

HERMENÊUTICA E TRANSVERSÃO EPISTEMOLÓGICA: A QUESTÃO DA IMPERMANÊNCIA DA VERDADE E DO DEVIR-OUTRO NA EDUCAÇÃO

Alexandre Filordi de Carvalho – UNIFESP

Somos propensos a dogmas desde o útero materno.

Simon Foucher

Introdução: hermenêutica e epistemologia – o problema do destino da verdade na educação.

Concerne à hermenêutica valorar o estatuto do sentido da verdade. Desde que o pensamento filosófico tratou de erodir os monolíticos da metafísica ocidental, como houve por bem ocorrer desde Nietzsche, as conexões dos certames da *ratio* se desfizeram para ceder lugar à impermanência da própria verdade.

Dilthey (2010) percebera muito bem, nesta conjuntura movediça, que as *Geisteswissenschaften*, as ciências do espírito, não poderiam ir além da tentativa de compreensão do mundo. De um lado, pelo fato de não ser mais possível reduzir o espírito de compreensão do mundo às diversidades das categorias. Desde então, conforme a interpretação de Saint-Sernin, as “relações fundamentais por meio das quais pensamos a realidade, a um único e unificado sistema” (1998, p.101), ou até mesmo a uma mera estrutura explicativa, ordenadora e categórica, tornaram-se inconcebíveis. De outro lado, porque toda tentativa de compreensão de nós mesmos e de nosso *Unwelt* está permeada, inescapavelmente, por uma época e por seu espírito de época, portanto, contaminada pelos valores de seu entorno, presentes tanto no observador quanto no objeto observado.

Aqui coincidem verdade e interpretação. Se a hermenêutica pode atingir o patamar pelo qual se tornou “a consciência metodológica do procedimento correto na interpretação” (DILTHEY, 2010, p.370), isto se deve, contraditoriamente, ao fato de que o próprio procedimento interpretativo passou a ser incansavelmente revisto. A posição do intérprete, desde então, não ultrapassa a possibilidade e os limites possíveis que a “consciência” metodológica lhe permite. Conhecer, deste modo, cede lugar a todo tipo de revisão possível entre um dado conhecido e, como é passível de reinterpretção – doravante – reconhecido ou rejeitado, reconhecido ou transformado, reconhecido ou trans-significado.

Ora, se Vattimo está correto ao afirmar que “qualquer ato do conhecimento nada mais é que uma articulação, uma interpretação da familiaridade do ser com o mundo”

(2002, p.112), o problema que se coloca para a hermenêutica é o da aproximação e o da estranheza com o conhecimento da verdade, ou seja, com as formas pelas quais ele pode nos reduplicar na familiaridade dos sentidos e das significações ou fazer-nos esquecidos ou estrangeiros nos sentidos e nas significações que nos escapam. Sentido, significação e valor são produtos da relação com a verdade. As suas sobras e os seus escolhos são a mentira: o valor desqualificado, o assinalético, o excesso ou a falta na virtude do sentido, o erro, o inconcebível.

Indagar pelos lugares da verdade na educação é submeter o pensamento na extensão das implicações sincrônicas de como a educação está para a verdade. Na educação se produz sentido e significação para o conhecimento. Conhecer, ademais, é significar o que nos é dado como possibilidade de sentido. O sem-sentido quase sempre nos escapa como conhecimento plausível, pois nos lança para fora do assinalável, do reproduzível, do transmissível. “Conhecer, portanto, é, de algum modo, repetir e cofazer essa *hora*, esse instante, esse *in statu nascendi* da *coisa*. Conhecer é realmente um ‘*cognoscere*’, um ‘*con-naître*’, um ‘*co-nascer*’ com as coisas, com o real”, como bem explicita Fogel (2003, p.21).

Para que seja assim, as cadeias de verdades precisam estar dispostas de modo coerente, função precípua do currículo, das estratégias formadoras, dos serialismos, do conteúdo e das avaliações. Educar, então, enseja forjar sentidos e significados verdadeiros, seja lá para qual finalidade. E neste ponto, parece que o que está em jogo é o *mesmo* e o *diferente*. Como conhecemos sempre o mesmo? Como (des)conhecemos o *difer-ente*, o que se dispõe de modo disparatado do ser do mesmo, do *ente* das coisas?

A hermenêutica bem que pode ser a refundação do mesmo. Se o que ela fizer valer for a verdade disposta em um *Grund*, em um fundamento qualquer, teremos sempre uma reduplicação de sentidos e de significações para o pensamento, para a ação, para o devir do sujeito. Mas a partir do momento em que a busca pela verdade deixa de se constranger pela figura mítica do fundamento, e a hermenêutica passa a indagar pela tendência de repetição das categorias e dos padrões qualificadores da verdade, abrimos-nos para a possibilidade de “figurar possíveis mundos históricos alternativos ao mundo existente” (VATTIMO, 2002, p.60). Neste caso, a operação é outra. Trata-se de fazer a hermenêutica da hermenêutica no campo da educação.

