

A EDUCAÇÃO PELO *FORA* – PEDAGOGIA E FILOSOFIA DA DIFERENÇA

*Leonardo Maia*¹

RESUMO

A educação encontra seu princípio formador num processo de 'condução para fora'. Quais exatamente as condições de realização desse princípio atualmente? Ela encontraria uma inspiração possível na Filosofia da diferença contemporânea, que teve no *fora* um dos seus temas maiores.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento contemporâneo. Filosofia da diferença. Fora.

Uma questão sempre relevante no campo do pensamento é a de se buscar precisar que linhas demarcam o terreno de sua atividade, quais seus contornos e, portanto, qual seu lugar de direito no tempo que é o seu. Não que se pretenda que o pensamento, em especial o filosófico, se fixe em um *locus* estanque: trata-se, isto sim, sem qualquer prejuízo a seus necessários movimentos, de investigar se haveria ainda um arco especial de atribuições, de características puras de sua atividade. O problema talvez se torne mais claro se tomado ao revés, a partir de uma compreensão minimalista: o que permite, ainda hoje, dar o nome comum de 'filosofia' a atividades tão diferenciadas quanto a lógica matemática, a estética ou a teoria política? Qual o mínimo elemento aproximativo a enfeixá-las? Não resta dúvida de que, se tentamos estabelecer um plano único de inscrição para a filosofia atual, seremos obrigados a considerar que a resposta possível é na verdade incontornavelmente múltipla, e por isso mesmo ambígua. Desenhando-se como uma obra aberta, a filosofia contemporânea tem várias entradas independentes, vários registros, vários níveis de problematização e, possivelmente, não há mesmo para eles um termo comum que os possa unificar.

Em todo caso, essa mesma multiplicação de planos e campos foi determinante, por outro lado, para que se reconsiderasse o próprio lugar da filosofia e, com esse deslocamento, também para que um novo regime de pesquisa se apresentasse. Cumpre sempre lembrar que '*o que é a filosofia?*' é uma pergunta que só pode encontrar validade quando justamente um sentido antes pressuposto torna-se

¹ Doutorando em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

já inevidente. E, portanto, é uma pergunta que, com esse estatuto de um problema decisivo, necessariamente só se poderia atacar tardiamente, diante de diferenças e complexidades que se mostram irreduzíveis. Assim, é somente neste último século que tal questão, antes quase inteiramente confinada ao plano especial da história da filosofia, risca o céu das idéias para tornar-se, talvez, o problema filosófico contemporâneo por excelência. A filosofia parece então concentrar-se em uma interrogação sobre si mesma e que, por todas as razões, é vital para a manutenção autônoma de sua atividade ou para a redefinição de suas atribuições constitutivas. Dentre os desenvolvimentos que aí se originam, a compreensão nietzschiana se destaca: a filosofia se desprende de sua posição originária porque sofreu uma clara ação do tempo. Mais exatamente, ela reflete um esvaziamento que é característico deste tempo presente. E assim, se na aragem dessa (nova) ausência pode-se reconhecer o apontar do nihilismo (no mundo e no pensamento), é esta também a hora de uma nova questão e de um novo começo. E a filosofia, para Nietzsche, é a oportunidade de ambos, questão e começo. Para tanto, contudo, ela tem de ser ainda, e em primeiro lugar, uma potência de diagnóstico do campo de acontecimentos ao seu redor.

Essa condição inédita deve suscitar toda uma recolocação do pensamento. Há agora uma questão advéncia adicional, sobre a relação do pensamento e seu momento, e, sobretudo, as condições para se pensar tal problema. Para não irmos muito longe, a obra de Foucault dobra-se já segundo esta exigência nietzschiana e temas como os da *episteme* ou da *história do presente* refletem essa necessidade de dupla vinculação entre pensamento e tempo.

O resultado mais claro dessa inflexão seria talvez, sem que a filosofia se transforme então com isso em uma *sociosofia*, isto é, em um tipo de saber que se fixa meramente sobre a atualidade corrente do tempo, ou em um modo diferenciado de recensear esta atualidade, que todo um novo território conceitual deverá ser fixado. O tempo vem a ter uma centralidade, enquanto problema, possivelmente nunca antes experimentada, sendo ele próprio objeto de uma investigação especial, mas já com implicações até para o estabelecimento de um novo ordenamento filosófico. Temos então aí outra destas questões cuja forma de vigência altera-se significativamente no último século. Questão que é, em parte, já o desdobramento daquela primeira – *o que é a filosofia?* – em uma segunda de igual dificuldade: qual o nosso tempo? Em que tempo estamos, exatamente? E pergunta que, mais uma vez, é fonte de absolutas ambigüidades e desencontros. Ao que parece, trata-se em especial de provocar um movimento de desvencilhamento, de buscar situar o pensamento para além das camadas superpostas, midiáticas, ideológicas, mercadológicas, sem que, com isso, por outro lado, ele se desvele apenas segundo uma determinação negativa ou se reduza a uma pura abstração ou ficção. Nesse caso, como para a própria atividade filosófica, não é talvez possível apontar um único estrato comum, mas a questão passa a ser, propriamente, o que nos exige neste tempo, em que ele nos implica, onde ele exatamente nos alcança a todos. O que se pretende não é um resumo da atualidade, mas um quadro que se desenha a partir de suas linhas intensas.

