

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHAS DE ERRÂNCIA: VIDAS PRECÁRIAS E PEDAGOGIAS.

SILVIO RICARDO MUNARI MACHADO

SÃO CARLOS, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHAS DE ERRÂNCIA: VIDAS PRECÁRIAS E PEDAGOGIAS.

SILVIO RICARDO MUNARI MACHADO

Texto apresentado como condição para o
exame de defesa de doutorado no Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora: Profa. Dra. Anete Abramowicz.

SÃO CARLOS, 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

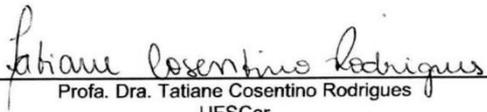
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Silvio Ricardo Munari Machado, realizada em 23/02/2017:



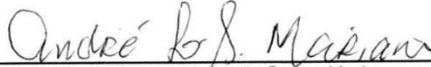
Profa. Dra. Anete Abramowicz
UFSCar



Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz
UFSCar



Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues
UFSCar



Prof. Dr. André Luiz Senna Mariano
UNIFAL



Profa. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
UNICAMP

Resumo

Pelas errâncias que se faz mundo afora, encontramos singularidades que afirmam e inventam outros mundos possíveis, arquitetando espaços absolutamente outros. Destes encontros, pretende-se constituir cartografias, que permitam pensar a imbricação entre estas vidas e pedagogias. As vidas que pretendemos encontrar são as que denominamos vidas precárias: aquelas que lutam com(tra) a precariedade, condição ontológica e intervenção política. Os assim chamados moradores de rua, loucos, prostitutas, velhos, desempregados, drogados, presidiários. Jovens delinquentes, crianças abrigadas, gays espancados, pretos-pobres-periféricos em genocídio, rolezeiros. Manifestantes, do asfalto e da favela, tendo como utopias os seus próprios corpos, alvos das balas de borracha e das balas com pólvora, brutalizados pelo Estado Policial, pela instrumentalização midiática, blackblocs, midialivristas, vândalos, terroristas. Amarildo, Cláudia, Rafael Braga Vieira. Muitas são as pedagogias engendradas por estas vidas. Ao mesmo tempo, imensos são os aparatos mobilizados para operar junto a esta população: o serviço social, o judiciário, a saúde, a educação, a filantropia, a política, e a polícia. Nenhum destes setores opera por si só e seus operadores são os assistentes sociais, os psicólogos, os advogados, os juízes, os conselheiros tutelares, os policiais e os pedagogos! Nesta pesquisa, queremos traçar um mapa/uma cartografia/linhas das pedagogias que se interseccionam com estas vidas precárias e por elas são engendradas. Analisamos os conceitos de opressão e precariedade. Percorremos a história do conceito de representação e os modos capazes fugir dela, pensando a diferença em si mesma. Por fim, pensamos a precariedade das vidas, dos pedagogos e das pedagogias na pluralidade e na potência do entre.

Palavras-chave: Errância; Precariedade; Diferença.

Abstract

Taking as a starting point the wandering lines traced around the world, we find singularities that affirm and invent other possible worlds, architecting absolutely other spaces. From these encounters, we intend to create cartographies, which allow us to think about the imbrication between these lives and pedagogies. The lives we want to find are those we call precarious lives: those that struggle for and against precarity, ontological condition and political intervention. The so-called homeless, madmen, prostitutes, old people, unemployed, drug addicts, prisoners. Young delinquents, sheltered children, beaten homosexuals, blacks-poor-peripherals in genocide, street-killers. Demonstrators, asphalt and *favela*, using their own bodies as targets of rubber bullets and bullets with gunpowder, brutalized by the Police State, by means of mediatic manipulation, blackblocs, medialivists, vandals, terrorists. Amarildo, Claudia, Rafael Braga Vieira. Many are the pedagogies engendered by these lives. To operate next to this population, we can find a huge network: the social service, the judiciary, health, education, philanthropy, politics, and the police. Neither of these sectors operates by itself and its operators are social workers, psychologists, lawyers, judges, guardianship counselors, police officers and pedagogues! In this research, we draw a map of the lines of pedagogy that intersect with these precarious lives and are engendered by them. We analyze the concepts of oppression and precarity. We traced the history of the concept of representation and the the lines to escape from it, affirmating difference itself. Finally, we think about the precarity of lives, pedagogues and pedagogies in the plurality and potency of “between”.

Keywords: Wandering; Precarity; Difference.

Agradecimentos

Agradeço à Anete Abramowicz pelas composições que produzimos, e que me produziram, ao longo dos últimos anos.

Às professoras Ana Cristina, Gabriela Tebet, Tatiane Consentino, e ao professor André Mariano, por terem aceitado participar do derradeiro momento deste percurso.

Ao professor Federico Rahola e sua família, Anna Daneri e Bianca Rahola.

Às amigas e amigos que fizemos em Gênova, em especial Sara Urgeghe, Mario Airo, Matilde Galletti, Massimo Cannarella, Carlo Lepri.

Aos colegas do grupo de orientação: Afonso, Paulo, Gustavo, Lajara, Emerson, Edlaine, Julia Ivone e Thiago.

À Gustavo Barros, Rafael Coelho e Vitor Janei pelo permanente desafio de pensar.

Ao Ivan Rubens, ao Leonel Luz, à Luciana Ferreira e à Tita pelos últimos dois anos.

Aos amigos Michel Calis, Romualdo Dias e Onice Payer, Rafael Heiber, Fábio Paes, Luiz Medrano, Raphael Capaz, que com sua amizade, militância e pensamento deram força a essa tese.

Aos amigos da Rede Universidade Nômade, do Círculo de Cidadania de Sampa e do Círculo Laranja, pela produção permanente de novas possibilidades de vida.

À minha mãe, Maria Teresa, que criou as circunstâncias favoráveis que me permitiram chegar até aqui.

À minha tia Cleusa, que nos apresenta ao mundo todos os dias.

À Erika e à Natasha por terem atravessado o mundo comigo nessa errância.

À CAPES pela bolsa concedida no Programa Doutorado Sanduíche no Exterior.

Sumário

Resumo	4
Abstract	5
Agradecimentos.....	6
PARTE 1 – LINHAS DE ERRÂNCIA	9
Experimentações pedagógicas	9
As quatro linhas da pedagogia	14
Pedagogia e profissão	17
Vidas	17
Os jovens L. e C.....	18
A mãe do jovem C.....	20
Natal.....	21
Instituições.....	22
Higiene Social	23
Pedagogias.....	24
Pedagogia e militância	27
Vidas	27
Instituições.....	30
Pedagogias.....	34
Pedagogia e ciência	37
Vidas	37
Instituições.....	38
Pedagogias.....	40
Com(tra) a Precariedade I: a casa – ou a falta dela.....	40
Com(tra) a Precariedade II: pobres, precários e seus educadores	41
Pensando com(tra) a Precariedade III: Negri e uma Europa nômade.....	42
Pensando com(tra) a Precariedade IV: a precariedade à milanesa.....	43
PARTE 2 – VIDAS PRECÁRIAS.....	45
Experimentações conceituais	45
À sombra de um educador	46
Encontros e desencontros com a obra de Paulo Freire.....	46
Segundo grande desencontro com Freire	51
Encontrando.....	53
Desdobramentos e conexões	59
Um passo além na tese – Freire sem Freire?	61

Impasse: um pé em cada canoa	69
Butler: precariedade e condição precária	71
Performatividade: subvertendo a identidade	71
Um artigo: vida precária	72
Precariedade e condição precária	73
Do ontológico ao político	74
Precariedade, antiprecariedade como argamassa	76
Precariedade: traços marxistas.....	78
Mutação do capitalismo, generalização da precariedade.....	82
A exploração da vida: precariedade e produção biopolítica.....	86
Resistência: política menor	88
Precariedade: remix.....	90
Figuras da precariedade.....	91
Lutas com(tra) a precariedade.....	91
Precariedade e biopolítica: a vida produz valor	91
Ciências da precariedade.....	92
Reconhecimento, identidade e singularidade	92
Opressão, precariedade, pedagogias	96
PARTE 3 - PEDAGOGIAS.....	101
Experimentações pedagógicas e conceituais	101
Crônica pedagógica: acompanhamento de uma articulação	101
Cronicamente inviável.....	105
Viajando com Deleuze	106
Pedagogia e conceitos	108
Representação.....	108
Simulacro.....	114
Clichês.....	117
Encontrar e conectar: experimentação e agenciamento	124
Potência do entre - conclusão	131
Referências bibliográficas.....	137

PARTE 1 – LINHAS DE ERRÂNCIA

Experimentações pedagógicas

Nesta primeira parte da tese apresentamos a elaboração de três crônicas pedagógicas. Cada crônica está organizada sob uma rubrica híbrida.

A primeira, *Pedagogia e Profissão*, quer dar a conhecer uma experimentação pedagógica em que estivemos envolvidos entre 2012 e 2013, na condição profissional. A segunda, *Pedagogia e Militância*, quer dar a conhecer uma experimentação pedagógica que vivenciamos entre 2013 e 2014, na condição de militante. A terceira, *Pedagogia e Ciência*, quer dar a conhecer uma experimentação feita na condição de pesquisador.

David Lapoujade (2015), na monografia escrita sobre Deleuze (Deleuze, os movimentos aberrantes) demonstra que o mestre francês entendia que “não pode haver filosofia do ordinário, do regular, ou do legal”. Que “como lógico implacável, Deleuze é indiferente à descrição do vivido (do mais originário ao mais ordinário). Por isso nele não se encontra nenhum exemplo tirado da vida comum”. Lapoujade chama essas filosofias de “filosofias do originário e do ordinário”, e segue dizendo que Deleuze as considerava “ternas demais, sentimentais demais”. Tudo isso porque Deleuze era um lógico e somente a lógica contava, porque ela, para além do vivido, tem uma maneira própria de se confundir com as potências da vida. “Não é que a vida insufla, à lógica, um vento de irracionalidade que, ausente, faz falta a ela; ao contrário, é que as potências da vida produzem incessantemente novas lógicas que nos submetem à irracionalidade delas” (p. 14).

Contudo, nosso trabalho não é sobre as lógicas, mas sobre as vidas que insuflam a lógica¹. Ao compor este texto, em parte com narrativas de minha trajetória, não tenho interesses autobiográficos. Desejo, isto sim, enfrentar os ônus e os bônus de pensar pedagogicamente estas vivências. Seus ônus são aqueles que compartilham todos os demais trabalhadores em condições precárias: a falta de estabilidade, a ausência quase completa de direitos, a incerteza quanto ao futuro, etc. Seus bônus são, ao mesmo tempo, de ordem

¹ ABRAMOWICZ, A. Informação eletrônica. 17 jan 2017.

pessoal e profissional. São criadas possibilidades de conhecer novas pessoas, novas cidades, novas experiências de organização social e política, refazer hábitos e costumes, aprender – e, quem sabe, produzir – o novo; são criadas possibilidades para experimentações outras e é justamente a partir dessas experimentações que gostaríamos de pensar a(s) pedagogia(s) nesta tese.

São novos começos, a cada nova cidade, novo vínculo, nova vida. O problema é que isto não é óbvio, natural, automático. De um modo geral, carregamos conosco um grande número de pressupostos acerca da vida e da própria profissão. Assim, diante de um novo grupo de pessoas, eu procurava aplicar os conceitos, as práticas, os modos de fazer que tinham funcionado melhor na experiência anterior. Era como abrir uma caixa de ferramentas de electricista para utilizar em um trabalho de hidráulico: algumas ferramentas funcionariam, outras certamente não teriam qualquer função.

Generalizar uma prática, aplicar uma teoria. Como fazê-lo se as pessoas são outras, as circunstâncias são outras, no limite, são mundos outros? É claro que a generalização pode ser problemática, inclusive quando feita dentro de um mesmo *agenciamento*², seja ele um projeto, um serviço, uma manifestação, uma pesquisa.

Um exemplo: um projeto que possuía um refeitório, servindo refeições pelo valor de R\$ 1,00 para moradores de rua, doentes mentais, prostitutas, desempregados, idosos e outros grupos que são classificados, pela assistência social, como “vulneráveis” ou “em risco”. Quando uma pessoa participante do projeto roubava talheres do refeitório, o que fazer? A possibilidade costumeira consistia em pedir os talheres de volta à pessoa assim que se percebesse o roubo. Contudo, percebeu-se que as pessoas se tornavam violentas quando isto acontecia em público. Reagiam quebrando objetos ou batendo em outras pessoas. Por dedução, decidiu-se não mais tomar este tipo de atitude em público, realizando este tipo de conversa em particular. Problema: algumas pessoas tornavam-se violentas justamente quando a conversa era em particular, e não em público.

Tudo muda quando muda o agenciamento. Pouco ou nada vale carregar consigo uma teoria pedagógica, ainda que ela seja a mais crítica, a mais progressista, a mais

² Iremos explorar este termo, como conceito, na última parte da tese.

aclamada. O ato pedagógico é um ato precário. Incerto por natureza, ou seja, desde seu ponto de partida. Seu êxito e seu malogro dependem dos modos como as vidas, as instituições e as pedagogias que compõem cada agenciamento se tocam, se cruzam, se entrelaçam – ou não.

Estes deslocamentos, geográficos e pedagógicos, nos provocam a pensar que, para cada novo agenciamento, uma nova pedagogia pode – e, talvez, necessariamente precise – ser feita. Criações singulares a partir de vidas singulares.

Esta intuição tornou-se mais nítida quando tomamos contato com a obra de um pedagogo francês, falecido em 1996, chamado Fernand Deligny. Aquilo que o mesmo chamou “linhas de errância” foi um conceito que nos potencializou estas intuições em, pelo menos, dois sentidos:

- 1) Passamos a entender os nossos próprios deslocamentos geográficos como linhas de errância, uma vez que, em português, a palavra errância é polissêmica e dá a entender alguma incerteza no vagar. Errante pode ser tanto aquele que anda vagueando, sem destino certo, como também vagabundo, não certo, vacilante.
- 2) Passamos, também, a analisar os deslocamentos pedagógicos (e a possível – ou necessária – singularização dos processos que eles demandam) como linhas de errância. Pois as linhas de errância, conforme veremos a seguir, ao mesmo tempo em que confundem, possibilitam ver algo que antes não era visto.

Aqueles que são leitores de Gilles Deleuze e Felix Guattari mantiveram algum contato com a obra de Deligny. Inspirados nas práticas do pedagogo, Deleuze & Guattari inventaram alguns de seus conceitos fulcrais: rizoma, cartografia, linhas de fuga.

Fernand Deligny transcreve as linhas e trajetos de crianças autistas, faz *mapas*: distingue cuidadosamente as "linhas de errância" e as "linhas costumeiras". E isso não vale somente para os passeios, há também mapas de percepções, mapas de gestos (cozinhar ou recolher madeira), com gestos costumeiros e gestos erráticos. O mesmo para a linguagem, se existir uma. Fernand Deligny abriu suas linhas de

escrita para linhas de vida. E constantemente as linhas se cruzam, se superpõem por um instante, se seguem por um certo tempo. Uma linha errática se superpôs a uma linha costumeira e aí a criança faz algo que não pertence mais exatamente a nenhuma das duas, reencontra algo que havia perdido — que aconteceu? — ou então ela salta, agita as mãos, minúsculo e rápido movimento — mas seu próprio gesto emite, por sua vez, diversas linhas.

Perceber, como diz Deligny, que essas linhas não querem dizer nada. É uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem mesmo penetrar uma na outra. Rizoma. Certamente não têm nada a ver com a linguagem, é ao contrário a linguagem que deve segui-las, é a escrita que deve se alimentar delas *entre* suas próprias linhas. (GUATTARI; DELEUZE, 1995, p. 77).

O que nesta citação está elevado à ordem do conceito teve, como lugar primeiro de formulação, as experimentações que Deligny — uma espécie de dissidente dos meios institucionais franceses — optou por levar a cabo em fins dos anos 1960, numa região conhecida como Cevenas.

Deligny estabelece neste local uma verdadeira rede de pequenas unidades. Algumas são meros acampamentos. Nessa rede, pessoas próximas a ele (não uma equipe de profissionais, mas pessoas que se aproximam dele e das crianças) convivem com as crianças autistas, muitas delas sem qualquer capacidade de fala. As crianças eram livres para vagar por este território, onde cada ponto da rede distava cerca de 20 ou 25 quilômetros um do outro³.

Os mapas mencionados por Deleuze e Guattari “exibiam a mobilidade dos membros da rede, seus deslocamentos, suas marcas, e formavam uma imagem mental do território co-produzido pelas crianças e pelos adultos” (QUERRIEN, 2011, p. 104). Surgem entre os anos 1969 e 1970, quando começam a ser traçadas cartografias do *vagar* e do *extravagar* das crianças e dos adultos por meio destes territórios.

O mito conta que esses mapas surgiram de forma casual, como uma indicação de Deligny a Jacques Lin, uma presença próxima que vivia acampada no Serret. Jacques não sabia em certo momento o que fazer em relação a uma criança, como

3 Estou acompanhando aqui os artigos de Anne Querrien (2011) e Marlon Miguel (2015).

cuidar dela, visto que ela se mordía, batia sua cabeça contra a parede, em impulsos completamente autodestrutivos que não cessavam. Deligny propõe então que em vez de fazer algo, em vez de intervir diretamente, que ele se afastasse e tentasse apenas traçar os movimentos dela (MIGUEL, 2015, p. 59).

As linhas costumeiras diziam respeito aos adultos: “os caminhos dos adultos eram basicamente funcionais: preparação de alimentos, compras, reuniões, recepção de visitas etc.” (QUERRIEN, 2011, p. 104). As linhas de errância diziam respeito às crianças:

O agir autista é representado pelo que Deligny chama de linhas de *erro*. [...] Trata-se de linhas de erro, pois elas parecem incompreensíveis para o adulto e os projetos por ele formulados. Por que uma criança faria um desvio extremamente longo pelo rio se ele está carregado de madeira para o forno e se poderia seguir uma linha reta e mais curta? Por que ele descasca uma laranja se não quer comê-la? São, pois, linhas de errância, linhas erráticas que inscrevem o erro no “bom senso” do adulto “normal”. (MIGUEL, 2015, p. 59 – 60).

Ao traçar as linhas de errância nos mapas, então, é possível que os adultos passem a saber o que faltava a eles mesmos.

Os mapas procuram nos dar imagens que não sejam aquelas do reconhecimento, imagens de um reflexo no espelho – ao contrário, eles buscam fabricar imagens onde não possamos nos reconhecer e a partir das quais possamos ver não o que falta às crianças, mas o que falta a nós. (MIGUEL, 2015, p. 62)

Ainda que Deligny dissesse que os mapas não serviam para muita coisa além de dizer o que não podemos ver, eles colocavam em evidência estes trajetos inesperados das linhas de errância. E não se pode parar aí. “Transformando sempre suas linhas de errância, ainda que de modo pouco perceptível, as crianças mostram que elas solicitam à rede que ela assegure algo além da comunicação”. (QUERRIEN, 2011, p. 104)

Isaac Joseph, filósofo com quem Deligny manteve contato mais intenso e por mais tempo, deu a seguinte definição das práticas: “uma jangada sobre a qual ideias e

métodos servem para entreter o náufrago em seu projeto. No momento em que elas pesem muito, elas são descartadas para acentuar a deriva” (Joseph, apud QUERRIEN, 2011, p. 105).

É justamente o cruzamento entre o *inesperado* das linhas de errância e a *problematização* das certezas daqueles que experimentam que me interessa. Tais linhas, traçadas nos mapas, eram capazes de levar os grupos que lidavam com as crianças a repensar suas estratégias. Era ali, onde uma linha costumeira era sobreposta a uma linha de errância, que algo poderia acontecer.

Somente nestas linhas é que podem abrir-se os outros dois termos desta tese: vidas precárias e pedagogias. Em cada linha, uma vida. Em cada vida, uma pedagogia.

As quatro linhas da pedagogia

Assim a tese vai se configurando, e vai me configurando, a partir do trânsito interminável entre essas diferentes instâncias em que o pedagogo-profissional, o pedagogo-militante e o pedagogo-pesquisador se interpenetram de modo ingovernável, ao mesmo tempo em que as diferentes instâncias (de trabalho, de militância, de pesquisa) também se antropofagizam precariamente. Neste trânsito o que se faz é a cartografia das linhas que se atravessam e vão constituindo territórios de luta, de pensamento, de amizade, de trabalho, de amor e de afetos. Impossível deixar de utilizar a expressão que deu título ao livro de Vladimir Safatle: o circuito dos afetos⁴. Pois é o que se dá aqui. Pensamos a relação entre as vidas e as pedagogias como circuitos de afetos, como agenciamentos sempre provisórios, apostando na potência dos simulacros, dos encontros, do “entre”⁵.

⁴ Safatle escreve na introdução desta obra: “Talvez precisemos partir da constatação de que sociedades são, em seu nível mais fundamental, circuitos de afetos. Enquanto sistema de reprodução material de formas hegemônicas de vida, sociedades dotam tais formas de força de adesão ao produzir continuamente afetos que nos fazem assumir certas possibilidades de vida a despeito de outras” (SAFATLE, 2015, p. 17).

⁵ Espera-se retomar todas essas expressões, usadas de modo selvagem neste momento do texto, de forma acadêmica em outras etapas da tese.

Tanto na conclusão da Licenciatura quanto na do Mestrado, minhas pesquisas têm se relacionado com os desafios que a profissão de pedagogo impõe quando se atua nessas interfaces. Obviamente que a profissão, propriamente dita, não impõe nada. O que impõe questões são os encontros que acontecem durante as experimentações profissionais, “pesquisacionais”, “militanciais”.

Primeiro foram encontros com moradores de rua e as diversas instâncias e profissionais destacados para atuar junto deles. Depois, com jovens em conflito com a lei e os profissionais, departamentos, instâncias jurídicas, destinados a se ocupar deles. Então, crianças e adolescentes acolhidos em um serviço de acolhimento institucional e seus cuidadores, administradores de ONGs, conselheiros tutelares, etc. Por fim, encontros com instituições em experiências de assessoria, desde prefeituras municipais até movimentos sociais.

Em todos esses encontros há sempre várias linhas a considerar. Primeiro, a vida das pessoas com a qual atuamos. Depois, a experimentação pedagógica em si mesma. Terceiro, a relação institucional. Por fim, o quanto isso muda nossa vida, quer dizer, a vida de quem está nestas várias linhas.

A primeira e a última linhas são as vidas: tanto dos pedagogos quando dos que não o são. Em alguma medida, dizem respeito às experimentações pedagógicas em si: o princípio e o fim dela – e tudo que está entre – já que as coisas começam pelo meio, conforme veremos. Por extensão, diz respeito também à relação institucional, posto que pode fazer diferença que tal experimentação esteja vinculada a uma ONG ou a um serviço estatal, por exemplo. A segunda linha diz respeito a como acontece isto que chamamos de experimentação pedagógica. Ela implica tanto o fazer em si mesmo como também os componentes da pedagogia que está em ato – uma filosofia, uma sociologia, uma pedagogia, uma história, uma geografia, uma antropologia, não se sabe onde isto pode parar. A terceira linha é de alto risco. Posto que nela estão os promotores ou interruptores da experimentação. Seriam as experimentações micropolíticas, enquanto as relações institucionais seriam macropolíticas?

Assim, as experimentações pedagógicas são, em alguma medida, atravessadas por essas linhas. Algumas vezes essas linhas colaboram para que o pedagogo, e as

experiências que tem, potencializem as vidas (os corpos) e a vida mesma (como potência). Outras vezes, quando as linhas não se compõem, todas as vidas saem perdendo – incluso as que consideram que saíram ganhando...

Essas crônicas, que não são filosóficas, mas pedagógicas, estão aqui pela força dos *encontros*. Conduzem a um ato de criação. Seu pensar e sua escrita. Não se trata de coletar os dados, mas produzi-los. Desejamos que esta produção guarde a força dos encontros que fizemos. Elas se desdobram na segunda e terceira partes da tese.

Temos um gosto especial pela filosofia de Gilles Deleuze e tomamos a crítica de Lapoujade (às filosofias da origem e do ordinário) muito a sério. Nesse sentido, tentamos trazer ao texto os fatos que puseram nosso pensamento em movimento, afetados por uma outra preciosa afirmação de Deleuze: só se pensa quando se é forçado a pensar. “Mas o poeta aprende que o essencial está fora do pensamento, naquilo que força a pensar. O *leitmotiv* do Tempo redescoberto [obra de Proust] é a palavra *forçar*: impressões que nos forcem a olhar, encontros que nos forcem a interpretar, expressões que nos forcem a pensar” (DELEUZE, 1987, p. 94 – 95).

Pedagogia e profissão

E cada favelado é um universo em crise

Racionais MCs

Me perdoe, me perdoe mãe/ Se eu não tenho mais o olhar que um dia foi/Te agradar com cartaz, escrito assim: 12 de maio em marrom/ Um coração azul e branco em papel crepom/ Seu mundo era bom/Pena que hoje em dia só encontro no seu álbum de fotografia/ Eu juro que vou te provar que não foi em vão/ Mas cumprir ordem de bacana não dá mais não

Racionais MCs

Vidas

Orientador de Medidas Socioeducativas

Um grupo de adolescentes e jovens que cumpriam medidas socioeducativas numa pequena cidade do interior de São Paulo. Eu, o pedagogo que atuou, junto a eles, como Orientador de Medidas Socioeducativas. Isto foi viabilizado por meio de um convênio mantido pela Prefeitura Municipal, por meio de sua Secretaria de Assistência Social, junto a uma ONG local. Minha função: realizar o atendimento dos adolescentes e jovens encaminhados para a ONG pela Vara da Infância e da Juventude do município. Os assim chamados “atendimentos” eram semanais, com duração de uma hora. Eu me reunia, individualmente, com cada adolescente e jovem, em uma sala simples, com uma lista de presença, e poderia desenvolver quaisquer atividades que desejasse junto aos “atendidos”.

Basicamente este atendimento era composto de 5 etapas: fazer atividades que me ajudassem a compreender que coisas o adolescente/jovem gostava e/ou não gostava; estabelecer conversações em torno destas coisas; levar materiais que pudessem dar

sustentação para estas conversações (livros, imagens, peças audiovisuais, etc.); pensar a respeito do ato infracional que havia gerado a medida socioeducativa, quando fosse de interesse; encaminhamentos diversos referentes a documentação, emprego, etc.

Um atendimento individual que, mais tarde, ganhou também outras experimentações: grupos, excursões, cooperação com outros projetos. Era difícil determinar o que funcionava melhor de modo global. Considerando que o município era constituído por uma pequena população (pouco mais de 10 mil habitantes) e mantinha duas penitenciárias (com quase 3 mil encarcerados), e também que o número de adolescentes/jovens em cumprimento de medida socioeducativa era pequeno (12 ao longo dos nove meses de trabalho).

Esta atividade profissional foi encerrada de forma abrupta quando as eleições municipais de 2012 terminaram: o então Secretário de Promoção Social havia deixado o cargo para disputar uma vaga para vereador e não obteve os votos necessários; ao mesmo tempo, o Prefeito Municipal perdeu as eleições. Todos os projetos sociais, imediatamente, fecharam.

Contudo, meu contato com duas famílias do projeto continuou. Mesmo sem mediação institucional. Dois jovens foram detidos pela política. Acompanhei, com atenção, o processo que se seguiu durante os meses em que os mesmos estiveram encarcerados. Não sabia muito bem de que maneira poderia cooperar com eles. Considerei que era importante estar ligado ao fluxo que nos conectava mesmo após o término do projeto.

Os jovens L. e C.

Muitos foram os encontros feitos ao longo deste projeto. Definitivamente, dois foram muito fortes. Um deles aconteceu com o Jovem L. O outro, com a Mãe de outro jovem, de nome C.

Com o Jovem L. tudo aconteceu de modo muito intenso e pouco explicável. Todos na Secretaria de Assistência Social tinham algum medo do rapaz. Jovem, forte, 17 anos de idade, pele parda, fã dos Racionais MCs, corintiano. Havia se envolvido em muitas

brigas e “corria na boca pequena” que o mesmo já havia sido visto, na praça central daquela pequena cidade de 10 mil habitantes, portando um revólver.

Em alguma medida, também eu tinha esse medo. Pois não conseguia imaginar o que um jovem rebelde destes poderia ter de interesse em meus modos de trabalho.

Mas os atendimentos começaram e aos poucos algo aconteceu. Não apenas porque o jovem comparecia com regularidade em atividades (fossem elas do projeto, do Ministério Público ou da Assistência Social); não apenas porque o jovem passou a circular de modo sóbrio nos espaços (nos primeiros encontros, comparecia sob o efeito de substâncias químicas criminalizadas); não apenas porque vinha ao serviço para além dos dias combinados, para “tomar água”, “ver a assistente social” ou apenas “conversar um pouco”.

Algo mudou.

Dois eventos foram muito intensos e marcaram minha relação com este rapaz com a intensidade que anunciei acima. Primeiro evento: uma cirurgia. Segundo evento: uma revelação.

Algo mudou no dia em que o mesmo foi submetido a uma pequena intervenção cirúrgica e, ao sair da sala de operações, ainda no caminho para o quarto, pediu para que alguém me telefonasse, passasse a ele o telefone celular, apenas para que ele me dissesse: “estou bem, Silvio, estou bem”. Choque. Estranhamento. O valentão malvado. E uma atitude que não combinava com tal imagem.

Algo mudou no dia em que o mesmo foi procurar-me no serviço de atendimento, num dia diverso daquele em que deveria ir. Disse que precisava conversar. E se podia conversar comigo. Fomos para a sala e permanecemos ali por mais de quatro horas. Ele havia descoberto uma informação crucial sobre sua vida, a revelação de uma mentira, e havia decidido assassinar o autor da mentira (o mesmo que havia revelado). Já estava com a faca amolada. Conversamos muito, de forma franca, totalmente sincera. E ele desistiu do

assassinato. Não, realmente uma conversa de quatro horas não combinava com a imagem que faziam do rapaz.

O alfa e o ômega deste encontro foi o desdobramento do processo de sua prisão. Sua irmã fez contato comigo, solicitando meus dados documentais, a fim de que participasse como testemunha de defesa. Prontamente aceitei. Nada, ou ninguém, me demoveu de uma certeza: sua prisão aconteceu somente após o fechamento do serviço em que atuei como orientador de medidas socioeducativas. O fato do Jovem L ter completado 18 anos não justificava coisa alguma.

Por quase um ano o rapaz permaneceu em um Centro de Detenção Provisória (CDP). Planejei visita-lo, planejei enviar-lhe cartas que escrevi. Mas não realizei nada além de pensar constantemente em uma prisão preventiva que já durava meses e de sonhar muitas noites com a pessoa dele (muitos e diversos sonhos, que incluíam desde a vida na detenção, a vida no serviço, a vida depois, em liberdade).

A mãe do jovem C.

Algo parecido se passou com o outro jovem, jovem C. Contudo, as maiores afecções não foram provocadas por ele. Uma força que me atravessou de modo muito brutal foi, desde o princípio, sua mãe. Uma senhora com corpo muito marcado pelo tempo, pele negra, olhos azuis, dentes ausentes, a cognição um pouco consumida. Mas uma força extraordinária.

Logo após o encerramento do projeto, quando seu filho já estava no Centro de Detenção Provisória (CDP), fui intimado a depor como testemunha de defesa no Fórum. Era uma tarde quente e estava lá eu junto aos vizinhos, amigos e familiares do jovem. Sua mãe... aflita. Aguardávamos, na calçada, a chegada do mesmo.

A viatura veio, mas entrou pelos fundos. Não conseguimos vê-lo naquele momento, somente dentro da sala de audiências. E a audiência transcorreu sem que qualquer sentença fosse emitida. Nervosismo e frustração. Calor. Ao sair do Fórum, sua mãe teve uma convulsão. Foi lançada ao chão pela força daquele ataque. Debatia-se. Não

havia ambulância. Não havia nada. Apenas sol, calor e um rapaz que seguia de volta para a prisão – e eu, nós, a multidão que havia me tornado ali.

Ao longo do processo mantivemos poucos contatos. Havia apenas o telefone celular de sua filha, irmã de C.. Soube, por intermédio desta moça, que a família toda havia mudado de cidade e lá esperavam construir uma vida nova, sem aquilo que consideravam ser a perseguição policial que o rapaz sofria.

Na ocasião descrita anteriormente, fui lançado em grandes turbulências. Pois estive junto das pessoas que eram do círculo de amigos, parentes, vizinhos de jovem C. Ao vê-la lançada ao solo e debatendo-se em meio àquelas convulsões, certamente decorrentes do fato de que seu filho não havia sido libertado, que coisa poderia eu fazer?

Uma vez mais um universo de questões: por um lado, tinha conhecido estas pessoas no exercício de minhas atividades profissionais. Ali, já não havia qualquer mediação institucional relacionada com aqueles momentos. Era um pessoa um tanto quanto desconhecida, que havia redigido uma nota técnica para os advogados, que havia falado defronte ao juiz. Nada disso importava.

Natal

Já era perto do natal quando a saída de ambos finalmente aconteceu. Conversamos diversas vezes pelas redes sociais. Numa delas, combinamos um encontro e fui até lá. Levei um panetone para cada jovem.

Para minha surpresa e frustração não tínhamos muito a dizer. Trocamos panetones – eles também me compraram um; tomamos sorvete – típico do interior de São Paulo nos verões. Eles me contaram diversas coisas que vivenciaram no centro de detenção – eu mesmo não me sentia no lugar de perguntar a respeito. Gostaria de conversar com eles a respeito das coisas que estávamos fazendo um ano antes – perspectivas de estudos e de trabalho, principalmente. Mas nada disso “rolou”.

Quem era eu ali? Pois sem dúvida já não representava o orientador de medidas socioeducativas, sequer o pedagogo. Dirigi para casa pensando que talvez

tivéssemos vivido tudo que poderíamos viver até ali. De fato, nunca mais nos vimos. Seguimos apenas conversando via redes sociais.

Instituições

Era bom. Era muito bom. As meninas e os meninos eram absurdamente disruptivos em relação ao que se esperava de alguém daquela idade, vivendo naquela cidade⁶. As ações que eram codificadas como atos infracionais eram muitas. Havia algo de nobre naquele grupo, que se sentia perseguido, mas nunca se vitimizava.

Conforme escrevemos acima, eu havia sido contratado para trabalhar como Orientador de Medidas Socioeducativas, tendo atuado durante um ano. O local onde era realizado o serviço foi fechado poucos meses antes de acabar o ano de 2012, após o término das eleições municipais.