No lugar de uma verdade forte, dada por um fundamento imutável, uma verdade fraca. Fraca como a própria coerência do ser; fraca por não se remarcar pelas mesmas dobras das categorias dogmáticas; fraca, pois tremula apenas uma perspectiva; fraca na

ordem da singularidade que é sempre passageira, nômade, fugidia; fraca como oximoro: força dos que reconhecem que não há verdade verdadeira; fraca, enfim, pois se reverte epistemologicamente: pode reconhecer que a ideia inicial não era boa o suficiente, que o que não se sabe é mais importante do que o que se sabe, que o que não se faz, às vezes, é o que se deve fazer, pois tudo pode mudar – rio fugidio de Heráclito. Verdade fraca como modo fraco “de vivenciar a verdade, não como objeto de que nos apropriamos e que transmitimos, mas como horizonte e pano de fundo no qual, discretamente, nos movemos” (VATTIMO, 2002, p. XX).

Eis uma série de problemáticas para a educação. É possível educar pela perspectiva da verdade fraca? Não é a educação o lugar da permanência dos valores e de suas transmissões? Se não for assim, quais as implicações de se pensar pelo viés da impermanência da verdade? Neste caso, que estatuto a verdade pode receber para além da fixação de sentidos e de valores para a educação?

I Transversão epistemológica e impermanência da verdade

Bachelard (1978), em sua obra *A filosofia do não*, fez um diagnóstico acerca dos obstáculos epistemológicos que rodam as condições do pensamento para entender, julgar, analisar e criar, no mundo das ciências, pois ele tem a tendência em se referenciar por um *perfil epistemológico*. Segundo Bachelard, perfil epistemológico diz respeito ao que é válido para um espírito particular e para o que ele é capaz de examinar num estágio peculiar da cultura.

O problema do perfil epistemológico é a sua transposição cultural, ou melhor, histórica. Quando o domínio de um conhecimento se torna domínio real ele tende a se prolongar “num domínio de realização” (BACHELARD, 1978, p.29). É muito fácil, então, que uma noção verdadeira em alguma época persista em certo domínio real para se tornar uma grande doutrina. Mas para Bachelard, “uma noção é sempre um momento da evolução do pensamento” (1978, p.29) e, por conseguinte, “para acompanhar o pensamento científico, é necessário reformar os quadros racionais e aceitar as novas realidades”.

Ora, quando se leva em consideração que a educação, dentro de suas estratégias formativas, é um dos quadros racionais mais consolidados na cultura ocidental, indaga-se se a lacuna de questionamentos acerca das condições pelas quais fundamentaram e fixaram nela uma série de pressupostos, de práticas, de ações e de concepções de

trabalho pedagógico não redundariam, atualmente, num obstáculo epistemológico às revisões destas suas próprias condições. Se todo “perfil epistemológico guarda a marca dos obstáculos que uma cultura teve que superar” (BACHELARD, 1978, p.30), mas que ainda continua tendo que superar, é mister investigar os obstáculos que se continua crendo atuais quando, talvez, já deveriam ser superados, uma vez que nos encontramos, culturalmente, face às novas condições materiais, de pensamento, de ações para conceber a educação para além de seus antigos muros epistemológicos¹.

Desprezar tal diagnóstico é correr o risco de se tentar anunciar o diferente permanecendo-se no mesmo. Neste caso, talvez seja preciso conceber que os lugares das experiências com as possibilidades de diferenças na educação subsumem-se ao ultrapassamento dos perfis epistemológicos que condicionam as próprias experiências educativas. Seria, talvez, os esforços de correlação com o que se gostaria de designar aqui de transversão epistemológica um dos caminhos para se vislumbrar na educação relações com o campo da verdade além daquelas encontradas em determinados perfis epistemológicos.