Um tipo de questionamento novo começa a ganhar sentido com todo esses deslocamentos. Um exemplo: Michel Serres considera que não houve uma mudança considerável no plano do pensamento que respondesse adequadamente ao que foram os grandes acontecimentos do último século, em especial o advento da bomba atômica. O impacto da bomba, da morte massiva, permaneceu surdo e invisível. Mudou o mundo, não mudara com ele o pensamento. Este, ao final, permanecera fixado nos mesmos modelos clássicos que desde o início deveram orientar a filosofia.

Mas a importância contida na pergunta está mesmo no fato de que ela possibilita desenhar uma dificuldade muito mais ampla: com relativa facilidade, se poderia estender a situação de ausência indicada por Serres a outros domínios filosóficos. Por exemplo, teria o pensamento produzido uma teoria da imagem que permitisse dar conta da formação social atual, atravessada permanentemente pela televisão, pelo computador e pelas demais mídias visuais? Assim como a bomba, a filosofia também pouco pensou o cinema e a televisão. Teria o pensamento, por outro lado, já estabelecido um correto *aggiornamento* de suas concepções da democracia, após a recente torção desta pelo capital? Ou seja, boa parte dos eventos centrais do último século pareceriam, enfim, ainda à deriva, no que concerne à sua adequada conceitualização...

Ou seja, no espírito da posição nietzschiana, mesmo involuntariamente a filosofia se reorienta e redefine, mas estaríamos ainda apenas diante de uma nova aurora, de uma nova aventura do pensamento...

É possível que as concepções da chamada Filosofia da Diferença, refletindo os acontecimentos do final dos anos 60, e de anos anteriores, tenham significado em especial uma atendimento a este requisição nietzschiana. Tanto a obra de Foucault, como mais ainda o pensamento de Deleuze e Guattari, sempre tributários de uma vinculação a maio de 68, parecem ter como objetivo maior quebrar uma antiga linha de continuidade, responder a essas questões sem resposta, reconfigurando os temas centrais da filosofia, ao mesmo tempo procurando, por exemplo, determinar o esgotamento do subjetivismo, do sujeito individual e coletivo, e mais amplamente, da própria centralidade de uma antropologia tipicamente moderna, além de estabelecer uma nova configuração do mundo, cortado de um lado por formas de poder e controle inéditas bem como por construções imanentes singulares e por isso mesmo revigorantes.

Mas, ainda que grandemente arrojadas, o alcance reordenador dessas novas linhagens interpretativas não permite talvez considerá-las como a ansiada resposta: elas estão de fato, mesmo agora, ainda muito distantes de nós. Permanecem em grande medida abstratas, dentro de um cadastro especial, de efeitos locais, teóricos, ou pior, inócuas, se considerado sua potencial capacidade de renovação da interpretação de nossa condição contemporânea. E nesse caso, a situação não é diferente para as filosofias outras que a tinham imediatamente precedido. Por mais preciso que fosse o diagnóstico das teorias críticas da contemporaneidade que se sucederam ao longo do último século, elas parecem mover-se sempre num plano ainda exterior ao mundo.

Ou seja, diante do que dizíamos de início, a necessidade imperativa do diagnóstico filosófico passaria nessas condições por uma primeira questão: por que o tempo, ao longo do último século, mostrou-se especialmente refratário ao pensamento? Quase todas as grandes criações contemporâneas nas artes, ciências e filosofia pareceram inteiramente destacadas, deslocadas em seu campo próprio ou mesmo incompreensível, como uma afronta e uma usurpação de nossa condição habitual.

Se consideramos outros momentos históricos isso certamente soa como algo profundamente chocante. A tragédia grega é parte integrante da *polis*, e não apenas um evento cultural a mais. O cidadão grego está ali envolvido! Por outro lado, os livros de Joyce permanecem hoje intransponíveis até para os que têm pleno domínio da leitura. Mas se esse exemplo é talvez exagerado, é certo que verifica-se atualmente um distanciamento progressivo da sociedade em relação aos desenvolvimentos do pensamento. E essa nova segmentaridade que se forja pouco a pouco é não apenas frustrante, mas alienante no mais alto grau: desprovidos das experiências e das novas conquistas intelectuais, que

relações podemos estabelecer, que meios teremos ainda de enfrentar autonomamente nossos desafios futuros? E toda essa nova condição humana se deve, em especial, a nosso ver, a um vazio educacional: ela se explica e se mantém porque as próprias concepções de educação e de formação não acompanharam minimamente os devires que nesses últimos tempos lançavam para trás a herança de todo um passado.

A CADUCIDADE PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA

Se generalizássemos o problema apontado por Serres, é no campo da educação que possivelmente veríamos sua manifestação mais plena: é ali justamente que a profunda mudança que careceria ser implementada parece se dar em menor grau, ser menos perceptível. É que por um lado, a família já parece ter perdido de todo suas prerrogativas quanto a ser um ambiente verdadeiramente formador. Há hoje a vida própria do pai; há agora, também, a vida profissional da mãe, a vida do(s) filho(s), e cada um, no que resta do dia até o seu fim, dedicado ao refúgio solitário de sua própria subjetividade e às poucas instâncias e instrumentos que dela compartilham, em especial o computador pessoal, este último amigo do homem. Ou à outra atividade freqüentemente tão isolada quanto, de forma que, muitas vezes, o exercício de preenchimento superficial desses recorrentes vazios individuais parece ser o que restou de um processo de formação possível. As vidas profissionais dos pais esvaziaram a casa e, ainda que não apenas por essa razão, a família forçosamente teve que transferir à escola ou à creche responsabilidades antes exclusivas suas, como o cuidado com a criança e sua formação nos primeiros anos. A estrutura atual padrão da família é sobretudo a de vidas pulverizadas, que se dão em paralelo, há os pais que trabalham fora durante toda a semana e há os filhos que crescem em separado, e é de fato muito difícil às vezes estabelecer uma visão de conjunto sobre um núcleo familiar qualquer. Quais seus efetivos traços de união neste momento? Mas, se a família mudou, não parece ter encontrado, todavia, os meios para fazer tal mudança alcançar os processos de formação que lhe tocavam; estes, insistamos, por força mesmo do grau e do caráter da mudança enfrentada, ela foi obrigada a passar adiante.