Ainda que eu realizasse tão somente uma prestação de serviço, atuava como representante da Prefeitura Municipal e da Secretaria de Assistência Social em diversos espaços institucionais. Por exemplo: além de relatórios mensais ao setor judiciário, Juiz e Promotora solicitavam reuniões presenciais para discutir aspectos de um ou de outro caso. Nessas ocasiões, eu acompanhava a assistente social, funcionária efetiva do município, e fazia as vezes do assessor técnico.

Se estar com as meninas e os meninos era bom, por sua potência disruptiva, esse trânsito pelo labirinto institucional era, no mínimo, desgastante. Mas podia facilmente tornar-se algo péssimo. Os jovens eram tomados do modo mais geral possível. Boatos, relatórios de assistentes sociais e psicólogos, boletins de ocorrência, laudos psiquiátricos, notícias dramáticas que circulavam em programas policiais, eram as principais fontes para construir a relação entre as instituições e os jovens.

⁶ Uma pequena cidade do interior de São Paulo, com pouco mais de dez mil habitantes. Preferimos omitir dados pela segurança dos envolvidos.

Farei um exemplo para que esta dimensão institucional fique bem materializada.

Higiene Social

Naquele ano, a Diretoria Regional de Assistência e Desenvolvimento Social (DRADS) decidiu promover um espaço de capacitação permanente dos técnicos que participavam do atendimento aos ditos jovens em conflito com a lei. Devido à abrangência da diretoria, os grupos eram montados de acordo com o porte do município: pequeno, médio, grande. O município em que eu atuava era considerado de pequeno porte.

Então, além de atender aqueles jovens, passei a acompanhar a Assistente Social do município nesses encontros de capacitação. Os municípios participantes eram representados pelos técnicos que também realizavam o acompanhamento das medidas socioeducativas. Essas representantes eram todas mulheres e com formação em serviço social e psicologia.

Os encontros eram mensais e duravam quatro horas. Eram coordenados pela representante da DRADS e funcionavam como um misto entre reunião, prestação de contas, estudos e trocas de experiências. Na prática: algumas vezes fazíamos a leitura e discussão de um texto; outras vezes, éramos instruídos no preenchimento de um ou outro formulário; mas o eixo constante era o da troca de experiências. Cada representante contava como desenvolvia atividades.

E devo dizer que eram esses os momentos que tornavam a situação péssima. A troca de experiências conseguia fazer com que o misto entre boatos, pareceres técnicos, boletins de ocorrência, informações de programas policiais deixasse bastante nítido que as ações realizadas pelos municípios não levavam em consideração a singularidade de cada adolescente ou jovem. Eram subsumidos à imagem de “delinquentes”, condenados a seguir os “erros de seus familiares” (coloco entre aspas porque não são expressões válidas para qualquer um dos jovens e adolescentes, mas eram utilizadas pelas assistentes sociais e psicólogas). Os relatos produziam falas terríveis.

Registro um exemplo. Uma das assistentes sociais descreveu uma ação que considerava prioritária em relação a um dos adolescentes que atendia. Segundo ela, o menino morava muito longe do local de atendimento e, como não tinha dinheiro para usar ônibus, fazia todo o trajeto a pé. Chegava ao local transpirando muito e, ainda segundo ela, não usava desodorante – situação que ela considerava agravada em função do menino usar roupas sujas.

De que forma ela decidiu intervir? Comprou um frasco de desodorante e uma camiseta. Quando o menino compareceu ao atendimento, ela o ensinou a: lavar sua camiseta no tanque de lavar roupas, mostrando que podia lavar com as mãos, sem muito esforço; também o ensinou a usar o desodorante, mostrando como era simples realizar a higiene corporal.

Incrível.

Pedagogias

Pensar esses espaços de acordo com as quatro linhas da pedagogia possibilitava: que eu compreendesse o modo como as vidas dos adolescentes eram concebidas (em alguns relatos era nítido como sequer eram percebidos como vidas); eu percebesse como as instituições não trabalhavam com a singularidade, mas tão somente com representações e generalizações em relação a essas vidas; que eu pudesse entender o [não] funcionamento de pedagogias. Por que funcionavam em nosso espaço e não funcionavam em tantos outros municípios?

Aos poucos eu vinha percebendo que o atendimento que realizávamos funcionava porque não estávamos interessados em dizer a eles o que fazer, nem mesmo em dizer a eles o que pensávamos sobre o que eles faziam. Nosso trabalho era, sobretudo, de estabelecer um ambiente de franqueza e de produção de ânimo. Dizíamos o que pensávamos sobre um tema, qualquer que fosse o tema, e ouvíamos o que eles pensavam, qualquer coisa que pensavam. Não se tratava nem de ensinar, nem de aprender, mas de viver juntos. De entender que a vida se dava na imanência dos encontros, para usar de

forma profana termos caros ao filósofo Gilles Deleuze, nas leituras que feitas de Spinoza (filósofo do século XVII).

Ali eu deveria representar o Estado brasileiro em sua missão para garantir que todos fossem cidadãos trabalhadores. E a relação assimétrica em que nos encontrávamos era nítida nesse lugar. Eu, o “certo”. Eles, os “errados”. Conseguimos suspender este teatro de representações após algum tempo. Quatro encontros, talvez. E ali estava o nosso melhor momento.

Com um amigo de longa data tentávamos pensar um tema batizado “romantização da marginalidade”. Pois eu entendia os jovens em sua potência. Ecos do conceito de ingovernável? Talvez. De todo modo, discutíamos a pertinência, ou não, de considerar os loucos, os drogados, os marginais, em sua absoluta potência. Consideramos que talvez fosse ingenuidade. Lancei-me na pesquisa. Deparei-me, então, com um trecho no livro Diálogos, de Claire Parnet e Gilles Deleuze, que desembocam nessa fala sobre os marginais e os revolucionários e os marginais como revolucionários:

Fizeram com que disséssemos que, para nós, o esquizofrênico era o verdadeiro revolucionário. Nós acreditamos, antes, que a esquizofrenia é a queda de um processo molecular em um buraco negro. Os marginais sempre nos causaram medo, e um pouco de horror. Eles não são o bastante clandestinos.

[Nota G. D. Em todo caso, eles me causam medo. Há uma palavra molecular da loucura "in vivo", ou do drogado, ou do delinqüente, que não vale mais do que os grandes discursos de um psiquiatra *in vitro*. Tantos asseguramentos de um lado, quanto certezas do outro. Não são os marginais que criam as linhas; eles se instalam sobre essas linhas, fazem dela sua propriedade, e é perfeito quando eles têm a curiosa modéstia dos homens de linha, a prudência do experimentador, mas é a catástrofe quando deslizam para um buraco negro, de onde não sai mais do que a palavra microfascista de sua dependência e de seu atordoamento: "Nós somos a vanguarda", "nós somos os marginais..."] (DELEUZE; PARNET; 2004, p. 167 - 168)

Seguindo esta linha de conversação encontrei também outro conjunto de palavras de Gilles Deleuze, desta vez na entrevista concedida a Claire Parnet e intitulada O Abecedário de Gilles Deleuze. Era uma pergunta relativa ao primeiro livro escrito com outro francês, Félix Guattari, chamado O Anti-Édipo. Sabe-se que este livro é uma das

obras centrais produzidas no calor dos acontecimentos do Maio de 1968 francês. Um período no qual a França conheceu um caldeirão infernal de experimentação política, artística e social, em que estudantes e operários estiveram juntos por algum tempo e, num segundo momento, separados (os sindicatos e os partidos de esquerda operaram esta separação, dizendo que os estudantes eram burgueses) (SOLIDARITY, 2008). Parnet perguntava a Deleuze se ele se sentia responsável pelos que tomavam drogas ou ficavam loucos influenciados pela leitura do livro escrito com Guattari. Deleuze dizia:

Sempre me esforcei para que desse certo. Em todo caso, nunca, acho, é minha única honra, nunca me fiz de esperto com essas coisas, nunca disse a um estudante: é isso, drogue-se você tem razão. Sempre fiz o que pude para que ele saísse dessa, porque sou muito sensível à coisa minúscula que de repente faz com que tudo vire trapo. Que ele beba, muito bem... Ao mesmo tempo, nunca pude criticar as pessoas, não gosto de criticá-las. Acho que se deve ficar atento para o ponto em que a coisa não funciona mais. Que bebam, se droguem, o que quiserem, não somos policiais, nem pais, não sou eu quem deve impedi-los ou ... mas fazer tudo para que não virem trapos. No momento em que há risco, eu não suporto. Suporto bem alguém que se droga, mas alguém que se droga de tal modo que, não sei, de modo selvagem, de modo que digo para mim: pronto, ele vai se ferrar, não suporto. Sobretudo o caso de um jovem, não suporto um jovem que se ferra, não é suportável. Um velho que se ferra, que se suicida, ele teve sua vida, mas um jovem que se ferra por besteira, por imprudência, porque bebeu demais... Sempre fiquei dividido entre a impossibilidade de criticar alguém e o desejo absoluto, a recusa absoluta de que ele vire trapo. É um desfiladeiro estreito, não posso dizer que há princípios, a gente sai fora como pode, a cada vez. É verdade que o papel das pessoas, nesse momento, é de tentar salvar os garotos, o quanto se pode. E salvá-los não significa fazer com que sigam o caminho certo, mas impedi-los de virar trapo. É só o que quero. (DELEUZE; PARNET, 2005)

Impedi-los de virar trapo. Era suficientemente bom para mim. Seria também suficientemente bom para eles? Não sei. E não sou capaz de responder a esta pergunta ainda hoje. Fato é que a relação com a instituição pela via do trabalho precarizado não permite qualquer continuidade entre as ações. Assim, nossa relação se estendeu até a soltura dos dois rapazes. Sobre o restante do pessoal, nada sei. Sem a mediação institucional, o que resta?

Pedagogia e militância

Vidas

No meio da multidão

Junho de 2013 aconteceu em meio a estas pesquisas, conversações e práticas. Caminhamos com a multidão da capital paulista e do interior. Experimentamos, ali, a ambiguidade de um tipo outro de ocupação das ruas: sem carros de som, sem camisetas com frases de efeito, sem faixas que atravessavam as ruas, sem pautas clássicas da esquerda.

Fiquei completamente possuído por esse acontecimento. Foi um período em que transitei, semanalmente, entre diversas cidades. Parte no interior do estado, parte na capital. Assim, acompanhei de um modo muito irregular, oscilando entre marchar junto à multidão (em capital e no interior) e atuar virtualmente no universo das redes sociais da internet.

Assim, consegui caminhar junto aos manifestantes paulistas somente em uma ocasião: 18 de junho de 2013, quando as manifestações começaram a se espalhar por todo o país e especificamente em São Paulo, capital, reuniram 65 mil pessoas. No interior foram duas manifestações – embora eu não tenha certeza se foram, de fato, manifestações ou outra coisa, do tipo passeata ou caminhada. Registrei o seguinte em minha página no Facebook:

Quinta, 20 de junho de 2013 às 21:06 UTC-03

As naturezas dos movimentos. Penso que há duas situações diferentes: uma [sic] dos protestos que não nasceram midiaticizados e outra daqueles que nasceram midiaticizados. Digo isto porque na segunda [17/06] estive em uma manifestação (segunda) que nasceu longe das ruas de São Paulo, nasceu a partir da comoção que tomou conta das mídias grandes a partir da quinta [13/06]. E nessa manifestação as pautas eram, na maioria, aquelas das tvs e jornais mesmo (corrupção dos políticos, hino nacional, bandeira, paz, etc). Na terça [18/06] estive em São Paulo e, mesmo com essas pautas presentes, não era a mesma coisa. Havia uma força grande das palavras de ordem contra o aumento, mais forte que os "brasil acordou" que estão tentando capturar o movimento. Ao mesmo

tempo, na terça não estive na prefeitura, soube do que houve somente depois que cheguei em casa. E sai de lá com muita alegria, enquanto as pessoas que acompanharam pela TV e pelas outras mídias estavam com medo. Por um lado, importante ver a TV para tentar supor o que vai subjetivar a grande maioria da população. Ao mesmo tempo, vontade de desligar para não ficar refém das vozes dos repórteres (sempre horríveis) e das imagens editadas⁷.

A respeito da manifestação no interior, eu havia escrito, logo que a mesma terminou:

Acabo de chegar da manifestação em minha cidade. Mais de mil pessoas penso eu. Rolou uma ida e vinda, digamos ideológica, entre as pautas nacionais alinhadas com o movimento de SP e movimentos nacionais (contra a copa) e as pautas dos movimentos mais coxinhas (contra a corrupção, gigante acordou, etc). De todo modo, foi intenso. Nunca na história desta cidade houve algo do tipo. (((Momento ápice foi o encontro com a PM: "hey, você aí fardado, você também é explorado!". Foi um momento que mostrou o quanto toda a galera está pau da vida com os caras...)))

Minha sensação habitando esses três territórios era estranha.

A manifestação em São Paulo/capital está nas palavras de um rap antigo, cantado por Mano Brown: “Então veja/ Olha outra vez/ O rosto na multidão/ A multidão é um monstro/ Sem rosto e coração/ Hey, São Paulo/ Terra de arranha-céu/ A garoa rasga a carne/ É a torre de babel”. Essa era São Paulo naquela noite. Sozinho naquele lugar, na subida da Rua Augusta, encontro logo duas pessoas de minha cidade natal! Conversamos por cerca de uma hora e, durante todo esse período, a Rua Augusta estava absolutamente tomada por uma marcha infinita.

Em minha cidade natal experimentei uma coisa muito diversa. Por um lado, havia “palavras de ordem” decalcadas das manifestações da capital. Por outro, havia coisas grotescas, como o momento em que o grupo cantou o hino nacional brasileiro defronte ao

⁷ Mantive a grafia da postagem.

quartel do Exército. Experimentei uma alegria em ocupar as ruas de minha infância e juventude em um ato político desta natureza. Mas também experimentei uma grande tristeza quando o grupo decidiu homenagear o exército. Logo o exército! Fui embora!

Na internet era possível produzir informações, repassar notícias enquanto as mesmas aconteciam, produzir pensamento em torno do que estava se passando, replicar textos, vídeos, de diferentes naturezas, produzidos pelos circuitos de midialivristas de diversos matizes políticos. Dar fluxo era o que importava.

Havíamos acompanhado com muita intensidade o ciclo global de lutas que tomou as ruas do mundo desde 2011. Tunísia, Egito, diversos países do Norte da África e do Oriente Médio, Estados Unidos, Espanha, Grécia. Um ano inflamado. “[...] um ciclo de lutas que mudou o terreno do debate político e abriu novas perspectivas de ação política no decorrer daquele ano” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 10).

Minha vida era outra naquele momento. Eu esperava, vivamente, que o Brasil fizesse sua antropofagia daquelas lutas globais de modo potente, agenciando as ruas e o governo progressista que ocupava o cargo máximo da democracia representativa. Além disso, interessava-me tentar pensar como seria possível fazer um processo de educação multitudinária na velocidade dos eventos. Eu conhecia os espaços de formação da esquerda. Conhecia suas pautas. Já havia tomado parte na organização de movimentos de diferentes qualidades e quantidades. Contudo, dentre aqueles milhares de pessoas quantas tinham alguma relação com esses movimentos progressistas e seus processos de formação?

De fato, tudo isso funcionava um pouco integrado ao movimento das primaveras globais que ecoaram mundo afora, que comportavam muitas ambiguidades. Mas havia contornos próprios ao modo como se dava no Brasil. Rafael Braga Vieira, morador de rua, negro, único condenado das manifestações. Amarildo, auxiliar de pedreiro, executado, teve o cadáver ocultado por uma Unidade de Polícia Pacificadora no Rio de Janeiro. Dona Cláudia, mulher, mãe, negra, executada, teve o corpo arrastado por um carro de polícia (também no Rio de Janeiro). As ruas fizeram esse luto transformar-se em luta.

A potência, pouco a pouco, se tornava uma outra coisa. Aprendemos assim, à força, por que a esperança, tanto quanto o medo, são considerados por Spinoza afetos tristes.

Instituições

Do microcosmo profissional em que estávamos ao multiverso das ruas produzido em Junho de 2013, as quatro linhas: aqueles corpos não aguentavam mais; as pessoas que poderiam ou supostamente poderiam ter algum tipo de influência sobre eles – os que fizeram oposição de rua – não os representavam; a institucionalidade estava completamente em frangalhos – nenhum governo podia apaziguar aquele movimento.

Com isto, queremos dizer o seguinte: não havia mais qualquer possibilidade de falar em nome do povo. Não havia mais um povo, tal como aquele que deu a cara ao Brasil ao longo de seus cinco séculos de história. Não eram, também, grandes figuras institucionais que conduziam os processos desenrolados nas ruas.

As relações institucionais entre governo constituído e povo constituinte se esgotaram: “não me representa”, diziam todos, de todos os espectros políticos. Esqueceram-se que os corpos são desejo. E que, sendo corpos desejantes, são também processos de subjetivação. E as subjetividades produzidas ao longo deste processo disseram: já não aguentamos mais. Um esgotamento que era, ele também, das próprias pedagogias, posto que nenhuma instância educativa subsiste sem que a ela seja colado o adjetivo “crise”: escola em crise, educação em crise, família em crise, igreja em crise, prisão em crise, etc.

Foi também durante este período que todos os movimentos sociais tradicionais da esquerda brasileira entenderam que a crise chegara às suas pedagogias. Pois já não se tratava de uma luta de classes binária: burguesia-proletariado, pobres-ricos, esquerda-direita.

O essencial a saber é: em São Paulo, as manifestações foram chamadas pelo Movimento Passe Livre (denominadas por eles como Grandes Atos contra o Aumento da

Tarifa) desde o dia 06 de junho até o dia em que o aumento foi revogado (de fato, o aumento foi revogado no dia 19 de junho e, no dia 20, o MPL chamou o 7º Grande Ato, que ganhou um tom celebratório). No dia 21 o MPL anunciou que estava deixando de convocar os atos e repudiava a entrada de grupos de direita naquilo que havia se tornado a maior revolta popular do Brasil contemporâneo.

Desde a saída do MPL, as manifestações seguiram acontecendo com uma profusão de pautas, em vários lugares do país, sem obedecer a qualquer uma das tradições de ocupação das ruas por protestos que o Brasil conhecia: carros de som, faixas, pautas unificadas, organização institucional, seja por partidos, sindicatos ou movimentos sociais. Não, o que se via, de norte a sul, eram pessoas ricas e pobres, das áreas nobres e das favelas, fazendo de tudo: tomando champanhe e descendo o morro. De um lado e de outro, algo havia mudado: as pessoas que não eram militantes de esquerda descobriam que as ruas eram um espaço fundamental para mostrar a indignação, o descontentamento, a raiva, a dor.

André Singer (2013, p. 24-26) faz o enquadramento sociológico – do que qualificou como “acontecimentos de junho”⁸ – em três fases ou etapas. A primeira nos dias 6, 10, 11 e 13 de junho. A segunda com as manifestações de 17, 18, 19 e 20 de junho. A terceira e última etapa vai do dia 21 até o final do mês. Ruy Braga, também em 2013 (p. 13), quantifica: “entre os dias 19 e 23 de junho, cerca de 400 cidades, incluindo 22 capitais, saíram em manifestações e passeatas, aglutinando, segundo pesquisa realizada pelo instituto Ibope, cerca de 6% da população brasileira”. Ainda (p.58): “após alcançar um pico de cerca de 3 milhões de manifestantes nas ruas entre os dias 19 e 21 de junho, esparramando-se por mais de 140 cidades, a maior onda de mobilização popular da história brasileira refluíu em agosto para a participação de alguns poucos milhares”.

Uma organização. A intensidade do que foi desencadeado em junho dificilmente poderá ser apreendida em um papel qualquer. É, de fato, da ordem do acontecimento. Mas não o acontecimento entendido como fato, evento. Mas sim como o disruptivo, o que produz o nascimento do novo, que abre as condições para um novo regime de sensibilidade e torna uma série de questões, antes corriqueiras, intoleráveis. É

⁸ Singer coloca em discussão o caráter de junho. Considera inadequado chamar de “Jornadas de Junho”, preferindo pensar em “Acontecimentos”. Por razões diferentes das dele, consideramos o termo “acontecimento”, no singular, mais adequado.

uma abordagem propriamente deleuziana do acontecimento. A respeito de um acontecimento que de modo informe⁹ se liga a 2013 (as ocupações dos estudantes secundaristas) Pelbart (2016, p. 6 - 7) escreveu:

A melhor maneira de matar um “acontecimento” dessa ordem é reinseri-lo no encadeamento causal, reduzindo-o aos fatores diversos que o explicariam e o esgotam, ao invés de desdobrar aquilo que eles trazem embutido, ainda que de modo balbuciante ou embrionário, de novo, de inaugural, de fundante.

Duas questões importam nesse momento do texto. A primeira diz respeito ao modo como as organizações tradicionais da esquerda se envolveram nesse debate. A segunda, umbilicalmente ligada a esta, diz respeito ao modo como começou a circular, daquele momento em diante, tornando-se quase que palpável no ar que respirávamos, uma recusa à representação política – “não me representa”.

O primeiro caso pode ser traduzido com os vários episódios em que militantes de partidos políticos foram expulsos das manifestações. Alguns deles de forma brutal, como no caso mais horripilante: 20 de junho, Avenida Paulista (São Paulo, capital), quando se comemorava a revogação do aumento das tarifas na cidade, e diversos militantes dos partidos tradicionais de esquerda surgem para agitar suas bandeiras (literalmente), sendo agredidos por skinheads e outros grupos de extrema direita. Por um lado, foi entendido como puro oportunismo – leve-se em conta que somente no próprio dia 20 o então presidente do Partido dos Trabalhadores (PT) afirmou: ‘Nós estamos aconselhando o nosso pessoal a se juntar a essa manifestação.’ (Falcão, 2013) –; por outro, como um momento em que as ruas, que haviam sido abandonadas pela esquerda organizada desde os primeiros atos daquele junho, estavam tomadas pela direita.

A desconfiança em relação ao modo como os partidos (não) participavam dos atos não vinha exclusivamente da direita, em suas muitas variantes. No calor dos acontecimentos, como se costuma dizer, Vladimir Safatle (2013), um dos mais ativos pensadores da esquerda contemporânea, publicava uma coluna intitulada “Sem partido”.

⁹ Com o uso da palavra “informe” queremos dizer que os acontecimentos não se ligam de modo formal, ou seja, do ponto de vista de suas formas, mas sim do ponto de vista das forças, ou seja, daquilo que os anima.

Dizia ele, em tom algo surpreso e debochado: “há de se admirar a ironia. Passamos décadas esperando por uma grande mobilização popular e, quando ela ocorre, alguns querem desqualificá-la por ver risco de guinada conservadora ou profusão de pautas genéricas”. Ele prossegue, ancorando a reflexão no próprio movimento:

Um dos tópicos mais presentes nas manifestações é a rejeição aos partidos. Já faz anos que ouvimos manifestantes, em todas as partes do mundo, recusarem as mediações dos partidos em prol da invenção de mecanismos de democracia direta. São pessoas que adquiriram a consciência de sua força política e que não veem razão para transferir tal força para partidos profundamente hierárquicos e guiados pelo raciocínio tático. Elas têm razão.

O artigo prossegue analisando, ainda que no espaço dedicado para uma coluna de jornal (sim, a velocidade dos protestos é algo a ser levado em consideração na produção do pensamento e os jornais, assim como as redes sociais, foram o modo mais potente de intervenção), as relações entre aqueles que se ancoravam no porto seguro das formas tradicionais de representação e aqueles que, ao declarar sua desconfiança, estavam à meio caminho do conservadorismo. Entretanto, é em seu desfecho que as palavras apontam um caminho que converge com o nosso. Vamos a ela e depois retomamos:

O problema não é com a decadência dos principais partidos brasileiros e mundiais, mas com a forma-partido enquanto tal, que perde muito facilmente sua função de caixa de ressonância das insatisfações populares e de espaço de criatividade política. Se abandonarmos nossos medos, outras formas de organização virão.

Ora, o problema com os partidos era, no fundo, um problema com a forma-partido. Conexão imediata com o slogan “não me representa”, que já desde o início de 2013 assombrava a própria representação (com a campanha “Marco Feliciano não me representa”).

Pedagogias

Quais aberturas o acontecimento de junho de 2013 trouxe para pensarmos a educação? Que pedagogias ou educações podem ser pensadas a partir do ciclo de lutas aberto em 2013? Em que medida as manifestações levadas a cabo em 2015 e 2016 estão vinculadas a esta abertura? Que pedagogias seria possível formar a partir das forças em jogo?

Quando as ruas e, quase que simultaneamente, uma parte da intelectualidade passa a intensificar a problematização em torno do que foi chamado “crise de representação”, eu conseguia fazer algumas conexões com a realidade “miudinha” em que eu me relacionara com alguns adolescentes e jovens e, posteriormente, com seus familiares e o próprio sistema penal.

Quando brevemente relatei (acima) que, no encontro com as assistentes sociais e psicólogas (de outros municípios), fui informado de que trabalhar com adolescentes e jovens em conflito com a lei era impossível (para elas, não para mim), e passei a ouvir suas práticas e o modo como concebiam aquelas pessoas (os jovens e adolescentes), comecei a me dar conta de uma questão: era a representação que estava em questão. Sim, a representação: não apenas de uma figura que encarna e representa o Estado, mas também o modo como aqueles adolescentes e jovens estavam representados no pensamento das pessoas que os atendiam.

Assim, penso que o que vinha se delineando, bem para além da intelectualidade, do governo ou da militância progressista/de esquerda, era uma grande repulsa pela representação, nesses dois âmbitos: a representação como delegação de uma forma de poder a outra pessoa, que corporifica o Estado (sejam os assim chamados políticos tradicionais, sejam os trabalhadores sociais – inclusive os pedagogos e os educadores), seja a representação enquanto uma cristalização de uma imagem que se faz das pessoas.

Isto, obviamente, se mostra de forma muito mais intensa no movimento das ocupações dos secundaristas. Algo que ocorre enquanto escrevo essa tese. Ou seja, a velha utopia dos progressistas em criar formas mais democráticas e horizontais de ocupação dos espaços escolares – e, quiçá, das formações extra-escolares – já não necessita mais da

representação do Estado (note que os próprios alunos cuidam das escolas) nem dos educadores progressistas (todos os que abandonaram as representações ou as imagens do pensamento do que é uma escola ou um aluno são bem-vindos para colaborar com as ocupações – sobretudo se estão ao lado delas quando a polícia “desce o cassete”).

Se as ocupações das escolas são eventos recentes que estão mais ou menos vinculados a Junho de 2013, há outros eventos que mantem esse vínculo e que apresentam uma preocupação pedagógica razoavelmente elevada: os rolezinhos, as manifestações contra a copa do mundo e as manifestações de 2015. Os “rolezinhos” são, em nosso entendimento, os mais emblemáticos da falta de condições de acompanhar os acontecimentos não apenas como fatos, mas como exigências da realidade que exigem atos de criação, e não a redução das forças em jogos a clichês.

Enfim, aos “rolezinhos”: foram eventos com características completamente diversas de Junho de 2013. Eventos criados para ser “apenas um rolezinho”, os mesmos foram autogerados por jovens das periferias do Brasil, sendo muito marcantes aqueles desencadeados no mês de Dezembro do mesmo ano, em São Paulo. Assim como no caso de Junho de 2013, é difícil pensar que tais eventos tenham ficado desconhecidos pelas pessoas com mínimo acesso às mídias de qualquer espécie no Brasil. De todo modo, um “rolezinho” pode ser definido como um evento, organizado por meio de redes sociais (principalmente via Facebook), por meio das quais se convidam jovens moradores de periferias para encontrarem-se em shopping centers. Importante dar ênfase ao fato de que não eram eventos com motivação politizada, no sentido de contestar a divisão espacial da cidade ou a privatização dos espaços de lazer. Não. Os “rolezinhos” eram encontros para paquerar, divertir, “ostentar”.

Contudo, muitos movimentos sociais optaram por “politizar” os rolezinhos. Diversas organizações realizaram atos contra as medidas judiciais que os shopping centers mobilizaram para impedir a entrada dos “rolezeiros” em qualquer área dos shoppings, mesmo que fossem seus estacionamentos. Essa ação, contudo, não “politizou” diretamente os “rolezeiros” ou os próximos eventos que os mesmos seguiram organizando – eventos que eram realizados, inclusive, numa lógica marcada pela “ostentação” de símbolos do mercado e pela ótica da “celebridades”, já que aqueles que organizavam os “rolezinhos”

eram os “famosinhos”. Aqui as mídias alternativas exerceram papel menor que nos eventos de junho.

Caberia perguntar por que vias poderíamos pensar a inserção dos movimentos que lidam com educação (popular, social) e possuem suas próprias pedagogias, considerando que sua linguagem cultural é extremamente periférica (o “funk ostentação” é seu eixo central) e com muitas vias de escape. Ainda assim, as organizações que se mobilizaram em defesa do direito à cidade dos jovens não os levaram a produzir eventos “politizados”.

Entendemos que o problema central, aqui, está no fato de que os movimentos e organizações sociais não conseguiram compreender que os rolezinhos já eram politizados em si mesmos. Ao tentar transformar os rolezinhos em “rolezinhos de protesto”¹⁰, o que fazem os movimentos tradicionais se não recorrer a uma imagem já cristalizada do que poderia acontecer quando corpos se encontram?

Linhas costumeiras e linhas errantes. O que elas nos mostram? Esperamos responder a essas questões na terceira parte da tese.

¹⁰ Diversas reportagens registraram os “rolezinhos de protesto”: Rolezinho de protesto se espalha, mas não atrai movimento original (17/01/2014 - <https://goo.gl/WHEXk5>); 'Rolezinho protesto' faz shopping de área nobre fechar portas em SP (18/01/2014 - <https://goo.gl/buKNr3>); Rolezinho "de protesto" com 30 pessoas encontra shopping fechado em Brasília(25/01/2014 - <https://goo.gl/bN6o9B>).

Pedagogia e ciência

Vidas

Foi ainda sentindo o calor de Junho de 2013 que aterrissamos na Itália. Sai do Brasil para um semestre de pesquisas, no âmbito do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior, da CAPES.

A primeira noite em Gênova foi definitiva para tudo que experimentaríamos nos próximos dias na cidade. De que maneira? Estávamos em plena Copa do Mundo e, naquela noite, a seleção brasileira de futebol foi derrotada pela seleção alemã no mítico placar de 7 X 1, conferindo vitória para o time alemão e eliminação dos brasileiros. De alguma forma, mais uma vez o símbolo máximo do país (talvez depois do carnaval, ou junto com ele) repetia o que fora a vitoriosa seleção canarinho, mas numa versão *zombie*: a estabilidade de que gozávamos durante os três governos petistas ruía nas ruas e era acompanhada pela destruição completa da soberania do Brasil no futebol mundial.

Sim, durante as próximas semanas, com nosso italiano extremamente macarrônico¹¹, fomos sempre interpelados pelos italianos que estavam absurdamente decepcionados com o Brasil. Qualquer um que abordava o assunto dizia que aquela vitória significava muito mais do que um placar, mas sim a vitória da própria [Angela] Merkel e suas políticas de austeridade que não se contentavam em ficar entre as fronteiras da Alemanha, mas pretendiam expandir seus tentáculos para a Europa inteira. “O que tem a seleção alemã além de dinheiro?”, me perguntava um senhor de marejados olhos azuis.

O futebol e suas relações com a política externa não eram o foco de meu doutorado, embora fosse uma entrada bastante potente para as conversações que mantive nos primeiros meses. Procurava na Itália respostas para a crise, sobretudo no que dizia respeito à problemática da precariedade. Esta palavra, de um modo inexplicável, sempre me atraiu nos estudos que eu fazia da obra de Antonio Negri e de todos aqueles que se

¹¹ Italiano macarrônico é o dialeto criado pelos italianos que viviam em São Paulo no princípio do século 20, imortalizado nos sambas de Adoniran Barbosa e na literatura de Juó Bananére.

associavam a ela. No Brasil, principalmente Peter Pál Pelbart e Suely Rolnik, além da Rede Universidade Nômade, principalmente Giuseppe Cocco. Mais tarde, no mestrado, a expressão “vidas precárias”, vista por mim em um artigo de Judith Butler, tornou isso tudo mais intenso.

Queríamos entender como se dava o debate na Itália, considerando esta relação pregressa com os temas e os autores. Queríamos encontrar as vidas precárias corporificadas. Queríamos experienciar corporalmente as manifestações do precariado. Queríamos saber se a precariedade era uma potência ou apenas um outro nome para as políticas neoliberais de fragmentação do mundo do trabalho. Queríamos estar imersos naquele país de onde ouvíamos nomes como “operaismo”, “brigate rosse”, “autonomia operaria”, “san precario”, “università nomade”.

Como tudo isso se dava num momento de crise global do capitalismo? Quais eram as saídas apontadas? Como os movimentos se organizavam num momento em que o grande ciclo de lutas da Primavera Árabe parecia não abrir nenhuma saída? Qual era a pertinência de um pensador como Antonio Negri para aquele período?

Era um misto de questões de vivência e de questões de teoria que animava nossa viagem. Tudo muito marcado por novidades. A primeira, certamente, seria a de ter um tempo dedicado para o estudo. Lembrava-me sempre de uma frase do pensador fiorentino, Maquiavel, escrita em 1513: “che nacqui poveiro, e imparai prima a stentare che a godere”, ou seja, “pois nasci pobre e aprendi mais cedo a labutar do que a desfrutar” (citado em NEGRI, 2002, p. 73). Que seria dedicar um tempo ao estudo e à pesquisa? Não sabia e era necessário inventar.

Instituições

A instituição que mediaría este período dedicado à pesquisa era a Università Degli Studi di Genova – UNIGE. Seria acompanhado pelo professor Federico Rahola. E foi muito interessante habitar aquele espaço. Fisicamente era muito diverso de um *campus* de universidade pública brasileira, pois as faculdades que compunham a universidade estavam espalhadas em vários pontos da cidade. Estruturalmente a universidade não tinha grande

capacidade, sendo que “a biblioteca” do departamento onde eu fazia o estágio espalhava-se por diversas salas, não havia conexão de internet sem fio, e muitos atuavam ali como “pesquisadores” – uma das muitas formas de precarização do ensino superior enfrentadas pela Itália.