Transverter epistemologicamente as concepções norteadoras da educação consiste, com efeito, em dois movimentos. Primeiro, trata-se de indagar pelas versões epistêmicas que insistem em colorir as verdades teóricas, conceituais, nocionais para além de sua dependência histórica. Verdade assumida como trans-histórica, imaculada teoria que não questiona os seus próprios limites. Aqui, a transversão epistemológica é um exercício e uma operação do pensamento que leva em consideração os perfis epistemológicos convocados nas justificativas das verdades pragmáticas. Ao mesmo tempo, ela se interpõe ao pensamento como ferramenta de indagação das barreiras epistemológicas, erguidas como referenciais solidificados por uma verdade qualquer, esquecida no vácuo da falta de indagação por sua condição e relação histórica. Trata-se dos essencialismos, das noções que se destinam à justificativa da rigidez do pensamento em seu *savoir-faire*, das grandes categorias que ignoram tudo o que elas não convencem – por isto mesmo se tornam convenções, verdades recorrentes no mesmo jogo discursivo. Na dimensão desta transversão, contudo, vale é o diagnóstico de que

¹ Um bom exemplo pode ser dado pela discussão que Sibilia (2012) entabula na obra *Redes e Paredes?* Sibilia propõe levar mais a sério o impacto das tecnologias móveis de comunicação nos modos de vida, que acabam afetando o funcionamento da escola e nos desafiando a novas visadas epistemológicas para a educação.

Uma só filosofia é, pois, insuficiente para dar conta de um conhecimento preciso. Se então se quiser fazer, a diferentes espíritos, exatamente a mesma pergunta a propósito de um mesmo conhecimento, ver-se-á aumentar singularmente o pluralismo filosófico da noção (BACHELARD, 1978, p.29).

Ressalta-se, assim, que a transversão epistemológica no campo da educação é uma insistente procura pelo pluralismo de entendimentos possíveis a uma noção, a um conceito, a uma prática qualquer que sejam regidas por um perfil epistemológico. Aumentar o horizonte de suas possibilidades é o seu objetivo fundamental. O que é educar? Para que se educa? Como a formação humana se atualiza com as necessidades contemporâneas da própria condição humana? São indagações exemplares por onde a profusão de perspectivas epistemológicas tende a ampliar as condições de manejo das ferramentas pelas quais os indivíduos são educados, para quê e como. Numa ideia, como eles são constituídos numa condição subjetivante.

Em segundo lugar, por derivação, transverter epistemologicamente as concepções norteadoras da educação consiste em afetar as condições aliciadas e utilizadas para que os sujeitos, a partir das experiências com a educação, tenham certas atitudes, apetências, competências, *perceptus* e *affectus*, visão de mundo (*Weltanschauung*), capazes de afirmar tipos plurais de subjetividades mediadoras entre modos de ser e modos de estar no mundo.

Em toda esta conjuntura, o problema geral que se coloca é o do exercício do pensamento enquanto ensaio e trabalho crítico sobre o próprio pensamento e voltado para os campos de experiências educativas – ambos ligados diretamente à constituição de subjetividades. Isto, contudo, não ocorre sem o questionamento dos condicionantes epistemológicos que incidem sobre as verdades justificadas nas ações que conduzem todo aparato institucional, teórico, pragmático para se *formar* um tipo de sujeito por intermédio da educação.

Ora, a dificuldade que se interpõe à educação é justamente a de saber lidar com o vazio de verdades não constituídas para se alcançar o seu propósito formador, para além da *forma*. Evitar o comprometimento cego e reprodutivo de um perfil epistemológico, com efeito, é o seu maior desafio. Geralmente as zonas de conforto são mais agradáveis, pois nelas se têm certeza das verdades e de seus alcances. Mas se a reversão epistemológica intervém na destinação das verdades, isto implica numa circulação de visões e de ações de mundo, favorecendo uma *transvaloração* de valores, como já anunciara Nietzsche, e não reduzir a verdade a uma realidade única, a uma perspectiva, a um caminho ou a uma fórmula paralisantes.

Não foi à toa que Rancière (2004) indicou que a Pedagogia havia se tornado uma máquina explicativa. Por ela, operaria um “instrumento embrutecedor dos pedagogos”, uma vez que “o cotidiano do trabalho explicador não é mais do que a menor expressão de uma explicação dominante, que caracteriza uma sociedade” (p.162).

Nesse sentido, pensa-se que o esgotamento das fórmulas presentes na série de tentativas governamentais voltadas para sanar certos impasses no âmbito da educação² decorre da falta de sensibilidade e de empobrecimento epistemológico, senão a sua generalização, o que é pior, no tratamento das questões que envolvem a singularidade, a diferença, e a multitude de subjetivação presentes no universo da educação. A impressão é a de que a educação padece de um sono dogmático cuja essência normalizadora restringe ou, no limite, impede *devires-outros* que indiciem e denunciem a constante falha no tratamento de velhas questões: aproveitamento escolar, fracasso/insucesso escolar, (in)disciplina, evasão, incapacidade de aprendizado, (sub)capacidade docente, enfim, a lista seria incansável.