Por outro lado, a despeito de um debate constante, em absoluto se evidenciaram ainda os meios para uma alteração significativa da instituição escolar. Dessa maneira, permanece a escola com o caráter de 'santuário', tantas vezes repellido por teóricos da educação, os mais diversos; permanece a educação, ainda que se creia o contrário, como uma forma petrificada, um processo que, a partir de si mesmo, não foi capaz de levar até o fim uma crítica definitiva... Isso se constata, inclusive fisicamente, na manutenção generalizada do edifício escolar padrão, mas igualmente no monolitismo que perpassa outros âmbitos educacionais, no que toca às construções curriculares, por exemplo. A formação propiciada em nossos dias é ainda muito próxima, em suas linhas mestras, daquela que foi destinada a nós em nossa infância, a nossos pais e, talvez, também mesmo a nossos avós.

Os efeitos dessa situação de paralisia são facilmente identificáveis. Se a história das sociedades, seja a da sociedade antiga, da medieval ou mesmo da moderna, indica que seus destinos, em grande parte, se delineavam nas escolas ou universidades (e evidentemente também nas famílias), em torno de uma *paidéia* própria, se essa *paidéia* era ela mesma uma espécie de fundamento ou de pedra-de-toque para essas sociedades, hoje essa concepção de uma sociedade que se concebe e se constitui

pedagogicamente, em torno de uma formação ou de um sentido comum *a ser aprendido* e em seguida *compartilhado*, a partir, enfim, de uma idéia pedagógica fundante, parece de todo ultrapassada. Há um claro desligamento da sociedade em relação aos processos educacionais, que deveriam ter, em princípio, ao menos a função de uma complementaridade social vital. Ao contrário, vivemos já, talvez, em tempos pós-pedagógicos: por mais que por toda parte se proclamem as virtudes cruciais do ensino ou se clame à exaustão por mais recursos e pelos necessários avanços que urge serem efetivados no campo da educação, essa conversa mostra-se inteiramente frustrante a quem apenas se aproxima do aparelho educacional contemporâneo, e isso em todo lugar, sem grandes distinções entre os ditos primeiro e terceiro mundos. Toda a cantilena atual em torno à importância do ensino e da educação apenas dá seguimento à falsa impressão de um valor que de fato está perdido, a uma mitologia de propaganda: a de que vivemos ainda os tempos de uma centralidade pedagógica. E se hoje ela pode parecer até mais intensa, é na verdade apenas mais cansativa, pois que, ao final, seu efeito concreto é nenhum, *flatus vocis*... Concretamente, a educação não é mais um elemento interveniente decisivo nos processos sociais, mas ao contrário, esses é que, de uma maneira ou de outra, se impõem à escola, isso quando não chegam a desertar dela por completo. Os desígnios sociais e individuais parecem ser gestados em territórios muito distantes das efetivas possibilidades de alcance da educação, são hoje concebidos e implementados em instâncias outras e, de modo geral, atingem a escola por uma forma mais ou menos sutil de invasão, de fora para dentro, diante de uma recepção passiva. Retornando a nossa questão inicial, a educação parece absolutamente impotente para enfrentar seu tempo...

É este, possivelmente, o principal legado no campo da educação que se herda do último século. Sua fragmentação e esvaziamento, seu deslocamento para um limbo social, seu desprestígio cotidiano... Trata-se, evidentemente, de um efeito do assalto da hegemonia capitalista, que se absolutiza cada vez mais e que absorve também os processos de formação. E, como é de praxe nas sociedades contemporâneas ocidentais, a escola e a educação já são regidas pelos valores organizativos do capital, como a competição irrefletida, a disseminação de uma compreensão limitada e voltada para a valorização da fórmula e outros modos de facilitação técnicos (ou seja, por tipos vários de condicionamento à técnica, ou mesmo já para um tipo de realização antes caracteristicamente profissional que educativo), cujo principal exemplo para nós é certamente ainda o vestibular, a abordagem dos conteúdos pedagógicos disciplinares conforme uma lógica das habilidades especiais (as '*skills and qualifications*') – 'bom-para-isso ou aquilo', o direcionamento para a inserção profissional cada vez mais antecipada e cada vez mais específica e menos crítica, porque cada vez mais segmentar e menos totalizante. A partir dessa inflexão, as mudanças são tremendas. E mesmo alguns pontos que poderiam aparecer em princípio como avanços, fosse um certo efeito de esvaziamento da forma clássica da educação e de seu caráter impositivo, segundo o projeto anarquista de um saber que não se transmite, se adquire, ou se cria senão por vontade autônoma, chegam-nos já por outras vias, mostram na verdade o vazio atual do ensino, o monstro pedagógico contemporâneo: não sabemos mais o que ensinar, não temos mais o que dizer... E como não seria assim? Pois quais seriam ainda esses valores formadores a subsistir no seio do capitalismo generalizado? A democracia, a ética, o valor intrínseco da competição? Mas onde estão, hoje em dia, os exemplos éticos, a efetiva democracia, o valor virtuoso que poderia revelar uma competição responsável?