Além disso, a relação com o orientador foi um misto de ciência, de militância e de amizade. Talvez pelo próprio tema da pesquisa. Talvez porque circulávamos por uma rede de pensadores que articulam diretamente teoria e prática. Lembrava-me do conceito de “amilitante”, usado para pensar a tática black bloc:

"A palavra "amilitante" é usada aqui para significar tanto a importância da amizade como a negação (indicada pelo prefixo a-) da imagem tradicional do militante, isto é, aquele cujas ações e identidade são determinadas em grande parte pela afiliação política. O conceito de "amilitante" está em sintonia com o pensamento político de muitos ativistas antiautoritários que não estão acostumados ou se opõem à militância tradicional, com sua forte ênfase na lealdade à organização (partido, sindicato, entre outras) e sua tendência a estruturas autoritárias e hierárquicas baseadas na participação e na experiência política" (Dupuis-Déri, 2014, p. 62)

Mas, sem dúvida, era possível pensar que o institucional, o vital e, por fim, o pedagógico se atravessavam ali. O primeiro encontro com Federico deixaria duas marcas indeléveis em relação à pedagogia. A primeira dizia respeito ao estatuto do pedagogo na Itália e a segunda em relação à própria pesquisa.

Com relação à primeira questão, fui aconselhado a não me apresentar aos movimentos sociais, com quem eu pretendia trabalhar, como pedagogo. Talvez sociólogo, talvez pesquisador, talvez educador popular. Mas não pedagogo. Ali, o pedagogo atuava junto aos movimentos do mesmo modo que os assistentes sociais: eram informantes do Estado. As pessoas que estavam vivendo em ocupações, por exemplo, eram alvos dos pedagogos que coletavam seus dados para eventuais despejos ou sanções em projetos habitacionais estatais.

Com relação ao trabalho de pesquisa, traçamos um plano que me lançava diretamente nas ruas. Ao invés de procurar os conceitos que estavam sendo produzidos no

debate entre movimentos sociais e academia, a pesquisa bibliográfica seria feita ao mesmo tempo em que realizávamos o trabalho de campo. O plano era traçado por três linhas: ir ao encontro do Movimento de Lotta per la Casa di Genova (Movimento de Luta por Moradia); ao encontro dos Educatori di Strada (Educadores de Rua) do bairro considerado periferia de Gênova (Quartiere Diamante); acompanhar um evento em que pesquisa e militância não se separavam, mas pensavam de modo conjunto a crise e as saídas para ela.

Pedagogias

Entretanto, a questão pedagógica, nas três experiências que pudemos conhecer, não era de fato uma questão. Percebíamos que a orientação política era muito mais forte, inclusive no grupo de educadores sociais que acompanhamos em um bairro periférico de Gênova. Vamos pontuar essas questões nas crônicas pedagógicas abaixo.

Com(tra) a Precariedade I: a casa – ou a falta dela

Em Gênova acompanhamos reuniões, manifestações, festas do Movimento de Lotta per la Casa (Movimento de Luta por Moradia). Ali o movimento era recente e se organizava em torno de um Centro Social (AutAut 357). Naquele espaço ocupado, estudantes universitários, militantes de esquerda e pessoas que haviam perdido sua casa ou que estavam prestes a perde-la, encontravam-se semanalmente para resolver questões das ocupações já realizadas, planejar outras ocupações, discutir casos individuais, discutir ações de resistência e *cosi via*.

Que pedagogia ia passo a passo com a necessidade dos sem casa? Era uma questão que buscávamos mas que não pode ser respondida nominalmente. Ao participar das reuniões semanais deste Centro Social pudemos perceber que não se tratava exatamente de um coletivo com todos esses grupos sociais juntos, mas de uma tentativa de responder à necessidade das pessoas em meio a um aprofundamento da crise econômica e do recrudescimento das políticas de Estado em relação aos movimentos de resistência.

Assim, suas reuniões tinham, de fato, um caráter de reunião, e não de um encontro ou de um espaço de formação pedagógica. Centrados sobretudo na fala, eram geralmente os militantes do movimento que conduziam a atividade, sendo que os demais participantes ouviam e voluntariavam-se para cumprir as tarefas acordadas entre o grupo. Fato é que o método de envolvimento das pessoas não era uma pauta do grupo.

Com(tra) a Precariedade II: pobres, precários e seus educadores

Chegando num bairro afastado do centro da cidade de Gênova a impressão era de que não havia mudado tanta coisa. Se um *compagno* não houvesse mostrado detalhes na arquitetura dos prédios, não seria capaz de identificar as grandes mudanças entre a moradia da região central e aquela da, digamos, “periferia” (difícil usar essa palavra, já que no Brasil ela nos remete a um contexto de extrema precariedade). De todo modo, nos encaminhávamos para o bairro mais problemático, do ponto de vista social, de Gênova – Begato 9.

O Projeto Dimante que vimos conhecer é um projeto de *Educatore di Strada* – Educadores de Rua, expressão que tem pouco a ver com o que pensamos no Brasil, pois não se trata de atender a moradores de rua, mas sim a pessoas que estão em situação de grande vulnerabilidade social e, principalmente, adolescentes que não vão às instituições e, por isso, são atendidos nas ruas.

O espaço era bem diferente do espaço de uma ocupação, já que consistia num prédio bem reformado pela administração pública, onde uma associação mantinha as atividades para os adolescentes, para mulheres – em geral, mães das crianças e imigrantes, muitas delas ilegais – e para crianças, oferecendo uma espécie de atividades de contra turno escolar. Além da quadra de futebol, central nas atividades de organização dos adolescentes, os educadores estavam muito empenhados na formação de um conselho de moradores que funcionavam como uma espécie de associação de moradores de bairro – também complicado de comparar com o Brasil, mas é possível para uma mínima “tradução”.

Lá foi a primeira vez que ouvi a palavra pedagogia nestes meios ligados ao social. Os educadores do projeto referiram-se a Montessori, Paulo Freire e Ivan Illich como referências para seus trabalhos. De algum modo, estavam vinculados ao que na Itália se

chama Pedagogia della Devianza, um tipo de pedagogia pensada para os desviados da norma. Em todos os outros meios (já pontuamos isso) digamos, críticos, a pedagogia é entendida como uma ciência que serve ao Estado, que serve para ensinar as pessoas como devem ser, bem ao estilo do que lemos em *Vigiar e Punir*. Para os movimentos de luta por moradia, por exemplo, pedagógico é não deixar que pessoas envolvidas em ocupações possam pleitear uma casa ao Estado – é pedagógico no sentido de ensinar, aos outros, as consequências de se envolver no engajamento social.

Nessa grande periferia genovesa que era o bairro Begato 9, os educadores não faziam uma ação militante, mas um trabalho educacional num meio social. Assim, tratava-se mais de fazer acolhimentos e adaptações, de evitar que os desviados caíam nas malhas do sistema, e não de mudar o sistema.

Pensando com(tra) a Precariedade III: Negri e uma Europa nômade

O nome Antonio Negri, por sua vez, não era fácil de encontrar nas ruas, nas bibliotecas, nas livrarias. Surpresa? Talvez confirmação de uma suspeita. Sabíamos: seu nome era maldito, era o *Cattivo Maestro*¹², acusado de líder de uma organização comunista armada e feroz. Talvez nada como carregar na mala alguns ditados brasileiros, tais como: “em casa de ferreiro, espeto é de pau” e “santo de casa não faz milagre”.

Pois os livros de Negri não eram encontrados nas bibliotecas (havia um ou outro, é isto que quero dizer), nas livrarias (as estantes tinham, quase sempre, Império, seu primeiro livro escrito com Michael Hardt) e não estavam na boca dos militantes dos movimentos com que cruzei nos primeiros dois meses de vida e pesquisa na Itália.

Negri é um dos muitos que compõe o assim chamado neomarxismo italiano. Diversos foram os autores que fizeram leituras não ortodoxas de Marx depois dos anos

¹² A palavra “cattivo” tem muitas traduções possíveis, todas ligadas ao “mau”, com “u”, ou “mal”, com “l”. Portanto, Negri era ao mesmo tempo considerado um “mal professor”, por fazer uso de sua cátedra para ensinar conteúdos inadequados e corromper a juventude, como também um “mau professor”, no sentido de ser um professor maldito.

1950 a partir de um modo outro de fazer a militância de base junto à classe operária. Tal linha teórica ficou conhecida mundialmente como operaísmo italiano¹³.

Tivemos contato mais próximo com Negri já na última metade do intercâmbio, quando participamos de evento em certa medida organizado pelo próprio filósofo e que nos auxiliou a compreender um pouco mais sua posição no interior das lutas na Itália. O evento era promovido por um grupo chamado Euronomade, uma das crias do projeto-rede Università Nomade (Universidade Nômade italiana – no Brasil, a rede segue ativa), que foi finalizado há alguns anos. O evento procurava pensar a Europa – ou o fim dela – em relação ao cenário global em face da crise, sendo a Itália um dos pontos de análise presentes no seminário.

Os diversos outros autores diretamente conectados ou oriundos do operaísmo (alguns deles ditos pós-operaístas) demonstravam um maior interesse por pensar a Itália em relação ao cenário global. Embora este não seja o único ponto de divergência entre tais pensadores e militantes, foi nítido para mim Negri está vinculado a um outro grupo e talvez isto tenha a ver com a própria dimensão que sua obra vem tomando desde o princípio do século XXI.

A dureza da repressão aos movimentos que desde os anos 1960 fizeram da Itália a grande ameaça comunista europeia parece ainda pairar sobre o país. Sobre e entre os movimentos, considerando que a militância política, hoje, tem e baixa intensidade, não havendo qualquer sinalização para que os movimentos possam compor algum tipo de agenciamento mais difuso e capaz de enfrentar em outro patamar o Estado de Austeridade que corrói a vida naquele país.

Pensando com(tra) a Precariedade IV: a precariedade à milanesa

De fato, uma das coisas que gostaríamos de encontrar era algo mais sobre a Rede Università Nômade italiana. E encontramos. Ela havia se dissolvido e, como já mencionado, se transformado em outras coisas. Euronomade foi uma delas. Mas também

¹³ Na parte 2 da tese será possível encontrar uma breve genealogia do operaísmo.

Commonware e Effimera. Cada uma delas como diferentes apontamentos para o futuro e diferentes vinculações com a trajetória da luta do operáismo italiano.

Pouco tempo depois do evento organizado por Euronomade, Commonware e Effimera organizaram um evento para discutir, de um modo geral, a própria Itália. Isso não quer dizer que aqueles que fizeram exposições não estavam pensando globalmente – impossível falar a respeito da crise global sem pensar globalmente. Mas o modo como se articulava a esquerda para enfrentar a crise era um dos pontos de cruzamento das várias perspectivas.

Uma vez mais estava em um Centro Social Ocupado e Autogerido e um tanto quanto atravessado por uma série imensa de intensidades. O segundo dia do evento, entretanto, foi realizado em uma ocupação: imensa, dois prédios inteiros, e, mais uma vez, a surpresa de serem prédios funcionais, conservados, em que não poderia saber que estava sendo ocupado se não tivesse sido dito.

Ali, uma conversa decisiva aconteceu. Quando contei a um dos organizadores do evento meus objetivos com a pesquisa, ele disse que são experiências como as nossas, ou seja, as experiências brasileiras, que vinham sendo analisadas por eles para tentar encontrar algumas saídas para a crise. Chovia. Conversávamos sob uma marquise enquanto ele fumava. “Não temos nenhuma saída. Estamos olhando para vocês”.

Algo ali aconteceu comigo. Não se tratava exatamente de um entendimento. Mas propriamente de um acontecimento. Sabia que minhas questões estavam de algum modo respondidas. Havia compreendido algo central: a precariedade era algo com que se lutava e contra o que se lutava. E se em algum momento ela representou propriamente falando uma potência, agora tornava-se uma expressão do poder, no sentido de um controle generalizado da potência das multidões na Itália. Mas... como poderia a resposta estar no Brasil?

PARTE 2 – VIDAS PRECÁRIAS

Experimentações conceituais

Esta segunda parte decorre de um susto.

Meu plano inicial era fazer uma tese imperceptível, que mantivesse um tanto no escuro das sombras as pequenas experimentações que pude vivenciar ao longo dos dez anos em que me tornei pedagogo. Experimentações que constituiriam o material analisado na tese. Ao fazê-lo, desejaria também mostrar que cada uma das experiências em que me envolvi implicou em invenções. Invenções tecnológicas. Invenções pedagógicas. Invenções conceituais. Ou seja: ainda que, a cada atividade realizada, eu trouxesse comigo a famosa “bagagem” de experiências e de conceitos, era sempre preciso inventar uma ou outra coisa nova.

Precisa tirar a crosta de obviedade que encobria isso. Ressonâncias aqui com um dado uso da filosofia indicado por Michel Foucault:

Para Foucault, com efeito, o papel da filosofia não era, bem o sabemos, descobrir verdades ocultas, mas tornar visível exatamente o que já está visível, “ou seja, fazer aparecer o que está tão perto, o que é tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que exatamente por isso não o percebemos. [...] fazer ver o que vemos”. (ARTIÈRES, 2004, p. 16)

Assim sendo, gostaria apenas de pensar a partir de minhas experiências e das invenções decorrentes delas. Pode ser que serviriam para algumas pessoas e ser completamente inúteis para outras. E, certamente, imprestáveis para tornarem-se algo como uma política pública.

Entretanto, meu exame de qualificação levou-me a seguir outro caminho: seria necessário analisar o conceito de opressão em Paulo Freire. O texto apresentado por mim afirmava que o conceito mais potente para nomear os corpos com quem eu atuava

pedagogicamente era o de “vidas precárias”. Afirmava que ele era mais flexível que outros conceitos, como o de classe social ou o de oprimido, tendo sido forjado sob a nova configuração do capitalismo – que agora é biopolítico. Mas, a despeito de minhas pretensões ou de minhas afirmações, quando se trata da educação daqueles que o próprio Freire nomeou “esfarrapados”, bem, torna-se incontornável passar por sua obra.

Assim, esta segunda parte vai contar nossos encontros e desencontros com a obra de Paulo Freire; o modo como, ao atravessá-la, pudemos confirmar parte de nossa intuição em relação ao conceito de precariedade e de vidas precárias; um rastreamento e uma análise de como a precariedade tem sido pensada; uma breve conclusão acerca de como este trajeto complica nossa intuição e abre a tese.

À sombra de um educador

Encontros e desencontros com a obra de Paulo Freire

Meu contato com a obra de Paulo Freire se dá, de modo mais eficiente e prolongado, somente agora, no doutorado. Sou licenciado em Pedagogia por um curso antigo (implantado em 1989) de uma universidade pública (Unesp, Campus de Rio Claro).

Ali, no rol de disciplinas, havia apenas um texto de Paulo Freire a ser lido: “a importância do ato de ler”. Foi usado duas vezes, em duas diferentes disciplinas. Nada mais. Apenas ouvíamos de alguns professores que sua obra máxima, Pedagogia do Oprimido, era leitura obrigatória para todos os pedagogos.

Li o texto “A importância do ato de ler” com interesse. É belo, lido pelo autor para um congresso em 1981. Hoje consigo perceber que ele contém os traços mais interessantes do trabalho de Paulo Freire: mostra “os bastidores” de escrita do texto, o processo mesmo da escrita; mobiliza sua memória e conta experiências; demonstra como seu pensamento está diretamente vinculado a estas memórias e experiências.

O terceiro parágrafo deste pequeno texto mostra isto de forma concentrada. Para além de enunciar a tese central do texto, ou seja, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (dá-lhe dialética!), Paulo Freire também dirá como escreveu o texto e como “leu” suas memórias:

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1989, p.9)

Em outro momento do texto voltaremos a estas características que, como mencionei, são partes de seu modo de escrever que me interessam muito. Por ora, entretanto, abandonaremos o “livrinho” e o belo texto, assim como o fizemos mais de uma década atrás, quando nos afastamos muito da obra de Freire.

Penso que esse afastamento, para além do apagamento que sofreu o autor no próprio currículo do curso, está relacionado com a minha trajetória até o curso de pedagogia. Quando realizei minha matrícula (2003), aproveitei a oportunidade para passear pelo *campus*. Era a segunda vez que estava naquele local (a primeira foi quando fiz o vestibular). Decidi então ir até a biblioteca. Para além do choque que levei vendo aquilo que me parecia uma infinidade de livros, vaguei entre as prateleiras para tentar encontrar, mesmo sem conhecer o modo como os livros eram organizados, a trilogia escrita por Michel Foucault (História da Sexualidade).

Eu havia conhecido, via internet (aquela, discada, com meia dúzia de websites disponíveis em português), alguns fragmentos destes textos e havia conseguido identificar, por meio das buscas disponíveis, que Michel Foucault era uma espécie de continuador da obra de Friederich Nietzsche, um filósofo que eu frequentara entre a adolescência e a juventude. Encontrei os livros. Fiquei feliz. Pensei que estava no lugar certo, já que poderia ler Michel Foucault, mesmo tendo me matriculado no curso de pedagogia.

Dali em diante fui me interessando cada vez mais por esta linha de pesquisa. E os livros de pedagogia que comecei a ler não apenas me lançaram cada vez mais velozmente em direção aos autores da filosofia da diferença, como também me distanciaram cada vez mais dos outros autores, incluso Paulo Freire. A perspectiva educacional à qual eu me alinhava pode ser colocada sob o conceito guarda-chuva de “progressista”.

Tendo vivido minha adolescência e juventude em torno do movimento punk, não foram poucas as vezes em que mantive contato com textos anarquistas que colocavam o autodidatismo como uma caminhada radical ao saber e ao conhecimento. Inclusive, o fato de ter iniciado os estudos na universidade somente aos 23 anos tem relação íntima com esta perspectiva educacional. Nem deuses, nem líderes, nem mestres, como era possível ler na imprensa das diversas correntes do movimento e ouvir nas canções tocadas pelos mais variados estilos musicais.

Quando prestei vestibular para o curso de pedagogia, percebi que havia alguma coerência entre atuar como professor em escolas e o tipo de conhecimento anarquista ao qual eu me vinculava na época. Uma pequena editora, Achiamé, era a única ponte que conhecia até então para expandir estes estudos. Uma vez na universidade, estudante de pedagogia, me encontrei entre esses dois caminhos: o da pedagogia libertária e o da filosofia da diferença. As pedagogias que tinham aproximação com algum tipo de marxismo me interessavam muito pouco.

Após um importante trabalho de conclusão de disciplina, que tinha me levado a estudar o pensamento de Bakunin em relação à educação, comecei a me distanciar também da perspectiva libertária. Foi muito estranho para mim compreender que o grande anarquista russo, ao pensar sobre a educação, entendeu que devemos partir do princípio de

autoridade para, somente assim, formarmos pessoas libertárias. Sua vida dedicada à luta sugeria-me o contrário disso.

Ainda, nestes momentos iniciais da carreira acadêmica, e já desconfiado daquilo que vinha se tornando para mim a pedagogia libertária, tomei contato com um texto que analisava as assim chamadas pedagogias críticas a partir de uma perspectiva foucaultiana. Publicado no formato de livro em 2002, *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana* resultou da tese de doutorado de Maria Manuela Alves Garcia, orientada por Tomaz Tadeu da Silva e defendida em 2000 (“A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas”). Dermeval Saviani e Paulo Freire eram as figuras de quem mais havia ouvido falar na universidade, e eram dois dos principais autores com textos analisados na tese de Maria Manuela.

O texto buscava analisar, a partir de uma perspectiva foucaultiana, ou seja, utilizando a arqueologia e a genealogia, os discursos das pedagogias críticas em textos que: 1) emergiram no Brasil desde fins de 1950; 2) emergiram em fins de 1970 e ganharam certa institucionalização; 3) aqueles que, nos anos 1980 e 1990, circularam nos ambientes acadêmicos e escolares.

Antes de revisitar o texto para escrever estas páginas, tinha em mente que a crítica tomava uma noção desenvolvida por Foucault nos fins dos anos 1970, a de *poder pastoral*, para analisar os discursos de pensadores como Freire, Saviani e Brandão. E a análise dos discursos tinha o seguinte efeito: mostrava que as tais pedagogias críticas operavam uma espécie de conversão, partindo do sujeito oprimido para chegar ao sujeito crítico, ou seja, a finalidade do educador crítico era transformar, a todos os que educava, em uma espécie de versão de si mesmo. Reli o livro e minha memória não estava tão distante. A autora pode encontrar pontos em comum defendidos por tais pedagogias:

são discursos que se autoproclamam dialéticos, críticos, progressistas, reivindicando-se de uma concepção objetiva e científica da história e, ainda, como é o caso da pedagogia histórico-crítica, no campo do marxismo e do materialismo histórico; ressaltam preocupações e aspirações sócio-políticas em torno da ideia de uma sociedade livre e emancipada e de um sujeito autônomo; tem como pressuposto a ideia da existência de antagonismos sociais derivados

das lutas entre capital e trabalho; defendem o esclarecimento das consciências e o conhecimento como pressupostos para a ação; e tentam articular questões de análise no nível macro com questões micro. São discursos que tem raízes em movimentos políticos e teóricos que tiveram um grau de institucionalização no Brasil e se opõem às práticas e teorias ditas “tradicionais”, centrando suas análises na pedagogia como constitutiva das relações de poder e dando atenção aos seus aspectos de reprodução e aos contextos políticos e econômicos mais gerais nos quais os discursos estão inseridos.

São discursos que tratam especificamente da condução dos processos de conhecimento escolar, entre eles o ensino e o fazer docente. Propõem uma ética para docentes e intelectuais educacionais, sugerindo pautas de conduta moral e técnica, dando conselhos acerca do ser e do fazer docente e intelectual crítico, propondo um certo trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios de modo a transformarem-se em certo tipo de sujeitos. (Garcia, 2002, p. 16-17)

São pedagogias que investem na produção de um dado tipo de sujeito, “esclarecido e emancipado”, que é feita “através de uma tecnologia pedagógica crítica que tem na subjetivação dos saberes escolares e no diálogo seus instrumentos privilegiados” (Garcia, 2002, p. 15). As tecnologias usadas para produção desse sujeito também são dissecadas na pesquisa. Primeiro, é necessário ser a consciência alheia, no sentido de que alguém precisa estar fora da ideologia, estar realmente consciente da verdade, para trazer os demais a este mundo esclarecido. Depois, é necessário também produzir aquele que será o alvo deste projeto educativo, identificando as carências e as faltas de cada um e, assim, tendo a condição necessária para nomeá-los de “oprimidos”, “esfarrapados”, “condenados” e outros termos. Por fim, o próprio uso das vivências e dos exames de consciência, sempre considerados como metodologia pelas pedagogias críticas, para fazer com que o sujeito se produza a si mesmo, contando com o modelo do mestre pastoral crítico. (Garcia, 2002, p. 158)

Toda esta fabricação que o educador crítico faz de uma realidade e de um sujeito para tornar operativa sua pedagogia é desmontada e exposta no livro. E foi com esta sensação, de ter visto por todos os lados o monstro, que sai desta leitura.

Dali para diante meu percurso intelectual, como estudante de graduação, encaminhou-se cada vez mais para a leitura de textos filosóficos, principalmente aqueles vinculados à filosofia da diferença e ao neomarxismo. No marco da educação, além da

obrigatoriedade das disciplinas, me concentrei nos textos do grupo da UFRGS, sobretudo Tomaz Tadeu da Silva. De alguma maneira, os livros e textos que o mesmo vinha traduzindo e/ou escrevendo eram um tipo de mapa para uma ação pedagógica que poderia se fazer para além das prescrições daquilo que eu aprendi a chamar de educação popular e pedagogias críticas.

Segundo grande desencontro com Freire

Os encontros e desencontros não param por aqui. Antes de passar a demonstrar o segundo caminho que tomei na pesquisa com a obra de Freire, onde realizei um tipo de intensificação da pesquisa conceitual, é necessário dar a conhecer uma outro importante des-encontro.

Ao finalizar minha graduação, fui convidado a trabalhar numa ONG chamada Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis. Surgida nos anos 1979, tinha suas bases calcadas na teologia da libertação. Ou seja, estava ainda no âmbito da educação popular, uma espécie de irmã ou parente muito próxima da teologia da libertação. Ainda que seu presidente fosse um expressivo intelectual brasileiro (Leonardo Boff), o cotidiano da ONG era muito mais voltado para o ativismo e as discussões teóricas não eram fortes.

Mas foi por meio de um trabalho acadêmico que conheci a ONG. Foi a partir de um dos projetos dela que fiz meu trabalho de conclusão de curso e, neste mesmo projeto, fui trabalhar como coordenador pedagógico. Na gestão da organização, havia uma intelectual que transitava pela academia e fazia boa leitura de Deleuze e Guattari.

Naquele período, o contato permanente com as pessoas participantes do projeto social foi me deixando ainda mais distante das teorizações da educação popular e das pedagogias críticas, mesmo estando em um equipamento que transpirava aquilo por todos os lados (toda a estética do local traz essa marca). Uma grande parcela do público que participava do projeto era formada por pessoas que tinham as mediações com a vida e a sociedade feitas por meio do sexo, da loucura, da droga, da mendicância, da criminalidade. Pessoas em situação de rua, em sofrimento psíquico, profissionais do sexo. O que menos funcionava ali era a consciência e as palavras.

Num texto, redigido na forma de uma carta, busquei demonstrar o modo como vinha pensando estas questões. Elementos da filosofia da diferença e do neomarxismo se fizeram presentes e foi um modo de intervir no debate da educação popular. Assinei o texto como “NietzChe Guevara”, conectando a luta revolucionária e a suspeita provocada pelos filósofos que se alinhavam com a perspectiva da diferença.

Intitulada “Carta aos educadores populares [sobre a educação multitudinária]”, foi publicada no boletim de um dos projetos da organização. Buscava colocar nos termos de uma luta anticapitalista as ações desenvolvidas naquele projeto e tinha três eixos: uma metodologia materialista, a destituição do privilégio da conscientização e a produção de singularidades. Reproduzo aqui apenas os pontos que considero os mais importantes.

1) Trazer o projeto para o âmbito da luta anticapitalista: parecia-me central trazer o debate para este ponto. A epígrafe do texto, de Antonio Negri, foi o modo como introduzi o debate: *“Que seja possível uma gestão correta e igualitária do capital me parece, sem dúvida, uma ideia louca: o capital não pode sobreviver sem exploração”*.

2) Uma metodologia materialista: quem era o “excluído”? Este era um debate óbvio, mas nunca feito e, conseqüentemente, o excluído era fruto de uma ideia, e não de um mundo concreto. Das idealizações emergiam grandes projetos, mas também grandes equívocos. Então, eu defendia que a realidade fosse o comando supremo, e não a ideia. Escrevi o seguinte: *somente quando pudemos nos dar conta de que a realidade vem primeiro, e depois dela a criação de nossas metodologias, nossos conceitos, nossas intervenções. Somente depois disto pudemos acertar diversos ponteiros entre os sonhos da instituição, de seu projeto, e a realidade material das pessoas.*

3) Mais além da conscientização: a sensibilização parecia-me o grande tema a ser pensado enquanto trabalho a ser realizado pela educação popular. As atividades pedagógicas desenvolvidas pela organização eram quase todas audiovisuais, tendo a fala como principal veículo conscientizador. *Entendemos então que conscientizar é um termo vazio quando seu público é constituído, quase que totalmente, por pessoas em que o funcionamento da consciência é muito pequeno ou inexistente: portadores de sofrimento psíquico, dependentes químicos, moradores de rua (que concentram essas duas características), pessoas que nunca frequentaram a escola, pessoas que vivem em barracos precários, pessoas já há mais de uma década sem rendimentos que correspondam às necessidades.*

Sensibilizar leva em consideração que a consciência é apenas uma ínfima parte da humanidade de cada pessoa e não define a condição ontológica cidadã de quem quer que seja.

4) Ao invés de amassar as singularidades, fazer multidão: aqui entravam sobretudo as leituras que mixavam a filosofia da diferença e o marxismo de Antonio Negri. Não era possível, de acordo com os termos precedentes, fazer algo como um povo ou uma massa, *mas fazer multidão. Quer dizer, organizar as pessoas a partir daquilo que lhes era comum – e isso estava bem longe de organizá-las a partir de sua posição nas frentes de emprego. Muito mais um pobretariado que um proletariado! Por isso nosso trabalho se encaminhou no sentido de provocar processos de singularização, ao invés de identificação; produzir diferença, ao invés de apagá-las; e ao reconhecer a dimensão imediatamente produtiva dessa multidão de trabalhadores desempregados, fortalecer a cooperação, a comunicação e os afetos que engendravam imediatamente vida, e não apenas sobrevivida.*

Encontrando

A leitura de sua Pedagogia do Oprimido se daria fora deste ambiente. Depois do término do trabalho na ONG, circulei por outros espaços que faziam, assim como o projeto social acima mencionado, a interface entre educação e assistência social. Ali, Paulo Freire era sempre mencionado com certo ar de obviedade: “claro, Paulo Freire, muito importante para a educação dos menos favorecidos”. Meus encontros com ele seguiam-se dispersos.

Então, mudei um tanto de área e comecei a trabalhar com formação continuada de professores. Quanto mais saía da assistência social e me aproximava da área da educação, os referenciais se aproximavam cada vez mais da área educacional e, conseqüentemente, de pensadores tais como Piaget, Vigotski; algumas figuras contemporâneas, como o Pacheco, o Arroyo (e outros que circulam em aberturas de ano letivo de secretarias de educação); e Paulo Freire como uma referência máxima, sobretudo suas frases de efeito.

Sim. Não é brincadeira ou leviandade. Mas as secretarias de educação costumam produzir materiais de todo tipo com frases e imagens de Paulo Freire. Agendas, bolsas, camisetas, cadernos, quadros, pôsteres, adesivos nas paredes.

- Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.
- Ensinar não é transferir conhecimentos mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.
- Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Os trechos de suas obras são muito mencionados. Decoração de imóveis ou brindes de governos nas Secretarias de Educação. Ficava muito intrigado com isso e conforme fui me aprofundando, cada vez mais, em atividades de formação continuada de educadores, podia entender que a função das frases era muito mais próxima de uma *slogamização*. A leitura de alguma obra de Paulo Freire, por parte dos educadores das redes, era praticamente nula.

Foi neste meio, ou seja, durante a atuação em um programa de formação continuada de educadores, que fui levado a ler, pela primeira vez, a obra *Pedagogia do Oprimido*. Para além de encontrar nesta leitura algumas das palavras e frases de efeito que havia visto grafadas nas secretarias de educação e em seus materiais, encontrei ali uma obra forte, densa, que colocava em contato direto a educação e a revolução, para além de um trabalho operativo e centrado em discussões sobre a alfabetização e a sala de aula, conforme havia ouvido durante tanto tempo.

Era nítido, para mim, que o livro trazia os diversos elementos que as leituras que aliavam filosofia da diferença e educação/pedagogia colocavam sob suspeita em suas variadas linhas. Contudo, alguns momentos do texto são de fato magistrais e com força suficiente para me fazer ler e reler com estranha surpresa aquele misto de hegelianismo e pedagogias ativas perfilados contra as pedagogias tradicionais e a formação de personalidades não democráticas.

Deste ponto em diante passaram a misturar-se as perspectivas da leitura utilitária em função de uma atividade laboral e a leitura científica, que tomava a análise

freiriana da realidade e a elaboração de uma pedagogia centrada nos oprimidos como um marco para pensar meu próprio trabalho.

E a leitura foi intensa. Não consigo identificar quais teriam sido as mudanças em minha ação pedagógica se houvesse lido o texto de Freire anteriormente. Posso apenas dizer que o impacto foi muito grande. Cada linha lida produzia em nós atração ou repulsa. Penso que a aproximação com o humanismo, que atravessa o texto como um todo, é a principal fonte da repulsa. A atração ficou por conta dos momentos em que o texto está diretamente vinculado à prática pedagógica em si mesma. E penso que estas são as duas linhas que organizam a obra do princípio ao fim: uma linha filosófica e uma linha pedagógica. Os caminhos se cruzam a todo momento. Contudo, a força de cada linha se faz sentir de modo diverso. No que me diz respeito, foi sempre a linha pedagógica que pulsou mais forte. A vida de Freire pareceu-me sempre mais intensa que sua obra. Assim, diria que o texto se organiza em dois círculos: a ideia de uma pedagogia e a ideia do sujeito dessa pedagogia:

O que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2014, p. 43)

Ao nomear e definir, Freire expressa os termos em torno dos quais gira seu livro:

- uma pedagogia forjada COM o oprimido e não PARA ele: uma luta direta com as pedagogias tradicionais, que colocam o educando como mero receptor dos conteúdos elencados como necessários para qualquer aprendizado, algo que, em outro momento do livro, Freire chamará de Educação “Bancária” (e a resposta a ela, a Educação Problematicadora);

- os oprimidos como homens ou povos NA LUTA de RECUPERAÇÃO de sua HUMANIDADE: aqui salta a verve filosófica do texto. A ação política dos oprimidos deve ser aquela de lutar por sua vocação, por sua essência de ser humano, uma vez que a

prática da opressão desumaniza a todos, oprimidos e opressores. Freire falará constantemente na vocação de “ser mais” dos homens em contraposição ao “ser menos” que é resultado da opressão. Ser mais como sinônimo de humanização; ser menos como sinônimo de desumanização;

- a OPRESSÃO e suas CAUSAS como um CURRÍCULO: como está no belo texto da alfabetização, a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Quer dizer, não se trata apenas de uma pedagogia capaz de ensinar, àqueles que foram marginalizados do processo de escolarização regular, as técnicas necessárias para ler e escrever textos; trata-se do trabalho de educar na leitura do texto do mundo e inclusive na capacidade de “pronunciar o mundo”, ou seja, de dar nome às coisas do mundo ao invés de simplesmente ser nomeado. A chave da libertação é justamente o desvelamento da opressão;

- na LUTA a pedagogia se FARÁ e REFARÁ: frente a situação de opressão e aos oprimidos, criar as condições para estabelecer uma pedagogia do oprimido, que tem os sujeitos e a situação concreta de opressão como ponto de partida. É também um lugar onde a filosofia e a prática pedagógica nascem e se retroalimentam. Envolve organização, diagnóstico, adesão e vivências de reflexão e conscientização. Todos termos que Freire define em diferentes partes do texto.

O livro foi escrito no exílio. Freire está no Chile e tem vida política ativa. São necessários os anos 1967 e 1968 para escrever o texto. Passa meses conversando sobre ele, que ainda não havia começado a escrever. Passa outros meses, em trabalho artesanal, organizando fichas que continham pensamentos, resumos, fichamentos. Até que, em férias, leva apenas quinze dias para redigir os três primeiros capítulos do livro.

Dá ao amigo Ernani Maria Fiori a tarefa de um prefácio. Recebe de volta, lê de cabo a rabo, engaveta o manuscrito. É uma sugestão do amigo Josué de Castro, manter o livro em “quarentena”. Dois meses depois abre a gaveta, relê o material e conclui: estava inacabado. O quarto capítulo é escrito na mais pura andarilhagem, entre seminários, em quartos de hotéis.