Seja como for, o desafio é o de resistir a uma pedagogia civilizatória, no sentido que faz do “aperfeiçoamento da instrução antes de tudo o aperfeiçoamento das *coleiras*, ou, antes, o aperfeiçoamento da representação da utilidade das *coleiras*” (RANCIÈRE, 2004, p.168). Se todo sentido, valor e significado do pensamento e das ações reduzirem-se a um conjunto (pré)determinado de verdades, o que se tem é o contínuo remeter-se ao mesmo ponto da verdade.

A reversão epistemológica da verdade, contudo, incita-nos a tentar olhar e a refletir para além das cercanias normativas que imperam nos dispositivos educacionais, ativando o círculo vicioso de todo perfil epistemológico, da monocultura do saber, de

²Especialmente aqui, refere-se à implementação da política educacional e os efeitos sobre a instituição escolar no estado de São Paulo, que vem merecendo atenção de diferentes pesquisadores no campo educacional (Fracalanza, 1999; Fusari, 2001; Adrião, 2006). Em São Paulo a implementação da política educacional pautou-se, conforme afirma a SEE/SP, na concepção de um governo *solidário, empreendedor e educador*. Como *governo educador*, a SEE/SP afirma a necessidade em aprimorar e ampliar o uso de indicadores objetivos como forma de avaliar resultados e realimentar estratégias de ação. Como *governo solidário*, assume-se o compromisso de garantir a todos os segmentos amplo acesso à escola e, para tanto, apresenta estratégias para eliminar a repetência e a evasão, a adoção da progressão continuada e outras medidas de correção de fluxo. Por fim, o princípio de *governo empreendedor* vincula-se ao ensino médio em virtude da dificuldade do aluno desse nível ingressar no mercado de trabalho, assim, esse princípio consubstancia-se na adoção de artefatos tecnológicos para melhorar e dinamizar as ações pedagógicas, tendo em vista o ingresso do jovem no mercado de trabalho. Para além do viés normativo presente no conjunto dessas ações, portanto idealizados, não é muito necessário dizer o quanto tais empreendimentos são, *de facto*, fadados à dissolução prática, já que as próprias condições materiais presentes na idiosincrasia do conjunto das escolas e do trabalho docente, em suas diferenças e singularidades, não ecoam a pretensão “política” do tratamento destas questões.

fórmulas paralisantes. Quase sempre, tais fórmulas condicionam o entendimento das verdades que correlacionam sujeitos aos sujeitos, sujeitos aos objetos, e objetos aos objetos, numa dimensão tacanha e restritiva de compreensão, cuja finalidade ulterior resguarda a afirmação de um “paraíso da normalidade”, na “normalidade da mesmice” (SKLIAR, 2003, p.153).

Como bem mostrou Canguilhem, ademais, todas as reformas pedagógicas empreendidas a partir do século XIX passaram a exprimir “uma exigência de racionalização que se manifesta ao que se chamou de normalização” (2006, p.199). Auscultar a norma que pulsa sob toda forma de verdade é fundamental para se perceber o quanto os processos de normalização continuam a se atualizar e a serem justificados no campo pedagógico, destinando as ações educativas presentes no aparelho escolar, de uma forma ou de outra, a uma “multiplicidade de sujeições” que perpassam e utilizam “táticas locais de dominação” (FOUCAULT, 2004a, p.44).

Se, como sustentou Foucault, na sociedade normalizadora “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1987, p.180), então, é imprescindível considerar como a norma torna-se um discurso verdadeiro que traz consigo efeitos específicos de poder cuja finalização é a normalização do pensamento, das práticas, das relações, dos saberes, da produção de conhecimento, das subjetividades. Por conseguinte, é possível entender as razões pelas quais “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2004, p.44), o que, certamente, envolve questionar os tipos de ritualização, de qualificação e de fixação dos feixes discursivos, em torno da verdade, presentes no campo pedagógico.

Em face de toda apreensão da verdade, é preciso indagar o quanto ela comporta de transversão epistemológica e o que daí decorre. Neste caso, o que entra em cena é todo um conjunto de possibilidades nocionais e conceituais capazes de abrir novas perspectivas naquelas que já estão pavimentadas como verdades constituídas e intocáveis. Educar, nesta esfera, desloca-se também para a tarefa de repensar as condições do modo de ser dos sujeitos históricos a partir do questionamento dos jogos de verdade que nos destinaram a certas ações e estruturas de pensamento e ações pivotantes. Isto se torna ainda mais necessário ao se pensar na dificuldade de fazer chegar até a menor capilaridade do universo educacional a potencialidade instrumental

do conceito e da análise crítica do pensamento para afirmar as *diferenças* e as constituições de subjetividades capazes de resistir à “ordem do mundo, ordem que [pretensamente] não pode ser tocada sem que se comprometa a própria ideia de vida social organizada” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p.51), pré-estruturando, assim, as condições de possibilidade do modo de ser.