Contra isso, cabe perguntar, que possibilidades de resistência ofereceria ainda a atividade educacional?

O afastamento da educação do pensamento contemporâneo mostra-se então absolutamente ruinoso para ela. Não é por outra razão que os movimentos de reconfiguração epistemológica que caracterizam boa parte dos saberes desde o início do último século não têm atingido a educação senão, em especial, através de uma filtragem técnica – assim, as novas concepções didáticas, as diferentes propostas de reformulação curricular, um recente *juridismo educacional*, manifesto no interesse excessivo pelo conjunto de legislações específicas, elementos todos a indicar um reordenamento tecnicizante, micro-ergonômico, da concepção de educação. Por outro lado, a idéia mais plena de formação não pode senão se enfraquecer nesse quadro, e não há como negar que os próprios pedagogos têm alguma participação direta nisso, em especial pela adoção, por muitos deles, mesmo inconscientemente, de uma estratégia de segmentação que se inclina, seja para uma orientação pseudo-científica da construção pedagógica, seja mesmo para uma posição puramente mercadológica. Este processo de evicção do valor e do sentido da educação tem então duas pontas – o empobrecimento do caráter espiritual e formativo do ensino, por um lado, a tecnicização e o empenho ou atitude pragmáticos como falsa alternativa de manutenção das prerrogativas da pedagogia enquanto disciplina, por outro.

Para não irmos muito longe nesse diagnóstico, no que toca ao dimensionamento do impacto do divórcio presente entre pedagogia e filosofia, basta que tomemos o exemplo bastante recente da Filosofia da Diferença, quase inteiramente negligenciada pelos estudos no campo da educação. Ela assume como um de seus temas centrais a questão do *fora*. Trata-se de buscar estabelecer *o que é o fora*, ou mais exatamente, *o que está fora*. O que se quer com isso? Posto desta maneira, o problema parece muito impreciso. Afinal, como seria possível conceber o que está radicalmente para além de nossa experiência? Ou, mais pragmaticamente, qual o valor de se pensar tal situação, qual a sua comunicabilidade com a experiência atual de nossas vidas? Porém, essa questão de imediato se redimensiona, se entendemos seu alcance organizativo e estratégico. Trata-se de conceber o ‘fora’ como um *valor*, um efetivo operador para o pensamento. O fora, assim, ao mesmo tempo o amplia e constrange: ele o força a mergulhar permanentemente no regime do estranhamento, do *thaumás*, para encontrar aí as suas condições de contínua renovação. Tomar tal idéia do fora como horizonte maior da atividade do pensamento é a condição de possibilidade primeira para se ir além do quadro presente de um estado de coisas, de fazer valer propriamente as forças de criação do pensamento, e não apenas reduzir sua capacidade à de um mero recenseamento, de uma reflexão sobre algo já dado... O que se quer, na verdade, face aos movimentos cada vez mais absorventes de uma sociedade de controle gerencial e do mercado capitalista globalizado, é identificar quais os acontecimentos, quais as linhas de fuga, que permitam vislumbrar outras alternativas constitutivas, que permitam ao mesmo tempo preservar a instância crítica ao apontar, topologicamente, para novos espaços de liberdade e, como decorrência, numa reversão da compreensão tradicional, que venham a refundar ainda o pensamento a partir de suas potencialidades criadoras (*pensar entende-se, sobretudo, como pensar o que não está posto e disposto ainda!*). Ou seja, o *fora*, no caso, equivaleria aos modos e condições a serem encontradas para se pensar e sentir diferentemente, de dar-se a possibilidade de criar novas possibilidades de vida. Trata-se assim, acima de tudo, de um tema que envolve em definitivo as condições de liberação contemporâneas. Entretanto, tal questão, está claro, tem ao mesmo tempo um sentido metodológico, político, ou ainda meta-filosófico, organizativo. Por ela, libera-se um novo método de abordagem e um processo de conceituação, um novo sentido e função da política, mas,

evidentemente também, uma nova condição de criação para a filosofia, uma nova 'imagem do pensamento'. Pensar é pensar a partir do fora, encontrar o sentido de desterritorialização que é a qualidade maior de um pensamento, – seu verdadeiro *objetivo* –, e que é também seu grito de liberdade. Por trás das linhas de fuga, não se deve então perceber apenas um inconformismo ou um desconforto, mas a atividade rigorosa de uma nova configuração. Tudo muda e tem de mudar sob a perspectiva do fora!...