Em seus inícios, Freire diz que o texto seria uma introdução ao tema amplo e complexo de uma pedagogia do oprimido. Escreve também que o texto é um aprofundamento de sua obra anterior, *Educação como Prática da Liberdade* (2009). Pode-se acrescentar a esta arqueologia um outro texto, que havia sido escrito como tese para concurso na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, defendida em 1959 - *Educação e atualidade brasileira* (2003).

É verdade que os dois primeiros textos estão calcados em suas experiências desenvolvidas no SESI e que são amplamente influenciados pelos pensadores do ISEB,

Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Estão às voltas com a “antinomia fundamental” da atualidade brasileira: “aquela que se manifesta no jogo de dois polos – de um lado, a ‘inexperiência democrática’, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a ‘emersão do povo na vida política nacional’, provocada pela industrialização do país”. (FREIRE, 2003, p. 26)

Em Educação como prática da liberdade, os temas são retomados. Contudo, há uma ênfase muito maior no que diz respeito ao trabalho pedagógico em si mesmo. Os dois últimos capítulos são literalmente ilustrados por um “Apêndice”, que entendemos como um esforço imenso de não escrever um livro unicamente para letrados, escapando da “centralidade da palavra” (FREIRE, 2009, p. 102).

Em Pedagogia do Oprimido há uma variação em relação aos dois primeiros textos. Ao invés de discutir nos marcos do que poderia ser o desenvolvimento nacional e as características de uma educação voltada para aqueles que não estão entre as elites do país, Freire se lança diretamente na discussão sobre as contradições entre opressores e oprimidos, sua situação concreta e a necessária comunhão da libertação. Este é o capítulo primeiro. Seguem-se as duas formas de educação: a “bancária”, instrumento de dominação e de opressão, e a problematizadora, instrumento da conscientização e da libertação. Para que o ato educativo não seja domesticador, faz-se necessária uma comunhão, para que o homem persiga seu caminho de humanização, realizando sua vocação de “ser mais”.

Os dois últimos capítulos estão propriamente voltados para o que Freire considera o cerne da educação libertadora: o diálogo. O capítulo três, em especial, é aquele em que Freire exemplifica práticas de educação libertadora e dialógica, um capítulo que está entre o exemplar, o curricular e o gnosiológico. O último, que foi escrito depois do livro concluído (teria apenas os três primeiros capítulos e o prefácio), consistiu no desejo de Freire criar uma teoria para o diálogo, exemplificando as diferenças entre o antidiálogo da educação para dominação e a teoria da ação dialógica para as práticas libertadoras.

Aquia não nos preocupamos em descrever cada capítulo. Importou-nos, efetivamente, encontrar as linhas que podem dar a conhecer a lógica do texto e da teoria. Embora Paulo Freire faça um capítulo em que busca cercar a questão por todos os lados, seu cerne está na definição da questão principal (a pergunta sobre humanização), nos modos em que se pode operar a partir dela (a ordem injusta que funda a opressão) e o trabalho a

ser feito (a pedagogia do oprimido enquanto pedagogia daqueles que se libertam enquanto lutam).

Para Freire, o problema dos homens no momento da escrita de seu livro, dizia respeito à não realização da vocação ontológica dos homens, ou seja, sua humanização. Devido a uma “ordem” injusta, geradora da violência dos opressores, os homens estavam sendo impedidos de realizar sua vocação de *ser mais*, uma vez que a desumanização gerava o *ser menos*. O ponto central, aqui, é que a desumanização afeta tanto àqueles que tem sua humanidade roubada, quanto àqueles que roubam a humanidade.

Em algum momento, os que foram diminuídos lutarão por sua humanidade. Nesta luta, os oprimidos tem como desafio não se tornarem opressores, nem de modo idealista, nem de modo realista, mas sim restaurarem a humanidade de ambos, oprimidos e opressores. Esta tarefa libertadora, entretanto, cabe somente aos oprimidos, pois é de sua debilidade que nasce a força para libertar a ambos.

Se a pedagogia do oprimido é aquela que se faz com ele, a questão colocada é: de que modo poderão os oprimidos participar de sua elaboração, uma vez que eles próprios “hospedam” dentro de si o opressor? Somente quando se descobrirem “hospedeiros” do opressor. E um dos meios de tal descoberta é esta pedagogia, “descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização” (FREIRE, 2014, p. 43).

Um perigo: que os oprimidos, ao realizarem a luta por libertação, tendem a se tornar eles mesmos opressores ou subopressores, uma vez que se identificam com os opressores. Homens, para eles, são os opressores. Em sua luta por humanização, buscam esta referência. É uma aderência ao opressor.

Uma necessidade: a transformação da situação concreta que gera a opressão. Para tanto, é necessário também conceber o mundo como uma mescla entre subjetividade e objetividade, escapando ao subjetivismo (predomínio da subjetividade) e ao objetivismo (predomínio da objetividade). Cita Marx: é necessário fazer a situação opressora ainda mais opressora acrescentando-lhe a consciência da opressão.

A superação depende, ainda, de uma práxis que conjugue, fortemente, ação e reflexão. Inserção crítica *versus* imersão na realidade. A primeira é a própria práxis do oprimido em libertação; a segunda é a manutenção em sua situação de opressão, apenas vivendo no mundo dos opressores. “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação ... e tem que ter nos próprios oprimidos ... um dos seus sujeitos” (FREIRE, 2014, p. 55 – 56). Assim, não basta falar sobre os oprimidos, oferecer-lhes um tratamento “humanitário”, por isto também os opressores não podem fazer uma pedagogia do oprimido.

Desdobramentos e conexões

Ainda que os desdobramentos de sua obra busquem esmiuçar cada uma das questões acima levantadas, considero importante destacar que a criação de uma pedagogia do oprimido está, em grande parte, apoiada na chave humanista de uma vocação natural que, por um ato humano, seria impedida de realizar-se. Para tanto, somente a criação de um processo que fosse capaz de devolver aos humanos a capacidade de olhar para sua realidade, perceber-se nela como oprimido e, em luta, modificar as condições de sua própria opressão.

Num sobrevoo pela literatura mais ampla, é possível encontrar autores que vem conectando Paulo Freire a uma dupla referência: o hegelianismo e o pós-colonialismo. Em relação ao segundo, é já notório o quanto o próprio Paulo Freire atribui a Frantz Fanon e a Albert Memmi uma série de inspirações fundamentais para seu pensamento. Em relação ao primeiro, não encontramos debate feito de modo mais extenso, embora exista, na própria obra de Freire, um longo flerte com Hegel.

Com relação ao pós-colonialismo, Fanon e Memmi são citados diretamente por Freire, sobretudo no que diz respeito à adesão ou à admiração dos oprimidos em relação aos opressores (FREIRE, 2014, p. 68 – 69, notas 24 e 25). Também em *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1997, p. 64). “Os condenados da terra” e “O retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador” são as obras sempre referenciadas.

Já em seu *Territórios de Identidade*, Tomaz Tadeu recolocava a obra de Paulo Freire nesta chave. Ao colocar Freire em linha com outros teóricos críticos das teorias do

currículo, Tomaz Tadeu entende da seguinte forma o papel do autor de *Pedagogia do Oprimido*:

Se Paulo Freire se antecipou, de certa forma, à definição cultural do currículo que iria caracterizar depois a influência dos Estudos Culturais sobre os estudos curriculares, pode-se dizer também que ele inicia o que se poderia chamar, no presente contexto, de uma pedagogia pós-colonialista ou, quem sabe, de uma perspectiva pós-colonialista sobre currículo. [...] Ao se concentrar na perspectiva de grupos dominados em países da América Latina e, mais tarde, dos países que se tornavam independentes do domínio português, Paulo Freire antecipa, na pedagogia e no currículo, alguns dos temas que iriam, depois, se tornar centrais na teoria pós-colonialista. A perspectiva de Freire era, já em *Pedagogia do Oprimido*, claramente pós-colonialista, sobretudo em sua insistência no posicionamento epistemologicamente privilegiado dos grupos dominados: por estarem em posição dominada na estrutura que divide a sociedade entre dominantes e dominados, esses grupos tinham um conhecimento da dominação que os grupos dominantes não podiam ter. (SILVA, 2014, p. 62)

Tomaz Tadeu não é exatamente um partidário do modo como as pedagogias críticas tratam o tema da libertação. Lembremos que iniciamos nosso percurso justamente com a (re)leitura do texto de Maria Manuela, que coloca estas pedagogias em análise bastante rigorosa e complexa. Em texto posterior, escrito com Sandra Corazza, pode-se ler a seguinte crítica ao tema geral da libertação em educação:

Renunciar às ideias de libertação, emancipação e autonomia. Não existe nenhuma pedagogia emancipatória. A promessa de autonomia re-introduz, pela porta dos fundos, a fantasia de um sujeito soberano no pleno comando de seus atos. Libertar significa restaurar uma essência que foi alienada, corrompida ou pervertida. Libertar ou reprimir: a eterna dialética que se resolve na re-instauração do mesmo – a consciência plena. A expressão “pedagogia emancipatória” é um oxímoro: “você deve se emancipar”. É essa incompatibilidade intrínseca entre, de um lado, as noções de autonomia, libertação e emancipação e, de outro, a ideia mesma de pedagogia, que corrói por dentro o edifício do projeto educativo iluminista. (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 13)

Esta leitura só pode ser feita no espectro mais amplo das pedagogias – e, inclusive, demais teorias críticas – que se inserem neste amplo leque da dialética senhor –

escravo de Hegel. Na esteira dos estudos feministas, Ann E. Cudd faz uma cuidadosa genealogia do conceito de opressão, buscando “começar a esclarecer o conceito examinando criticamente seus usos nas discussões políticas e filosóficas, e teorias que tentam explicá-lo” (CUDD, 2006, p. 2, tradução nossa).

Segundo ela, muitos autores da teoria social contemporânea entendem que uma parte específica (parágrafos 178 – 196) de *A Fenomenologia do Espírito*, de Hegel, é particularmente importante para explicar a opressão, uma vez que este trecho (A dialética do senhor e do escravo), estaria em consonância com alguns movimentos sociais contemporâneos, aqueles que estão engajados nas lutas por reconhecimento. (CUDD, 2006, p. 9)

Um outro autor, Michael Peters, em sua introdução ao *Pós-estruturalismo e à filosofia da diferença*, considera que este mesmo momento da obra de Hegel

inspirou não apenas diversas versões do marxismo, teorias marxistas da “alienação” e do “imperialismo”, a fenomenologia [...], o existencialismo e a psicanálise, mas também as filosofias da descolonização e da libertação cultural, tais como expressas por pensadores como Fanon (o “colonizador” e o “colonizado”) e Freire (o “opressor” e o “oprimido”). (PETERS, 2000, p. 55)

O autor ainda reproduz os parágrafos 178, 179, 180, 186, 187 e 188, e desenvolve uma rápida reconstrução acerca do modo como Hegel foi importante para os autores que viriam a ser conhecidos como pós-modernos. Esta reconstrução leva às críticas que autores como Louis Althusser e Jacques Derrida fizeram ao humanismo, expressão de uma espécie de mescla entre o pensamento existencialista e cristão que emergiu com força no segundo pós-guerra (cf. PETERS, 2000, p. 58 – 59). Freire, de fato, está “em casa”.

Um passo além na tese – Freire sem Freire?

Tendo realizado a leitura imanente de uma parte da obra de Paulo Freire para, num outro momento, extrapolar, foi importante avançar no sentido de compreender de que maneira

o conceito de oprimido e de opressão poderiam aliar-se, ou não, ao trabalho de pensamento que vínhamos produzindo. Reafirmamos: buscávamos encontrar um conceito que pudesse ser operativo e potente para as vidas com quem trabalhávamos na condição de pedagogos (em suas mil faces).

O avanço começou por uma periodização histórica. Tomamos como referência a periodização estabelecida por Sandra Mara Corazza em *Uma vida de professora* (2005): “[...] todos os que educaram e educam vivemos três grandes tempos históricos, em termos do saber e do fazer pedagógico e curricular: 1) o tempo da Neutralidade Iluminada; 2) o da Suspeita Absoluta; 3) e o Desafio da Diferença Pura”. (CORAZZA, 2005, p. 13)

O tempo da Neutralidade Iluminada foi aquele que “durou do final do século XIX até a metade do XX”. É o tempo do surgimento da pedagogia, em que a hegemonia da Religião é substituída pela da Ciência. A neutralidade era ainda o caminho seguido pelos educadores para ensinar os saberes, os valores e a vida mesma. Aqui, quando transformações de todas as ordens acontecem (do capitalismo e do socialismo, das ciências e das tecnologias, dos modos de vida e das relações, da produção e do trabalho), quando também tem lugar as guerras e o horror que as acompanhou, é também o tempo de fazer a escola pública e obrigatória, de formular as Ciências da Educação. (CORAZZA, 2005, p. 13 - 14)

O tempo da Suspeita Absoluta foi aquele em que “o mundo tornou-se crítico de si mesmo”, e duas foram as orientações assumidas pelas principais ideias educacionais: as liberais (para as melhorias do capitalismo) e as marxistas (opositoras da tradição da Neutralidade Iluminada, mas também das liberais de seu próprio tempo). Foi o tempo de desmanchar radicalmente as pretensões religiosas ou científicas da Neutralidade Iluminada e de politizar radicalmente a educação. “Tempo de Paulo Freire e de sua potente produção mundial da Educação Libertadora”. Foi o tempo de colocar sob suspeita a própria escola e de agir junto “às classes e grupos subordinados, dos movimentos alternativos e não-estatais, dos engajamentos e militâncias de seus professores”. (CORAZZA, 2005, p. 15 – 17)

Foram estes elementos que abriram caminho para o nosso tempo, o do Desafio da Diferença Pura. Já não é um tempo da Modernidade, como os dois primeiros.

“É cria legítima da pós-Modernidade e da educação que lhe corresponde”. É o tempo em que “todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes”. É o tempo em que nem os movimentos sociais, nem a teorização cultural, nem o currículo e a Pedagogia podem educar e pensar como antes: “eles saem da camisa de força da categoria de classe social [...] para explodir os seus entendimentos e práticas em mil pequenos marcadores sociais”. (CORAZZA, 2005, p. 15 – 17)

Nossa opção foi, então, por nos determos mais no tempo em que nos encontramos hoje, tempo que é também um Desafio, o Desafio da Diferença Pura. Ele nos proporcionou condições para pensar as implicações políticas, sociais e éticas de uma pedagogia plural, ou melhor, de pedagogias plurais, abertas ao acontecimento e ao encontro com a diferença e os diferentes. “Diferentes, que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os Sem...”. (CORAZZA, 2005, p. 18)

No âmbito desta apresentação social de quem são os diferentes, é possível também pensar nas implicações políticas de suas lutas. Quando Sandra Corazza chama este nosso tempo educacional de tempo da diferença pura, ela quer dizer que estes diferentes são puros no sentido de que “são diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos” (p.18).

Neste sentido, suas lutas existem para que “nunca mais sejam vistos como vítimas ou culpados, fontes de todo o mal, desvios a serem tolerados. Para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas, integradas ao velho princípio da identidade universal” (p. 18).

Ainda no que diz respeito à dimensão política da diferença que se apresenta neste novo tempo, opera-se o importante deslocamento das classes sociais. Levando em consideração “índices de barbárie humana, geografia da morte, lógica do medo, alfabeto de dor, sintaxe do sangue”, neste tempo é impossível reduzir tudo a uma única categoria. Todos os atores podem abrir-se à esta diferença, “explodir seus entendimentos e práticas em mil pequenos marcadores sociais” (p. 18).

Ao mesmo tempo, este é um tempo em que não há uma nova e melhor pedagogia a surgir. É um tempo em que podemos experimentar diferenças também nós, educadores, pedagogos, ativistas.

Cada pedagogia e cada currículo, contudo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos somos: em metamorfose, híbridos, mestiços, multifacéticos, polimorfos, de traços caleidoscópicos. Somos velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres. Somos os neutros e os da suspeita. Sempre somos muitos, que compõem o desafio educacional do aqui-e-agora. (CORAZZA, 2005, p. 19 - 20)

Abre-se um tempo em que é possível experimentar diferentes pedagogias, dos diferentes tempos (o da neutralidade, o da suspeita, o da diferença pura) de acordo com os encontros que se tem com os diferentes e com a diferença pura que se apresenta na forma dos mil marcadores sociais descritos acima.

Em Pedagogia e no currículo trata-se de trabalhar, sempre, com as diferenças, reforçá-las, problematizá-las radicalmente, enfatizar suas dinâmicas, viver todas as suas experiências inquietantes e misteriosas. É por suas alteridades que estamos sendo interpelados e desafiados, como educadores. Foi para isso que os diferentes desequilibraram as relações conhecidas, dissiparam a segurança identitária, tornaram estranho tudo o que antes era tão familiar. Para que, junto com eles, assumíssemos a responsabilidade ética de educá-los em sua própria diferença. (CORAZZA, 2005, p. 20)

É nas possibilidades abertas por este tempo da diferença e dos diferentes que temos mergulhado para pensar em pedagogias plurais. Como temos dito ao longo deste texto, tal desafio advém do campo das práticas e tem convocado nosso pensamento desde então. Haveria um método mais próprio para aquelas pessoas que encontramos naquelas práticas tão diversas? Moradores de rua, jovens em conflito com a lei, educadores, ativistas, militantes. Que potência que o conceito de “opressão” poderia ter para estas vidas?.

Para pensar, retomemos uma citação em que Freire define a pedagogia do oprimido:

[...] o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2014, p. 43)

Um paradoxo presente nesta definição inquieta-nos: ao mesmo tempo em que abria-se para um trabalho construído de forma horizontal junto aos oprimidos, eximindo o educador de agir como um agente transmissor das verdades incontestáveis do saber científico, era também uma pedagogia que agrupava, sob a definição de “oprimido”, todos aqueles em torno de quem deveria atuar.

Freire nomeia em seu livro estes oprimidos: os “condenados da terra”, os “demitidos da vida”, os “oprimidos”, os “esfarrapados” (FREIRE, 2014, p. 42). Acompanhando sua obra, também podemos vê-los materializados em suas atividades sociais: operários do SESI e seus filhos, camponeses do Chile, pescadores do Recife (seus encontros com Paulo Freire encontram-se belamente narrados em sua *Pedagogia da Esperança* (1997)). Ainda que o conceito de oprimido fosse considerado muito vago (Freire queixa-se desta crítica em *Pedagogia da Esperança* (cf. p. 46)), inquieta-nos o modo como tantas diferentes singularidades estão colocadas sob sua jurisdição.

Não que Paulo Freire não estivesse preocupado com as diferenças e a diversidade de contextos em que esta pedagogia funcionasse. Tenha-se em conta o quanto o mesmo viajava e o quanto falava, em diversas partes do mundo, a respeito da pedagogia do oprimido (cf. FREIRE, 1997). Há, inclusive, um belo parágrafo que descreve o funcionamento desta plasticidade pedagógica no trabalho do Instituto de Ação Cultura – IDAC, fundado por Freire e outros companheiros:

O quadro de referência de nossa ação político-pedagógica foi a tentativa de viver e construir, em cada situação concreta, uma pedagogia do oprimido, isto é, experimentar uma prática educativa em que, partindo-se sempre da realidade e dos interesses daqueles com quem trabalhávamos, buscávamos um processo de aquisição de conhecimentos e de instrumentos que aumentassem seu poder de intervenção sobre a realidade. Esta opção de base pela educação como conscientização explica a diversidade de inserções e envolvimentos concretos do IDAC e, ao mesmo tempo, a coerência de nossa metodologia de trabalho nos contextos mais diversos. (FREIRE et al, 1980, p. 9 – 10)

O problema é que a estrutura permanece a mesma. Parte-se de um sujeito chamado de oprimido para com ele fazer o trabalho pedagógico que era próprio da pedagogia do oprimido. Trabalho que, enfatizamos, era e é um dos mais avançados em termos de combinar uma inegável opção política por aqueles que não estão identificados com o modelo hegemônico de ser humano e, ao mesmo tempo, entendem que somente estes sujeitos podem ser os artífices de sua vida, tornando-se capazes de também eles nomear o mundo (“pronunciar o mundo”, diria Freire).

Um dos principais questionamentos deste alcance universal do conceito de oprimido foi feito pelo movimento feminista pouco tempo depois do lançamento do livro. Em *Pedagogia da Esperança*, ele mesmo descreve o modo como sua linguagem universal causou estranhamento e reação por parte de grupos feministas.

Nesta fase da retomada da Pedagogia [do Oprimido], irei apanhando aspectos do livro que tenham ou não provocado críticas ao longo desses anos, no sentido de explicar-me melhor, de clarear ângulos, de afirmar e de reafirmar posições. Falar um pouco da linguagem, do gosto das metáforas, da marca machista com que escrevi a *Pedagogia do oprimido* e, antes dela, *Educação como prática da liberdade*, me parece não só importante mas necessário. Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem-número de mulheres norte-americanas que, de diferentes partes dos Estados Unidos, me escreveu, entre fins de 1970 e começos de 1971, alguns meses depois que saiu a primeira edição do livro em Nova York. Era como se elas tivessem combinado a remessa de suas cartas críticas que me foram chegando às mãos em Genebra durante dois a três meses, quase sem interrupção. (FREIRE, 1997, p. 34)

A pensadora feminista negra bell hooks (o nome é grafado com letras minúsculas, por opção da própria pensadora), que conheceu e trabalhou com Paulo Freire, interroga a si mesma acerca destes usos machistas que Freire fez da linguagem, numa obra que certamente advogava em favor das mulheres e do feminismo:

Enquanto lia Freire, em nenhum momento deixei de estar consciente não só do sexismo da linguagem como também do modo com que ele (e outros líderes políticos, intelectuais e pensadores críticos progressistas do Terceiro Mundo, como Fanon, Memmi etc.) constrói um paradigma falocêntrico da libertação – onde a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal estão ligadas como se fossem a mesma coisa. (hooks, 2013, p. 69 - 70)

A autora não faz qualquer tipo de condenação aos usos da linguagem destas suas primeiras obras, pois entende que “o próprio modelo de pedagogia crítica de Freire acolhe o questionamento crítico dessa falha na obra. Mas questionamento crítico não é o mesmo que rejeição”. (hooks, 2013, p. 70)

Gostaríamos de, respeitosamente, dizer que estas palavras nos representam totalmente! Gostaríamos, ainda assim, de demonstrar como nossas pesquisas nos levaram a encontrar, na obra de outro pensador e militante que trabalhou diretamente com o conceito de oprimido, uma saída para as questões que nos propomos. Falamos de Augusto Boal que, em um texto de viragem em seu pensamento, *O arco íris do desejo*, narra os encontros e desencontros que sua metodologia do teatro do oprimido provocou e de que modos foi preciso transformar-se a partir destas provocações.

No prefácio deste livro, subtulado “Meus três encontros teatrais”, Boal conta que, no começo dos anos 1960, circulava o país com sua companhia Teatro de Arena de São Paulo, realizando ações nas regiões mais pobres de São Paulo e do nordeste do país. Revoltados com a extrema pobreza, eles escreviam e montavam peças teatrais contra a injustiça, terminando quase sempre com um coro de atores cantando suas canções exortativas: “Derramemos nosso sangue pela liberdade! Derramemos nosso sangue pela nossa terra! Derramemos nosso sangue, derramemos!” (BOAL, 1996, p. 17)

Era o que nos parecia justo e inadiável: exortar os oprimidos a lutar contra a opressão. Quais oprimidos? Todos. De um modo geral. Demasiado geral. E usávamos nossa arte para dizer verdades, para ensinar soluções: ensinávamos aos camponeses a lutarem por suas terras, porém nós éramos gente da cidade grande; ensinávamos aos negros a lutarem contra o preconceito racial, mas éramos quase todos alvíssimos; ensinávamos às mulheres a lutarem contra seus opressores. Quais? Nós mesmos, pois éramos feministas-homens, quase todos. Valia a intenção. (BOAL, 1996, p. 17 - 18)

Os três encontros descritos por Boal (com um grupo de camponeses no nordeste do Brasil, em especial com um camponês de nome “Virgílio”; com um grupo do Peru, em especial com uma “senhora gorda”; com pessoas de diversos tipos durante seu exílio na Europa, em especial na Suécia e na Finlândia) fizeram-no, ponto a ponto, repensar as generalizações feitas quanto à opressão e aos oprimidos. A respeito dos dois primeiros encontros, ele escreveu:

Com Virgílio aprendi a ver um ser humano e não apenas sua classe social, o camponês e não o campesinato, em luta com os seus problemas sociais e políticos. Com a senhora gorda, aprendi a ver o ser humano em luta contra seus próprios problemas individuais que, mesmos por não abrangerem a totalidade de sua classe, abrangem a totalidade de uma vida. E nem por isso são menos importantes. Mas faltava aprender mais: o que aprendi no meu exílio europeu. (Boal, 1996, p. 23)

Em países como a Suécia ou a Finlândia, Boal acostumou-se a trabalhar com opressões muito diferentes daquelas que via na América Latina. Eram opressões invisíveis, tais como o medo, o vazio, a solidão. Em 1980, foi levado a realizar um trabalho com estas pessoas, que passou a respeitar. Chamado *Le Flic dans la Tête*, ou *O Tira na Cabeça*, levou-o a trabalhar com a seguinte hipótese: “o tira está na cabeça, mas os quartéis estão do lado de fora. Tratava-se de tentar descobrir como lá penetraram e inventar os meios de fazê-los sair”. (BOAL, 1996, p. 23)

Assim, Boal alarga a ideia de opressão e de oprimidos para além do modelo “demasiado geral” com que ele próprio trabalhava. E, para retomarmos os termos de nossa periodização, é como se Boal estivesse com um pé na Suspeita Absoluta, colocando em xeque os modos tradicionais de executar sua arte, mas também estivesse com o outro pé

no Desafio da Diferença Pura, abrindo-se à diferença e aos diferentes – ou, para retomar a imagem de Sandra Corazza, “para explodir os seus entendimentos e práticas em mil pequenos marcadores sociais”.

Impasse: um pé em cada canoa

Entre um tempo e outro. Assim terminamos a leitura de nossos autores. À pedagogia crítica dá lugar uma pedagogia da diferença pura? Desde o princípio vimos procurando substituições. Conforme escrevemos acima, pensamos que o conceito de “vidas precárias” pudesse ser mais potente para as vidas envolvidas das experimentações pedagógicas que acompanhamos.

Temos a plena certeza de que as vidas com quem fizemos encontros, e que inspiram essa tese, sofreram alguma forma de violência da ordem social existente que impediram-nas de seguir seu “percurso de humanização” (entre aspas, aqui, porque não partilhamos desta teleologia), o que caracterizaria uma situação de opressão. Ao mesmo tempo, é necessário enunciar um paradoxo aqui: estas pessoas não estão em constante situação de opressão e, é importante dizer, sequer gostariam de ser chamadas oprimidas. Alguns exemplos talvez sejam importantes e ilustrativos.

Exemplo 1: certa vez, no trabalho com as pessoas em situação de rua, o projeto social foi manchete de um jornal impresso do município em que funcionava. A manchete dizia que o projeto atuava junto às pessoas marginalizadas da cidade. Quando as pessoas que participavam do projeto perceberam que a matéria falava sobre elas, formaram uma comissão para perguntar à equipe técnica por que motivo estavam chamando-as de marginalizadas, pois elas não se sentiam assim. Elas se sentiam cidadãs.

Exemplo 2: certa vez, no trabalho com jovens em conflito com a lei, um grupo de três jovens era constantemente abordado pela polícia. Em um encontro pedagógico organizado especificamente para falar sobre este assunto, perguntei a um dos rapazes se ele sentia-se oprimido pelos policiais. Respondeu que não se sentia absolutamente oprimido e que, caso continuassem a realizar abordagens sobre sua pessoa, ele é que passaria a oprimir os policiais, “dando-lhes algumas pancadas”.

Inicialmente, para sair deste impasse, estamos trabalhando com a hipótese de que no tempo da Diferença Pura as relações sociais, políticas e econômicas tem uma outra marca, mais aberta e mais plural – a marca da precariedade. Como isto funcionaria?

Em primeiro lugar, há que se entender a atual fase de desenvolvimento das relações capitalísticas. Entendemos que o capitalismo neoliberal, em sua fase mundial e integrada (na expressão de Félix Guattari (1981)), tem transformado o modo como as pessoas se relacionam consigo mesmas, com as questões socioeconômicas e com as formas de dominação. O eixo e a própria lógica da produção foram modificados. A fábrica, o emprego estável e tudo aquilo que estava atrelado ao período da grande indústria se esfacelou.

O valor já não é criado diretamente pelo trabalho e pela produção material, sequer é criado em um lugar particular (fábrica/escritório) ou num tempo particular (tempo de trabalho). Seu lugar é a sociedade inteira e o seu tempo é o “momento certo” indeterminado ou aquele em que se tira proveito de qualquer oportunidade. (VIRTANEN, 2011, p. 56)

Fora da fábrica, ou fazendo da sociedade inteira a sua fábrica, o capital, em sua versão neoliberal, faz mais do que produzir bens materiais. Judith Butler pensa que nesse momento o neoliberalismo expande sua produção para toda a vida:

devemos nos perguntar se designamos por “neoliberalismo” uma lógica e um sistema de poder puramente econômicos ou ainda um regime de poder que rege as práticas de formação do sujeito, inclusive de si próprio, assim como o fato de que a valorização do parâmetro de instrumentalidade integra e ultrapassa, doravante, a esfera convencional do “econômico”. (BUTLER, 2013, p. 2)

Não que o capitalismo tenha deixado de produzir subjetividades em qualquer momento da história. Michael Hardt demonstra que Marx já havia se preocupado com tal questão, embora ela se intensifique no contemporâneo, quando a produção é biopolítica – envolvendo a vida como um todo.

Isso nos traz de volta à nossa análise da guinada biopolítica na economia. No contexto da produção industrial, Marx chegou ao importante reconhecimento de que a produção capitalista tem por meta criar não somente os objetos, mas também os sujeitos. “De certo modo, a produção não produz apenas um objeto para seu sujeito, mas também um sujeito para seu objeto”[*]¹⁴. No contexto da produção biopolítica, entretanto, a produção da subjetividade é bem mais direta e intensa. (Hardt, 2009)

É ainda Butler quem nos forneceu uma primeira resposta para sair do impasse, uma vez que ela coloca o processo de precarização da vida como parte de uma “situação biopolítica” que tem subjogado populações diversas. (BUTLER, 2015, p. 15)

Butler: precariedade e condição precária

Lembramos que nossa tarefa consiste em explorar um conceito potente para pensar e para trabalhar com as vidas que encontramos em nossa errância pedagógica. Uma leitura possível mostra que falar em opressão e em oprimidos parece pouco conveniente nos dias de hoje. Vamos dar continuidade a esse percurso, a essa experimentação conceitual, pelo modo como Butler aborda a precariedade com uma pequena crônica que mostra a errância de nosso pensamento com relação à sua obra.

Performatividade: subvertendo a identidade

Nossa aproximação se deu por meio de um dos conceitos que Butler desenvolve a partir da obra *Problemas de Gênero* – o conceito de performatividade.

Realizávamos estudos ligados ao livro *Multidão* (2005), de Michael Hardt e de Antonio Negri. Em um dos capítulos do livro, os autores estão pensando a produção do comum a partir do modo como a multidão se relaciona com o corpo: “a carne da multidão produz em comum de maneira que é monstruosa e sempre ultrapassa a medida

¹⁴ A citação de Hardt está referida da seguinte maneira: 11 K. Marx, *Manuscrits de 1857-1858*, Paris, Éditions Sociales, 1980, p. 26.

de quaisquer corpos sociais tradicionais” (p. 256). Para Hardt e Negri, a performatividade é central na produção do comum¹⁵:

Por que? Pois, neste conceito, a performatividade é entendida como uma potência política. Ela pode permitir tanto uma subversão da lógica identitária quanto a produção cotidiana de novas formas de experimentar o próprio corpo e os corpos sociais. “Não existem corpos queer, mas apenas carne queer que reside na comunicação e na colaboração da conduta social” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 261).

Essa subversão da identidade e, ao mesmo tempo, esse deslocamento do corpo para a carne, uma carne monstruosa, era de fato muito animadora àquela altura de nossa vida. Mas Butler permaneceu, por longo período, alguém que conhecemos nessas páginas de Hardt e Negri e que nos ajudava a pensar a subversão da identidade. Ponto.

Um artigo: vida precária

Foi somente uma década mais tarde que reencontramos Butler. Desta vez o encontro seria forte. Cursávamos o mestrado quando soubemos que um periódico da universidade estava em vias de lançar, no formato de artigo, a tradução do capítulo de um livro de Butler. Título? Vida Precária. Era 2011 e de fato a tradução se efetivou. O capítulo foi extraído do livro *Precarious life: the powers of mourning and violence*, publicado em 2004.

Curiosamente não me interessei muito pela leitura do texto. Paradoxo: o título não me saía da cabeça. Um ano depois, quando eu trabalhava com os jovens ditos em conflito com a lei e me defrontava com o vazio de um nome adequado para aquele trabalho (a pedagogia do oprimido, conforme dito acima, não parecia um conceito potente), esse nome, essa noção, esse conceito não me deixava: vidas precárias.

¹⁵ Grosso modo, podemos dizer que na obra *Multidão*, Hardt e Negri tentam pensar nas formas de resistência ao capitalismo contemporâneo. Este capitalismo explora o que eles chamam de produção do comum. Com isso, querem dizer que o valor não é produzido somente na esfera da produção, mas numa intersecção entre esta e a esfera da reprodução. A multidão, entendida como conjunto de singularidades, é o sujeito que pode resistir a essa expropriação do comum.

Conforme o tempo foi passando e me envolvi em outras experimentações pedagógicas intensificava-se a sensação de que pensar nesses termos era muito mais potente, que tínhamos um conceito com maior elasticidade para atravessar a diferença que eu encontrava ao longo das vivências que tinha em pedagogia.

Somente em 2015 é que passei da admiração pelo conceito para seu conhecimento efetivo. A passagem arrasadora de Butler pelo Brasil foi marcada por uma série de eventos e trouxe consigo o lançamento de traduções inéditas em língua portuguesa. Os livros **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** (2015d) e **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética** (2015e) estavam entre eles.

A leitura de Quadros de Guerra foi um marco nos estudos que realizávamos. O livro permitia conhecer de perto o conceito de precariedade, já apresentado de modo muito diverso em relação ao artigo de 2011. Li com muito gosto e julguei estar com todo o material necessário para meu exame de qualificação.