II O devir-outro na educação: em busca de valores, sentidos e significados diferentes

A contestação de Nietzsche acerca do conhecimento humano e das suas formas se deu a partir do instante em que o filósofo alemão vislumbrou na marca hominídea tradicional, no *animal racional*, no *animal inteligente*, toda a invenção epistemológica que fundamentou o homem como ser para o conhecimento. O conhecimento, todo aquele que temos de nós mesmos e da *res naturae* é, para Nietzsche, uma *Erfindung*, ou seja, uma *invenção* no “minuto mais soberbo e mais mentiroso da ‘história’ universal” (NIETZSCHE, 1983, p.45).

Doravante, a segura condição racional que permitia ao homem valer-se desta característica como juízo seguro para o conhecimento, e mesmo um estipulador das verdades acerca do conhecimento, torna-se fragilizada. Conceber o conhecimento como uma invenção, entretanto, é permitir a nós indagar pela segurança dos fundamentos acerca da verdade. “Todo conceito nasce por igualação do não-igual. Assim como é certo que nunca uma folha é inteiramente igual a uma outra, é certo que o conceito de folha é formado por arbitrário abandono dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do que é distintivo” (NIETZSCHE, 1983, p.48). As concessões às verdades, diagnóstica Nietzsche, não ocorre sem a negligência às diferenças que hão de compor o que vem a ser o verdadeiro.

Desde Nietzsche, para se situar na contemporaneidade, a Filosofia se depara com o desafio de transversar as verdades que acercam o campo do conhecimento humano. Isto ocorre porque as verdades derivadas dos conhecimentos inventivos, “após um longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias” (NIETZSCHE, 1983, p.48). E é justamente para indagar a solidez, a canonicidade e a obrigatoriedade de toda uma tradição que se sedimentou no campo da educação, ou melhor, nas invenções epistemológicas e empíricas da educação, que Nietzsche abriu uma comporta

crítica que faz revirar as perspectivas pelas quais também se deve considerar os sentidos “individuais” do que passou a ser igualado pelas verdades tradicionais.

Ousar engajar o pensamento para fora dos circuitos das redundâncias canônicas, na alusão de Guattari (2000), por conseguinte, é poder interrogar os depósitos de sentidos que sagraram aquela velha trindade conhecida na ordem do saber: fundar, construir e habitar. A abertura de uma transversão epistemológica deve emergir das reconduções de nossas próprias indagações acerca de como foram “inventadas” as fundações, as construções e as habitações com as quais se referenciam e se compartilham o universo da educação.

Mas se, de fato, há toda uma herança de contexto histórico acerca das condições pelas quais o ser humano foi conduzido por outrem para se formar, entender-se, ver o mundo e pensar (CARVALHO, 2010), por meio da relação de uma transversão epistemológica e do *devenir-outro* na educação estas questões podem se dar no âmbito da abertura de novas experiências. As experiências, então, passam a estar sujeitas a uma prática de inversão dos valores de luminosidade ou visibilidade, pois não se dão somente em um plano de discursividade, planos de unidades e coerências lógicas. Subjazem, entretanto, também no esteio de práticas que, na superfície, talvez, não fariam sentido ao pensamento, mas que, visto de suas fissuras irregulares, revelam que o próprio pensamento é acontecimento experimentado sob as condições mais improváveis.

Como Dosse considera, há duas maneiras de considerar o acontecimento: “reconhecer sua efetivação na história, o condicionamento; ou remontar ao acontecimento, instar-se nele e passar por todos os componentes e as singularidades” (2009, p.420). Ora, era para isto que Nietzsche e, posteriormente Bachelard, chamaram a atenção. Uma noção qualquer pode se cristalizar ao ignorar as singularidades e as transitividades que estão em jogo. O acontecimento como singularidade concreta no tempo e no espaço é, para o campo educacional, um estranho na sucessão ou continuidade temporal; é uma marca de descontinuidade histórica, uma linha lógica que se rompe; é despreza do pensamento e das ações que encontravam na verdade valor absoluto.

Se a hermenêutica puder intervir na forma do acesso à verdade, aliando-se à força da filosofia das *diferenças*, todo um campo de produção de descontinuidades poderá vir a lume para a educação. A busca por constantes aberturas nos agenciamentos de forças a constranger as ações dos sujeitos à repetição dos mesmos repertórios de

práticas, de desejos, de movimentos, de pensamentos à guisa de uma escolha forçada sob um conjunto de “significações dominantes”, por conseguinte, torna-se um desafio de constante criação (DELEUZE; PARNET, 1996).

