

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU.

Exemplares do (s) autor(es)

Cada trabalho publicado dará direito ao recebimento gratuito de dois exemplares do respectivo número da Revista, não sendo este quantum alterado no caso de contribuições enviadas conjuntamente por mais de um autor.

Contato

Universidade Federal de Uberlândia
Revista Educação e Filosofia
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131
Campus Santa Mônica
38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil
Página na Internet: www.seer.ufu.br
Correio Eletrônico: revedfil@ufu.br
Telefone / Fax: (55) (34) 3239-4252

Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial

NORMS FOR SUBMISSIONS

Kind of Submissions

Educação e Filosofia/ Education and Philosophy accepts for publication original works by Brazilian and foreign authors who have a doctoral degree in the areas of Education and Philosophy, which will be directed to the sections of articles, dossiers, reviews, translations and interviews. Translations may be requested or accepted by the Editorial Board. The Educação e Filosofia journal receives and processes for publication only one original paper per author or co-author per edition. Author and co-author may be of any nationality; however, they must have a doctoral degree in the field of Education and/or Philosophy.

Languages

Education and Philosophy publishes in Portuguese, German, Spanish, French, English and Italian.

Identification of author(s)

The main electronic file should bring no identification nor indirect clues that can lead to recognition of the author(s).

In a separate electronic file – Step 4. Upload supplementary files –, contributors should give the following information: the title of the work, full name of the author or authors, with a description of profession occupation and current institutional connection, the highest academic qualification and its corresponding university, as well as complete address for contact, following the example below:

Example: The Paradigmatic Question of Research in Philosophy of Education. Antonio Gomes da Silva. Professor of Philosophy of Education in the Faculty of Education at the Federal University of Uberlândia. Doctor of Education: History and Philosophy of Education from the Pontifical Catholic University of São Paulo. Address: 20 Afonso Pena St., apt. 102, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. Postal Code: 22.222.222. Telephone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

All authors and co-authors should be informed and registered at the time of submission. Inclusions of co-authoring are not accepted during the evaluation procedure of the submitted document.

Presentation of originals

Material for publication should be sent by electronic means in the site www.seer.ufu.br.

Manuscripts shall be submitted without identifying author and co-author, in both body of the text and electronic file properties, in order to ensure the integrity of the double-blind evaluation system. Manuscripts ought to be written in a recent version of Microsoft Office Word. To this end, authors shall:

1. Remove names from the text, replacing them with “Author” and the year in references and footnotes, instead of author names, article title, etc.
2. In Microsoft Office Word documents, the author identification shall be removed from electronic file properties (in File > Properties menu), starting with “File”, in the main menu, clicking on the sequence: File >; Save As... >; Tools (or Options on MacBook) >; Security Options... >; Remove personal information from file properties on save >; OK >; Save.

Manuscripts shall be in A4 size, double space throughout, fully justified, ‘Times New Roman’ font, and size 12.

The texts should bring three summaries: two of them must be written in Portuguese and English; a third one may use French, Spanish or any other which is the text’s original language. Each summary should have a minimum of 50 and a maximum of 150 words. Authors should also provide from three to five key-words in the original language and also their corresponding translations into the other two languages of the referred summaries. And the same is expected for titles, which should be send to us in those three languages already adopted.

Originals should have a maximum extension of: 30 pages for articles, interviews and translations; 8 pages for reviews.

It is prohibited for an author to submit a text to Revista Educação e Filosofia and to another periodical at the same time under penalty of non-acceptance of future contributions.

Illustrations

Illustrations (photos, tables and graphs), when absolutely indispensable, should be of good quality, preferentially in black and white, accompanied by respective captions.

Ethics and research with human beings

Foreign contributors who bring results of their own researches in which human beings had been employed are expected to follow the norms and regulations concerning research ethics of the country where they work and live in. In the case of collective papers, this stand for the main author.

Bibliographic references

Should contain at least the authors and texts cited in the work and presented at the end of the text in alphabetical order, following the current norms of ABNT or other coherent system recognized by the international scientific community. Collaborations that do not contain such bibliographical references or that present them in an incorrect form will not be considered for examination and publication.

Footnotes

Footnotes, when used, should be numbered and inserted by *Word for Windows* and appear at the foot of the page.

Evaluation of texts

Originals will be evaluated anonymously by specialists, whose judgment will be immediately communicated to the author(s). Rejected originals will not be returned. Any material destined for publication delivered and already approved by the magazine, will not be able to be withdrawn by the author without previous authorization by the Editorial Board.

