

Algo se professava,
se proferia.
E palavras já se ouviam
em rumores de novidades.

SILVIO GALLO:
TRANSMUTAÇÕES DE UM PENSAMENTO

ALEXANDRE FILORDI DE CARVALHO
ALEXANDRINA MONTEIRO
SAMUEL MENDONÇA
VALÉRIA AROEIRA GARCIA
(ORGANIZADORES)

SILVIO GALLO:
TRANSMUTAÇÕES DE UM PENSAMENTO

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Alexandre Filordi de Carvalho; Alexandrina Monteiro; Samuel Mendonça; Valéria Aroeira Garcia [Orgs.]

Silvio Gallo: transmutações de um pensamento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 251p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1520-4 [Impresso]

978-65-265-1521-1 [Digital]

1. Educação e Diferença. 2. Filosofia da Educação. 3. Anarquismo. 4. Silvio Gallo. I. Título.

CDD – 410

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Projeto gráfico da capa: Ciro Hiochiyasse

Edição e design: Mirele Corrêa

Revisão: Mirele Corrêa

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024



REITOR

Antonio José de Almeida Meirelles

COORDENADORA-GERAL

Maria Luiza Moretti

PRÓ-REITORA DE PESQUISA

Profa. Dra. Ana Maria Frattini Fileti

PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Rachel Meneguello

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Ivan Felizardo Contrera Toro

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Prof. Dr. Fernando Antonio Santos Coelho



DIRETOR DA FE-UNICAMP

Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey

DIRETOR-ASSOCIADO DA FE-UNICAMP

Prof. Guilherme do Val Toledo Prado

COORDENADOR GERAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Cristiane Machado

COORDENAÇÃO DE EXTENSÃO, EVENTOS E PROJETOS ESPECIAIS

Prof. Dr. Carlos Miguel da Silva Ribeiro



Grupo de Pesquisa em Educação,
Linguagem e Práticas Culturais



COORDENADORES DO GRUPO PHALA

Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes

Prof. Dr. Antonio Miguel

COORDENADORES DO GRUPO TRANSVERSAL

Prof. Dr. Silvio Gallo

Profa. Dra. Alexandrina Monteiro



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001" / "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001" em conformidade com a Portaria CAPES nº 206, de 4 de setembro de 2018.

Sumário

<i>Apresentação</i>	11
<i>Prefácio</i>	15
<i>Transmutações diferenciais</i>	
A formação de associações internacionais de Filosofia da Educação: o intermediário <i>Andrea Diaz e Samuel Mendonça</i>	19
O que seria do ensino de filosofia no Brasil se o Gallo não tivesse cantado? Da filosofia do ensino de filosofia à cidadania-filosófica do campo <i>Augusto Rodrigues, Patrícia Del Nero Velasco e Rodrigo Pelloso Gelamo</i>	31
O caminhar da filosofia na experiência fontal do espanto (thaumas) <i>Newton Aquiles von Zuben</i>	43
Como uma carta de amor ridícula <i>renata lima aspis e simone freitas da silva gallina</i>	59
A Silvio, amigo querido, na filosofia e na vida <i>Walter Omar Kohan</i>	71

Transmutações educacionais

- Education, culture et émancipation: une contribution à la recherche franco-brésilienne en philosophie de l'éducation 83
Alain Patrick
- O Grito do Gallo: o risco nas práticas educacionais parresiásticas 95
Alexandrina Monteiro e Valéria Aroeira Garcia
- Educação libertária e filosofias da diferença: Silvio Gallo, a anarquia de um filosofar na educação 111
Divino José da Silva, Pedro Pagni e Vanessa Regina de Oliveira Martins
- Silvio Gallo: (trans)versador de minoridades 121
Gláucia Figueiredo e Luiz B. L. Orlandi
- Trans(vessias) no escrever com a filosofia da diferença: ins-pirações com Silvio Gallo 135
Laisa Guarienti e Alexandre Filordi de Carvalho
- Deleuze & a Educação: potencialidades criativas de um encontro intensivo 143
Marcos Ribeiro e Marcelo Vincentin

Transmutações anárquicas

- O silêncio 157
Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes
- Silvio, que conheci nas práticas anarquistas... 173
edson passetti