Sendo assim, o *devoir-outro* na educação busca pensar uma série de possibilidades que contribuam para a produção de descontinuidades pedagógicas, na medida em que, no campo educacional, a eficiência das experiências com o pensamento e as com ações educativas deveriam pressupor e fomentar “jogos possíveis de ensinar e aprender” (LARROSA, 2006, p.139), distintos dos condicionados pela verdade que opera por significado-significante.

O próprio fato de a escola ser um “espaço de experiência de fechamento por onde os indivíduos passam” (DELEUZE, 2006, p. 216) favorece relações humanas baseadas em respostas de ações condicionadas e condicionantes. Pois, neste caso, o fechamento não é simplesmente físico, apesar de sê-lo, mas é também epistemológico, pois ali se trata do que se pode saber ou não, do que se pode conhecer ou não, do que se pode aprender ou não. O *devoir-outro* na educação, contudo, visa a resistir à lógica educacional existente na sociedade de controle dos agenciamentos de produção de subjetividades. Por meio de um ensaio aberto, trata-se de permitir as *diferenças* – “não para propor outra coisa: simplesmente para viajar com toda liberdade” (LEBRUN, 2006, p.352) – com relação aos domínios de formação de subjetividades, dos quais a educação é apenas um deles, embora com presença quase totalizadora no corpo social.

É fundamental entender que as *diferenças* se referem a uma produção de multiplicidades constantes: “é preciso fazer o múltiplo” (DELEUZE; PARNET, 1996, p.23). Representa buscar uma postura beligerante de permanente transitoriedade. Quer dizer, o caráter de abertura consubstanciado na provocação de emersão do pensamento e da ação de multiplicidade-diferença, visa a certa experiência com a liberdade que, direcionada a um domínio qualquer, não possui permanência em seu vigor, cálculo e efetivação. Não se pode esquecer que os campos de forças, por serem coextensivos às relações de poder, são propensos a minar, por estratégias e táticas distintas, qualquer manifestação de desequilíbrio de uma força já instaurada, homogeneizada e equilibrada. Por exemplo, quando uma norma é afrontada e transgredida, ocorre um movimento nas suas estruturas de bases, ou seja, nos canais de seus dispositivos, para, imediatamente, reposicionar a transgressão dentro de um quadro a ser normatizado e normalizado, mais uma vez.

Por conseguinte, nenhum caráter de experiência de liberdade na diferença consiste numa repaginação por completo. Então, resistir “a todos os empreendimentos de nivelção de subjetividade”, por singularização, como menciona Guattari (2005, p.59), é saber também de sua transitoriedade, porque “há sempre de algo precário, de frágil nos processos de singularização. Eles estão sempre correndo o risco de serem recuperados, tanto por uma institucionalização, quanto por um devir-grupelho” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p.62).

No caso das relações pedagógicas, a multitude de feixes precários envolvidos nos processos de singularização é incontável. Querer bloquear as suas manifestações é tentar exercer uma dominação, ou seja, impedir qualquer tipo de acontecimento. A dinâmica de uma aula, mesmo que tenha sido preparada com grande esmero por um professor e, em seu planejamento – pressuposto de toda continuidade –, tudo estivesse de “antemão previsto”, pode ser modificada por completo a partir de um acontecimento não cogitado e do qual ele não tem controle: uma indagação fora do conteúdo, uma atitude julgada inadequada por ele ou por outro par, uma carteira que quebrou, um aluno que passou mal, uma interrupção burocrática, *et cetera*.

Sob tal horizonte, torna-se uma tarefa para a Filosofia da educação repensar toda a relação pedagógica que insiste na “reencarnação dos modelos dominantes” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p.57). Resistir e lutar a partir de seus domínios de perfis epistemológicos constituídos, no caso, evoca a insistente dissolução dos campos de verdades unívocas presentes ao redor de toda classificação, hierarquização, categorização, normalização, perpassando as “orientações que modelam [...] forjando uma homogeneidade, uma regularidade comum, do aprendizado mais banal ao mais científico ou técnico da escrita escolar” (VIGARELLO, 1992, p.197). Colocar em xeque a disposição dos campos de verdades que orientam sem tocar e constroem sem prender, é indagar pelos sentidos, valores e significados, como é próprio do jogo hermenêutico, presentes em todas as relações de saberes, de conhecimento, mas também relações intersubjetivas, que orbitam em torno de estratégias e de táticas educacionais já aceitas, costumeiras, cotidianas, animando as instâncias de docilidade, recepção, desdobrando os procedimentos de submissão interiorizados e agenciados.

Considerações finais: educação entre os limites e os pontos de desordem da criação

O encontro do campo da educação com o pensamento da transversão epistemológica e da crítica hermenêutica, colocam à prova a conjectura da impermanência das finalidades, dos valores e dos significados para a educação. O devir-outro, conquanto acontecimento plausível da impermanência do mesmo, pode permitir a educação vislumbrar o papel das diferenças na busca da produção de superações das condições existentes pelas quais ela se delimita. E como bem alerta Taleb (2009, p.187), “a arrogância epistêmica tem um efeito duplo: superestimamos o que sabemos e subestimamos a incerteza”.