Anti-Plagiarism Policy

Manuscripts received by Educação e Filosofia journal will pass through plagiarism detection software at submission and publishing time. Manuscripts submitted will be evaluated according to the following parameters:

- a) In case of confirmation of plagiarism, the manuscript shall be refused forthwith.
- b) In case of self-plagiarism incidence higher than 30%, except quotations and references, the manuscript shall be refused.
- c) In case of manuscripts previously published in Conference Proceedings, a 50% incidence of self-plagiarism will be allowed. However, references to the previous publications shall be added in notes.
- d) The anti-plagiarism software report will be subject to examination by the editorial board.

Copyright and legal responsibility

The authors appearing in **Education and Philosophy** are the owners of their copyrights and are allowed to publish the same texts in another journal, under the condition of mentioning the reference to our original issue. Our Journal and its publisher are exempt of legal responsibility for the content of the texts, which falls to the author(s).

Complementary issues

Contributors will receive free of charge two copies for each issue containing their article. This amount of free copies is the same when two or more persons figure as co-authors of one text.

Contacts

Originals should be delivered by mail to:

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131 - campus Santa Mônica

Bairro Santa Mônica 38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil

Internet page: www.seer.ufu.br E-mail: revedfil@ufu.br Telephone: (55) (34) 3239-4252

Exceptional situations and omissions will be decided by the Editorial Board

NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS

Nature des collaborations

A Revista Educação e Filosofia / La Revue Éducation et Philosophie accepte pour publication des travaux originaux d'auteurs brésiliens et étrangers, docteurs, dans les domaines de l'éducation et de la philosophie sous forme d'articles, des dossiers, des critiques, des traductions et d'interviews. Le comité de rédaction, accepte ou demande, éventuellement, des traductions. La revue *Educação e Filosofia* ne reçoit et ne traite qu'un seul texte par auteur ou co-auteur à la fois.

La Revue Éducation et Philosophie seulement reçoit et traite pour publication un travail original une fois pour chaque'un des auteurs ou coauteurs, brésiliens ou étrangers, à condition que soient-ils docteurs dans les domaines d'Éducation et/ou Philosophie.

Idiomes

La Revue Éducation et Philosophie publie en portugais, en allemand, en espagnol, en français, en anglais et en italien.

L'Identification de l'auteur(s)

Le travail qui devra être évalué ne doit contenir aucune mention de l'auteur de manière directe ou indirecte (auto-référence dans les fichiers joints ou archives envoyées).

A l'étape quatre du processus d'inscription, l'auteur devra présenter un document supplémentaire (à part), en précisant le titre de l'article ainsi que le nom et prénom de l'auteur principal et/ou des éventuels coauteurs de cette contribution décrivant son *status* professionnel, son adresse (pour l'éventuel contact) et les renseignements relatifs à la qualification académique la plus haute constant le nom de l'institution ayant délivré son diplôme.

On cite par exemple:

Exemple: La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l'éducation -

Monsieur Antonio GOMES DA SILVA – professeur de philosophie de l'éducation du cours de pédagogie de l'Université de Parisdocteur en philosophie de l'Éducation par l'Université de Paris IV – Paris-Fr.

Adresse complète: 22, Rue d'Alsace – 25000 Besançon – FRANCE.

Téléphone: fixe: 0033-03.81.44.11.52 – portable – 0033.6.87.88.12.10 – Fax – 0033. 03.44.52.52.66

adresse mail: antonio.gomes@gmail.com.

Tous les auteurs et co-auteurs doivent être informés et enregistrés au moment de la soumission. Inclusions d' coauteurs ne sont pas acceptées lors de la procédure d'évaluation du document présenté.

Présentation des originaux

L'envoi des textes se fait à l'adresse de la Revue Éducation et Philosophie: www.seer.ufu.br.

Pour assurer l'intégrité de l'évaluation par des pairs en aveugle, le texte devra être envoyé sans l'identification d'auteur ou des auteurs, tant au corps du texte quant dans les propriétés du fichier électronique fait dans une version récente du logiciel Microsoft Office Word. Pour ce faire, les auteurs doivent:

1. Supprimer du texte les noms et remplacer par "Auteur" avec l'anné en références et notes de bas au lieu de noms d'auteurs title d'article etc.
2. Dans documents du Microsoft Office, l'identification du auter doit être retirée de les propriétés du fichier életronique (dans le menu Fichier > Propriétés), en commençant par Fichier, dans le munu principal, et en cliquant après: Fichier > Sauver comme... > Outils (ou options par Mac) > Options de securité... > Supprimer informations personnelles du fichier à sauver > OK > Sauver.