Precariedade e condição precária

Investi, então, em uma leitura instrumental deste livro de Butler, servindo-me das definições que ela fazia dos conceitos de precariedade e de condição precária.¹⁶ Parecia suficiente e não me lancei na complexidade do texto, um poderoso vórtice de discussões ontológicas (a precariedade como uma condição generalizada), epistemológicas (como se dá o reconhecimento, a apreensão, a inteligibilidade das vidas precárias?), políticas (a desigual distribuição de instrumentos para lidar com a precariedade), éticas e morais (a apreensão da condição de ser enlutado precede a apreensão das vidas precárias) em torno da pergunta que é subtítulo de seu livro: quando a vida é passível de luto?

Preocupe-me tão somente em responder a uma questão: o que estes conceitos nos contavam?

¹⁶ No original, os termos são *precariousness* e *precarity*. Foi uma opção das tradutoras deixá-las como precariedade e condição precária, respectivamente.

Por precariedade podemos entender a existência mesma. “Vidas são, por definição, precárias: podem ser eliminadas de maneira proposital ou acidental; sua persistência não está, de modo algum, garantida. Em certo sentido, essa é uma característica de todas as vidas, e não há como pensar a vida como não precária” (BUTLER, 2015d, p. 46).

Se a precariedade é, então, condição ontológica, grau zero da existência, transversal a todo corpo vivo, há uma variação no modo como as pessoas recebem instrumentos para lidar com essa precariedade. Daí o conceito de “condição precária”, que é uma condição politicamente induzida, onde podemos encontrar duas linhas de definição diversas: uma diz respeito à deficitária distribuição de recursos para lidar com as necessidades impostas pela precariedade; a outra diz respeito à maximização desta condição imposta pela violência estatal.

A condição precária designa a condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte. [...] A condição precária também caracteriza a condição politicamente induzida de maximização da precariedade para populações expostas à violência arbitrária do Estado que com frequência não têm opção a não ser recorrer ao próprio Estado do qual precisam de proteção. o. (BUTLER, 2015d, p. 46-47)

Do ontológico ao político

O uso instrumental que fizemos do texto nos acompanhou por um bom tempo na pesquisa. Em fins de 2015, com o lançamento de *Notes toward a performative theory of assembly* (BUTLER, 2015c), foi possível assumir um novo tipo de relação com esses desenvolvimentos conceituais.

Neste livro, que tem origem nos movimentos multitudinários que tomaram o mundo desde a primavera árabe, Butler está interessada em pensar uma grande miríade de questões ligadas ao que acontece quando corpos se reúnem para protestar. Temas ligados à definição da democracia, da representação, da vulnerabilidade, da ocupação do espaço

público, bem como a retomada da própria questão de gênero e da performatividade em relação a estes movimentos contemporâneos.

No que diz respeito à precariedade não há grande mudança no modo como ela define os conceitos. É possível, entretanto, notar um acento maior nos aspectos políticos dos conceitos, já que em diversos momentos da obra Butler vincula os conceitos de precariedade e condição precária diretamente aos movimentos de luta globais. *A generalização da condição precária é aquilo que, a um só tempo, leva as pessoas a protestar e é o alvo dos próprios protestos.*

Essa ênfase maior no político pode ser percebida em um dos parágrafos da introdução do livro, onde Butler sublinha que a precariedade não se reduz a seu caráter existencial. A ênfase parece recair, cada vez mais, sobre o modo como a vivência da precariedade é desigual. Ela escreverá:

Como comecei a esclarecer em “Quadros de Guerra”, a precariedade não é simplesmente uma verdade existencial – cada um de nós se encontra sujeito a privação, injúria, doença, debilitação, ou morte em função de eventos ou processos que estão fora de nosso controle. Todos nós desconhecemos e estamos expostos ao que pode acontecer, e nosso não-saber é um sinal que nós não controlamos, não podemos controlar todas as condições que constituem as nossas vidas. Não importa o quão invariável seja essa verdade, ela é sempre vivenciada de modo diverso, uma vez que a exposição a lesões no trabalho, ou serviços sociais inconstantes, afectam claramente os trabalhadores e os desempregados muito mais do que outros. (BUTLER, 2015c, p. 21, tradução nossa)

A ênfase sobre a distribuição desigual das condições para enfrentar a precariedade ontológica é reforçada na sequência da exposição.

Em outras palavras, nenhuma pessoa sofre com a perda de abrigo sem que haja um tipo de falha social na organização de serviços que tornam a moradia acessível a toda e qualquer pessoa. E nenhuma pessoa sofre com o desemprego sem que haja um sistema ou uma política econômica que falha na oferta de proteção contra essa possibilidade. Isso quer dizer que em algumas das mais vulneráveis experiências de privação econômica e social, o que é revelado não é somente nossa precariedade como pessoas individuais – embora isso também possa ser facilmente revelado – mas também as falhas e desigualdades das instituições socioeconômicas e políticas. (BUTLER, 2015c, p. 21, tradução nossa)

As questões da performatividade e do gênero também serão colocadas nessa perspectiva. Ainda no âmbito de sua passagem pelo Brasil, podemos encontrar uma entrevista que mostra um reposicionamento desses temas em relação às lutas (ela fala em corpos reunidos, quando os corpos se juntam para protestar) e ao próprio tema da precariedade.

Eu pretendo, sim, falar sobre política corporal, sobre a importância de corpos reunidos, o porquê de podermos pensar a performatividade não só como algo que uma pessoa faz, mas também como algo encenado no coletivo. Eu pretendo demonstrar que meu trabalho sobre performatividade de gênero está ligado à política de precariedade sobre a qual tenho pensado nos últimos anos. Afinal, ainda que tenhamos que lutar por liberdades individuais, temos que pensar o lugar de corpos atuantes e de corpos movendo-se livremente dentro de uma democracia. A meu ver, não existe democracia sem assembleia, e nenhuma assembleia sem uma forma plural e consubstancial de performatividade. (BUTLER, 2015b)

Para ela, a precariedade é algo que se dá diretamente no corpo. É no corpo que somos precários. E se a performatividade é uma questão corporal e de luta contra a identidade, tal como nos referimos à leitura de Hardt e Negri, soam bastante potentes essas associações, conexões, entroncamentos que ela faz em relação a sua própria obra.

Precariedade, antiprecariedade como argamassa

Se no princípio eu não entendia muito bem por que motivo o nome “vida precária” me deixava tão animado; se eu apenas pensava que era um nome mais adequado para as pessoas com que eu fazia encontros pedagógicos, fossem em atividades profissionais, de militância ou de pesquisa; aos poucos pude formar certo entendimento de que não estava completamente equivocado. Ao acompanhar esses recentes desdobramentos teóricos de Judith Butler, é de fato possível pensar que a precariedade é uma espécie de potência transversal que anima muitas lutas do contemporâneo.

Nesse livro de 2015 (BUTLER, 2015c) há muita potência para esse tipo de análise. Pois, além dos realinhamentos em seu projeto que expusemos acima, Butler buscará pensar nesse lugar paradoxal entre a precariedade, os corpos e as lutas. Para ela são os corpos que, reunidos em assembleias, greves, vigílias, na ocupação de espaços públicos, vão problematizar o lugar comum do pensamento político contemporâneo, esse mesmo que se propõe pensar os movimentos decorrentes da Primavera Árabe.

O paradoxo se estende ao fato de que muitas das lutas contemporâneas são lutas contra a precariedade, mas animadas pela própria precariedade: “é este corpo, e esses corpos, que requerem emprego, abrigo, cuidados de saúde e alimentação, assim como um sentido de um futuro que não seja o futuro de uma dívida impagável”. Os corpos que protestam contra a precariedade são aqueles que tem suas condições de subsistência permanentemente colocadas em risco, que tiveram a sua infraestrutura arruinada, que vivem no corpo a aceleração da precariedade. (BUTLER, 2015c, p. 9 – 10, tradução nossa)

A fineza da análise consiste em perceber o modo como é um tipo de demanda que faz uma composição entre o micropolítico e o macropolítico, as demandas do corpo às demandas por direitos, apreendendo a dimensão compartilhada por todos os corpos vivos, considerados descartáveis ou não. Butler (2015c) entende que a precariedade “pode operar, ou [já] está operando, como um local de aliança entre grupos de pessoas que, de outra forma, não encontram muito em comum entre si, onde muitas vezes reinam a suspeita e o antagonismo” (p. 27, tradução nossa).

Esse espriamento da precariedade como análise teórica e motor das lutas faz com que a elasticidade do conceito seja enorme. Não que ela seja um novo universal. Butler é cuidadosa. Por exemplo, ela considera importante que façamos a distinção entre “diferentes tipos de protesto, diferenciando movimentos antimilitarização de movimentos ligados à precariedade, Black Lives Matter de demandas por educação pública”. “Mas” – e ela retoma essa característica transversal do conceito –, “ao mesmo tempo, a precariedade parece percorrer vários desses movimentos, seja a precariedade daquele mortos nas guerras, daqueles a quem falta infraestrutura básica, aqueles que são expostos à violência desproporcional na rua, ou aqueles que terão débitos impagáveis para conseguir educar-se. (2015c, p. 17)

Vidas precárias:

Ao usar o termo precariedade, nós podemos nos referir a populações que passam fome ou que estão perto disso, àqueles para que as fontes de alimento chegam em um dia, mas não no outro ou são cuidadosamente racionadas – tal como vimos quando o estado de Israel decide quanta comida os Palestinos em Gaza precisam para sobreviver – ou qualquer estatística global que exemplifique onde o abrigo é temporário ou foi perdido. Nós podemos também estar falando sobre trabalhadores sexuais transgêneros que tem que se defender contra a violência das ruas e o abuso policial. E às vezes esses são os mesmos grupos, e às vezes eles são diferentes. Mas quando eles são parte de uma mesma população, eles estão ligados por sua súbita ou prolongada sujeição à precariedade, ainda que não queiram reconhecer esse laço. (BUTLER, 2015c, p.34)

Com esta descrição, Butler abre as portas para pensarmos que a precariedade é, efetivamente, uma condição mais ampla que aquela de opressão. É uma leitura, inclusive, que parece ser bastante complementar à outras feitas no âmbito do debate italiano, que pudemos conhecer melhor quando de nosso estágio de doutorado em Gênova (vide a crônica pedagógica “pedagogia e ciência”).

O debate que cartografamos na Itália não toma a precariedade como um transcendente (condição ontológica). Seu ponto de partida é a própria relação capital – trabalho. Ao mesmo tempo, eles também vão reconhecer uma generalização da precariedade, que se torna subjetiva e existencial. Vejamos como se traçam essas análises e, após, façamos uma pequena triangulação entre a opressão e estas formas de ler a precariedade.

Precariedade: traços marxistas

2005. Alguns companheiros de grupo de estudos estão acompanhando os seminários que Suely Rolnik realiza na PUC-SP. O retorno de cada um deles era muito aguardado. Traziam novidades que gravitavam em torno de um modo de pensamento que chamávamos de “pensamento da subjetividade”. A internet era uma coisa qualquer. Tempos de Orkut. Uma

informação ou outra é que circulava. Assim, os trânsitos estavam bastante ligados a quem circulava o mundo.

Pois bem, num desses seminários, os companheiros ouviram duas expressões que foram muito impactantes e deixaram suas marcas: cognitariado e precariado. Passamos muito tempo perseguindo essas noções. Eram coisas boas ou coisas más? Estavam criticando? Teriam alguma relação com aquele olhar que Hardt e Negri liam a pobreza a os pobres, entendendo esses últimos como “Possibilidade Mundial”? (HARDT; NEGRI, 2004, p. 175)

Os primeiros textos que ofereciam alguma informação eram aqueles constantes da edição brasileira de “Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade” (LAZZARATO; NEGRI, 2001). Ali era possível começar a transitar por um debate que estava relacionado com a própria formação do movimento revolucionário italiano do século 20, onde Toni Negri tinha sido um dos atores principais. Também era possível perceber que havia relação com uma dada leitura das mutações do trabalho no capitalismo contemporâneo e com as consequentes alterações nos direitos trabalhistas daquilo que se chamou Welfare State.

Na introdução do livro sobre o trabalho imaterial, Giuseppe Cocco apontava um deslocamento conceitual, com implicações práticas, realizado por Negri em meados da década de 1970: era a passagem do operário massa ao operário social. O capital não teria exclusivamente a fábrica como local de produção e a sociedade inteira seria posta para trabalhar.

Com esta nova noção – “operário social”-, claramente inspirada nas pesquisas e nos trabalhos teóricos do neomarxismo *operaista* dos anos 1950-1960, os teóricos do movimento antagonista e, em particular, da “autonomia operária”, tentam dar conta das transformações do regime de acumulação do ponto de vista das mudanças que caracterizam os conflitos de classe a partir de 1973-74. À relativa pacificação negociada nas grandes fábricas tayloristas (quebrada, cá e lá, apenas por episódios isolados de reestruturação) contrapunha-se uma dinâmica *rumpante* de lutas sociais de tipo novo, acionadas por figuras de tipo novo: por um lado, havia a mobilização de estudantes universitários e secundaristas já inseridos nos circuitos do trabalho terceirizado), de trabalhadores “precários” e das primeiras levas de desempregados em torno de temáticas diretamente “salariais”; por outro lado, havia lutas diretamente articuladas nas esferas da reprodução - lutas por

moradias e serviços. Ademais, neste segundo nível, a explosão do movimento feminista teve um papel fundamental.

A proposta de uma abordagem em termos de "operário social" recusava as teses da dualização como fruto da separação entre setores produtivos e setores improdutivos e articulava a centralidade produtiva de figuras sociais cujas dimensões produtivas não dependiam mais da inserção na relação salarial central. A dualização não era, naturalmente, negada, mas interpretada como o novo instrumento de comando. (COCCO, in: LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 19 – 21)

Isso não resolvia muito meu problema mas, de toda forma, seguimos buscando entender essa figura, que era o “precário”, que estava em um lugar de centralidade nas formas contemporâneas de regulação da relação capital – trabalho. Também conseguíamos entender que havia uma relação direta com a figura do “pobre”, tal como Negri trabalhara com Hardt em *Império*, mas também em outras obras suas.

Desde então, mais de uma década depois, cá estamos nós escrevendo um texto que pretende dar conta de explicar o que era o precariado e os precários desde o ponto de vista destes teóricos italianos que são oriundos de uma corrente sui generis de prática teórica e prática militante do marxismo, o já mencionado operaísmo.

Operaísmo (“operaism”), também conhecido por “marxismo autonomista”, se refere a uma corrente política e teórica do pensamento marxista que surgiu na Itália no começo dos anos 1960. Uma leitura original de Marx no contexto das lutas radicais dos trabalhadores, ocorridas no país durante toda a década, e que levaram à invenção de novos conceitos teóricos (como: composição técnica e política de classe, operário massa, recusa ao trabalho) e uma nova metodologia política (a copesquisa, ou investigação militante). Na Itália, o desenvolvimento do operaísmo influenciou profundamente uma cultura política e movimentos sociais, nos anos 1960 e 1970. As teorias do operaísmo italiano revolucionário que, desde 1960 moldaram experiências políticas como o *Potere operaio* (“Poder operário”) e os movimentos multifacetados da *Autonomia operaia*, circularam largamente também fora da Itália (por exemplo, na Alemanha, através de revistas como *Autonomie* e o trabalho de Karl Heinz Roth, na França, através de revistas como *Matériaux pour l'intervention*, *Camarades* e o trabalho de Yann Moulier Boutang, e nos EUA, através de uma revista como *Zero work* e o trabalho de Harry Cleaver). Depois das ondas repressivas que, começando em 7 de abril de 1979, levaram à prisão centenas de militantes e intelectuais do movimento autonomista na Itália, forçando muitos outros ao exílio (principalmente na França); o começo

dos anos 1990 marcou uma nova temporada política e teórica, com o nascimento do que atualmente é referido como “pós-operaísmo”. A chave para esta nova temporada tem sido conceitos como “general intellect” (intelecto geral de massa), “trabalho imaterial”, “capitalismo cognitivo”, “autonomia da migração” e “multidão”. *Império* (2000), por Hardt e Negri, contribuiu vastamente à disseminação global desses conceitos nos movimentos sociais, nas discussões marxistas e pós-marxistas, bem como nos estudos culturais e pós-coloniais. (MEZZADRA, 2013)

Quando viajamos para a Itália, em função de nosso projeto de Doutorado Sanduíche no exterior, tínhamos como projeto tentar compreender os modos como os italianos estavam lidando com a crise financeira, desencadeada em 2008, e como isto estava se tornando uma questão para a juventude italiana e, por fim, como os movimentos ligados a este pensamento de base operáista lidavam com a precariedade.

Quando chegamos lá, tínhamos esse percurso de leitura da obra de Antonio Negri e os conhecimentos mínimos do modo como Judith Butler vinha fazendo o seu trabalho conceitual em torno do tema de precariedade (ou seja, a distinção simples entre a precariedade como um laço ontológico entre todos os corpos humanos e inumanos, e a condição precária como uma distribuição desigual de recursos para lidar com a precariedade ontológica).

Já expressamos, no capítulo especialmente elaborado para contar das experimentações pedagógicas que aconteceram durante o período em que estivemos na Itália, o quanto nos espantou o fato de que os mesmos não tinham perspectivas de saída da crise e estavam procurando soluções aqui no Brasil e na América Latina em geral. Também pudemos registrar qual foi o nosso método de pesquisa: estar diretamente em contato com movimentos, instituições, militantes, que pudessem nos ajudar a entender como se dava o debate para, a partir deste chão, alcançar a literatura existente e tentar compreender como se organiza o debate.

O que pudemos entender foram algumas linhas:

- 1) A precariedade foi entendida de modo ambíguo nas lutas que o movimento operário travou contra o capitalismo fordista nos anos 1970, uma vez que estas lutas eram sempre por melhores salários e nunca por

menos trabalho. Nesse momento, a recusa do trabalho assalariado era um mote muito forte e a flexibilização das jornadas era entendida como uma liberação parcial do jugo da exploração capitalista.

- 2) No atual cenário da crise, a promessa de libertação não se concretizou, e a precariedade tornou-se uma condição generalizada de intensificação da exploração capitalista, considerando que as esferas da produção e da reprodução se entrecruzam e colocam a vida como um todo para trabalhar. É o que Antonio Negri e muitos teóricos que vem do operaísmo chamam de produção biopolítica, em que a vida e suas faculdades (comunicação, afeto, intelecto) são as bases mesmas de funcionamento do capital.
- 3) Há uma análise de que a precariedade é existencial, mas não como ponto de partida. Ela se torna existencial. E isso se dá em função do fato de que o trabalho se torna intermitente. Não apenas não há qualquer separação entre o tempo de trabalho e o tempo de lazer, como também o precário é impelido a dedicar todo o seu tempo de vida para o trabalho, estando completamente disponível para as “oportunidades” que surgem.
- 4) Por fim, vence o “empresariamento de si mesmo”. Cada um se torna o próprio patrão, contudo, os precários seguem dispendo tão somente de sua própria força de trabalho para venda. E, mais frequentemente, são obrigados a se qualificar permanentemente para manterem-se “empregáveis”, geralmente tornando-se endividados para permanecerem nesta cadeia.

Mutação do capitalismo, generalização da precariedade

Foi com o economista Andrea Fumagalli que encontramos as melhores balizas para compreender, agora no plano teórico, como se dá o debate em torno da precariedade. Dois pequenos livros foram os pontapés iniciais: *Sai cos'è lo spread?: lessico economico non convenzionale* (2012) – que pode ser traduzido como “Você sabe o que é o spread?: léxico

econômico não tradicional” – e Lavoro: male comune (2013), que pode ser traduzido como “Trabalho: mal comum”¹⁷.

No verbete “precarietà”, que está no interessantíssimo “léxico econômico não tradicional” de Fumagalli, as primeiras indicações sobre a precariedade são linguísticas:

“Na língua italiana “precarietà” indica incerteza, condição de instabilidade, situação de desequilíbrio. De um ponto de vista etimológico, deriva do adjetivo latino *precarious*, ou aquilo que é obtido com a prece, a título de favor; enquanto provém e depende do desejo de outros, quando obtido é algo de incerto e de inseguro” (FUMAGALLI, 2012, p. 128)

A relação do caráter inseguro de uma prece anima a sequência desta descrição linguística, já que o verbo latino *precor* significa “pregare” (prece, em português), “chiedere con preghiera” (pedir com prece). “Quem reza é aquele que tem fé ou que tem esperança, e o ato de “pregare” [fazer uma prece] é um ato que o tranquiliza em um contexto particularmente carregado de incerteza, instabilidade e medo do futuro” (p. 128). Há, ainda, uma terceira questão: a do lugar de quem pede, pois “quem “prega” [faz a prece] é também aquele que se remete à vontade de um outro, colocando-se assim em uma posição subalterna, consciente de não ter condições de fazer com as próprias forças” (p. 128).

Para Fumagalli, essas condições registradas nas origens linguísticas da palavra precariedade são, também, “mais ou menos as condições existenciais de quem, hoje, é precário no trabalho e como consequência, na vida” (p. 128).

O texto prossegue descrevendo, posicionando a precariedade em relação ao modo de produção capitalista. E encontramos algo surpreendente para nós, brasileiros, mas certamente radicalmente diverso para os habitantes da Europa, pois Fumagalli dirá que a precariedade era uma situação considerada marginal durante o período de crescimento industrial-fordista, limitando-se ao mundo do trabalho. A difusão do termo, “sinistra” segundo o autor, acontecerá recentemente, e esse “sucesso está ligado aos processos de

¹⁷ Todos os textos utilizados de Fumagalli e Lazzarato são traduções nossas.

transformação do mercado de trabalho, gerados pela crise do modelo industrial-fordista e pela difusão das tecnologias flexíveis da informação e da comunicação”.

Na Itália, o marco está nos anos 1980: o problema da precariedade (em sentido negativo) e da flexibilidade (em sentido positivo) é posto depois da derrota sindical na Fiat no outono de 1980, quando teve início o primeiro processo de reestruturação da indústria italiana com a introdução do sistema flexível”. Na época do livro que seguimos aqui, 2013, a Itália contava com “mais de quarenta tipos de contratos flexíveis de trabalho”, devido a uma lei de 2003 (lei 30/2003).

Fumagalli segue seu texto mostrando como as características imateriais que marcam o capitalismo contemporâneo favorecem um sistema de contratação individual, efetivando uma operação em que direitos individuais predominam sobre direitos trabalhistas. O fato do “sistema de produção contemporâneo” basear-se “sempre mais no fornecimento de trabalho cognitivo, de tipo mental e relacional mesclado com atividades manuais” é que favorece tal individualização. O mais interessante nesse processo é um terceiro desdobramento da relação entre imaterialidade e individualização do trabalho: a precariedade subjetiva do trabalho.

Nesse contexto, a condição de precariedade assume formas novas. Na transição do capitalismo industrial-fordista para aquele cognitivo, a qualidade da prestação laborativa é estruturalmente modificada. Torna-se menor a separação entre o homem e a máquina que regula, organiza e disciplina o trabalho manual. No momento mesmo em que o cérebro e a vida tornam-se parte integrante do trabalho, também a distinção entre tempo de vida e tempo de trabalho perdem o sentido. Assim, o individualismo contratual, que está na base da precariedade jurídica do trabalho, inunda a subjetividade dos próprios indivíduos, condiciona seu comportamento e se transforma em precariedade existencial. (FUMAGALLI, 2013)

Fumagalli insistirá nesse ponto, afirmando que “no capitalismo contemporâneo, a precariedade é, em primeiro lugar, subjetiva, então existencial, então generalizada”. É em livro anterior, de 2007 – aqui usamos a tradução espanhola de 2010 –, que Fumagalli precisará estas três dimensões da precariedade.

A precariedade é condição subjetiva na medida em que entra diretamente na percepção dos indivíduos de forma diferenciada em função da formação, dos imaginários e do grau de conhecimento (cultura) acumulado.

A precariedade é condição existencial porque é permeável e está presente em todas as atividades de indivíduos e não só no âmbito estritamente laboral, mas por extensão em um contexto onde é cada vez mais difícil separar trabalho de não trabalho. Mais ainda, é condição existencial porque a incerteza, que cria a condição de precariedade, não encontra nenhuma forma de segurança, independentemente do comportamento dos próprios indivíduos, após o desmantelamento do estado de bem-estar.

A precariedade é uma condição generalizada porque quem se encontra em uma situação laboral estável e garantida está perfeitamente consciente de que esta situação poderia terminar a qualquer momento, devido a um processo de reestruturação, uma realocação [offshoring], uma crise conjuntural, o estouro de uma bolha especulativa, etc. Essa consciência faz com que o comportamento dos e das trabalhadores/as com mais garantias se pareça muito ao dos e das trabalhadores/as que vivem objetiva e diretamente em uma situação de precariedade efetiva. A multidão do trabalho é, assim, ou diretamente precária, ou psicologicamente precária. (FUMAGALLI, 2010, p. 284 – 285)

Em *Lavoro: male comune*, Fumagalli situa a emergência dos precários em relação a uma “mutação estrutural no paradigma de produção e organização do trabalho” que, em nível planetário, vem chamar de “biocapitalismo cognitivo”, o qual seria caracterizado por algumas características bastante específicas: o que se produz; como se organiza a produção; como se trabalha.

- A produção não se limita aos bens materiais; as mercadorias são algo sempre mais intangíveis, dificilmente mensuráveis ou quantificáveis, fruto das faculdades relacionais, afetivas e cognitivas dos seres humanos;

- A produção não se baseia mais em um esquema homogêneo e estandardizado de organização do trabalho [...] Graças ao desenvolvimento de novas tecnologias, ela se organiza em modalidades diversas, caracterizadas mais pela estrutura em rede [...];

- A prestação laborativa modificou-se tanto quantitativa quanto qualitativamente. Assiste-se a um aumento do horário de trabalho e, frequentemente, a um acúmulo de tarefas, a uma menor distinção entre tempo de trabalho e de vida, a uma maior individualização da relação contratual. Além disso, a prestação laborativa torna-se sempre mais imaterial: as atividades relacionais, de comunicação e cognitiva são sempre mais importante e requerem formação e competição [...]. (FUMAGALLI, 2013, P. 46 – 47)

Vê-se que a precariedade, condição existencial, subjetiva e generalizada, está muito vinculada a um dado modo de produção do capitalismo. Mas é ao mesmo tempo que esse modo de produção capitalista, biopolítico, explora a vida e é ameaçado por ela. Vamos dar um passo em relação a essa ambiguidade.

A exploração da vida: precariedade e produção biopolítica

Em *Commonwealth*, Hardt e Negri fazem uma análise exaustiva das “metamorfozes da composição do capital”, começando por aquilo que chamam de “composição técnica do trabalho”, ou seja, avaliando “quem produz, o que é produzido e de que maneira é produzido na economia global de hoje”. (HARDT e NEGRI, 2016, p. 153) Iniciam esta análise traçando três grandes linhas de análise dos economistas políticos: 1) dimensão imaterial da produção; 2) a feminização do trabalho; 3) o impacto dos novos padrões de migração e mistura social e racial. Entendem que “cada uma dessas tendências indica estratégias capitalistas do controle da força de trabalho” (p. 167).

A precariedade corresponderia à segunda tendência, a “feminização” do trabalho. Os autores dizem que esta tendência “geralmente se refere a três mudanças relativamente separadas”: 1) mudança quantitativa: o aumento de mulheres no mercado assalariado de trabalho; 2) mudança qualitativa: generalização do emprego em tempo parcial e informal, com horários irregulares e múltiplos empregos; 3) centralidade de características do trabalho associado a mulheres, tais como tarefas afetivas, emocionais e de relacionamento (p. 155).

Em termos de estratégia de controle capitalista, “é a imposição da precariedade, organizando todas as formas de trabalho de acordo com infinitas modalidades de flexibilidade do mercado” (p. 169). De modo semelhante às caracterizações de Fumagalli, Hardt e Negri precisam que o trabalho precário é caracterizado pela “falta de contratos assegurados, de prazos estáveis, de emprego seguro, na qual o tempo de trabalho e o tempo de vida se misturam nas tarefas e desafios dos empregos informais e cambiantes” (p. 273).

Fumagalli, Hardt e Negri também exploram as contradições que a precariedade impõe para o capitalismo entendido na modulação *bio* (biocapitalismo ou

produção biopolítica). Fumagalli mostrará que a precariedade, por um lado, é necessária para aumentar as formas de exploração e de comando capitalista; por outro, ela representa um obstáculo a produtividade.

As características de perene incerteza e contínua inquietude, com escassa proteção social, com limitada possibilidade de programar a própria vida para além de um brevíssimo tempo, incide profundamente no processo de aprendizagem (*learning-by-doing*), sobre a capacidade relacional e de fazer rede com efeito de reduzir o impacto da economia dinâmica de escala sobre os rendimentos produtivos e diminuir o potencial de produtividade. (FUMAGALLI, 2012, p. 131)

Em Hardt e Negri, a precariedade do trabalho aponta uma contradição no sentido da inversão do controle do tempo necessário para a produção biopolítica. Considerando que no biopolítico são “a produção de ideias, imagens ou afetos” que estão no centro, este tipo de produtividade precisa de um tempo específico, que não é mais aquele das divisões tradicionais da jornada de trabalho (8 horas de trabalho, 8 horas de lazer, 8 horas de sono).

A produtividade do trabalho biopolítico, e especificamente a criatividade envolvida na produção biopolítica, requerem a liberdade dos produtores para organizar o próprio tempo; mas o controle imposto pela precariedade subtrai o tempo, de tal maneira que, quando se está trabalhando numa situação precária, não se dispõe do próprio tempo. [...] A contradição, assim, dá-se entre a produtividade do trabalho biopolítico, quando tem a possibilidade de organizar o tempo de maneira autônoma, e os empecilhos a ele impostos pela precariedade, que o priva de controle. (HARDT; NEGRI, 2016, p. 170 – 171)

Essa ambiguidade da precariedade estava na gênese dos movimentos autonomistas que, em fins da década de 1970, apostavam nela como uma resistência ao esquema disciplinar da fábrica fordista. Era um tipo de crença, em voga ainda hoje, de que a precariedade seria uma “oportunidade de liberação da jaula do trabalho assalariado, estável e seguro. Mais que de precariedade, fala-se de flexibilidade” (FUMAGALLI, 2013, p. 49).

o anseio, inerente aos movimentos de autonomia social daqueles anos, de libertar-se da máquina e dos ritmos impostos por ela em favor de uma expressão do potencial do desejo como escolha de auto realização, no entanto, não levou a qualquer terra prometida. Sabemos estas perspectivas permanecerem no papel.

A precariedade comporta, junto com essas ambiguidades, uma armadilha: a armadilha da precariedade, conceito que tem sentidos diferentes. O primeiro diz respeito a uma espécie de círculo vicioso que impede o indivíduo de sair da condição precária, uma vez que o custa muito caro procurar um trabalho estável. O segundo sentido é mais amplo e diz respeito ao fato de que aqueles que estão em condição precária sustentam sozinhos o peso da insegurança social e dos riscos ligados a ela.

Ambos poderiam ser eliminados por políticas de intervenção estatal mas, paradoxalmente, a armadilha é alimentada pelo fato de que “o trabalho atual baseia-se sobre a exploração das faculdades vitais e da subjetividade dos seres humanos” (cf. FUMAGALLI, 2013, p. 87 - 88). Ou seja: sair da precariedade custa as mesmas faculdades que são usadas para trabalhar hoje. Ou se trabalha ou se sai da precariedade.

Mas há luta. No coração da ambiguidade promovida pela precariedade que, a um só tempo, alimenta e sabota a produtividade do capital, os precários são desafiados não apenas a colocar seu intelecto para trabalhar – cognitariado! – mas também para lutar.

Resistência: política menor

Em um texto de 1999, Maurizio Lazzarato apontará uma linha interessante para pensar o escape dessas armadilhas da precariedade. O título do texto é bem elucidativo: “as lutas dos desempregados e dos precários como lutas das minorias” [Le lotte dei disoccupati e dei precari come lotte delle minoranze, em italiano no original] (LAZZARATO, 1999, p. 152).

O interessante no artigo tem a ver com essa ideia de minoria. Depois de dizer que o ano de 1968 colocou a classe operária em um processo de dissolução, tanto como sujeito produtivo, quando como modelo de subjetivação dos conflitos do capitalismo, Lazzarato dirá que nesse mesmo período emergem as lutas das minorias – as mulheres, os

homossexuais, os imigrantes. Para além de serem lutas com novos conteúdos, novos processos de subjetivação e novas relações com o Estado e as instituições, o destaque é para a definição de minorias.

Segundo Deleuze-Guattari, que nos fornecem a definição mais rigorosa, as minorias e as maiorias não se definem pelo número, pois uma minoria (as mulheres) podem ser mais numerosas que uma maioria (os homens). “O que define uma maioria é um modelo ao qual estar conforme. Ao invés disso, uma minoria não há modelo, é um devir, um processo”. (LAZZARATO, 1999, p. 152)

Para Lazzarato, são lutas muito diversas daquelas do movimento operário tradicional, pois assumem tanto as características quanto as estratégias dos direitos das minorias, mas em outro terreno: o da renda e do salário social (cf. LAZZARATO, 1999, p. 152).

São lutas, em parte, identitárias, pois “os desempregados e os precários são obrigados a assumir uma “identidade” contra a qual, ao mesmo tempo, devem lutar”; ao mesmo tempo, são lutas que recusam a identidade: e “existe uma dupla razão para recusar essa ‘identidade’ de desempregado e de precário”, pois a identificação “desempenha simultaneamente estatutos econômicos (que remetem à pobreza, à exploração, etc.) e dispositivos de assujeitamento e individuação estatal” (p. 152).

Lazzarato marca uma diferença importante entre as lutas da classe operária tradicional e as lutas dos desempregados e dos precários.

Sobre a classe operária, ela “e suas organizações tornaram-se potentes instrumentos de integração e subjetivação antagonista na economia capitalista”, tendo deixado de ser um sujeito revolucionário “(e o marxismo uma teoria revolucionária) quando as suas organizações abandonaram a ‘abolição do salário’ como programa político” (p. 153).

Sobre as lutas dos desempregados e precários, elas arrebatam com o modo de funcionamento do Estado e suas instituições porque eles não podem “suportar ‘o lugar ambíguo’ em que se constituem os movimentos minoritários” que está *entre*. Por exemplo:

“os imigrantes que estão ‘entre’ sua identidade étnica de origem e uma identidade do país que os ‘acolhe’ e não podem e não querem assumir completamente essa identidade”. Os precários, por sua vez, estão entre o desemprego e o emprego, não sendo permanentemente localizáveis.