Sobre escritos de um filósofo libertário em defesa da educação <i>Haroldo de Resende</i>	181
Anarquismo e Educação: um projeto libertário de sociedade <i>José Damiro de Moraes</i>	197
Habitar la lectura, arriesgar la escritura: una conversación que nunca acaba <i>Oscar Espinel-Bernal e Oscar Pulido Cortés</i>	207
Uma curva transversal entre amizade e anarquia <i>Laboratório Insurgente de Maquinarias Libertárias – LIMA</i> <i>(Olivia Coelho, Rafael Limongelli e Renato Mendes)</i>	227
Movimentos, experiências e pensamentos... Encontros... <i>César D. P. Leite</i>	229
<i>Posfácio – Silvio Gallo por ele mesmo</i>	239
<i>Sobre as autoras e os autores</i>	243

Apresentação

O silvo das auroras

*Houve um silvo
espaçando sons andantes
de pernas de formigas.*

*O que vinha
adejava nas íris dos sóis
piscadelas de conjugações
de prévios sabores.*

*Olhos com lagos profundos
e persistentes
fizeram-se notar
na diferença acanhada
a seiva que - aos poucos -
ajuntava de trajetória em trajetória
a persistência no que fazer,
porque era de gostar em ir
que se bem queria.*

*Algo se professava,
se proferia.
E palavras já se ouviam
em rumores de novidades.*

*Embaralhados ao chirriar da coruja,
paralelos se dispersavam
fazendo bailar multiplicidades de sentidos
cujos nomes ficariam suspensos
- sem pressa alguma
longes de qualquer identificação.*

E, então,
ouviram-se muitos silvos:
sinfônicos
atônitos
ligeiros
menores
improvisados
com microintensidades desdicionarizadas;
também eram
intensos
precisos
afiados
nômades
rascunhados
com avassaladoras transições.

Naquele instante,
a coisa boa era a anarquia provocada
no reino das convicções alheias
presas às mesquinhas aldeias
do faz de contas de verdades embalsamadas.

Quem pôde ouvir e escutar
aprendia a rir com sortilégios de leveza.
E houve beleza neste dia,
também composição
com tantas posições
de faces mais iluminadas
daquelas afeitas
à luz costumeira de sempre.

Subitamente,
alguém perguntou:
- mas era mesmo um silvo?
De certo,

*sim;
De certo,
não.
Era um canto
de um Gallo
agora dissipado por todos os cantos;
Era um Silvoio,
abrolhando auroras de outros mundos
- e nós com eles.*

[Alexandre Filordi de Carvalho, 2024]

Prefácio

Silvio Gallo pesquisador: “um canto dissipado por todos os cantos”
(Filordi, 2024)

Os diferentes capítulos deste livro apresentam o Prof. Dr. Silvio Gallo a partir de interlocutores que puderam viver com ele várias porções de suas construções acadêmicas na Unicamp, nas redes de pesquisa nacional e internacional, no campo das amizades filosóficas, e no seu trabalho de professor e pesquisador nas aulas, grupo de pesquisa, grupo de estudo, nos seus textos autorais etc.

No programa de pós-graduação em Educação da Unicamp, do qual foi coordenador entre os anos de 2006 e 2010, iniciou seu trabalho com disciplinas e orientação em 1996. Neste período, foram concluídas as orientações de 28 dissertações de mestrado e 28 teses de doutorado e 617 bancas de defesa e qualificação de mestrados e doutorados. A constância de oferecimento de disciplinas possibilitou a formação de um grupo de estudantes do PPGE/Unicamp cujos trabalhos de conclusão carregam as inspirações conceituais e os modos de pensar a educação, a pedagogia, a escola por atravessamentos de conceitos da diferença, liberdade, anarquia, subjetivação, dentre tantos outros. Contribuiu para a formação contínua de 15 pós-doutorandas/os, em temáticas relativas ao grande espectro do campo da filosofia e educação, caracteristicamente em uma perspectiva trans-disciplinar.

No trabalho docente, uma das suas marcas é criar ambiências de trabalho com as heterogeneidades, abri-las à conversação e garantir a deriva problematizadora com o pensamento que produziu na criação com autores da filosofia, tais como Michel Foucault e Gilles Deleuze, dentre outros. O convite é conectar o que aparentemente pode estar em distintos lugares epistemológicos, políticos, ou urgentes, quando se pensam as concretudes da educação escolar e suas pedagogias. As/os estudantes ensaiam

escritas com suas pesquisas, atendendo ao convite do professor Silvio Gallo, e esse gesto tem sido uma das vibrantes perspectivas do trabalho acadêmico e intelectual, tanto de apropriação das referências bibliográficas quanto de produção de algo singular no pensamento de quem aprende.