Que a pedagogia esteja implicada por inteiro nessas questões pareceria algo profundamente óbvio. Mesmo porque, em tudo isso, está envolvida a exigência de uma nova *formação* pela filosofia, de uma nova *pedagogia do conceito*. É uma nova idéia e compreensão da liberdade... Mas, mais do que isso, esse tema acaba por envolver uma questão de princípio da própria educação. Ele teria uma implicação pedagógica clara e fundamental, cujo não reconhecimento imediato é suficiente para atestar o grau de depauperação a que se chegou, de quão disseminado e profundo tem sido o desmonte da educação. Educar, que vem do latim *educere*, quer dizer justamente *conduzir para fora*, propiciar a novidade de uma experiência não vivida, a condição possível de uma transformação e de um devir. Note-se bem que não se trata de conduzir alguém a algum lugar, de se tomar alguém pela mão para melhor conduzi-lo a um objetivo pré-definido. Não se trata de estipular, de antemão, uma conclusão e um fim, uma *realização!*, segundo as imagens tradicionais (e banais) da educação. Com isso, com essa ausência de propósito evita-se fazer do saber um poder, de conferir hierarquicamente a alguém ('o-que-sabe') um controle estrito sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ao menos, a idéia primeira da educação é claramente outra e seria o caso mesmo de se perguntar – há saber? – pois o que a expressão parece querer dizer é que, ao contrário, para toda posição constituída, diante de toda cristalização, o processo educacional valoriza antes o contrário, o que *importa* é antes o contrário: socraticamente, devemos atingir o ponto em que já não sabemos, em que não mais reconhecemos, condição incontornável para sabermos que estamos enfim do lado de fora e podermos, só então, começar a aprender... O ensino é um modo de superação que consistirá em deixar para trás toda imagem acabada (e, portanto, empobrecida), em descobrir o seu fora, em saber ir além, mesmo que não se saiba bem para onde... Entrar numa relação de aprendizagem é apenas uma promessa de incerteza: ali onde se está, não se permanecerá. Alguém sairá, é tudo. Em princípio, não se vai chegar a lugar algum com o aprendido, não se vai proporcionar um crescimento ou uma expansão, não se vai *progredir*: de início, apenas se quer que alguém conheça o fora, a possibilidade do fora, o inacabamento das coisas. A simples possibilidade da existência de outras possibilidades. Sempre novos foras, como novos mundos possíveis.

Mas dito isso, impõe-se a pergunta: a que novos lugares nos transporta ainda a educação? Que novos *foras* ela é capaz de nos descortinar? Ou antes, essa pergunta fundadora faria sentido ainda hoje? Seu tempo e lugar não estariam já irrecuperavelmente ultrapassados? Esta seria, em todo caso, a grande questão a se pensar quando se aponta hoje a crise da educação... Não apenas a falência da formação, mas as razões da inteira desnaturação de seu princípio maior, de sua renúncia paulatina a seu próprio sentido fundante e às suas condições criativas. A crise da educação, mais do que por qualquer outra razão, explica-se por este extravio, este desvio de si em relação a si mesma, que não é por certo resultado de uma nova construção autônoma, mas sim de uma deserção fraudulenta que a faz, progressivamente, deixar de ser um elemento de transformação e de desenvolvimento real, para se instalar comodamente numa posição de simples correia de transmissão (de pretensos saberes, de códigos de conduta e codificações mercadológicas, enfim, de uma *doxa* imprestável).

AS FALSAS IMAGENS DO FORA

Em realidade, não é que esse tema não se apresente. Ao contrário, ele é mesmo inevitável! Ainda que de forma torta, a educação permanece sendo atravessada permanentemente por uma necessidade real de pensar o fora. Mas infelizmente, à falta de melhores condições de orientação, ele não aparece corretamente dimensionado e os alvos a serem verdadeiramente visados restam, portanto, inatingidos – a questão do fora se traduz, então, também técnica ou mesmo fisicamente: ela identifica-se muito simplesmente ao(s) ponto(s) ainda não tocado(s) pelo campo educacional, o espaço ainda exterior às suas bordas, reconhecido, mas deixado de fora, mesmo se, em algum momento, certamente, também já uma *meta* a ser atingida, um próximo passo a ser dado! Primeiro equívoco, e definitivo: o fora é assim confundido com um tipo comum de falta, com um elemento faltante, que de toda forma se reconhece, sem maiores dificuldades, mas que não compõe ainda a internalidade do campo educacional. O fora é, por esta compreensão, algo temporariamente inalcançado, ainda que previamente identificado. Ele exige, nesse caso, um simples movimento de expansão, e não uma nova elaboração. Sua abordagem se faz a partir das condições presentes, já postas, disponíveis. Uma reformulação de políticas, uma alteração curricular, e pronto!, o fora já está dentro...

Dois temas presentes parecem demonstrar claramente esta dificuldade.

O principal deles é o binômio exclusão – inclusão e a forma como a educação deve enfrentá-lo. Este tema ganhou tal relevância no país, que é hoje talvez a principal questão a solicitar o campo pedagógico ou, pelo menos, a direcionar a implementação das políticas públicas na área. Como se inclui o excluído? Aparentemente, não haveria questão mais apropriada para nos colocar diretamente em contato com o que se encontra fora, mesmo porque nosso tipo de organização social é de fato pródigo na produção de vastos continentes marginalizados, cada vez mais amplos, cada vez mais acentuadamente espoliados. A defesa dos processos de inclusão na educação revela-se, por essa razão, bastante ampla: inclusão social, racial, de portadores de necessidades especiais, até mesmo uma 'inclusão digital'...