Le texte doit être configurer en format A4, avec interlignes double, alignement justifié et en police Times New Roman, taille 12.

Le texte soumis doit être accompagné de trois résumés: le premier en portugais, le second en anglais, le troisième soit en espagnol, soit en français, soit dans la langue de l'auteur. Chaque résumé doit contenir entre 50 et 150 mots, et indiquer 3 à 5 mots-clés.

Le texte doit être précédé par le titre en trois langues: en portugais, en anglais, et dans la langue du troisième résumé.

La longueur maximale des travaux (des articles, des entretiens, et des traductions) est limitée à 30 pages; les comptes rendus à 8 pages.

La Revue Education et Philosophie exige exclusivité pour l'évaluation des travaux que lui sont présentés. L'auteur ne doit pas, à la fois, les envoyer à un autre périodique. S'il y a irrespect à cette norme, la Revue Education et Philosophie n'acceptera plus de contributions de cet auteur.

Illustrations

Les illustrations (photos, tableaux et graphiques), si elles sont absolument indispensables, devront être de très bonne qualité, de préférence, en noir et blanc et accompagnées des sous titres et légendes.

Orientations spécifiques pour envoyer des collaborations concernant des recherches sur les «êtres humains»

Les articles de recherche en provenance des pays étrangers qui communiquent des conclusions à propos des êtres humains, devront respecter les normes éthiques en vigueur du pays où se situe l'institution à laquelle les chercheurs sont rattachés. Cet engagement moral concerne l'auteur de l'article ou, l'auteur principal, dans le cas d'une publication collective

Références bibliographiques

Les références bibliographiques devront contenir, au minimum, les noms des auteurs et des textes cités dans le travail. Ces données devront être présentées à la fin du travail, par ordre alphabétique, obéissant aux normes en vigueur de l'ABNT ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

Notes de bas de page

Les notes doivent apparaître en bas de la page et être numérotées et mises à jour par WORDS FOR WINDOWS.

Évaluation des textes

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué à ou aux auteur(s). Les originaux refusés ne seront pas rendus aux auteurs. Le matériel déjà envoyé, étant approuvé pour publication dans la Revue, ne pourra pas être retiré sans l'autorisation du Conseil d'édition de la Revue.

Politique anti-plagiat

Les textes reçus par la Revue Education et Philosophie seront analysés par logiciel anti-plagiat au moment de sa soumission et publication. Ils seront évalués selon les paramètres suivants:

- a) En présence de plagiat, le texte sera tout de suite refusé.
- b) En ayant plus de 30% d'incidence d'auto-plagiat, sauf les citations et références du pourcentage mentionné, l'article sera refusé.
- c) En cas de textes déjà publiés en annales d'événements, sera admissible une incidence de 50% d'auto-plagiat, en devant figurer dans note la référence de la première publication.
- d) Le rapport d'analyse obtenu par le programme sera objet d'examen des directeurs d'édition.

Droits d'auteur

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs: pour de futures publications ou citations de ce travail il faudra, nécessairement, citer l'édition de la Revue Éducation et Philosophie en indiquant le titre original, le numéro de la revue et les pages.

L'auteur ou/ et des coauteurs se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, la Revue et l'Edufu n'y répondent aucunement.

Exemplaires des auteurs

Chaque travail publié donnera droit à deux exemplaires du numéro respectif de la revue Éducation et Philosophie indépendamment du nombre d'auteurs.

Contact

Université Fédérale d'Uberlândia
Revue Éducation et Philosophie
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131
campus Santa Mônica – Bairro Santa Mônica
38408-144 - Uberlândia – Minas Gerais – Brasil
Page sur L'Internet: www.seer.ufu.br
Adresse électronique: revedfil@ufu.br
Téléphone: (55) (34) 3239-4252

Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.