Lazzarato via aí uma grande potência de criação combinada com a condição generalizada de precariedade que vimos descrevendo desde o princípio dessa seção:

O pequeno problema que prepara um longo amanhã [futuro] a estas lutas é que o ‘modelo maioritário’ (do cidadão, do trabalho, para não falar das identidades sexuais e das relações de poder que implicam) é uma crise estrutural. Todos são, ao menos virtualmente, “entre” qualquer coisa: entre o desemprego e o emprego, entre diferentes culturas, entre diferentes identidades sexuais, entre diferentes processos de subjetivação. Ao contrário, o emprego, a cidadania, a sexualidade “maior” e a subjetividade que estes “modelos” produzem, dizem respeito a cada vez menos gente no ocidente e em relação à maior parte do mundo. (LAZZARATO, 1999, p. 154)

Generalizada, subjetiva e existencial como condição, minoritária como forma de luta, ambivalente em relação à produtividade do capital, a precariedade em sua versão italiana parece igualmente potente para pensarmos os deslocamentos de nossa tese em relação ao oprimido e à opressão. Vejamos como tudo isso pode e não pode se compor.

Precariedade: remix

O que vimos desenhando ao longo de nosso percurso conceitual em torno da precariedade foi um mix entre questões filosóficas, políticas, sociológicas, econômicas e psicológicas. É possível, agora, realizar um inventário das questões e traçar as linhas de errância da opressão e da precariedade em uma espécie de remix conceitual.

Figuras da precariedade

Começamos pelo fim. Com este pequeno trecho em que Lazzarato associou as lutas dos precários e dos desempregados às lutas minoritárias, nos termos de Deleuze e Guattari, é possível traçar uma linha de intersecção com o próprio percurso de Freire e de Butler. Em que sentido? No sentido da apreensão das figuras da precariedade. Lá como cá fica nítido que a precariedade, ainda que seja uma questão ontológica (Butler) e generalizada (Fumagalli), espalha-se em direção aos grupos minoritários. Aqueles das sexualidades desviantes, aqueles produzidos como refugiados das guerras, os imigrantes de todas as origens, os favelados, os pequenos lavradores, os negros, os pobres, as mulheres, os desempregados, os homossexuais, os loucos, os mendigos, os delinquentes. Seria interessante percorrer, ao longo de todas essas obras, essa taxonomia das figuras da precariedade.

Lutas com(tra) a precariedade

As lutas ligadas à precariedade também aparecem em Butler e nos italianos. Em Butler, se nos lembrarmos, é possível encontrar um debate sobre a precariedade como uma questão corporal que diz respeito ao próprio motivo que leva os corpos para as manifestações, sendo também o alvo de enfrentamento dessas manifestações. No debate italiano rastreamos a luta como uma aposta na ambiguidade da precariedade – que, mais tarde, mostrou-se uma armadilha – mas também como uma condição paradoxal e contraditória imanente ao próprio capital.

Precariedade e biopolítica: a vida produz valor

A precariedade como condição social e politicamente induzida (Butler) e que se transforma em condição generalizada (Fumagalli), incorporando as características de um trabalho que foi, a cada vez, “feminizado” (Hardt e Negri), ganha estes contornos na medida em que o capitalismo deixa de funcionar estritamente no ambiente da grande fábrica fordista e espalha-se por toda a sociedade, incorporando modificações no próprio modo de produção. Assim, se a vida como um todo é colocada para trabalhar, as características ligadas aos

afetos, à comunicação e à cognição fazem com que as esferas de produção e de reprodução confundam-se e acrescentem um caráter trágico às vidas precárias.

Ciências da precariedade

Uma aliança inesperada, ao menos para mim, entre Butler e Freire. Para além de preocuparem-se com os esfarrapados do mundo, os condenados da terra, fazem parte de uma árvore genealógica comum, aquela que tem Hegel como ponto originário; tomam a teoria do reconhecimento, cada um à sua maneira, como ferramenta de base para fazer suas lutas; tem em seu rol de pensamento um conjunto eclético de autores, que conjugam com uma propriedade singular e conformam uma obra com face singular. Na contramão, os operaístas e pós-operaístas fazem uma leitura que não prevê uma vocação ontológica como ponto de partida. Como marxistas, tem a relação capital – trabalho como linha de força intensa e das crises desta relação fazem descender suas leituras dos precários que tanto ameaçam como são ameaçados por um tipo outro de capital - biopolítico. As aproximações são possíveis no campo sociológico (as figuras da precariedade) e político (as lutas a partir da/contra a precariedade), contudo há um distanciamento no que diz respeito às filosofias.

Reconhecimento, identidade e singularidade

Essa questão não é menor e pode oferecer o crivo necessário para a tese.

Em seu *Circuito dos Afetos* (2015), Safatle afirma que “nos últimos vinte anos do debate filosófico e social, vimos a hegemonia do conceito de reconhecimento como operador para a compreensão da racionalidade das demandas políticas” (p. 286). Traça, assim, uma breve genealogia da realização desse debate na contemporaneidade, indicando sua recuperação em 1930 por Alexandre Kojève, os desdobramentos em Lacan, Hyppolite, Bataille, Merleau-Ponty e Sartre, mas sinalizando que “o conceito só foi explorado sistematicamente em sua dimensão propriamente política a partir dos anos 1990, em especial pela terceira geração da Escola de Frankfurt (Axel Honnet) e por filósofos que sofreram a influência de Hegel, como Charles Taylor” (p. 286).

Como se posiciona Butler nesse debate? No posfácio escrito para a obra *Relatar a si mesmo*, Safatle faz a seguinte citação do primeiro livro de Butler, datado de 1987: “Em certo sentido, todos os meus trabalhos permanecem no interior da órbita de um certo conjunto de questões hegelianas: o que é a relação entre desejo e reconhecimento e como a constituição do sujeito implica uma relação radical e constitutiva à alteridade?”.

Como Butler relaciona o tema da precariedade ao reconhecimento? Em “Quadros de Guerra”, a questão da precariedade é posta em termos de reconhecimento. Para reconhecer uma vida como precária é necessário, primeiro, reconhece-la como viva e, como consequência, reconhece-la como digna de luto. Somente as vidas reconhecidas desse modo é que não são consideradas descartáveis e, deste modo, tem acesso aos recursos necessários para enfrentar a precariedade ontológica.

Safatle argumenta que há uma singularidade no modo como Butler lida com essas questões, destacando o conceito de despossessão. É mesmo muito provocador o modo como Butler encara o problema do reconhecimento nessa chave. Ele não seria uma *redução* intersubjetiva entre duas identidades, mas o *risco* eminente de dissolução de quaisquer identidades. “Insistir na força de descentramento do conceito de reconhecimento passa por reconhecer, no outro, algo que não pode ser pensado sob a forma de intenções, necessidades ou desejos de uma pessoa jurídica dotada de direitos positivos” (SAFATLE, apud BUTLER, 2015e, p. 183). Mais adiante, Safatle cita a mais bela passagem do livro de Butler:

Na verdade, se seguirmos a Fenomenologia do Espírito, sou invariavelmente transformada pelos encontros que vivencio; o reconhecimento se torna o processo pelo qual eu me torno outro diferente do que fui e assim deixo de ser capaz de retornar ao que eu era. Desse modo, há uma perda constitutiva no processo de reconhecimento, uma vez que o “eu” é transformado pelo ato de reconhecimento. Nem todo seu passado é apreendido e reconhecido no ato de reconhecimento; o ato altera a organização do passado e seu significado ao mesmo tempo que transforma o presente de quem é reconhecido. O reconhecimento é um ato em que o “retorno a si mesmo” torna-se impossível também por outra razão. O encontro com o outro realiza uma transformação do si mesmo da qual não há retorno. (BUTLER, 2015e, p. 41)

A própria Butler, em *Quadros de Guerra* (2015d), problematiza a capacidade que as instituições normativas têm de promover o reconhecimento de todas as vidas. Ela insere a dimensão do acontecimento nesse processo.

Mesmo quando a vida e a morte acontecem entre, fora ou através dos enquadramentos por meio dos quais são, em sua maior parte, organizadas, elas ainda *acontecem*, embora de maneiras que colocam em dúvida a necessidade dos mecanismos por meio dos quais os campos ontológicos são constituídos. Se uma vida é produzida de acordo com as normas pelas quais a vida é reconhecida, isso não significa nem que tudo que concerne uma vida seja produzido de acordo com essas normas nem que devamos rejeitar a ideia de que há um resto de vida – suspenso e espectral – que ilustra e perturba cada instância normativa da vida.

Há outras citações, sobretudo em entrevistas, Butler coloca em xeque a interpretação de que a dialética hegeliana produz um falso movimento e uma domesticação da diferença. Em uma delas, por exemplo, ela dirá que “na medida em que o sujeito hegeliano incorpora um outro, esse sujeito é despossuído por esse outro. Sem importar o quanto sejam diferentes, ambos os movimentos acontecem ao mesmo tempo e se implicam mutuamente” (BUTLER, 2016b, tradução nossa). Ela entende que há lugar para a transformação no processo de reconhecimento, e não redução identitária: “o indivíduo pode dizer: ‘não quero ser reconhecido por meio de nenhum dos termos que você tem’ [...] Invocamos campos de inteligibilidade quando reconhecemos outros, mas também podemos retrabalhá-los ou resistir a eles no curso de novas práticas de reconhecimento”. (BUTLER, 2010)

Lembremos que Michael Peters localiza as “filosofias da descolonização e da libertação cultural, tais como expressas por pensadores como Fanon (o ‘colonizador’ e o ‘colonizado’) e Freire (o ‘opressor’ e o ‘oprimido’)” em filosofias que derivam justamente de uma leitura da Fenomenologia do Espírito de Hegel. Assim, em alguma medida há algum alinhamento entre Freire e Butler: nele, tem a ver com o reconhecimento da vocação de ser humano, que é ontológica; nela, tem a ver o reconhecimento da precariedade como uma verdade existencial, também ontológica.

Nossa desconfiança não é gratuita.

Em livro recém-lançado nos EUA, Negri se insurge com veemência contra o tratamento que tem sido dado a Hegel – e à dialética – nessas leituras:

Recentemente, tem havido tentativas de recuperar Hegel, especialmente o jovem Hegel - de Jena à Fenomenologia do Espírito e às "adições" em sua *Rechtsphilosophie* [Filosofia do Direito] (ver Axel Honneth sobre tudo isso) - para reconstruir um Dialética que é aberta, surge a partir de baixo, se estrutura em termos de interatividade e intersubjetividade, e ainda tem a capacidade de configurar uma teoria normativa, historicamente sólida de justiça.

O que temos aqui é a repetição de tentativas infinitas de recuperar a dialética tanto como método de pesquisa quanto como forma de exposição. Mas aí reside a dificuldade: a dialética não pode deixar de se constituir como "representação" de todo o processo que leva à afirmação da verdade, quando - como na atual situação de crise do desenvolvimento capitalista e suas formas culturais e institucionais - a palavra só pode ser relacionada à capacidade de "expressão" dos sujeitos. O comum não se constitui como representação, mas como expressão. E aqui a dialética termina. (NEGRI, 2017, s/n, tradução nossa)

Negri é bastante firme: mesmo neste Hegel, que supostamente traz a dialética como um movimento real de acesso à diferença, a dialética só pode colocar-se ao lado da representação, e não da expressão, ou seja, da produção – e que, em Negri, só pode ser entendida como produção do comum.

Essa análise já está presente em *Commonwealth*, no capítulo em que Hardt e Negri pensam a relação entre o pensamento revolucionário e a política identitária, entendendo que “o pensamento revolucionário não deve evitar a política identitária, e sim trabalhar através dela e aprender com ela” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 356). Investindo na potência do paradoxo, eles entendem que a identidade é, ao mesmo tempo, funcional à propriedade capitalista e uma ameaça contra ela. Para eles, há três tarefas básicas que as lutas identitárias precisam cumprir:

A primeira é revelar a violência da identidade como propriedade e assim, em certo sentido reapropriar-se dessa identidade. [...]

A segunda tarefa da política identitária é avançar da indignação para a rebelião contra as estruturas de dominação usando a identidade subordinada como uma

arma na busca da liberdade – assim desempenhando o papel tradicional da conquista do poder de Estado. [...]

Uma terceira tarefa política é necessária para dar apoio às duas primeiras, manter esta função rebelde da identidade avançando e conduzir a política identitária em direção a um projeto revolucionário: lutar por sua própria abolição. (HARDT; NEGRI, 2016, p. 362)

Vamos nos deter na segunda tarefa, onde se encontra uma breve análise dos autores sobre a relação entre identidade e reconhecimento. Nesta segunda tarefa há uma luta a ser travada “contra o risco de apego aos danos sofridos e contra o foco na vitimização”, uma luta para que a identidade não se torne ela mesma uma propriedade, barrando o processo na posse dessa identidade. “Quando a liberdade é configurada como a emancipação de um sujeito existente, a identidade deixa de ser uma máquina de guerra para se tornar uma forma de soberania” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 361). Ou seja: trata-se de afirmar uma identidade para construir um processo de liberdade; apegar-se a essa identidade é frear o processo.

Um exemplo de luta identitária que refreia o processo é aquela travada pelas lutas por reconhecimento. Na breve análise que realizam, também tomam como marco os autores Charles Taylor e Axel Honneth. O problema estaria no fato de que “a luta pelo reconhecimento [...] objetiva a expressão de identidades existentes, a afirmação de sua autenticidade e, em última análise, a construção de um arcabouço multicultural de respeito mútuo e tolerância por todas as expressões identitárias”. Assim, “a política da identidade simplesmente baseada no reconhecimento afirma o que existe, em vez de criar o novo” (HARDT; NEGRI, 2016, 361).

Opressão, precariedade, pedagogias

Feita esta remixagem e esta digressão, sigamos em frente. Nossa leitura permitiu conhecer que a opressão, em Freire, está calcada na violência que as realidades sociais injustas infligem sobre aqueles que não estão em posições de poder (entendendo, aqui, aqueles que não são patrões, chefes, membros das elites) e, por meio de instrumentos diversos de dominação

(como é, por exemplo, a educação “bancária”), diminuem o ser humano tratando-o como objeto, como coisa, não reconhecendo sua vocação ontológica, a de tornar-se humano e de ser-mais.

Ao mesmo tempo, permitiu-nos conhecer o modo como Freire esteve alinhado aos teóricos de seu tempo que se engajaram na libertação dos povos dominados, utilizando, para tanto, as ferramentas teóricas disponíveis até então (como, por exemplo, a dialética hegeliana), mas sempre a partir de realidades concretas, onde a injustiça revelava opressão ou dominação.

Repetimos aqui uma citação que consideramos um ponto de viragem para nosso entendimento do conceito de opressão em Freire, e que está expressa na abertura do livreto que Freire escreveu junto aos seus companheiros do Instituto de Ação Cultural – IDAC:

O quadro de referência de nossa ação político-pedagógica foi a tentativa de viver e construir, em cada situação concreta, uma pedagogia do oprimido, isto é, experimentar uma prática educativa em que, partindo-se sempre da realidade e dos interesses daqueles com quem trabalhávamos, buscávamos um processo de aquisição de conhecimentos e de instrumentos que aumentassem seu poder de intervenção sobre a realidade. Esta opção de base pela educação como conscientização explica a diversidade de inserções e envolvimento concretos do IDAC e, ao mesmo tempo, a coerência de nossa metodologia de trabalho nos contextos mais diversos. (FREIRE et al, 1980, p. 9 – 10)

Há vários universais funcionando nessa citação. Ela mostra a importância de pensar no contexto, o que está expresso na utilização do artigo indefinido “uma” (uma pedagogia do oprimido). Contudo, há uma estrutura criada. Um dos universais é o “oprimido”. O outro é a “metodologia”. Estamos aqui nas duas linhas em que compreendemos a obra de Freire e que enunciamos no início de nosso texto: uma linha filosófica e uma linha operativa.

Esta universalidade filosófica e operativa é o que nossas experiências pedagógicas, *infinitamente menores do que aquelas que Freire levou a cabo em um contexto mundial,*

tem nos levado a pensar e a problematizar, inclusive, a própria pedagogia do oprimido. Freire não parece oferecer uma saída para isto.

Danilo Streck afirma o contrário do que dizemos. Entende que Freire tem um modo histórico e capaz de realizar importantes deslocamentos conceituais em consonância com as transformações da realidade. Ele mostra três destes deslocamentos funcionando em três diferentes obras de Freire:

Em Educação como prática da liberdade a ideia de trânsito – do homem-objeto ao homem-sujeito, da sociedade fechada à sociedade aberta, da consciência ingênua à consciência crítica – expressa a expectativa de uma mudança em vias de realização por meio dos projetos que, naquela época de grande mobilização popular, estavam sendo desenvolvidos. Na Pedagogia do oprimido torna-se central a noção de conflito entre oprimidos e opressores, numa ruptura com a linearidade sugerida pelo conceito de trânsito. Em Pedagogia da esperança, a metáfora da trama indica novos tempos, novas leituras e novas pedagogias. (STRECK, 2009, 555)

Mas há uma linha de continuidade entre os períodos apontados, que não guardaria “apego a uma ou outra teoria, mas deve-se à escuta das práticas educativas que, em seu tempo, desafiam a busca de novos referenciais”. Esta continuidade seria “o desafio do trânsito da consciência, do ser humano e da sociedade em direção ao “ser mais”. (STRECK, 2009, 555)

O conceito de oprimido foi de fato um importante deslocamento operado por Freire em relação aos marxismos ortodoxos que, naquele período, compreendiam tudo em termos de burguesia e proletariado. Fazemos esta afirmação a partir de uma instigante problematização que Ivanilde Apoluceno de Oliveira faz em torno das pessoas com deficiência. Diz o parágrafo:

Ao falar dos “oprimidos”, dos “condenados da terra”, dos “esfarrapados do mundo”, fala dos pobres e das pessoas discriminadas e excluídas de diversos grupos sociais. Por meio da categoria “oprimido” Freire – assim como Dussel, por meio de sua categoria de “vítima” - possibilita uma análise dessa problemática com um horizonte mais amplo do que o restrito a classe, gênero e etnia presente nos debates atuais sobre exclusão social e especificamente no debate sobre multiculturalismo. (OLIVEIRA, 2003, 50)

Durante a pesquisa, pensamos haver encontrado um conceito mais potente para lidar com as nossas realidades, mais alargado que aquele de oprimido e, ao mesmo tempo, mais alinhado com o tempo presente. Esse conceito foi o de vidas precárias.

Em nossa leitura de trabalhos mais recentes de Judith Butler, mas também de teóricos provenientes do operáismo italiano (Fumagalli, Hardt e Negri, Lazzarato), pudemos encontrar quais são as figuras da precariedade, as lutas precárias, a precariedade e sua relação com a produção biopolítica, as ciências da precariedade.

Percebemos, assim, que em alguns pontos há muitas proximidades entre essas leituras, mas também algumas distâncias que não se pode ignorar. Ao mesmo tempo, percebemos que há um alinhamento muito interessante entre essas leituras da precariedade e algumas questões pontuais na pedagogia do oprimido. Com esse percurso pudemos, sobretudo, ir ao encontro de nossa intuição de que o conceito de “precariedade” consegue alcançar um amplo espectro de minorias no mundo contemporâneo, graças a fatores que exprimimos no texto acima desenvolvido.

É nítida a condição precária dos adolescentes e seus familiares com quem nos encontramos na crônica pedagógica e profissão. Entretanto, é nítida também a opressão daquela mãe que sufocava em sua própria angústia. Quando exploramos, em pedagogia e militância, a relação dos manifestantes com as ruas do Brasil desde Junho de 2013, foi possível perceber que tanto a precariedade ontológica quanto a precariedade como condição subjetiva, existencial e generalizada são marcas dos protestos. Inclusive a percepção de que os corpos dos militantes eram absolutamente precários frente à brutalidade policial, transformando um protesto de um único movimento em um acontecimento de proporções até então impensáveis. Todo o percurso produzido em pedagogia e ciência conjuga, igualmente, ambos os conceitos. A precariedade que faz o movimento social, a assistência social e a militância política se mobilizar. Mas, ao mesmo tempo, a opressão dos militantes e dos sem teto que participam do movimento de luta por moradia.

Contudo, a nossa leitura também apontou que há uma aproximação de diferentes naturezas entre Butler e Freire e entre estes e os pensadores italianos. A questão do reconhecimento é um primeiro crivo. Ela permite que em Butler e Freire os conceitos

com que estamos trabalhando funcionem numa chave *representacional*, em que é necessário recorrer a um processo de *identificação* para que os conceitos passem a operar. Ao mesmo tempo, nos italianos tudo é *produção*, os conceitos são forjados na chave da produção e mesmo as lutas dos precários são um desafio à *qualquer forma de representação*.

O que retorna, o que se repete, é a luta entre representação e diferença, entre representação e singularidade. É possível ver os conceitos funcionando, com mais ou menos potência, em cada uma das experimentações pedagógicas a partir das quais fomos forçados a pensar. Será necessário, agora, enfrentar esse debate. Marcamos este desafio com a repetição de uma frase do início da tese:

Em cada linha, uma vida. Em cada vida, uma pedagogia.

PARTE 3 - PEDAGOGIAS

Experimentações pedagógicas e conceituais

Se na primeira parte damos a conhecer, por meio de crônicas pedagógicas, as linhas de errância que traçamos em três experimentações pedagógicas; e, se na segunda parte damos a conhecer, por meio de errâncias do pensamento, o modo como aprendemos e apreendemos os conceitos de opressão e de precariedade; nesta terceira parte, a errância será na direção de elaborar o que vimos chamando de pedagogias. É uma tarefa que deverá enfrentar o problema da representação e da diferença, da identidade e da diferença.

Enfrentaremos a realização desta tarefa fazendo uma mixagem entre experimentações pedagógicas e conceituais. Começamos pela produção de uma crônica pedagógica que dá a conhecer uma experimentação que teve seu desenvolvimento quando a pesquisa já estava bastante adiantada e já conhecíamos as relações entre vidas e conceitos, bem como as relações entre os conceitos de opressão e precariedade. Já trabalhávamos na perspectiva de que não bastava aplicar um ou outro conceito. Na sequência, tiraremos as conclusões desta experimentação e avançaremos rumo às elaborações conceituais necessárias para compreendê-las e afirmar a tese.

Crônica pedagógica: acompanhamento de uma articulação

Em 2016 fomos convidados a acompanhar os encontros de representantes de ONGs, movimentos sociais, partidos políticos, ativistas autônomos, conselheiros tutelares, conselheiros de direito, interessados em repensar a causa da infância e da adolescência no Brasil, tendo como orientação ser um movimento social de esquerda e de alcance nacional. Nosso papel ali seria o de sistematizar os encontros desta *articulação*, produzindo material que pudesse ser utilizado no processo de constituição do movimento.

Na medida em que já estávamos em estágio avançado de elaboração dessa tese, pensávamos que seria uma oportunidade de atuar junto àquele grupo levando em

consideração os referenciais que vimos estudando e as intuições que vimos explorando nessa fase final de trabalho.

Assim, entendemos que era necessário levar à risca a encomenda ou a demanda feita a nós por um grupo de militantes que estava organizando a atividade: sistematizar o processo.

Constituímos uma pequena equipe, de quatro pessoas, e reunimos a tecnologia disponível para tentar realizar a tarefa com o seguinte objetivo: registrar as falas dos participantes, as músicas utilizadas como animação do encontro, os poemas e textos lidos, etc., tal e qual eram falados/cantados/lidos pelos participantes, sem interpretar.

Considerávamos que seria prudente compreender que os grupos lidavam com vidas precárias; tratava-se de pessoas com trabalhos precários; e que, ao mesmo tempo, enfrentavam situações graves de opressão, codificadas por eles como violações de direitos de crianças e adolescentes.

Assim, minha bagagem pedagógica trazia esses conceitos e esse desejo de apenas criar as condições para sustentar os movimentos singulares daquele grupo de pessoas, que entendiam estar em um processo delicado e com a responsabilidade de constituir um grupo de ação que não fosse restrito a questões técnicas ou acadêmicas – como frequentemente viam na área da infância e da adolescência.

O primeiro encontro foi absolutamente fiel a este propósito. A equipe que constituímos produziu, a partir dos registros brutos do material do encontro, um “Documento Base”, com o objetivo de servir de norteador para as ações dessa articulação que pretendia torna-se movimento.

O segundo encontro foi um tanto quanto diferente. Em função do caráter precário¹⁸ do trabalho daqueles que participaram do primeiro encontro, os participantes não conseguiram realizar as tarefas pactuadas que, em larga medida, eram necessárias para sustentar essa segunda atividade.

¹⁸ Remetemos aqui às análises que realizamos na Parte 2 da tese, que mostram como o trabalho contemporâneo tem assumido funções que tornam a precariedade subjetiva, existencial e generalizada.

Como consequência disso, fomos demandados a não apenas sistematizar os resultados do encontro, mas também elaborar a programação do mesmo, tendo como ponto de partida o “documento base” já produzido. O desafio foi aceito com alguma timidez, pois qual seria nossa legitimidade para organizar um encontro para pessoas que são especialistas em fazê-lo?

Seguimos à risca nosso procedimento: não intervir, mas criar as condições que possibilitassem um encontro potente. A programação foi construída junto com os militantes. Eles sugeriram um nome para realizar a análise de conjuntura. Além disso, montamos o restante da atividade com base em duas linhas que atravessaram todo o primeiro encontro: a crise de representação e o desejo de experimentar novas formas de luta.

Para tanto, propusemos a realização de uma atividade que tomasse como base a leitura, em grupos, do livro-cordel *Carta aberta aos estudantes secundaristas*, de Peter Pál Pelbart (2016). Considerávamos que era um risco, uma vez que o grupo era formado por muitas pessoas que atuavam dentro ou em parceria com movimentos sociais com práticas vinculadas à ortodoxia das lutas¹⁹.

Ao mesmo tempo, o texto sugerido apresentava uma elaboração bastante sofisticada em resposta às duas linhas de força produzidas no primeiro encontro do grupo: o desejo de encontrar novas formas de militância para enfrentar a crise de representação – sobretudo após junho de 2013 que, no entender de muitos participantes do grupo, havia sido pouco pensado pelo campo da esquerda.

Além desta mudança na orientação de nossa participação, o segundo encontro também era marcado por uma proposta não realizada. O grupo decidiu, no primeiro encontro, que não era mais possível falar em nome das crianças e dos adolescentes. Nem mesmo preparar os espaços de participação por eles. Entendiam que era o momento de ter as próprias crianças e adolescentes nesse espaço, pensando inclusive o espaço em si.

¹⁹ Não elencaremos nomes, de pessoas ou movimentos, em função de um pedido de sigilo do grupo. Hoje, a assim chamada “lei antiterrorismo” é pauta constante na militância de esquerda.

Não aconteceu. Foram diversos os motivos elencados. Mas o fato é que somente um adolescente, participante de uma das ocupações de escolas do sul do país, esteve presente. Suas falas, inclusive, eram muito intensas com relação às dificuldades elencadas pelo grupo para não trazer os adolescentes. Exemplo: “qual a dificuldade de ir em uma escola ocupada, explicar o que vocês estão fazendo aqui, convidar alguém e trazer?”.

Considerando todas essas variáveis, o encontro aconteceu, o texto foi bem acolhido, consideraram que se compunha bem com a análise de conjuntura realizada no período da manhã, na abertura do evento (feita por um militante de um antigo movimento social brasileiro). O saldo do encontro foi o de que não era possível abandonar os movimentos tradicionais em direção a legitimar somente os novos movimentos, mas fazer uma ponte constante entre velho e novo.

Além de termos elaborado o programa e conduzido parte do encontro, fomos demandados a novamente realizar a sistematização. E este é o ponto principal desta crônica. Não a repetição da demanda, mas o efeito produzido pelo resultado da sistematização: eles não gostaram do documento.

Descobrimos isso quando estávamos na abertura do terceiro encontro, para o qual também fomos demandados a montar um programa, também tomando como base a sistematização do documento, e levando em consideração que novamente não havia sido possível cumprir com as tarefas combinadas e trazer as crianças e os adolescentes. Quando realizamos a leitura do documento de sistematização, soubemos o motivo pelo qual não havia contemplado as expectativas do grupo: a sistematização foi considerada pouco interpretativa, lembrando até mesmo uma ata de reunião, necessitando de maior “robustez” (algo que permitisse ao grupo ir além de si mesmo).

Estávamos ali, uma vez mais, tendo todas as nossas hibridizações contestadas: era um trabalho, em um espaço militante, em que éramos apresentados como pesquisadores. Estávamos em um estágio avançado de pesquisa rumo a pensar “pedagogias plurais”, que pudessem apreender as singularidades de cada ação e serem fiéis a ela. Estávamos, ao menos supúnhamos, realizando isso pela primeira vez.

Mas não estávamos.

Neste mesmo processo, outro acontecimento é singular e leva a uma problematização: o grupo tem a certeza de que não há mais espaço para representação, que após o movimento nacional de ocupação de escolas pelos secundaristas está provado que os adolescentes podem organizar-se politicamente, que é hora de se reestruturar para “estar à altura do acontecimento”, como diz a carta aberta aos secundaristas.

Ainda assim, não conseguem se articular no tempo planejado para que os adolescentes possam tomar parte na organização dos espaços de articulação e, principalmente, que possam eles mesmos dizerem aquilo que desejam para suas vidas e como um movimento de amplitude nacional pode colaborar para isto.

Cronicamente inviável

Esta crônica estabelece os fatos a partir dos quais podemos pensar os elementos finais da tese. Em primeiro lugar, não basta estabelecer uma distinção entre “linhas costumeiras” e “linhas de errância”, pois mesmo uma linha de errância pode repetir aquilo que está estruturado no costumeiro. Em segundo lugar, é sempre possível estabelecer parâmetros para realizar o reconhecimento das vidas envolvidas no ato pedagógico, contudo, parece tratar-se mais de uma questão de invenção e menos de reconhecimento. Em terceiro lugar, “pedagogias plurais” podem perfeitamente conformar uma estrutura que tem legitimidade para acolher as diferenças, contudo, trata-se muito mais de produzi-las e, assim, explodir as estruturas em favor de agenciamentos.

Aos poucos eu fui percebendo que não bastava criar as linhas de errância apenas como um registro criativo dos processos pedagógicos em que eu me envolvia, fosse em qualquer uma das condições em que me encontrava: profissional, militante, científica. Mas é possível errar, no sentido de mover-se, e não conseguir sequer dar um passo em direção a fazer uma experimentação, em embarcar num acontecimento, em esposar um devir.

Vamos então tentar compreender em que sentido mover-se pode, ou não, permitir movimento, pode ou não permitir devir. Faremos isso explorando alguns textos e registros de entrevistas de Gilles Deleuze, quando este pensa o ato de viajar. Depois, vamos estabelecer algumas relações entre esta brevíssima viagem pelas análises de Deleuze e nossas experimentações pedagógicas.

Viajando com Deleuze

Gilles Deleuze era, ele mesmo, um grande crítico das viagens. É famosa a sua frase: “Por isso sou pouco inclinado às viagens; é preciso não se mexer demais para não espantar os devires” (DELEUZE, 1992, p. 172). Esta frase, entretanto, é parte de uma longa resposta a uma pergunta sobre sua biografia: “Poderíamos primeiro falar de sua vida? Não haveria uma relação qualquer entre bibliografia e biografia?” (p. 171). Sua longa resposta começa com uma consideração sobre a vida dos professores. Uma vida desinteressante, ele dirá, exceto pelas viagens. Não que ele gostasse delas. Dizia que “os professores pagam suas viagens com palavras, experiências, colóquios, mesas-redondas, falar, sempre falar” (p. 172). E prossegue:

Viajar é ir dizer alguma coisa em outro lugar, e voltar para dizer alguma coisa aqui. A menos que não se volte, que se permaneça por lá. Por isso sou pouco inclinado às viagens; é preciso não se mexer demais para não espantar os devires. Fiquei impressionado com uma frase de Toynbee: “Os nômades são os que não se mexem, eles tornam-se nômades porque se recusam a ir embora”. (p. 172)

Deleuze ainda retoma essa questão em vários momentos. No mesmo livro em que está a entrevista acima, há uma carta em que Deleuze faz uma série de considerações em torno da necessidade de viajar dos... jornalistas. Escreve ele ao seu interlocutor, que tinha virado jornalista porque “precisava ir lá, ‘ver de perto’”:

Talvez toda reflexão sobre a viagem passe por quatro observações, que se encontram uma em Fitzgerald, a segunda em Toynbee, a terceira em Beckett e a última em Proust. A primeira consta que a viagem, mesmo nas ilhas ou nos grandes espaços, nunca provoca uma verdadeira “ruptura”, desde que se leve consigo sua Bíblia, suas recordações de infância e seu discurso ordinário. A segunda é que a viagem persegue um ideal nômade, mas como um desejo vão, porque o nômade é, pelo contrário, aquele que não se mexe, que não quer partir e se agarra à sua terra deserdada, região central [...]. É que, segundo a terceira observação, a mais profunda ou a de Beckett, “nós não viajamos pelo prazer de viajar, que eu saiba somos idiotas, mas não a tal ponto”... Então, em última instância, por que senão para *verificar*, ir verificar algo, algo inexprimível que vem da alma, de um sonho ou de um pesadelo, nem que seja para saber se os chineses são tão amarelos quanto se diz, ou se tal cor improvável, um raio verde, tal atmosfera azulada e púrpura, existe de fato em algum lugar, lá longe? (DELEUZE, 1992, p. 100)

A questão retorna em seu Abecedário. Deleuze mantém as argumentações. Mas é interessante acompanhar como, na oralidade, as quatro observações sobre Fitzgerald, Toynbee, Beckett e Proust são diferentemente repetidas:

Assim, é verdade que não tenho simpatia por viagens. Isso não é um princípio. Não pretendo ter razão, mas eu fico pensando: “O que existe na viagem?”. Há sempre um lado de falsa ruptura. Este é o primeiro aspecto. O que torna a viagem antipática para mim? Primeiro é o fato de ser uma ruptura barata. Eu sinto exatamente o que dizia Fitzgerald: “Não basta uma viagem para haver uma ruptura”. Se querem ruptura, façam outra coisa que não seja viajar. As pessoas que viajam muito têm orgulho disso e dizem que vão em busca de um pai. [...] Há uma frase maravilhosa que me toca muito, de Beckett, que faz um de seus personagens dizer o seguinte: “Somos idiotas, mas não ao ponto de viajar por prazer”. Esta frase me parece totalmente satisfatória. Sou idiota, mas não ao ponto de viajar por prazer. Isso não. É o terceiro aspecto da viagem... Você falou em nômade. Sim, os nômades sempre me fascinaram, exatamente porque são pessoas que não viajam. Quem viaja são os imigrantes. Há pessoas obrigadas a viajar: os exilados, os imigrantes. Mas estas são viagens das quais não se deve rir, pois são viagens sagradas, são forçadas. Mas os nômades viajam pouco. Ao pé da letra, os nômades ficam imóveis. Todos os especialistas concordam: eles não querem sair, eles se apegam à terra. Mas a terra deles vira deserto e eles se apegam a ele, só podem “nomadizar” em suas terras. É de tanto querer ficar em suas terras que eles “nomadizam”. Portanto, podemos dizer que nada é mais imóvel e viaja menos do que um nômade. Eles são nômades porque não querem partir. É por isso que são tão perseguidos. E, finalmente, o último aspecto da viagem... Há uma bela frase de Proust que pergunta o que fazemos quando viajamos. Sempre verificamos algo. Verificamos se aquela cor com que sonhamos está ali.