O ponto central para se evitar a arrogância epistêmica, ao que tudo indica, perpassa pelas tentativas e esforços de se abrir a outras perspectivas da atuação política do sujeito no âmbito do acontecimento, ou seja, em toda a sua relação com a verdade enquanto fatalidade. Em jogo encontram-se as suas direções e os seus aspectos de sucessão imediata, isto é, as experiências fechadas e realizadas dos sujeitos com a verdade, estabelecidas e já circunscritas no interior de uma ordem de sentidos, domínios, instâncias, práticas; enfim, das séries de estados discursivos e não-discursivos a funcionar como estruturas repetitivas e homotópicas na consecução de uma subjetividade, cujo término é sempre dominante.

A instigante intermitência da história, a sua descontinuidade, autoriza-nos acessar a um mundo desencantado em que não há mais transição pacífica: o próprio cotidiano é sempre abrupto. Esta é a condição de fundo para se pensar que, embora o sujeito tenha sempre falado, trabalhado e vivido a partir de algum lugar (FOUCAULT, 1999) – desde as incansáveis referências da *ordem de um discurso*, da *ordem de um poder* – é a ele sempre possível uma interferência sobre estes limites. “É preciso sempre o trabalho sobre os nossos limites”, assentiu Foucault (1994, p.578). De fio a pavio, os limites traçam-nos, referenciam-nos, fixam-nos, modelam-nos, disciplinam-nos, abstraem-nos, setorizam-nos, standardizam-nos, controlam nossas potências, ou melhor, as nossas forças. Trabalhar sobre eles redundava, inescapavelmente, na forja de ações sobre nós mesmos enquanto sujeitos. Porque, além de sermos “constituídos através de práticas de sujeitamento”, o que coincide com o *dentro* dos limites, de outro modo, quando agimos sobre as suas margens, emerge uma “prática de liberação, de liberdade”, que consiste basicamente em tomar por atitude a constante indagação dupla: “o que é preciso aceitar ou não aceitar?”; “se não se aceita, o que se pode fazer?” (FOUCAULT, 1994, p.733).

É significativo, então, que a criação do devir-outro na educação seja sempre a potência infinita a materializar-se em ações que não se podem fechar nem na estabilidade nem na continuidade de uma força, nem na do conhecimento e nem na da ação, a fim de não perder o seu caráter inovador em um processo. A criação torna-se um constante macular no sujeito constituído para desconstituí-lo e novamente abrir outra constituição, não de reposição, mas de efetivação, cuja potência é elevada ao infinito; abertura plena para novas experiências: sujeito-educador/sujeito-educando em ontogênese *vinda-a-ser*. De tal modo, “a dessubjetivação, a desnormalização, a despsicologização [a despedagogização] implicam necessariamente a destruição do indivíduo como tal” (FOUCAULT, 2003, p.55). Aqui o que se busca é o inclassificável, o ponto de desordem na ordem epistemológica, a possibilidade não cogitada, o espanto e o imponderável.

A transversão epistemológica e o *devir-outro* na educação, com efeito, são convidados a (re)pensar o “*êthos* dos homens no mundo contemporâneo” (REVEL, 2005, p.227), rompendo com os “consensos, as ‘seguranças’ infantis destiladas pela subjetividade dominante” (GUATTARI, 1996, p.132). Ou ainda, na indicação de Guattari (1996), colocando em questão os dogmatismos de todo tipo que cercam, bloqueiam e embaçam os pontos de criação que requerem a confrontação sem pausa.

Interessante atentar para a expressão confrontação sem pausa. Tal ideia alude ao cerne das *diferenças* como possibilidade de criação. A criação, assim, torna-se a possibilidade de toda intervenção singular do educador/educando de se posicionar como sujeito de ação. Poder reivindicar a produção de acontecimentos – “qualquer coisa é um acontecimento” –, como dissera Foucault (1994, p.76), é instar a descontinuidade no que é visto como necessário. Também é tentar tornar o que pode variar com a história em algo problemático, como sugere Deleuze (1986). Por intermédio da criação, a ação se coloca na direção do alargamento dos espaços que favorecem a função modificadora nas mais variáveis tessituras do modo de ser dos sujeitos. Multiplicidade e singularidade, então, entram no debate da formação humana não como estranheza ou imperativo normativo, mas como emersão de outras formações de subjetividades.