NOMINATA DOS PARECERISTAS

Volume 31 – Ano 2017

Adão José Peixoto
Admar Almeida da Costa
Adriano Broleze
Alexandre Anselmo Guilherme
Alexandre Filordi
Aléxia Pádua Franco
Américo Grisotto
Ana Lúcia Souza de Freitas
Anastácio Borges de Araújo Júnior
André de Góes Cressoni
Andrei Luiz Lodéa
Andréia Maria Pereira de Oliveira
Anelice Astrid Ribetto
Anselmo Tadeu Ferreira
Antonio Carlos Jesus Zanni de Aruda
Antônio Carlos Rodrigues de Amorim
Antonio Vida Nunes
Arlindo Gonçalves Júnior
Artur José Renda Vitorino
Beatriz Cristina de Paoli Correia
Belkis Souza Bandeira
Carlos Gustavo González
Carlos Luciano da Silva Coutinho
Carlos Roberto da Silva Machado
Carmem Lucia H. Agustini
Christian Homm
Christian José Quintana Pinedo

Cristiane Maria Marinho
Daniel Camparo Ávila
Daniel Santini Rodrigues
Daniele Kelly Lima de Oliveira
Deivide Garcia da Silva Oliveira
Delmir José Valentini
Eliane Christina de Souza
Evandro Bilibio
Fábia de Barros Silva
Federico Ferraguto
Felipe Silveira de Araújo
Fillipa Carneiro Silveira
Flávio Ribeiro de Oliveira
Florence Marie Dravet
Francesco Guerra
Gelson João Tesser
Gelson João Tesser
Geovana Melo
Giovana Carmo Temple
Gisele Geralda Parreira
Giselle Moura Schorr
Gislene Vale dos Santos
Gláucia Figueiredo
Guilherme Motta
Holgonsi Soares Gonçalves Siqueira
Humberto Guido
Jefersson dos Santos Assunção
João Alberto da Costa Pinto
João Bortolanza
João Evangelista Tude de Melo Neto
Joel Thiago Klein
José Aparecido Pereira

José de Sousa Miguel Lopes
Jose Ernesto de Fáveri
José Gonzalo Armijos Palácios
José Hernane Carneiro Carvalho Filho
José Jivaldo Lima
José Lourenço Pereira da Silva
José Luis Zanette
José Maurício de Carvalho
José Policarpo Junior
José Rômulo Soares
Jovelina Maria Ramos de Souza
Juliana Soares Bom-Tempo
Julio Cesar Kestering
Kátia Cilene da Silva Santos
Kleyson Rosário Assis
Leandro Pinheiro Chevitarese
Lisa Minari Hargreaves
Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka
Luciana Aparecida Aliaga de Oliveira
Lucianno Ferreira Gatti
Manoel Luis Cardoso Vasconcellos
Mara Fernanda Parisoto
Marcelo Fabri
Marcilia Rosa Periotto
Marcio Danelon
Márcio Soares
Marcos César Seneda
Marcos de Camargo Von Zuben
Marcos Roberto Nunes Costa
Maria Emanuela Esteves dos Santos
Maria Eugênia Bertarelli
Maria Helena Camara Bastos

Maria Luisa Ortiz Alvarez
Martina Korelc
Matheus Silveira Lima
Maurício João Farinon
Michela Bordignon
Miguel Ângelo de Oliveira Carmo
Miguel Spinelli
Miguel Spinelli
Norma Côrtes Gouveia de Melo
Pamela Zacharias
Paola Sanfelice Zeppini
Patrícia Del Nero Velasco
Paulo Cesar Ribeiro Gomes
Paulo Irineu Barreto Fernandes
Plínio Santos Fontenelle
Rachel Cecília de Oliveira Costa
Rafael Lucas de Lima
Raquel Anna Sapunaru
Raul Francisco Magalhães
Rejane Margarete Schaefer Kalsing
Renata Lima Aspis
Renata Torres Schittino
Rodolfo de Freitas Jacarandá
Rodrigo Barchi
Rodrigo Guerizoli Teixeira
Rodrigo Vieira Marques
Romana Isabel Brázio Valente Pinho
Rosa Fátima de Souza Chaloba
Rosa Maria Bueno Fischer
Samuel Mendonça
Sanqueilo de Lima Santos
Selma Aparecida Bassoli

Sílvio Marino
Teresa Paula Nico Rego Gonçalves
Ursula Rosa da Silva
Vicente Estevãm Sandesti
Vivian Marina Pontim
Viviane Horta Generoso
Walter Matias Lima
Wanderley José Deina
Wenceslao Machado de Oliveira Junior
William Héctor Gómez Souto
Zaira Vieira

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

PROPOSTA DE ASSINATURA DE REVISTAS PARA O(S) ANO(S) 201__ A 201__

NOME:..... CPF:.....

ENDEREÇO:.....

CIDADE:..... CEP:..... UF:.....

TELEFONES:..... E-mail:.....

INSTITUIÇÃO À QUAL ESTÁ VINCULADO(A):

FUNÇÃO EXERCIDA:.....