Suas disciplinas, artigos, livros autorais são aguardados por discentes e docentes, especialmente da Linha de Pesquisa Linguagem e Arte em Educação, com a expectativa do que está porvir de suas pesquisas, do seu engajamento político-acadêmico, da sua militância pela educação pública para todas/os/es, tendo as diferenças como potência.

Ao integrar o Projeto “Práticas educativas, aprendizagens e formação de professores em diferentes contextos e linguagens” dentro do Programa de Internacionalização CAPES-Print, o prof. Silvio Gallo trouxe, para compor as atividades de intercâmbio acadêmico, publicação e mobilidade docente e discente, pesquisadores de sua rede de pesquisa com quem há anos vem estabelecendo parcerias frutíferas. Nesse contexto, seus estudantes de doutorado realizaram estágios internacionais, cujas contribuições para o desenho e finalização de suas teses são destacáveis e revertem positiva e reflexivamente para o PPGE/Unicamp

Na elaboração do último Relatório de Atividades na pós-graduação do pesquisador Silvio Gallo, o Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto ressaltou: “o material abundante demonstra que o docente ultrapassa, com sobras, todas as exigências fundamentais do trabalho docente, bem como contribui com o desenvolvimento de sua área de inserção, sendo, também, uma referência para a mesma”.

O livro é uma expansão dessas intensidades, com as escritas que destacam os efeitos dos encontros com o professor, o pesquisador, o orientador, o supervisor, o colega de Faculdade de Educação e de grupos de pesquisa, o intelectual Silvio Gallo.

Antonio Carlos Amorim e Cristiane Machado
Coordenador e Coordenadora da Pós-graduação
da Faculdade de Educação da Unicamp – biênio 2023-2025.

Transmutações diferenciais

A formação de associações internacionais de Filosofia da Educação: o intermediário

Andrea Diaz
Samuel Mendonça

Introdução

Há muitas entidades que tratam da Filosofia no geral ou da Filosofia da Educação em particular ao redor do mundo. Participar da construção de livro que homenageia o Prof. Silvio Gallo reivindica que se destaque a construção de uma delas no contexto da existência de outras. Neste sentido, o texto que é construído a quatro mãos, por Samuel Mendonça e Andrea Diaz, procura retomar aspectos da construção da Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, da mesma forma que enfatiza a importância de se fazer a gestão da pós-graduação, além de apresentar, de forma sintética, diferentes ações construídas entre o Prof. Silvio Gallo e a Profa. Andrea Diaz. Todos esses aspectos são caros para a concepção de mundo experimentada por Silvio Gallo, protagonista dos acontecimentos que serão aqui analisados na forma de ensaio.

Participar dessa homenagem é uma oportunidade, dada a quantidade de pessoas que são parceiras dele ou que conhecem muito bem os seus escritos. Escrever um texto a quatro mãos é um grande desafio, no entanto, neste caso em particular passou a ser um estímulo pelo fato de que os autores e o homenageado estiveram juntos no contexto da *International Network of Philosophers of Education* (2024), em evento realizado em Bogotá, Colômbia, em 2010. O leitor terá elementos para compreender a importância de sociedades internacionais de Filosofia da Educação para a consagrada vida e obra de Silvio Gallo, com destaque para o

nascimento da Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação - ALFE (2024).

Muitos são os interlocutores no Brasil e em diferentes países que concordam que Silvio Gallo refere-se a um filósofo raro. Sua singularidade ultrapassa os seus escritos. Está presente nas relações interpessoais. A capacidade de escuta, a abertura ao diálogo, ao diferente, ao divergente, ao outro são marcas de uma personalidade que tem fortalecido o campo da Filosofia no geral e da Filosofia da Educação em particular em diferentes países do mundo. Em que pese o fato de que esse texto faça parte do eixo ensino de filosofia, não se trata aqui de explorar os escritos de Gallo sobre ele, mas, justamente, de enfatizar que sua compreensão sobre o ensino de filosofia é larga o suficiente para englobar experiências singulares de quem pensa, dialoga e se abre para o pensamento que é dinâmico.