Não é o caso, evidentemente, de diminuir a grande relevância de todas essas ações afirmativas recentes. Elas são muitas vezes responsáveis por uma alteração importante nas disposições tradicionais do poder e de sua interação e intervenção na sociedade. Não resta dúvida que os diversos processos de inclusão educacional já refletem, certamente, não apenas uma vontade política circunstancial, ou mesmo uma imposição da hora, efeito espontâneo de uma nova compreensão social ou cultural, mas, por força dessas ações, sobretudo, indicam um avanço definitivo no nosso (precário) processo de consolidação democrática. Mas, para além disso, no que concerne aos aspectos educacionais propriamente ditos, o que vem mostrar de fato a proliferação de tais políticas? Elas mostrariam que se está de fato alterando a lógica sistêmica do ensino ou, por outro lado, apenas o quão esvaziadas estão (ou estavam) as salas de aula por todo o país, sem pobres, sem negros, sem deficientes? Salas estas que, possivelmente, pelo não enfrentamento desta mesma lógica sistêmica pelas políticas quotistas ou minoritárias, permanecerão esvaziadas pelos neo-excluídos, ainda não descobertos, e que a engrenagem intocada não cessará de produzir...

Trazer o fora à reflexão não é, portanto, trazer apenas o excluído à inclusão, pois com esta não se vence de modo algum a lógica perversa da produção incessante de contingentes marginais. Ao contrário, esta preserva-se aí até com vantagens, pois parece mesmo mais doce: em todos estes

casos, promove-se uma expectativa da boa vontade, enquanto permanece-se ainda em meio aos elementos de sempre, às dificuldades de sempre, às impossibilidades de sempre dos programas sociais e educacionais, numa espécie de cegueira que talvez só pudesse ser de fato vencida a partir de novas perspectivas, de vazios ainda inexplorados. Caberia lembrar a reação de Gilvan Fogel contra a disseminação irrefletida desta necessidade de inclusões muitas vezes acrílicas: “Num mundo regido por tantas utilidades e tantas inclusões, é bom que haja, que se faça uma atitude que resista a certas ondas, a certos arrastões e, desse modo, não se distraia tanto da vida, inaugurando um lugar de exclusão, isto é, à parte, à margem, desde onde se possa ver”.² Com esses processos, por mais valiosos que possam ser, mas de efeito inevitavelmente localizado, não se irá sequer reformar a sociedade, ou tampouco arranhar a redoma reluzente que se quer passar sobre o caos geral, pois a lógica de funcionamento disposta exige que, nesse mesmo movimento de inclusão, e como uma contrafação cruel a ele, alguém de imediato reste de fora, seja lançado a novas exclusões, a gemer por novos patronos. Há mesmo um paradoxo cortante em se considerar possível a *inclusão* desta forma, qualquer que seja ela, em um meio social cujo princípio primeiro parece ser justamente a possibilidade de tudo expelir.

Nessa concepção, a artificiosidade ou superficialidade é dupla. Por um lado, cria-se uma pretensa aura democrática, ou uma imagem inclusiva da educação pelo simples fato desta avançar em direção ao que não fora ainda antes alcançado. Como se a exclusão se devesse à escola! Ou fosse contornada pelo mero acesso a ela... O que é mais grave nesse caso, porém, é que se confundem os quadros de um real processo de inclusão. O reconhecimento das diversas formas de marginalização social e as tentativas de fazer passar pela escola e pelo ensino o que está fora dele, de *incluir* ‘excluídos’, não são evidentemente recentes. A linguagem para surdos-mudos, a escrita braile foram iniciativas claras nessa direção, para ficarmos em dois exemplos. É, aliás, uma tarefa a que os educadores, corajosamente, sempre se impuseram e que, em geral, por razões menores que sua vontade, tiveram uma implementação apenas parcial ou foram em algum momento abandonadas. Isso porque o alcance social da escola e seu potencial de transformação foram sempre limitados, e em especial porque, por mais ousadas que sejam tais iniciativas, permanece inalterado o regime causador de exclusão.

O excluído, portanto, não é o fora. Esta imagem, se considerada sob a perspectiva de uma pretensa ‘vontade de inclusão’ pelo capital, segundo a lógica tradicional da oportunidade para todos, é até talhada para uma confortável compreensão cínica: sempre haverá a oportunidade de um recomeço, sempre haverá uma porta aberta, ou uma chance para todos: ninguém será deixado para trás... A exclusão entende-se como um produto residual, de um sistema que busca sempre se aprimorar, ‘incluindo’.

Mas o fato é que as margens presentes do jogo globalizado do capitalismo se expandem continuamente e a linha de corte da exclusão é empurrada junto com ela: antes, a medida da inclusão (ou exclusão) já fora a necessidade de alfabetização, depois a necessidade de mais anos de ensino ou mesmo do ensino superior, hoje, o domínio de línguas e já também, o da computação... Ou seja, a inclusão, pensada apenas a partir das condições de organização internas ao capital é uma grande ilusão, um adiamento apenas de uma situação da qual, segundo um processo de eterno retorno nefasto,

² FOGEL, G. Aviso aos desavisados. **A Tarde**, 16 out. 2004. Suplemento Cultural, número especial por ocasião da XI Reunião Nacional da Anpof, Salvador.

ninguém, a rigor, encontra-se verdadeiramente a salvo. Por uma ou outra reviravolta, este que hoje se 'inclui' estará talvez novamente em situação de exposição mais cedo ou mais tarde. Portanto, pensada desta forma, não há como se considerar a inclusão como um antídoto perene contra novos desastres individuais e sociais.

A segunda imagem falsa de uma incorporação do fora mostra-se, contudo, mais importante, por seu pretendido valor organizativo da própria educação contemporânea, e envolve a questão da técnica.