Mas ele acrescenta algo muito importante: “Um mau sonhador é aquele que não vai ver se a cor com a qual sonhou está lá. Mas um bom sonhador vai verificar, ver se a cor está lá”. Esta é uma boa concepção da viagem. Do contrário... (DELEUZE, 2005)

Por fim, Deleuze será questionado: isto, sua antipatia pelas viagens, não diz respeito ao fato de sua própria lentidão? Ele responde que não, que há viagens que se faz sem sair do lugar, que há uma questão de intensidade envolvida no ato de viajar, ou seja, que “as intensidades se distribuem no espaço ou em outros sistemas que não precisam ser espaços externos”. Isso lhe permite afirmar que quando lê um livro que acha bonito, ou quando ouve uma música que acha bonita, “tem a sensação de passar por emoções que nenhuma viagem [...] permitiu conhecer” (DELEUZE, 2005).

Pedagogia e conceitos

Representação

Se de fato não é o ato de viajar, na extensão, que permite que rupturas ocorram. E que é, muitas vezes, viajando sem sair do lugar que conseguimos fazer rupturas. Então, para fazer pedagogias, no plural, não se trata apenas de errar geograficamente. Era necessário errar conceitualmente.

E foi essa passagem que tentamos fazer na leitura de autores que pensavam a opressão e os oprimidos, a precariedade e os precários, tentando encontrar o conceito mais adequado para potencializar as vidas das pessoas com quem nos encontramos pedagogicamente.

O percurso que expusemos na parte 2, entretanto, nos fez perceber que não se trata de substituir um conceito por outro, ainda que existam conceitos mais adequados que outros, mais abrangentes que outros.

Trata-se, efetivamente, de escapar de qualquer universalização, de qualquer modelização, de qualquer adequação da matéria com o ideal, de não fazer concessões ou aproximações com a representação.

Sim, pois a crise de representação não diz respeito tão somente a questões de ordem macropolítica. Conforme tentamos dizer em diversos momentos do texto, ela diz respeito a questões de micropolítica, de processos de subjetivação.

Este é um problema que atravessa grande parte da história da filosofia e que já estava registrado, desde o século XVII, no trabalho de Espinosa. Logo no princípio de seu Tratado Político temos Espinosa analisando como os filósofos concebem os homens (humanos, dizemos hoje):

Os filósofos concebem os afetos com que nos debatemos como vícios em que os homens incorrem por culpa própria. Por esse motivo, costumam rir-se deles, chorá-los, censurá-los ou (os que querem parecer os mais santos) detestá-los. Creem, assim, fazer uma coisa divina e atingir o cume da sabedoria quando aprendem a louvar de múltiplos modos uma natureza humana que não existe em parte alguma e a fustigar com sentenças aquela que realmente existe. Com efeito, concebem os homens não como são, mas como gostariam que eles fossem. (ESPINOSA, 2009, p. 5)

Antes, porém, de perseguirmos esta frase, vamos verificar o que Espinosa quer dizer com afetos, neste mesmo Tratado (2009):

Assim, não encarei os afetos humanos, como são o amor, o ódio, a ira, a inveja, a glória, a misericórdia e as restantes comoções do ânimo como vícios da natureza humana, mas como propriedades que lhe pertencem, tanto como o calor, o frio, a tempestade, o trovão e outros fenômenos do mesmo gênero pertencem à natureza do ar, os quais, embora sejam incômodos, são contudo necessários e tem causas certas, mediante as quais tentamos entender a sua natureza. E a mente regozija-se tanto com a verdadeira contemplação destes fenômenos como com o conhecimento das coisas que são agradáveis aos sentidos. (p. 8)

É como se estivéssemos no âmago de nossa questão, ainda sem termos a menor ideia do que fazer com isso. Pois em cada uma das crônicas que apresentamos aqui (com os jovens infratores, com os militantes de 2013 e seus desdobramentos, com os militantes-pesquisadores italianos) sempre tivemos uma certa ideia do que eram os jovens, os militantes, o Brasil, o espaço pedagógico. Na medida em que encontrávamos os homens

(humanos) como são, e não como gostaríamos que eles fossem, muitas séries de fatos eram produzidas: não se consegue atender os adolescentes, não se consegue compor com a multidão nas ruas, não se consegue ver o Brasil como um país à beira da crise total, não se consegue entender de fato o que demandam as instituições contratantes.

Precisamos investigar isso que se passa entre “o que está na cabeça” e “o que está fora dela”. Tomaz Tadeu da Silva, no âmbito dos estudos pioneiros que realizou na articulação entre Filosofia da Diferença/Pós-estruturalismo, procurou demonstrar como o jogo entre identidade e diferença funciona na linguagem: “Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação” (SILVA, 2000, p. 89). E vai precisar:

Na história da filosofia ocidental, a ideia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o “real” presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação. Nessa história, a representação tem-se apresentado em duas dimensões – a representação externa, por meio de sistemas de signos como a pintura, por exemplo, ou a própria linguagem; e a representação interna ou mental – a representação do real na consciência. (SILVA, 2000, p. 90)

Em seu texto, ele explora as duas dimensões. Para nosso trabalho, importa a segunda, uma vez que fazemos um esforço para analisar as experiências pedagógicas situadas no campo da filosofia da diferença. Segundo Tomaz Tadeu, esta filosofia ergue-se “como uma reação à ideia clássica de representação”, “precisamente por conceber a linguagem [...] como uma estrutura instável e indeterminada”. (SILVA, 2000, p. 90)

Isto significa questionar quaisquer das pretensões miméticas, especulares ou reflexivas atribuídas à representação pela perspectiva clássica. Aqui, a representação não aloja a presença do “real” ou do significado. A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. (SILVA, 2000, p. 91)

O texto ainda segue demonstrando as relações entre a representação e a identidade e a diferença. “Quem tem o poder de representar”, dirá Tomaz Tadeu, “tem o poder de definir e determinar a identidade”. Assim sendo, “questionar a identidade e a diferença significa [...] questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação”. (SILVA, 2000, p. 91)

O filósofo português Sousa Dias (1995) contribui para que possamos compreender melhor as ligações perigosas entre identidade e diferença. Ele analisa que a representação está situada em três momentos da história da filosofia e é material de trabalho de três tipos de filósofos. Assim, temos a filosofia clássica e o filósofo clássico, a filosofia romântica e o filósofo romântico, a filosofia moderna e o filósofo moderno. A clássica é essencialista e “exprime o triunfo ontológico das formas sobre as forças caóticas”, restituindo “a divina ordem da criação, a absoluta ‘racionalidade’”, que será soberana sobre o caos. Na “idade romântica a filosofia procurará no sujeito o princípio capaz de dar forma à ‘matéria’, com o filósofo romântico atuando como um fundador, que encontra no sujeito “uma garantia da inteligibilidade problemática do mundo”. E o pensamento moderno? É aquele que, à maneira de Nietzsche, trata “o pensamento em imediata relação não com uma forma, do mundo ou do sujeito, mas com forças, com as ‘forças de um Cosmos energético, informal e imaterial’²⁰”. (p. 38)

Formas e forças? Sim. Em Sousa Dias encontramos que “a filosofia tradicional determinou ‘pensar’ como significando representar, como representação de um objeto por um sujeito”. Nietzsche foi quem começou, no registro da filosofia moderna, “a empreender a crítica da representação, descobrir um plano sub-representativo do pensamento (e da realidade)”. E prossegue:

Explorar uma superior possibilidade do pensamento pondo-o em relação já com um “cosmos” como ordem objetiva do ser ou construção transcendental do sujeito onde a identidade e as formas podem reivindicar primazia (ontologia, mundo da representação), mas com forças não formadas, com forças virtuais informes, com um “caosmos” como noo-ponto-plano impensável. (DIAS, 1995, p. 36)

²⁰ Aqui Sousa Dias cita os Mil Platôs, de Deleuze e Guattari. (1997, p. 159, Volume 4)

Isso tudo fica menos denso quando Sousa Dias recorre a uma célebre frase de Paul Klee: “não pintar o visível, mas tornar visível”. Ou seja, “dar visibilidade a forças em si mesmas não visíveis, levar o acto pictórico até uma faculdade não figurativa ou pré-representativa de apreensão de forças cósmicas, ou caósmicas, elementares, e forças cosmogénicas” (DIAS, 1995, p. 36 – 37). Tarefa da filosofia moderna que

[...] propôs-se fazer pensáveis, por captura na “matéria” do conceito, forças propriamente não pensáveis, rigorosamente irrepresentáveis, entidades alógicas, “acontecimentos”. Propôs-se concebê-las por si mesmas, pensa-las imanentemente, num puro plano imanente. Tratava-se, pois [...] de exercer “pensar” num nexó nativo com um impensável (como o da pintura de Klee com um invisível), de dar pensamento a um impensado, de tentar atingir o plano irredutivelmente paradoxal que não pode ser pensado e que todavia é o que há que pensar, um não pensável que força a pensar” (DIAS, 1995, p. 37)

Não que estas questões sejam uma novidade moderna. Sousa Dias demonstra que o filosofar sempre “esteve em confronto com o impensável” mas, na filosofia tradicional, as forças nunca “foram pensadas sem mediações forma/matéria” (p. 37). Spinoza²¹ seria a anomalia. Assim, o pensador moderno, a filosofia moderna “acompanhou o movimento (não hegeliano) das artes”. Temos como exemplo a música moderna, que tinha como problema “captar forças não sonoras numa matéria sonora liberta dos códigos tradicionais” (DIAS, 1995, p. 38).

É neste paradoxo, do impensável do pensamento, no paradoxo de um impensável que força a pensar, que se instala a filosofia de Gilles Deleuze e que ela vai lançar a pergunta que é a marca das grandes filosofias: o que é pensar? Para Gilles Deleuze, pensar é enfrentar o caos, é vencer o caos instalando-se nele. Por isso é que pensar é um ato perigoso. Deleuze costuma usar uma imagem do filósofo Leibniz para mostrar esse risco: “é estar lançado no mar alto e não abrigado no porto” (DIAS, 1995, p. 41).

Mas esta não é a única maneira de lidar com o caos. Além do pensamento, que enfrenta o caos, há a opinião, “com as ideias feitas, os seus clichês, o seu perfil

²¹ A grafia do nome de Spinoza é bastante variável. Seguimos aquela que cada autor utiliza. Assim, às vezes temos Espinosa, outras Spinoza.

recognitivo, [que] constitui uma espécie de umbela: um abrigo, uma proteção contra o caos, um anti-caos subjetivo” (DIAS, 1995, p. 40). Mais do que isso: a opinião nos impede de pensar. Ela é a inimiga do pensamento. Pois o pensamento é o mesmo que a criação. E a opinião não cria nada. Ela apenas opera por meio da representação ou da reconhecimento. Ela apenas identifica percepções com opiniões.

Na filosofia de Gilles Deleuze, a opinião é parte daquilo que ele chamou de imagem clássica do pensamento, ou imagem ortodoxa do pensamento, ou imagem dogmática do pensamento. Escreve Sousa Dias:

uma auto-imagem ilusória mas nem por isso menos actuante da prática filosófica. É a teoria, hoje “actualizada” em variantes comunicacionais, conversacionais ou retórico-argumentativas, de um “senso comum” e de um bom senso universalmente partilhado. Ela corresponde, na explicitação deleuziana, à tradução filosófica da doxa, da forma da opinião e do seu modelo do pensamento como reconhecimento. (DIAS, 1995, p. 51 – 52)

O exercício filosófico de pensar fica decalcado no mundo empírico, reduzido a questões psicológicas e das faculdades mentais, “em última instância de factos insignificantes como as ações banais do reconhecimento: é uma mesa, é uma maçã, é o meu amigo Diogo” (DIAS, 1995, p. 52). Além disso, interessa-nos muito o que Sousa Dias entende como as implicações decorrentes dessa imagem do pensamento:

Essa imagem é, em suma, o senso comum tornado filosófico, tornado “filosofia”, com todas as implicações daí decorrentes, todo o gênero de compromissos tácitos com o Estado, a Moral dominante, etc., todo o caráter inofensivo da “crítica” filosófica: a filosofia pode recusar todas as opiniões particulares, ela preserva o essencial, a forma o puro elemento da Opinião como tal, preserva formalmente aquilo cujos “conteúdos” ela se ergue de cada vez. (DIAS, 1995, 52)

Isso nos leva a pensar, por exemplo, em questões que expressamos por meio das crônicas: “ensine o moleque a lavar as axilas”, “ensine o moleque a usar o desodorante”, “ensine o militante a ser de esquerda”, “ensine as pessoas a não aceitar a interpretação”.

Simulacro

Esse império da representação amplia seus territórios desde Platão, quando “o pensamento povoou o mundo de representações” e a “representação propagou-se em toda parte, se estendeu sobre o mundo até conquistar o infinito. O mundo inteiro se transpôs para a representação; e todos os seres que o povoam são pensados de acordo com a exigência da representação” (LAPOUJADE, 2015, p. 47).

É uma afirmação bastante grave e precisamos remontar à teoria das Ideias do próprio Platão para compreender a extensão deste império. É ele que funda todas as coisas do mundo em relação a um plano ideal – sua teoria das Ideias. Essas ideias podem ser pensadas como o modelo a partir do qual o mundo deve ser pensado. Aqui todas as coisas existem em relação a essas Ideias ou Modelos.

Mas a Ideia é o fundamento. Por exemplo: a Ideia de Justiça. Só ela é perfeita em si mesma. Quando alguém é considerado “justo”, ele está buscando possuir as mesmas qualidades da ideia de Justiça. Contudo, o “justo” será tão somente uma cópia da Ideia de Justiça. E existem várias classes de cópias: as que se assemelham mais à Ideia ou ao Modelo são cópias mais perfeitas; aquelas que tem semelhança menor, a cópia da cópia, tem menos perfeição e são cópias de segunda ou de terceira categoria. Assim, o mundo está organizado entre a Ideia, o Modelo ideal, e suas cópias.

Deleuze tem um exemplo que torna isso menos nebuloso: “Só a Justiça é justa, diz Platão”; aqueles que chamamos de justos possuem a qualidade de serem justos apenas “em segundo, em terceiro ou em quarto lugar” (DELEUZE, 1988, p. 115).

Trata-se de submeter a realidade a uma avaliação permanente, ou melhor, a um julgamento permanente, pois os fenômenos sempre são convocados a prestar contas diante deste modelo. “Com Platão, os fenômenos deixam de aparecer, sempre comparecem

diante de uma Ideia que se confunde com pura identidade de si de uma qualidade (o Bem em si, o Justo em si...)” (LAPOUJADE, 2015, p. 48).

Assim, tudo que não é a Ideia terá uma qualidade inferior a essa. A Ideia é o fundamento de tudo. “É a Ideia que desempenha o papel de fundamento por possuir, em primeiro lugar e de modo flagrante, uma qualidade que cada fenômeno só pode pretender possuir em segundo lugar, em terceiro, etc., tendo em vista sua semelhança com ela. Assim, o “Mesmo” da Ideia permite julgar os fenômenos, isto é, reparti-los numa escala definitiva, em proporção à sua semelhança ou conformidade interna com a Ideia concebida como modelo. (LAPOUJADE, 2015, p. 48)

Todos os fenômenos, então, pretendem ter as mesmas qualidades que as ideias e os modelos. Mas não podem ter. Eles serão sempre as cópias.

Mas há um terceiro personagem nessa história. Vamos rever o exemplo que Deleuze oferece a respeito da ideia de Justiça. Façamos a citação integral da frase: “Só a Justiça é justa, diz Platão; quanto àqueles que chamamos de justos, eles possuem em segundo, em terceiro ou em quarto lugar ... ou em simulacro a qualidade de ser justo” (DELEUZE, 1988, p. 115). E a palavra introduzida após as reticências traz ao palco da representação este terceiro personagem: o simulacro.

No artigo Platão e o Simulacro, acompanhamos Deleuze (2009, p. 262) traçando esse movimento. Primeiro temos o fundamento, que é a própria Ideia. Depois temos as cópias, que “são possuidoras em segundo lugar, pretendentes bem fundados, garantidos pela semelhança”. E, por fim, temos essa terceira categoria, os simulacros, que “são como os falsos pretendentes, construídos a partir de uma dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essenciais” em relação aos modelos, às Ideias.

Os simulacros não chegam a ser nem mesmo cópias. Eles não têm semelhança alguma com a Ideia. Não chegam a ser cópias de cópias. São selvagens. Não tem fundamento. Consequentemente, ameaçam o mundo bem fundado de tudo aquilo que tem semelhança com o Mesmo. E Platão vai empregar um verdadeiro tribunal, um verdadeiro processo para julgar, condenar e aprisionar aqueles que pretendem ter as qualidades da Ideia mas não são, sequer, cópias:

[...] trata-se de selecionar os pretendentes, distinguindo as boas e as más cópias ou antes as cópias sempre bem fundadas e os simulacros sempre submersos na dessemelhança. Trata-se de assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de recalcar os simulacros, de mantê-los encadeados no fundo, de impedi-los de subir à superfície e de se "insinuar" por toda parte. (DELEUZE, 2009, p. 262)

É uma questão de semelhança. Não entre as coisas entre si, mas entre as coisas que pretendem a qualidade da Ideia e a Ideia: “se as cópias ou ícones são boas imagens e bem fundadas, é porque são dotadas de semelhança. [...] Interior e espiritual, a semelhança é a medida de uma pretensão: a cópia não parece verdadeiramente a alguma coisa senão na medida em que parece à Idéia da coisa”. (DELEUZE, 2009, p. 262)

Com o simulacro tudo se passa diferentemente. Por baixo do pano, dirá de modo delicioso Deleuze (2009, p. 262 – 263): “Consideremos agora a outra espécie de imagens, os simulacros: aquilo a que pretendem, o objeto, a qualidade etc., pretendem-no por baixo do pano, graças a uma agressão, de uma insinuação, de uma subversão [...]”.

Essa impossibilidade de controlar o simulacro, que é puro movimento, que é força sub-representativa, que não é um pretendente a obter qualquer uma das qualidades da Ideia, do Modelo, da Essência, que não se preocupa sequer em ser um tipo de cópia – o platonismo e, conseqüentemente, a representação, tentarão soterrar.

Em suma, há no simulacro um devir-louco, um devir ilimitado como o do Filebo em que o “mais e o menos vão sempre à frente”, um devir sempre outro, um devir subversivo das profundidades, hábil a esquivar o igual, o limite, o Mesmo ou o Semelhante: sempre mais e menos ao mesmo tempo, mas nunca igual. Impor um limite a este devir, ordená-lo ao mesmo, torná-lo semelhante – e, para a parte que permaneceria rebelde, recalca-la o mais profundo possível, encerrá-la numa caverna no fundo do Oceano: tal é o objetivo do platonismo em sua vontade de fazer triunfar os ícones sobre os simulacros. (DELEUZE, 2009, p. 264)

É uma luta dura e complexa. Que cria mundos de primeira, segunda, terceira categorias. E apaga completamente da existência outros tantos mundos que sequer são

considerados existentes. Ao tomar o simulacro em sua positividade, Deleuze abre uma fenda no império da representação em favor da diferença pura. Roberto Machado afirma: “O importante é que valorizar o simulacro ao interpretar Platão é, para ele [Deleuze], uma das maneiras de formular o projeto mais geral de pensar a diferença nela mesma, sem permanecer no elemento de uma diferença já mediatizada pela representação [...]” (MACHADO, 2009, p. 49).

Roberto Machado ainda nos ajuda a entender que, dentre as possíveis vias de análise do platonismo e da representação, Deleuze privilegia aquela chamada de “conteúdo latente”²², justamente aquela que distingue entre as boas cópias e os simulacros. “O fundamental” da “estratégia antiplatônica de glorificação dos simulacros é abolir as noções de derivado, de modelo e cópia, e a relação de semelhança estabelecida entre esses termos na medida em que tal tipo de pensamento reduz necessariamente a diferença à identidade” (MACHADO, 2009, p. 49).

Assim, o simulacro é positivado por Deleuze. Ele invoca as potências do falso nietzscheanas. Faz com que a diferença fuja do cabresto da semelhança e da identidade à Ideia e ao Modelo. Sem estar sob o império da necessidade de identificação com os modelos, os simulacros podem cavalgar livremente o mundo dos devires loucos (os movimentos que não obedecem a qualquer organização, embora tenham princípios próprios). “O simulacro é o sistema em que o diferente se relaciona com o diferente pela própria diferença” (DELEUZE, 1988, p. 437).

Clichês

É necessário voltar ao concreto. “Não perca o concreto, volte constantemente a ele” (DELEUZE, 2016, p. 385).

²² A outra via de interpretação, do “conteúdo manifesto”, também é reconhecida por Deleuze. Nessa interpretação, a análise recai sobre a divisão que Platão faz do mundo, separando em duas metades através de uma linha. Na “passagem da linha” fica evidente que, “para Platão, não pode haver verdadeiro conhecimento do sensível. O que corresponde ao domínio do sensível é apenas opinião – conjectura e crença –, e não saber, conhecimento, ciência” (MACHADO, 2009, p. 41).

Em um texto tardio, Deleuze dirá que abandonou completamente essa noção de simulacro: “não vale de grande coisa” (DELEUZE, 2016, p. 384). Para nós, em contrapartida, é valiosa! Se, como afirmou Roberto Machado, a passagem pelo simulacro foi importante para Deleuze realizar seu próprio projeto de uma filosofia da diferença, para nós esta passagem permite seguir pensando em pedagogias. Pensar que não se trata apenas de postular, legislar, fundamentar uma nova pedagogia. Mas de abolir as referências aos modelos, aos centros, aos fundamentos em direção a um mundo em que a diferença dos corpos de uma experimentação pedagógica qualquer não seja definida em relação ao modelo. Explodir com as identidades entre cópia e modelo. Pedagogia como simulacro? Escapar das representações em direção à potência da diferença, à potência da vida singular.

O problema é que só conseguimos explodir a representação quando pensamos. É preciso pensar. É preciso, então, criar (DIAS, 1995, p. 43). E raramente pensamos. Ficamos na inércia do senso comum e do bom senso da imagem dogmática do pensamento. Mas estamos sempre repletos de representação. Como um pintor, como um escritor que, diante de uma tela ou de uma folha em branco, não conseguem criar. E não o fazem porque o branco da tela ou da página estão repletos de representação. De clichês.

Muito relacionado às práticas artísticas, tais como a pintura e a escrita, o clichê é um conceito de grande potência para pensar a educação e as práticas relacionadas a ela. Paola Zordan, estudando a ênfase que tem sido dada à “criatividade” nos processos educacionais em detrimento da “criação”, estudou o papel que os clichês desempenham aí.

Em seu artigo “Criação na perspectiva da diferença” (ZORDAN, 2010), há duas definições que se conectam com as análises que viemos fazendo da representação até aqui. Vejamos:

Os clichês são imagens prontas, dadas de antemão, lugares-comuns do pensamento. Criar é desmanchar os clichês, romper com as opiniões e pré-concepções, deslocar campos de referências, quebrar as convenções, perverter os modelos, sair do império das representações, das imagens dogmáticas de pensamento (p. 4).

Um clichê é sempre uma reconhecimento, um hábito, uma representação instituída, independente da sua incidência e de seu número de reproduções (p. 5).

Deleuze e Guattari usam um exemplo, já conhecido pelos frequentadores de sua obra, que mostra bem do que se trata um clichê:

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão. (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 262)

Deleuze desenvolve essas ideias em um curso e, quando fala a respeito dos escritores, é extremamente sarcástico com aqueles que gastam dezenas ou centenas de páginas dizendo que é difícil começar frente a uma página em branco. Ele pergunta: “que diferença há entre minha pobre cabeça [que não escreve frente a página em branco], meu cérebro agitado e a página?”. E responde: não há nenhuma diferença.

Já existe um montão de coisas; existe coisas em demasia sobre a página. Não há página branca. Há uma página branca objetivamente [...] mas vossa própria página está lotada, está completamente lotada. E esse será o problema para conseguir começar a escrever: é que a página está tão lotada que não há sequer lugar para adicionar o que quer que seja. (DELEUZE, 2007, p. 53, tradução nossa)

O mesmo dirá sobre a pintura, que “é estúpido crer que a tela é uma superfície branca”. O pintor sabe que ela não está em branco. Quem não sabe, assim como no caso do escritor, é o terceiro que passa, vê a tela em branco e pergunta: “Ainda não fez muito, né? Não tem nada”. E não é isso. Se custa ao pintor começar, é porque a tela já está cheia, “cheia do pior [... de ...] coisas invisíveis que já tomaram conta da tela. Quer dizer, o mal já está aí”. “E o mal, o que é”? É o clichê, “uma palavra que se impôs para designar aquilo de que a tela está cheia antes do pintor começar” (DELEUZE, 2007, p. 55, tradução nossa).

Se os simulacros são uma ameaça desesperadora para a representação e a identidade, quem poderia ameaçar o império dos clichês e liberar a função criadora do

pensamento? Roberto Machado coloca a pergunta em termos de um “como”: “Como vencer os clichês?”. E vai demonstrar como Deleuze encontra respostas no processo de trabalho do pintor Francis Bacon, encontrando como inimigos do clichê a probabilidade, o acaso e o diagrama. Vamos segui-lo.

“Para responder a essa questão [como vencer os clichês], Deleuze começa distinguindo o acaso da probabilidade”. A probabilidade vem antes da pintura, é pré-pictórica: no princípio toda a tela é um espaço possível para o pintor e quando “o pintor começa a ter uma ideia do que deseja fazer [...] alguns lugares da tela começam a ter mais relevância do que outros”. Muda o modo como se organiza a ordem das probabilidades. “Começa a haver na tela uma ordem de probabilidades iguais e desiguais, e é quando a probabilidade desigual se torna quase uma certeza que se pode começar a pintar”. (MACHADO, 2009, p. 240).

E quando o trabalho começa, como não pintar um clichê? É aqui que funciona o acaso: “o pintor precisa fazer ‘marcas livres’, traçar linhas, limpar, varrer, jogar tinta na imagem pintada, numa zona do corpo – de preferência na cabeça²³ - para que possa nascer uma figura, que é um improvável” (MACHADO, 2009, p. 240). São procedimentos que dependem do acaso e não tem relação com a probabilidade – “são um tipo de escolha ou de ação sem probabilidade” (MACHADO, 2009, p. 240).

Um terceiro componente é chamado de “manipulação, controle, autocrítica, senso crítico”. E Roberto Machado cita uma entrevista de Bacon: “é realmente uma luta contínua entre acaso e crítica. Porque o que chamo acaso pode dar a você alguma mancha que pareça mais real, mais verdadeira para a imagem do que outra, mas só o seu centro crítico poderá selecioná-la”²⁴. Manipulação do acaso: isso é um quadro de Bacon.

Esses componentes parecem compor-se com um outro conceito, que é o de diagrama. “Deleuze chama de diagrama o conjunto operatório de manchas e traços irracionais, involuntários, acidentais, automáticos, livres, ao acaso, que são não representativos, não ilustrativos, não narrativos. São traços de sensação, mas de sensações confusas”. No diagrama, ocorre uma insubordinação da mão em relação ao olho, e as

²³ É importante uma distinção que Deleuze faz entre o “rosto” e a “cabeça”. Cf. MACHADO, 2009, p. 229 – 230.

²⁴ A referência é SYLVESTER, David. Entrevistas com Francis Bacon. Cosac Naify, 2007.

manchas e traços do diagrama “desfazem o mundo ótico, arrancam o conjunto pré-visual de seu estado figurativo, distribuindo na tela forças informais” (MACHADO, 2009, p. 241).

Roberto Machado condensa o modo como Bacon, na leitura de Deleuze, escapa à representação com seu processo de pintura:

Ele parte de uma forma figurativa, de uma figuração nascente, de um clichê, faz um diagrama intervir localmente para borrar ou varrer essa figuração, e dele deve surgir uma forma, de natureza inteiramente diferente, a forma deformada, a figura desfigurada. O diagrama cria uma zona de indiscernibilidade entre duas formas, uma mudança de forma que é uma deformação. E se o processo pictórico de Bacon vai da forma à deformação – pois o pintor começa debatendo-se com a figuração, utilizando-se do caos como germe da figura – é porque distribui por todo o quadro as forças informais com as quais as partes deformadas estão em relação com seu de-fora (MACHADO, 2009, p. 242).

Nesse inventário do processo de pintura de Bacon lemos o seguinte: não ignorar o clichê; encará-lo de frente; fazer intervir um elemento “de-fora”; diagramar com o acaso e a probabilidade; ficar *entre* duas formas; e, finalmente, deformar.

Enfrentar o clichê de frente. Saber quando se trata de um clichê. Borrar. Estragar. Embarcar nos devires do acaso. Roberto Machado (2009, p. 241), citando novamente a entrevista com Bacon, recorta um trecho em que o mesmo exemplifica o papel do acaso em sua pintura: ele conta que *estava fazendo* um pássaro num campo. Mas as linhas que ele *tinha desenhado sugeriram* algo diferente. Dessa sugestão é que saiu o quadro. Lemos aí: ele estava fazendo. Ele tinha desenhado linhas. Mas foram as linhas, e não ele próprio, que sugeriram outra direção. Ele embarcou, seguiu as linhas. Ele não tinha a intenção de pintar o quadro²⁵ daquela maneira. Diz Bacon: “nunca pensei nele daquela maneira. Foi como se uma coisa, aparecida acidentalmente, tivesse ficado debaixo da outra que também por acaso veio logo depois... De repente, o pássaro sugeriu a abertura para uma área de sentimentos totalmente diferentes. E então fiz essas coisas, aos poucos elas foram saindo”.

²⁵ O quadro se chama “Pintura 1946”.

Paola Zordan, com quem começamos a pensar o clichê, escreve que esse processo de escape dos clichês não é um “salvacionismo”, nem mesmo pela via da criação. Por dois motivos: 1) a dificuldade de saber se uma imagem é mesmo um clichê; 2) porque a própria criação destrói a salvação. Vale a citação completa:

Primeiro porque existe uma imensa dificuldade em saber quando uma imagem é um clichê. O que é clichê em algumas circunstâncias pode não ser em outra. Um clichê é sempre uma reconhecimento, um hábito, uma representação instituída, independente da sua incidência e de seu número de reproduções. Pois, um objeto de reconhecimento, um hábito criado e mesmo a mais universal das representações, apresentam margens indeterminadas que podem colocar em fuga os estereótipos que os circundam. Há devires até mesmo no que se estabelece como clichê. O problema não são as referências, a “cara” do clichê, muito menos o lugar-comum. O problema é o que se faz com todas essas coisas que povoam a paisagem, enchendo os olhos e todos os sentidos do corpo. Antes de limpar a paisagem é preciso olhar o clichê sem preconceitos, não como “empobrecimento” da criação, mas como mais uma de suas matérias, como estranha riqueza do submundo. Em segundo lugar, o salvacionismo não se sustenta porque a criação aniquila e dilacera com seus movimentos, portanto, mais mata do que salva (ZORDAN, 2010, p. 5).

Não consideramos excessivo pensar que os pedagogos também enfrentam os clichês. Um território qualquer carregado de clichês, de opiniões, de bom senso e de senso comum. Com representações estáticas acerca do mundo e dos corpos que o compõe.

Na rubrica do pedagogo como profissional: a cena da assistente social entregando um desodorante para o jovem em conflito com a lei. Ou, como disse um amigo que leu esse trecho do texto: “quando vi o Dória [atual prefeito da cidade de São Paulo] distribuindo desodorante para os moradores de rua de São Paulo, lembrei-me da assistente social em sua tese”²⁶.

Ou então os movimentos sociais de caráter progressista, que olhavam os rolezinhos e não conseguiam ver politização ali. Os “rolezinhos de protesto” marcados por movimentos de esquerda não conseguiam ver que os rolezinhos, em si mesmos, eram

²⁶ A Revista Veja publicou a reportagem. “Dória vai doar xampu, sabonete e escova de dente a morador de rua”. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/politica/doria-vai-doar-xampu-sabonete-e-escova-de-dente-a-morador-de-rua/>. Acesso em: 16/01/2017.

politizados. Milhares de corpos jovens, pobres, negros, juntos, no território das elites brancas, ricas, velhas (não somente em idade) – isso, em nosso entendimento, já era politização.

Ou os movimentos sociais e organizações de trabalhadores (sindicatos) que não conseguiram perceber a potência de Junho de 2013. A linha de errância que era traçada em relação às movimentações tradicionais da esquerda – feitas com carros de som, uniformes, faixas, bandeiras, shows musicais, grandes personagens – era potente, sem ambiguidade. Quando a precariedade dos corpos em luta foi exposta em cadeia nacional pela brutal repressão policial e o corpo social organizado como um todo saiu às ruas, trazendo consigo as linhas mais costumeiras em relação a ideias, costumes, valores – a esquerda seguiu paralisada, apenas vendo ressentimento dos que não reconheciam os “avanços”. Quando o movimento triunfou e não era possível ver qualquer resquício de esquerda na massa amorfa que tomava as ruas... a esquerda quis simplesmente colocar seus clichês em marcha.

Ou o pedagogo como pesquisador, que faz um trabalho poético demais, que não cita as fontes, que não mostra onde está a fundamentação, que não mostra com que legitimidade ele pode falar sobre o assunto, que sempre conhece os temas de modo incipiente, que não faz a construção do campo, que usa aspas demais, que não tem uma questão de pesquisa, que não e não e não e assim sucessivamente.

É sempre a semelhança, sempre a identidade da coisa com a Ideia, com o mesmo, onde a diferença é encarada tão somente enquanto “diferente”, ou seja, enquanto comparação entre dois semelhantes, um sendo diverso do outro. Como escreveu Regina Schöpke, “toda a representação tem apenas um centro, uma perspectiva, para entender todas as coisas”. E prossegue: “não basta multiplicar as perspectivas; seria preciso, antes disso, tomar cada coisa como uma ‘obra autônoma’, com um sentido diferente” (SCHÖPKE, 2012, 148 – 149).