Em que pese tais palavras, é no mínimo interessante ver que elas indicam a necessidade de se ir além das verdades autoinstauradas na educação. O mais importante são as relações de fluxo de forças e as suas intensidades; o ir e vir de experiências subjetivantes, dizeres, acontecimentos, gestos, posturas, comportamentos, enfim, modos distintos de ser – de(*vir*)es; relações sujeito a sujeito por meio do imponderável e da

inefável incalculabilidade emergem como potência de singularização das diferentes subjetividades, das diferentes ordens de experiências com o jogo de verdade.

Mas para ser assim, é necessário considerar outra consistência epistemológica capaz de haurir das formas pelas quais o conhecimento pode ser forjado: uma *Erfindung* diferencial, isto é, uma invenção de pleno devir, com outro panorama. Parafraseando Guattari (2000), pensar que para outro panorama é necessária outra consistência epistemológica, a ser “inventada” dentro dos universos de referenciais.

Por este viés, aliás, supõe-se que as discussões que visam às mudanças e às transformações nos encaminhamentos teórico-práticos dos fundamentos e das ações educativas não podem ser extemporâneas aos posicionamentos dos sujeitos no contexto dos domínios e dos regimes educacionais. É preciso ainda levar em conta que “o novo é o atual”, como argumentou Deleuze. E “o atual não é o que somos, mas ainda o que nós nos tornaremos, o que nós estamos vindo-a-ser, isto é, o Outro, nosso vir-a-ser-outro” (1989, p.190-191).

E neste cenário, não seria o propósito da hermenêutica sob o viés de uma transversão epistemológica o exercício de se indagar por toda a nossa herança de autorreferencialidade, que fez de toda a invenção (*Erfindung*) dos conhecimentos que se voltaram para a concepção, compreensão e educação do homem, de sua consciência e de sua relação com o mundo, uma verdade intransponível para a sua própria relação consigo mesmo, com a sua consciência, com os outros e o seu mundo?

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

BACHELARD, G. “Obras incompletas”. In. *Coleção “Os Pensadores”*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Trad. Maria Thereza R. de Carvalho Barrocas. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CARVALHO, A. F. *Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana*. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

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

- DELEUZE, G. “Qu’est-ce qu’un dispositif?”. In: *Michel Foucault philosophe. Rencontre internationale Paris 9, 10, 11 janvier 1998*. Paris: Éditions du Seuil, 1989. p. 185-195.
- _____.; PARNET, C. *Dialogues*. Paris: Champs Flammarion, 1996.
- DELEUZE, G. *L’île déserte*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2004.
- _____. *Conversações 1972-1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2006.
- DILTHEY, W. *Filosofia e Educação*. São Paulo: Edusp, 2010.
- DOSSE, F. *Gilles Deleuze y Félix Guattari – biografía cruzada*. Argentina: EFE, 2009.
- FOGEL, G. *Conhecer é criar: um ensaio a partir de F. Nietzsche*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- FOUCAULT, M. In: *Dits et Écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1994, p.20-34.
- _____. *Vigiar e punir*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *As palavras e as coisas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Le pouvoir psychiatrique – cours au Collège de France (1973-1974)*. Paris: Gallimard/Seuil, 2003.
- _____. *A ordem do discurso*. 11.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- _____. *Naissance de la biopolitique – cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: Gallimard/Seuil, 2004a.
- FRACALANZA, P.S. *A gestão do ensino fundamental pelo governo do estado de São Paulo: uma análise do financiamento e dos indicadores sociais de educação (1980-1993)*. *Educação & Sociedade*, nº 69, dez./1999., pp. 92-118
- FUSARI, José C. . *Reformas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: considerações críticas*. *Revista de Educação*, São Paulo, v. 13, p. 4-14, 2001.
- GALLO, S. “Foucault: (Re)pensar a Educação”. In: RAGO, M; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.253-260.
- GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- _____. “O novo paradigma estético”. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Cartografias do desejo*. 7. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LARROSA, J. *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEBRUN, G. *A filosofia e sua história*. São Paulo: CosacNaify, 2006.

- NIETZSCHE, F. “Obras incompletas”. In. *Coleção “Os pensadores”*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante : cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte : Autêntica, 2004.
- REVEL, Judith. *Expériences de la pensée – Michel Foucault*. Paris: Bordas, 2005.
- SAINT-SERNIN, B. *A razão no século XX*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Ed UNB, 1998.
- SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SIBILIA, P. *Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2012.
- TALEB, N. N. *A lógica do cisne negro: o impacto do altamente improvável*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2009.
- VATTIMO, G. *O fim da Modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- VIGARELLO, G. “Mécanique, corps, incorporel”. In : GIARD, Luce (Dir.). *Michel Foucault : Lire l’oeuvre*. Grenoble : Jérôme Millon, 1992. P. 195-200.