Ela se insinua, mais uma vez, a partir não de uma nova idéia exploratória, de uma nova constituição pelo fora, mas igualmente segundo a constatação de uma falta. Se no primeiro caso, tratava-se de mostrar que faltava alguém, agora é preciso mostrar que falta algo, o objeto técnico. Duas formas superficiais do vazio na sala de aula: ela estaria incompleta na ausência de determinados contingentes sociais ditos minoritários, assim como está vazia na ausência da hiper-novidade tecnológica, da última geração dos computadores, *datashows* etc. A intervenção visada, nesse caso, mostra-se mais crucial, porque mais decisivamente mercadológica. Trata-se de se considerar a sala de aula também como um ambiente comercial e, mesmo sem as mais primárias condições de ensino, mesmo com salários baixíssimos pagos aos professores, trata-se de ungi-la pela presença magnífica dos computadores e do acesso à Internet!...

Assim, já é possível com facilidade se ouvir a pergunta: *quem ensina melhor, o professor ou o computador?* Ou ainda: *A educação à distância caminha para uma intervenção tão ampla no campo educacional, que em pouco, não haverá mais sentido na distinção entre ela e as formas presenciais ou semipresenciais.* É um cercamento asfixiante, mesmo porque ele impõe-se desde outros ambientes. Como a escola não teria computadores? Como se poderia acreditar num processo formador que não acompanha os rumos de seu tempo?

Parece que, face a essa nova usurpação de suas prerrogativas, face a uma nova desnaturação técnica do sentido e do valor da formação, a educação encontra-se inteiramente indefesa. Pois não se trata de um recurso a mais que se disponibiliza, mas de uma reconfiguração total da significância pedagógica. Em outras palavras, a escola não se mede mais por ela mesma, pelo valor de seus professores ou de seus outros profissionais, ou mesmo de sua filosofia pedagógica, mas, muitas vezes, pela sua suntuosidade tecnológica, pelos 'recursos' oferecidos, por um valor de mercadoria... Claro que não se trata de estigmatizar inocentemente a tecnologia, mas por outro lado, constituiu-la como um valor em si é apostar no esvaziamento de verdadeiros valores de formação. Formar-para-o-computador, para o mundo técnico apenas, poderia ser considerado um processo pleno de formação? Ou nisso, se deveria ver antes uma instrumentalização equivocada das potencialidades reais do ensino e de sua caída num finalismo que não é, em si, constitutivo, mas meramente interessado, – finalismo da *capacitação antecipada* ou da *integração acrítica*?

Estas questões ou já mesmo afirmações muito presentes, como outras tantas que poderiam igualmente ser evocadas neste contexto, servem para mostrar as profundas transformações que têm cortado o campo da educação na atualidade e por toda parte, mas nelas não se revela na verdade qualquer mudança efetiva. Não se criou um novo ambiente, não há um novo fora, propriamente dito, em nenhum desses casos. Nas duas situações, todos os elementos compreendidos são inteiramente visíveis e não exigem nenhum esforço singular de pensamento ou de reorientação conceitual. O fora, nesses casos, não é o impensado, mas apenas o não implementado. Ele, na verdade, já se acha *incluído*,

porque totalmente reconhecido. O fora tem então a força apenas de uma protelação: *ainda não.* Ainda não há negros ou índios nas universidades, ainda não há computadores nas salas de aula dos colégios públicos do nível médio, mas um dia certamente haverá. Certamente...

CONCLUSÃO

O risco maior que perpassa estas novas formas de realização, de rearranjo das atribuições escolares ou formativas, num sentido mais geral, indicam sempre um apagamento dos horizontes, uma redução ao particularismo imediato e ao enfrentamento acríptico e localizado dos problemas colocados, à busca quase desesperada, forçada pela hora, da solução momentânea, que por sua vez será vencida também pela hora, ainda que não esta, mas a que se anuncia já para depois dela. É um ciclo viciado que faz da escola, mais uma vez, um sistema fechado, premido, desde cedo, pelas condições impostas por um mundo-em-processamento. Técnico, profissionalizante ou aplicado, este novo ensino assim se apresenta, segundo concepções utilitárias e instrumentais, em todo os seus níveis, seja nos cursos que atendem por esse nome, seja nos pré-vestibulares que parecem de fato vir se constituindo no principal modelo direcionador ou ordenador de boa parte do efetiva processo formativo atual do país, seja, portanto, a partir disso, em situações e lugares inesperados (os 'vestibulinhos' desde as primeiras séries, a necessidade de aprovação valorizada em detrimento da recepção real e ativa dos conteúdos...). É uma educação e uma escola impensada nela própria, por ela própria, mas pensada de fora, servil no sentido de que serve a uma orientação que não deveria ser a sua, ou ao menos não exclusivamente a sua. Uma escola que se submete incontornavelmente a ditames cada vez mais insuportáveis.

De tudo isso, o risco maior parece ser o de um novo fechamento na educação. Eis então nossa questão: o que a possibilitaria retomar neste momento sua força própria, de condução para fora, que foras a atravessariam ainda neste momento, conduzindo sua atividade a recuperar o valor e o sentido perdidos? Trata-se, mais do que nunca, de uma questão fundamental, uma vez que, via de regra, ela não é hoje central, nem tampouco periférica: ela simplesmente inexistente no campo da educação.