Encontrar e conectar: experimentação e agenciamento

Essa ideia de uma “obra autônoma”, pensada como algo que desloca o centro e não está em relação a um modelo ou Ideia, confere um tom bastante apropriado para o que vimos tentando dizer das pedagogias, no plural. O plural não quer dizer que estamos interessados em transformar uma mesma estrutura que varie de uma atividade pedagógica para outra. Uma pedagogia que dê conta da diversidade do mundo é o que menos nos interessa. O plural, aqui, quer dizer singular.

Pois se conseguimos traçar minimamente os componentes da representação e de como ela age no sentido de subordinar as forças selvagens do mundo à semelhança e à identidade do Modelo, do Mesmo, da Idéia, não foi para seguir pensando em encontrar um modelo de pedagogia que dê conta do mundo tal como ele se apresenta, seja na relação entre pedagogia e profissão, militância, academia.

Partimos de três crônicas, oriundas de algumas experimentações pedagógicas, não para estabelecer modelos ou parâmetros. Submetemos diferentes experimentações a um critério: foram essas experimentações encontros que nos forçaram a pensar, a criar? Essa singularidade de cada experimentação foi um ponto de partida.

Conforme estudamos em relação à representação, o pensamento é criação, mas somente quando ele é colocado para pensar o impensável. “É preciso que algo force o pensamento, abale-o e o arraste numa busca; em vez de uma disposição natural, há uma incitação fortuita, contagiante, que depende de um *encontro*” (grifo do autor) (ZOURABICHVILI, 2016, p. 51).

Encontro: “o nome de uma relação absolutamente exterior na qual o pensamento entra em *conexão* com aquilo que não depende dele”; [...] “quer se trate de pensar ou de viver, o que sempre está em jogo é o encontro, o acontecimento, portanto, a relação enquanto exterior a seus termos” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 52, grifos nossos).

É algo violento. Que nos tira do lugar comum. É algo que faz conexões. Eis a dupla leitura possível de um encontro:

1) violência é feita ao composto de significações existente, ao meio homogêneo onde o pensamento se exerce facultativamente; 2) o pensamento devém ativo porque sente uma conexão de forças entre pontos de vista. O encontro, portanto, suscita uma dupla leitura: a que leva em conta a violência exercida sobre uma forma, ou a que leva em conta a nova *conexão* de forças que é submetida pela violência e da qual esta é o concomitante (ZOURABICHVILI, 2016, p. 73, grifos nossos).

O encontro desloca. Provoca o pensar e o criar. Não mais um pensamento que apenas reflete, que apenas reconhece objetos, um pensamento que não encontra nada. Um pensamento assim, “que nada encontra”, “não faz experiência” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 74).

No concreto de nossa tese, podemos dizer que não queremos postular, tomar posse, legislar. Não postular uma pedagogia que possa ser polivalente e capaz de produzir as bagagens teóricas e conceituais válidas para todo e cada contexto. Não tomar posse de uma dada concepção de educação e definir quais são os elementos e os procedimentos que podem garantir o acesso à verdade. Não legislar um modo correto de atuar como pedagogo lidando com a diversidade e os diferentes. Queremos encontrar, pensar, conectar.

Conectar tudo com tudo. Nenhuma pessoa precisa corresponder a nenhum conceito. Os conceitos serão conectados durante a própria experimentação. E a experimentação não irá pressupor nada. O pressupor. O reconhecer. O representar. Para retomar uma expressão de Vera Malaguti (BATISTA, 2010), “adeus às ilusões “re”! Nem reeducação, nem ressocialização, nem reintegração. Viva os dessocializados, os desintegrados, os desclassificados!

O que queremos é conectar. Dar passagem aos fluxos. Dar velocidade ao pensamento. Fazer com que cada corpo se aproxime ao máximo daquilo que pode. É possível que para isso encontremos um nome: *agenciamento*. Vamos agora explorar esse conceito. De onde vem, de que é composto, como ele lida com elementos heterogêneos. Segundo entendemos, é este conceito que pode nos transportar para o momento final da tese.

E começemos pela criação da própria palavra. *Agenciamento* é um neologismo criado para traduzir, entre nós, a palavra francesa *agencement* – explica Tomaz

Tadeu. Ele também diz que, segundo um dicionário francês, a palavra quer dizer “ação, maneira de *agencer*, arranjo resultante de uma combinação”. E a palavra *agencer* quer dizer “arranjar, combinando elementos, organizar um conjunto por uma combinação de elementos”. E um dos exemplos fornecidos pelo dicionário será o seguinte: o do arranjo de um apartamento. (TADEU, 2004, p. 158)

Essa palavra é parte integrante, e importante, do léxico de Deleuze e Guattari. Tomaz Tadeu diz que, numa das obras produzidas pela dupla (Mil Platôs), o “agenciamento não passa mesmo disso: o arranjo, a combinação de elementos heterogêneos, díspares, fazendo surgir algo novo, que não se pode resumir a nenhum dos elementos isolados que o compõem” (p. 158). E há muitos sinônimos para esse termo. “Combinar. Conjuguar. Misturar. Mesclar. Ajuntar. Reunir. Agrupar. Amontoar. Somar. Enxamear. Conectar. Ligar. Compor. Articular.” (TADEU, 2004, p. 159).

Além de sabermos de onde vem essa estranha palavra, é importante saber que há agenciamentos de vários tipos. É nossa segunda lição sobre o agenciamento. É preciso pensá-lo vertical e horizontalmente: em termos de corpos (segmento de conteúdo, agenciamento maquínico) e de enunciados (segmento de expressão, agenciamento coletivo de enunciação), em termos de movimento e de repouso.

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos, um de conteúdo, o outro de expressão. De um lado ele é *agenciamento maquínico* de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; de outro, *agenciamento coletivo de enunciação*, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem, de uma parte, lados territoriais ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte, *picos de desterritorialização* que o arrebatam. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 29)

Em um eixo temos, portanto, que elementos compõem um agenciamento (corpos e enunciados); no outro, podemos compreender o que fazem os agenciamentos (produzem movimento ou mantêm em repouso). Em outro texto, Deleuze (DELEUZE, PARNET, 2004) explica isto de um modo bastante didático.

Antes de mais, num agenciamento há como que duas faces, ou duas cabeças pelo menos. *Estados de coisas*, estados de corpos (os corpos penetram-se, misturam-se, transmitem afectos); mas também *enunciados*, regimes de enunciados: os signos organizam-se de uma nova forma, aparecem novas formulações, um novo estilo para novos gestos [...] (p. 90).

[...]

E depois há ainda um outro eixo segundo o qual se devem dividir os agenciamentos. Desta vez, é segundo os movimentos que os animam, e que os fixam ou os arrastam, que fixam ou arrastam o desejo com seus estados de coisas e os seus enunciados (p. 91).

Sandra Corazza e Tomaz Tadeu colaboram, com um exemplo bem concerto (“não perca o concreto”), para que possamos entender ainda melhor o que se passa nesse cruzamento de eixos que é o agenciamento. É um exemplo da área educacional – um “agenciamento-curriculo”. Um pouco louco – e longo. Mas valioso neste momento.

[...] Poderíamos começar por imaginar que corpos, os mais heterogêneos, os mais disparatados, os mais improváveis (“sorvete flambado com suspiro”), se encontram e se combinam no currículo, para compor um agenciamento-curriculo particular.

Uma caixa de lápis de cor. As normas curriculares oficiais. Aquele banco escolar. O caminho da escola. O prédio. Um professor ou uma professora, claro. Mais professores e mais professoras. Um livro didático. O recreio, principalmente o recreio. Treze de setembro de mil novecentos e sessenta e dois, nove horas e cinco minutos da manhã. A paixão do verão de quarenta e dois. A prova e o exame. E a cola, sem dúvida. O feriado. E sobretudo as férias. A chatice daquela matéria e daquele professor. Ou de todos. O tédio generalizado. A educação física. E o futebol. Tudo que se faz às escondidas (o verdadeiro currículo oculto?). Os segredos. As cliques e as claques. A reprovação. O primeiro lugar, talvez. Os boletins, as notas, os pareceres descritivos. Os conselhos de classe. Os corredores. E, sobretudo, o que se passa e o que se diz nos corredores. E eu no meio de tudo isso. A merenda. A pasta. A mochila. Cadernos. Lápis, borracha, régua. As aulas de biologia. As aulas de matemática. As aulas de português. As aulas todas! O Hino Nacional. O dia da bandeira. A marcha de sete de setembro. A aula de religião. Os atos sexuais. As fantasias também. Os coleguinhas todos. E o amigo inseparável e a amiga do coração. A ascensão de um presidente. A queda de um presidente. Os exercícios de matemática. Os números relativos e as equações. As proporções e as porcentagens. As redações de português. As datas e as personagens da história pátria. As partes do corpo humano. Os substantivos concretos e os substantivos abstratos. E as línguas todas que não aprendemos. As conversas laterais durante as aulas. Os castigos. As humilhações. Os medos. As alegrias também. Aquela paixão de professora. A paixão por aquela professora. (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 70 – 71)

Assim, pode-se ver que não temos, de um lado, expressão e, de outro, conteúdo. Não temos, de um lado, movimento e, de outro, paralisia. As combinações se fazem ao infinito dos encontros.

De certo modo, podemos dar ainda um outro passo, um terceiro aprendizado. Já sabemos o que é essa palavra e já sabemos de que tipos são os agenciamentos. Sabemos, inclusive, de que são compostos. Vamos, enfim, ver como operam os agenciamentos. E podemos começar pelo exemplo de Corazza-Tadeu. Tantos elementos, corpos, pontos que podem compor e se compor em um agenciamento! Entretanto, dizem eles, “O mais importante não aparece aí”. O mais importante “se passa *no meio* deles, se passa *entre* eles. Aí é que a coisa começa a ficar interessante. Porque aí estamos bem no centro do agenciamento” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 72, grifos nossos).

Em outro texto, Tomaz Tadeu reafirma que o mais importante não é “saber tanto de quais elementos um agenciamento é formado, mas se ele, ao se formar, vai na contracorrente da estabilização, da solidificação, da estratificação”. O agenciamento libera fluxos, intensidades, correntes de energia? Ou ele prende, captura, congela? (TADEU, 2004, p. 160). Ou seja, dizem respeito a movimento ou a repouso. “Num caso, eles seguem o curso da variação contínua; no outro, o da fixação e da paralisia” (TADEU, 2004, p. 160).

Enfim, uma outra característica do funcionamento do agenciamento: ele “é, constitutivamente, sempre primeiro relativamente aos elementos de que é formado. Poder-se-ia dizer que não são os elementos que formam o agenciamento, mas é o agenciamento que forma os elementos que nele entram” (p. 161). Isso quer dizer que não são os sujeitos que definem o agenciamento, pois este é primeiro em relação àqueles. Vejamos um exemplo de que os agenciamentos são primeiros.

Há mais semelhanças entre um cavalo de lavoura e um boi do que entre um cavalo de lavoura e um cavalo de corrida. É como se o cavalo de lavoura fizesse balançar a categoria cavalo ao entrar em um agenciamento "charrua-lavrador" diferente, um agenciamento que é o mesmo que o do boi. Esse novo agenciamento, esse novo devir do cavalo, não é uma evolução em direção a um "ser mais" do cavalo, mas tão simplesmente uma máquina ao lado das outras máquinas que é possível construir. (GAUTHIER, 2002, p. 145)

Isso não quer dizer que o cavalo deixe de ser cavalo para se metamorfosear em boi. Quer dizer que essa composição animal-ferramenta de lavoura, esse agenciamento, torna cavalo e boi de lavoura mais próximos que a composição entre ferramentas-decorrida-cavalo. Não há o cavalo essencial. O modelo. A Ideia. Há o agenciamento. Ponto.

Mas isso não quer dizer que o agenciamento seja uma estrutura. Segundo David Lapoujade (2015, p. 218), na obra de Deleuze e Guattari é justamente essa noção, de agenciamento, que substitui a de estrutura.

É importante fazer esse alerta. Lembremos que Tomaz Tadeu usou muitos sinônimos para dizer do agenciamento como uma composição de elementos heterogêneos. Pois “as estruturas”, diz Deleuze, “estão ligadas a condições de homogeneidade, mas os agenciamentos não” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 69). “O agenciamento é uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos, e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, dos sexos, dos reinos – através de naturezas diferentes” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 88).

E aqui, finalmente, podemos descer à concretude das composições de um agenciamento, um quarto aprendizado: como ele conecta corpos heterogêneos? Como, então, se pode estabelecer esse co-funcionamento, essa unidade do agenciamento? Deleuze utiliza palavras estranhas: simpatia e simbiose. Muito curioso: “o agenciamento é o co-funcionamento, é a ‘simpatia’, a simbiose” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 69). Não se trata da simpatia como usamos no senso comum, “não é um vago sentimento de estima ou de participação espiritual, é, pelo contrário, o esforço ou a penetração dos corpos”. (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 70). Não que isso garanta tudo. Diz Deleuze: “O difícil é fazer conspirar todos os elementos de um conjunto não homogêneo, fazê-lo funcionar em conjunto” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 69).

Lembrando que “Os corpos podem ser físicos, biológicos, psíquicos, sociais, verbais” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 70). E o agenciamento, então, vai se referir às alianças e misturas “dos contágios, epidemias, vento”. Os corpos irão se agenciar por relações de conveniência “*entre* os corpos de todas as naturezas” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 70).

É sempre na potência do entre que se farão os agenciamentos. Nunca o sujeito, mas os agenciamentos. Inclusive porque “Nós só podemos agenciar *entre* os agenciamentos” (p. 70). Deleuze dirá: “O nome próprio não designa um sujeito, mas alguma coisa que se passa ao menos *entre* dois termos que não são sujeitos, mas agentes, elementos” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 70).

Ora, por que grifamos acima (todos os grifos são nossos) a palavra “entre”? Porque ela é o sentido mais forte do agenciamento para pensar as pedagogias, tal como temos proposto ao longo do nosso texto. Deleuze dirá em outro momento: “os cientistas ocupam-se cada vez mais de acontecimentos singulares, de natureza incorporal, e que se efectuam em corpos, em estados de corpos, agenciamentos inteiramente heterogêneos entre si (daí o apelo à interdisciplinaridade)” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 86).

E queremos seguir nos ocupando disso que se passa nesse “entre”. Por isso tentamos agenciar, até aqui, de onde vem o termo agenciamento e o que ele quer dizer; quais são os seus tipos e como se compõem entre si; como eles funcionam conectando elementos heterogêneos entre si para além de qualquer estrutura ou sujeito. Pensar, encontrar, agenciar. Inscrever-se na potência do entre. Seguimos a partir daqui.

Potência do entre - conclusão

É nessa potência do *entre* que finalmente podemos inscrever não apenas o que vimos anunciando em termos de pedagogias, no plural, mas também a própria vida do pedagogo. Consideramos a pedagogia como agenciamento que pode expandir as conexões. Conectar as coisas mais estranhas entre si de modo a potencializar as singularidades, por mais loucas que elas sejam.

Por estar neste lugar cruzado entre educação, cultura e assistência social, como já sinalizei, estamos o tempo todo às voltas com os sacerdotes, os teólogos e todos esses que Spinoza conectava com as paixões tristes. Nietzsche dizia em seu Anticristo: “Essa tolerância e *largeur* [largueza] de coração, que tudo ‘perdoa’, porque tudo ‘compreende’, é siroco para nós. Melhor viver no gelo do que entre virtudes modernas e outros ventos meridionais!” (NIETZSCHE, 2007, p. 8). Difícil escapar daí.

Ao mesmo tempo, quando dizemos que a pedagogia é um agenciamento que pode ampliar conexões e aumentar a potência de vida das pessoas, encontramos no mesmo Nietzsche o seguinte:

O que é bom? – Tudo o que eleva o sentimento de poder, a vontade de poder, o próprio poder no homem.

O que é mau? – Tudo o que vem da fraqueza.

O que é felicidade? O sentimento de que o poder cresce, de que uma resistência é superada”. (NIETZSCHE, 2007, p. 8)

Esta felicidade, para nós, compõe a maior potência de nossa ação.

Por isso é que o trabalho consiste muito mais em criar as condições para expressão das singularidades do que criar as condições para educar alguém. Pensamos em Walter Kohan e naquilo que chamou de “uma infância para a educação”.

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios (KOHAN, 2004, s/n).

É possível que cada experimentação pedagógica tenha uma infância em si mesma, no sentido de novos inícios, e que esses novos inícios marquem um ponto disparador na vida de cada pessoa que passa por aquela experimentação e na vida de quem a realiza?

Ao redigir estas palavras em formato de interrogação, fui me dando conta de que o meu projeto de doutorado estava inserido em um certo “espírito do tempo” que dizia *não à representação*. Tanto no espaço [e no tempo] pedagógico dos trabalhos que desenvolvia quanto no espaço [e no tempo] mundial em que vinham se desenvolvendo os ciclos globais de luta que caracterizam as primaveras de vários povos, incluso o Junho de 2013 brasileiro.

Não que o meu trabalho fosse uma luta deliberada contra a representação, uma denúncia da representação ou uma ação de vanguarda. Apenas percebíamos que, para funcionar, era condição subverter alguns dos papéis atribuídos a cada um dos que estava em jogo. O representante do Estado e o acusado pelo Estado. O educador consciente e o educando alienado. O educador virtuoso e o jovem desvirtuado. Variações infinitas podem ser escritas.

Quando trazemos para a tese uma série de acontecimentos que tem lugar no Brasil depois de junho de 2013, além do próprio acontecimento que foi junho, é porque entendemos ver ali as grandes linhas dessa recusa à representação e, principalmente, o modo como ela afeta os grandes movimentos sociais de esquerda que, na América Latina, criam práticas próprias de formação política de suas bases. A crônica que abriu a Parte 3 da tese é uma conexão de nossa atuação em relação a esse processo.

A crise do “ensaio desenvolvimentista”, que talvez leve ao fim o que André Singer (2016) denominou “lulismo”, foi uma crise que os movimentos sociais não conseguiram encarar. Por um lugar identitário, esses movimentos querem estar sempre no

princípio das coisas, tal como uma empoeirada vanguarda. A já conhecida frase de Gilles Deleuze em torno dos novos esportes contribui para pensar:

Os movimentos mudam, no nível dos esportes e dos costumes. Por muito tempo viveu-se baseado numa concepção energética do movimento: há um ponto de apoio, ou então se é fonte de um movimento. Correr, lançar um peso etc.: é esforço, resistência, com um ponto de origem, uma alavanca. Ora, hoje se vê que o movimento se define cada vez menos a partir de um ponto de alavanca. Todos os novos esportes – surfe, windsurfe, asa delta – são do tipo: inserção numa onda preexistente. Já não é uma origem enquanto ponto de partida, mas uma maneira de colocação em uma órbita. O fundamental é como se fazer aceitar pelo movimento de uma grande vaga, de uma coluna de ar ascendente, “chegar entre” em vez de ser origem de um esforço. (DELEUZE, 1992, p.155)

Em junho de 2013, somente quando ocorreu a revogação do aumento²⁷ é que pudemos ouvir a convicção de uma das principais forças de esquerda tradicionais convocando sua militância para ocupar as ruas. Como ela, muitas outras organizações tradicionais foram brutalmente rechaçadas pelo público das manifestações que, àquela altura, estava longe de ser o público cativo (é péssima a expressão, mas verdadeira) dos movimentos de esquerda.

A esquerda tradicionalmente organiza longos “cursos de formação política de suas bases”. São como retiros espirituais em que especialistas em análise de conjuntura, dinâmicas de grupo, sistematizadores de toda espécie e, sobretudo, líderes carismáticos, estão reunidos para lidar com as pessoas de modo a “tirar o véu da ideologia” e oferecer as condições necessárias para que as pessoas deixem de ser “alienadas” (as palavras estão entre aspas porque são expressões que se ouve e se lê, em profusão, ao longo dos percursos que se faz pela militância de esquerda).

As grandes manifestações globais que atravessam os continentes desde a primavera árabe, por sua vez, usaram em profusão a tecnologia. Seus encontros de formação se fizeram *in loco*. Mais uma vez podemos recorrer a palavras de Deleuze:

²⁷ Vide, na parte 1, as periodizações propostas por André Singer e Ruy Braga.

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. (DELEUZE, 1988, 31)

Então, em resumo, este é o movimento que buscamos apreender na pesquisa e escrever na tese: embarcar no fluxo que já está presente na vida das pessoas, seja numa instituição em que acontece uma ação pedagógica, seja nas ruas onde acontecem as manifestações de rua. É o deserto: “Por que o deserto? E como atingi-lo? É que o deserto é vazio, é a terra que vem antes ou depois do homem, uma terra esvaziada dos homens que a povoam. O deserto é a terra sem pressuposto, que só pressupõe a si mesma, e nada mais”. (LAPOUJADE, 2015, p. 292)

Para cada vida, uma linha. Para cada linha, uma pedagogia. Isso estava debaixo do nosso nariz o tempo todo e não vimos. As pedagogias, no plural, mantêm íntimas relações com o simulacro. De produção e de reprodução. Elas estão distantes da Ideia, do modelo, da semelhança, e não se configuram como cópia do que quer que seja. O movimento aberrante (LAPOUJADE, 2015) que animou a tese foi o de pensar pedagogias, no plural. A redução de uma multidão qualquer a uma única pedagogia era por demais incômoda.

No início apenas o desejo de pensar as próprias experimentações em que estivesse envolvido. No meio, o desafio de pensar para além da pedagogia do oprimido. Mas ficando aquém de qualquer outra pedagogia, ainda que fosse uma delícia pensar em uma pedagogia do precariado. Por fim, entendemos que qualquer pedagogia plural só pode existir se for singular. Criações singulares a partir de vidas singulares.

O conceito de “linha de errância” nos possibilitou pensar que não basta caminhar pelo mundo para tentar produzir devires. Uma “linha de errância” pode,

facilmente, tornar-se uma “linha costumeira”. Viajar com Gilles Deleuze nos possibilitou esse aprendizado: o nômade viaja sem sair do lugar. Pensamento nômade.

Os conceitos de “opressão” e de “precariedade” nos possibilitaram a experiência de passar por territórios vastamente ocupados no pensamento. Compreender a lógica do pensamento de um autor, mais do que aprender de cor os seus conceitos, é uma tarefa árdua. Ao mesmo tempo, experimentamos o lado sombrio do pensamento, aquele do negativo. Por lá também pode-se acessar a diferença. Contudo, a felicidade (no sentido em que Nietzsche a coloca, conforme mencionamos acima) não passa pela constituição de si a partir de um “não”, mas a partir de um “sim”. Não se trata de re-conhecer. Trata-se de uma afirmação, de uma produção, de uma invenção.

Retomemos um parágrafo do texto que já usamos de Lazzarato. Ainda na chave de leitura das lutas precárias como minoritárias, vemos aqui como elas fendem a representação:

As lutas das minorias sempre produzem singularidades, seja através da criação de novos desejos e novas necessidades, seja através daquilo que fazem aflorar do fundo da sociedade: a pobreza, a doença, a discriminação. A singularidade não deve ser, como na tradição política moderna, relacionada ao interesse geral, mas afirmada enquanto tal. Por isso as lutas das minorias tendem a subordinar o universal à expressão das singularidades e a processos de subjetivação imprevisíveis (LAZZARATO, 1999, 158).

Nossa maior luta na escrita foi a de pensar um pensamento que nos levasse para longe dos lugares normalizados da ação pedagógica. Fossem eles no âmbito profissional, militante ou acadêmico. Acabamos, então, recebendo um novo deslocamento, um empurrão, que nos forçou a pensar – ou seja, afastar-nos do pensável, daquilo que já está na ponta da língua, que nos lança no caos que precisamos atravessar – não apenas nas pedagogias, mas também no próprio pedagogo.

Sim, pois os estudos em torno da precariedade não têm apenas algo a dizer para as multidões de oprimidos e de precários e de tantos nomes mundo afora que atravessam a produção biopolítica. A precariedade tem algo a dizer ao próprio pedagogo.

Afirma-se: o pedagogo do precário, do precariado, desse operário que não está mais preso na planta da fábrica, desse que tem a vida inteira posta para trabalhar, também ele é um precário. A imagem do pedagogo do oprimido se desvanece. Como se desvanece o próprio tempo em que ela foi erigida. O precário desse pedagogo-precário é aquele que não se deixa representar. Uma vida, uma pedagogia. Sem vitimização, tomando como potência a precariedade da pedagogia, como forma positiva e afirmativa de vidas que rompem com estruturas fixas do identitário, do representável, do modelo, do ideal²⁸.

Menos o religioso, menos o teólogo, menos o que se fixa como modelo, e mais o *black bloc*, tática móvel, militância evanescente. Ao vestir a roupa preta, todo e qualquer um experimenta a potência de ser um componente do bloco para, a qualquer momento, desaparecer na multidão, sem aparência fixa, sem essência originária, em trânsito, na rua.

Um pluralismo, tal como aquele que Peter Pelbart vê na alma pluralista de William James:

A alma pluralista precisa desse combate de forças, ela precisa também respirar livremente, tem horror à ordem fechada, necessita das perspectivas aéreas – no fundo, um pragmatista radical é uma espécie de anarquista, um ser que vive sem regra, já que a essência das coisas está determinada no tempo e no espaço, e é na sua disseminação e nas suas vicissitudes que o homem ávido da plenitude da vida as agarra e as desdobra (PELBART, 2013, p. 324).

Pedagogias que se compõem a cada vez. Pedagogos que se compõem a cada vez. Um pluralismo. Composições sem centro. Que levem em conta as vidas envolvidas em quaisquer experimentação ou encontro pedagógico, as forças e as formas da linha institucional, e que coloquem para além de qualquer dualismo as pedagogias que se produzem. Parafraseando Deligny (2012): sem a intenção de educar ninguém, mas apenas de criar as composições favoráveis para que se saiam bem e para que vivam.

²⁸ A potência para desencadear esse pensamento final vem de minha orientadora. ABRAMOWICZ, A. Publicação on-line [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por munari.machado@gmail.com em 22 janeiro 2017.

Referências bibliográficas

ARTIÈRES, P. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GROS, F. **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 15 – 37.

BATISTA, V. M.. Adeus às ilusões “re”. In: C. Coimbra, L. S. M. Ayres, & M. L. Nascimento. (Orgs.). **PIVETES: encontros entre a Psicologia e o Judiciário**. Curitiba: Juruá Editora, 2010. p. 195 - 199.

BOAL, A. **O arco íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BRAGA, R. As jornadas de junho no Brasil: crônica de um mês inesquecível. **OSAL Observatorio Social de América Latina**, Ciudad do Mexico, Año XIV, N° 34, 51 – 61, ano noviembre de 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/G50pIJ>>. Acesso em: 01/12/2016.

BUTLER, J. *Prekarious life: the powers of mourning and violence*. London/New York: Verso Books, 2004.

BUTLER, J. Conversando sobre psicanálise: entrevista com Judith Butler. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, vol.18, n 1, [s/n], Jan./Apr. 2010. Disponível em:<<https://goo.gl/wjJGNs>>. Acesso em: 01/12/2016.

BUTLER, J. Vida precária. **Contemporânea** ISSN: 2236-532X n. 1 p. 13-33 Jan.–Jun. 2011.

BUTLER, J. Uma analítica do poder –Conversa com Judith Butler. **Investigação Filosófica**: vol. 5, n. 1, artigo digital 6, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/TKUcY4>>. Acesso em: 20 de Abril de 2016.

BUTLER, J. Filósofa americana Judith Butler discute violência de gênero e dilemas éticos da política. São Paulo, 2015. **O Globo**. Disponível em: <<https://goo.gl/ofVLQq>>. Acesso em: 01/12/2016.

BUTLER, J. Sem medo de fazer gênero: entrevista com a filósofa americana Judith Butler. São Paulo, 2015a. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<https://goo.gl/PldsA7>>. Acesso em: 01/12/2016.

BUTLER, J. Temos que pensar o lugar de corpos movendo-se livremente dentro de uma democracia. São Paulo, 2015b. **Revista Cult**. Disponível em: <<https://goo.gl/nRTzSZ>>. Acesso em: 01/12/2016.

BUTLER, J. **Notes toward a performative theory of assembly**. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts; London, England, 2015c.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015d.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015e.

BUTLER, J. Entrevista: Es un modo de pensamiento: entrevista a Judith Butler. Mora (B. Aires), vol.22, no.1, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, jun. 2016b.

COCCO, G. Introdução. In: LAZZARATO, M; NEGRI, A. **Trabalho Imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CORAZZA, S.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, S. M. **Uma vida de professora**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CUDD, A. E. **Analyzing oppression**. USA: Oxford University Press, 2006.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. **Pintura**: el concepto de diagrama. Buenos Aires: Cactus, 2007.

DELEUZE, G. Platão e o Simulacro. In: DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. Trad. Luiz Roberto Fortes. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975 – 1995)**. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995. Volume 2. (Coleção Trans).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997. Volume 4. (Coleção Trans).

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. José Gabriel Cunha, Lisboa: Relógio D'água Editores, 2004.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Abecedario di Gilles Deleuze: a cura di Claire Parnet**. Roma: DeriveApprodi, 2005. 3 DVD.

DELIGNY, F. Sem nome. in **Trigésima Bienal de São Paulo: material educativo**. São Paulo: MinC; Bienal, 2012.

DIAS, S. **Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia**. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

DUPUIS-DÉRI, F. **Black Blocs**. São Paulo: Editora Veneta, 2014.

ESPINOSA, B. **Tratado político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FALCÃO, Rui. PT vai à avenida Paulista hoje, diz Rui Falcão. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20, junho e 2013. cotidiano, online. Disponível em: <<https://goo.gl/k8svIr>>. Acesso em: 01/12/2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação & atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. O andarilho do óbvio. In: Cohn, S. (org). **Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; ET AL. **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FUMAGALLI, A. **Bioeconomía y capitalismo cognitivo**. Hacia un nuevo paradigma de acumulación. Madrid: Traficantes de Sueños, 2010.

FUMAGALLI, A. **Lavoro**: male comune. Milano: Bruno Mondadori, 2013.

FUMAGALLI, A. **Sai cos'è lo spread?** Lessico econômico non convenzionale. Milano-Torino: Bruno Mondadori, 2012.

GARCIA, M. M. A. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

GAUTHIER, C. Esquizoanálise do currículo. In: **Educação & Realidade**. 27(2):143-155 jul./dez.2002. Disponível em:<<https://goo.gl/R76dfy>>. Acesso em: 01/12/2016.

GUATTARI, F. Milhões e milhões de Alices no ar. In: **Revolução molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7. Ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2005.

HARDT, M. **O comum no comunismo**. (2009) Trad. Pedro Mendes. Artigo online. Disponível em www.universidadenomade.org.br/userfiles/file/O%20Comum%20no%20Comunismo.pdf. Acesso em abril de 2013. Publicado originalmente em ZIZEK, Slavoj; DOUZINAS, Costas. *The idea of communism*. Londres: Verso, 2009. p. 131-144.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Trad. Berilo Vergas. 6. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão**: guerra e democracia na era do Império. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Declaração**: isto não é um manifesto. Trad. Carlos Szlak. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Commonwealth**: bem-estar comum. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2016.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. KOHAN, W.O. In: **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/Kq0xBu>>. Acesso em: 01/12/2016.

LAPOUJADE, D. **Deleuze**: os movimentos aberrantes. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LAZZARATO, M. Le lotte dei disoccupati e dei precari come lotte delle minoranze. In: FUMAGALLI, A.; LAZZARATO, M. (Orgs) **Disoccupazione di massa e reddito di cittadinanza**. Roma: Derivi Approdi, 1999.

LAZZARATO, M.; Negri, A. **Trabalho imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Introdução de Giuseppe Cocco. tradução de Mônica Jesus. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida** (pulsações). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

MACHADO, R. **Deleuze, a filosofia e a arte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

MEZZADRA, S. **O que é o operaísmo italiano**. Trad. Rede Universidade Nômade. In: **Tenda**. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/ONdCJf>>. Acesso em: 01/12/2016.

MIGUEL, M. Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas. **Revista Trágica**: estudos de filosofia da imanência—1o quadrimestre de, 2015. v. 8, n. 1, p. 57.

MUNARI MACHADO, S.R. **Os ingovernáveis**. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, 2013.

NEGRI, A. **O poder constituinte**: ensaio sobre as alternativas da modernidade. Trad. Adriano Pilatti. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

NEGRI, A. **Marx and Foucault**: essays. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press, 2017.

NIETZSCHE, F. **O anticristo**. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

OLIVEIRA, I. A. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

PELBART, P.P. **O Avesso do nihilismo**: cartografias do esgotamento. São Paulo/Helsinki: N-1 Edições, 2013.

PELBART, Peter Pal. **Carta aberta aos estudantes secundaristas**. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

QUERRIEN, A. O louco – o passante – o agente – o conceituador. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, 13 set. 2011. v. 6, n. 1, p. 103–112.

RACIONAIS MC'S. **Raio-X do Brasil**. São Paulo: Zimbabwe Records, 1994. 1CD.

RACIONAIS MC'S. **Nada como um dia após o outro dia**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 2CDs.

RODRIGUES, R.C. **Juventude como capital**: a questão criminal e os projetos sociais frente as políticas para os jovens vulneráveis. Curitiba: Juruá Editora, 2014.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

SAFATLE, V. Sem partido. **Folha de S. Paulo**. 25, junho e 2013, colunistas, online. Disponível em: <<https://goo.gl/CBXNnr>>. Acesso em: 01/12/2016.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SCHÖPKE, R. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (ORG); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora vozes, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SINGER, A. Brasil, junho de 2013, classes e ideologias cruzadas. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 97, p. 23-40, Nov. 2013. Disponível em <<https://goo.gl/wGXLnc>>. Acesso em 01 Dez. 2016.

SINGER, A. Sinais trocados. **Folha de S. Paulo**. 01 Nov 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/andresinger/2014/11/1541738-sinais-trocados.shtml>. Acesso em: 01/12/2016.

SINGER, A.; LOUREIRO, I. **As contradições do lulismo**: a que ponto chegamos? São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

SOLIDARITY. **Paris: Maio de 68**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2008.

STRECK, D. R. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago. 2009.

TADEU, T. Um plano de imanência para o currículo. In: TADEU, T. et al. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 127 – 205.

VIRTANEN, A. O discreto charme do precariado. In: GUATTARI, F. **Máquina Kafka**. São Paulo: n-1. 2011

ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. **Revista Digital do LAV**. Ano III – Número 05 – Setembro de 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/fQvsG2>>. Acesso em: 12/01/2017.

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.