FORMA DE PAGAMENTO: via GRU - Guia de Recolhimento da União

Link para emissão de GRU's referentes a pagamentos de assinaturas da revista Educação e Filosofia da UFU:
http://www.gru.ufu.br/gru_simples.php?codigo_favorecido=154043&gestao=15260&codigo_recolhimento=28818-7&nro_referencia=2001

Ou pode ser gerada no site: [www.ufu.br / Serviços UFU / GRU / SERV COMERC LIVROS,PERIOD,MAT ESC ED PUBLIC / VENDA REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA.](http://www.ufu.br/ServicosUFU/GRU/SERV.COMERC.LIVROS.PERIOD.MAT.ESC.ED.PUBLIC/VENDA.REVISTA.EDUCAO.E.FILOSOFIA)

1 ano - 2 n°s R\$25,00 e ganhe 2 cortesias

2 anos - 4 n°s R\$40,00 e ganhe 4 cortesias

Esta proposta só terá validade de termo de assinatura após a comprovação do pagamento da GRU.

Marque os exemplares de seu pedido: nº avulsos de edições anteriores, assinatura (edição atual e futuras)

Venda avulsa: R\$15,00 cada exemplar a partir do número 41 / R\$10,00 cada exemplar anterior ao número 41

NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL
01	Ediç. esgotada	
02	Ediç. esgotada	
03	Ediç. esgotada	
04	Ediç. esgotada	
05/06	Ediç. esgotada	
07	Ediç. esgotada	
08		
09		
10/11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL
21/22	Ediç. esgotada	
23	Ediç. esgotada	
24	Ediç. esgotada	
25		
26	Ediç. esgotada	
27/28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35/36		
Esp.v.18		
37		
38		
39		
40		

NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		
Esp.v.25		
51		
52		
Esp.v.26	Ediç. esgotada	
53		
54		
Esp.v.27		
55		

NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL
56		
Esp.v.28		
57	Ediç. esgotada	
58	Ediç. esgotada	
Esp.v.29	Ediç. esgotada	
59		
60		
Esp.v.30		
61		
62		
Esp.v.31		
63		
64		
Esp.v.32		
65		
66		
Esp.v.33		

VALOR TOTAL DO PEDIDO: R\$ _____ Data da assinatura: _____ / _____ / _____

Volume(s) assinado(s): _____ Ano(s): _____ Exemplares de cortesia: _____

Assinante: _____ Revista Educ. e Filos. _____

Importante: Após o pagamento bancário favor nos enviar o comprovante por email ou pessoalmente na secretaria da Revista.

Dossiê diferenças e educação – explorações conceituais entre o Brasil e a França
Apresentação
Sílvio Gallo, Hubert Vincent

Représentation du pluralisme: éthique et politique
Hubert Vincent

Identity and difference in a post-dialectical theory: on Theodor W. Adorno's Paris lectures
Alain-Patrick Olivier

Instruction et individualité chez Diderot
Alain Firode

Antropofagia para além da metáfora: por uma filosofia da diferença (anotações de um professor de filosofia)
Filipe Cepas

Diálogo e diferença em sala de aula: condições de (im)possibilidades
Wanderley Cardoso de Oliveira

Governar pela dívida e subjetividade funcional na educação: qual o lugar da deficiência?
Alexandre Filordi de Carvalho

A deficiência em sua radicalidade ontológica e suas implicações éticas para as políticas de inclusão escolar
Pedro Angelo Pagni

Différence et désidentification: une théorie de l'émancipation
Didier Moreau

Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil
Sílvio Gallo

Dossiê artes e oficinas – incursões na filosofia de Deleuze-Guattari
Apresentação
Juliana Soares Bom-Tempo, Humberto Guido

Ciranda de experimentações: giros que ressoam forças
Alda Romaguera, Alik Wunder, Davina Marques

Das escritas, dos corpos. Afetos e entretempos
Ana Godoy, Vivian Marina Redi Pontin

Alquimias de escrever/ler: experimentações (na produção de pesquisas) em educação
Cristián Poletti Mossi

Corpo(i)ética: educação dos afetos e produção de modos expressivos
Fernando Yonezawa

Oficinas de criação do e no pensamento: o acontecimento como abertura da filosofia às artes
Juliana Soares Bom-Tempo, Humberto Guido

Aprender, pesquisar e filmar: dimensões de atuação do documentarista-cartógrafo em oficinas de cinema
Cristiano Barbosa

Os paradoxos da representação na era da informação
Juan Guillermo Diaz Bernal