Devemos considerar que a ação típica da educação, ou mais precisamente a da escola e da educação escolar, fora a de vir complexificar os modos simples de transmissão do saber, de dar curso a *possibilidades* inéditas: assim, através dela, o filho do ferreiro não seria necessariamente o aprendiz do pai, ao filho do agricultor não caberia a simples assunção mecânica de lavrar a terra. A continuidade nuclear da família, por contigüidade, é radicalmente revirada. Que se pense nas páginas iniciais do **Vermelho e o Negro**, por exemplo, dentre a quantidade de exemplos que enxameiam na literatura... De um modo fechado, familiar, passa-se a um modo aberto de livre assimilação dos saberes. Portanto, mais do que simplesmente cancelar competências, a educação promove antes como seu fruto próprio uma situação que precede logicamente tal possibilidade: antes que qualquer processo de aprendizagem, e mesmo que em princípio sob a forma de um quadro bastante geral e indeterminado de inscrição comum, ela dissemina a situação essencialmente plural dos diversos saberes e de sua distribuição e, em princípio, também da possibilidade de sua livre escolha. Situação em que, exclusivamente, faz sentido considerar um 'problema das competências'. Deveríamos dizer, usando já um conceito deleuziano, que a educação é o primeiro grande processo social de desterritorialização. Ela abre, mas ao mesmo tempo deforma, reconfigura a família, deslocando os horizontes limitados e a lógica interna

desta. Ela deforma, uma forma, um processo, um lugar natural, em vista de uma indeterminação repotenciada, a se perfazer plenamente num âmbito inteiramente diverso do original, que é inicialmente o da escola, mas que aponta evidentemente para além dela, e talvez mais do que propriamente formação, seria o caso de defini-la como uma *deformação*.

Ou seja, o primeiro impacto da educação é topológico: ela esvazia o lugar familiar de uma posição privilegiada de controle e transmissão do saber e, valendo-se ainda de um ambiente político público que a favorece e amplia, busca constituir, constituindo-se por sua vez num processo de passagens, um (não) lugar outro, em princípio indefinido. Seria esse o momento primeiro da realização pedagógica. Se antes eu tendia naturalmente a repetir, como herança familiar e sem grandes variações, a vida e a atividade privada que foram a de meu pai e meu avô, a educação, como um princípio diferencial, condena essa possibilidade a sua mera circunstancialidade, a ser *uma* possibilidade em meio a outras. E isso sem contudo colocar forçosamente qualquer outra em seu lugar. Se a educação aponta para disciplinas, profissões e competências, cabe frisar que, ao contrário da situação anterior, ninguém conhece de antemão a posição a ocupar. Isso, precisamente, é o que será propiciado num segundo passo ainda em parte pela educação. Mas sua tarefa de fato é a de interditar a mera reprodução sem alternativas e de superar a monotonia de um mundo fechado.

Mas, precisemos, ainda, o que queremos dizer com a idéia de *deformação* pela educação. O uso do termo poderia fazer-nos confundir ou deturpar o verdadeiro significado dessa atividade primeira da educação, que não é outra senão a de uma liberação. Ao atentar contra uma determinada ordem tradicional, a educação provoca choques importantes, traumas que inclusive até hoje não se venceram de todo, como por exemplo, qual a real relação entre a escola e a família no conjunto da educação da criança? Aparentemente, elas, ainda em nossos dias, mais se frustram que se complementam: *você só pode ter aprendido isso na escola...* Há a mesma relação tensa de anos e anos atrás, pela contrariedade imposta a uma ordem de expectativas, no caso a familiar. Mas, considerada positivamente, a educação descortina através de sua ação nada menos que um modo de liberdade, instaurado pela demarcação da possibilidade de um (novo) começo, e com ele também de um novo *ethos*.

Ao desviar-se dessa potencialidade característica para fechar-se num modo estreito de realização, para reconfigurar-se como um tipo de atividade que responde a meras necessidades de inserção profissional ou de colocação social, e aparecer como um elemento atestatório inicial de uma futura possível *inclusão* ou *exclusão*, ou seja, um lugar onde de alguma forma, *já está em jogo a vida*, definida e pré-formada, antes que, ao contrário, a experiência de uma primeira construção, numa clara inversão de expectativas, a educação na realidade vem comprometer a própria possibilidade do sonho humano, do gosto pela criação, pelo inesperado e pela descoberta, gosto do novo como principal motivação vital. A educação, na verdade, contra a opinião corrente, torna-se com isso um forte vetor de niilismo e desesperança... Ela contribui, por uma sucessão de preenchimentos superficiais, para a anulação do vazio e do segredo do homem, este grande segredo de que falava Kant, em suas **Reflexões sobre a Educação**, ao considerar que "é no fundo da educação que jaz o grande segredo da perfeição da natureza humana".

L'ÉDUCATION PAR *LE DEHORS* – PÉDAGOGIE ET PHILOSOPHIE DE LA DIFFÉRENCE

RÉSUMÉ

L'éducation trouve son principe fondateur dans un processus de 'conduction vers le dehors'. Quelles seraient exactement les conditions de réalisation de ce principe actuellement? Possiblement, elle retrouverait une inspiration nouvelle dans la philosophie de la différence contemporaine, étant donné que celle-ci a eu *le dehors* comme un des ses sujets majeurs.

MOTS-CLÉS: Pensée contemporaine. Philosophie de la différence. *Le dehors*.