Do ponto de vista formal, apresenta-se o contexto de nascimento da Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação com destaque à determinante presença de Silvio Gallo em todo o processo, por diversas ações que serão também explicitadas. Em seguida, Andrea Diaz apresenta a sua experiência de interlocução com Silvio Gallo no contexto da Revista *Fermentario* (2024), publicação do Departamento de História e Filosofia da Educação do Instituto de Educação da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade da República do Uruguai e o Departamento de Filosofia e História da Educação da Universidade Estadual de Campinas, além de sua experiência como pesquisadora financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo na Unicamp, em 2014. O pano de fundo do ensaio é o nosso homenageado, singular ser humano disposto a romper as barreiras do que é comum e entusiasta da compreensão do outro em sua singularidade.

1. Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação

Não é tarefa simples constituir uma sociedade científica. Uma sociedade que engloba filósofos é ainda mais desafiadora, afinal, a filosofia não é ciência do ponto de vista epistemológico ou ontológico. Este não é o assunto do ensaio, mas, considerar a realidade que envolve filósofos como aporética parece-nos fundamental. Aporética pelas distintas perspectivas de pensamento e, neste caso, pelas dificuldades de se construir consensos.

Para se estruturar uma sociedade acadêmica, científica ou filosófica, é imperativo que consensos sejam construídos e daí o destaque ao trabalho de Silvio Gallo. É evidente que há outros tantos atores filósofos brasileiros com disposição semelhante e não se trata de romantizar ou de endeusar o nosso homenageado. Trata-se do reconhecimento da competência de quem escuta e se coloca no jogo dialógico, contraditório, tenso, mas sempre com disposição em avançar, em construir, mesmo que processos de dissolução façam parte. O nascimento da Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação - ALFE ou mesmo da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação - Sofie (2024), passam por esse caminho, pela mediação de Silvio Gallo, o intermediário. Não se pretende tratar de aspectos do nascimento da Sofie, apenas da ALFE.

Alguns pressupostos no caminho da edificação de uma sociedade são reivindicados como a capacidade de diálogo entre as pessoas, a disposição em construir algo e, sobretudo, a condição de escuta e de valorização do que falam os interlocutores. Silvio Gallo foi o padrinho da Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação - ALFE, da mesma forma que esteve presente na constituição da Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa - SOFELP (2024) e da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação - SOFIE. Aliás, foi o presidente destas últimas sociedades. Sua prática filosófica e visão de mundo contemplam os referidos pressupostos e, por isto, destaca-se a importância dele na constituição de sociedades de Filosofia da Educação.

Falando em primeira pessoa e tendo participado do congresso anual da *Philosophy of Education Society* - PES (2024), em 2009 em São Francisco, Califórnia, retornei com a clareza de que precisávamos ter uma sociedade parecida aqui na América do Sul. Até então, eu desconhecia que no mesmo ano havia nascido a Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa - SOFELP. O diálogo com o Prof. Silvio Gallo permitiu tomar conhecimento de um congresso que viria a se desenvolver em Bogotá, Colômbia, em 2010, da *International Network of Philosophers of Education* - INPE. Foi lá que pesquisadores de distintos países da América Latina se reuniram para pensar a construção da Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação - ALFE. Ao mesmo tempo, o professor Gallo também havia comentado sobre os esforços de muitos pesquisadores na construção da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação - SOFIE. Noto, portanto, que o professor Silvio Gallo pode ser compreendido como um intermediário entre distintas sociedades de Filosofia da Educação que se estruturaram desde a primeira década do século XXI.

O comitê gestor da ALFE foi constituído por Angela Santi e Samuel Mendonça (Brasil), Sonia Vásquez (Chile), Andrés Mejía e Ciro Parra (Colômbia), Juan Martín López Calvo e Renato Huarte (México), Leopoldo Arteaga (Peru), Andrea Díaz (Uruguai). Por meio de reuniões durante o ano de 2010, estabeleceram-se as balizas da ALFE e o primeiro congresso foi realizado na PUC-Campinas. O permanente diálogo com Silvio Gallo garantiu que sua larga experiência orientasse o caminho da ALFE. Houve financiamento da CAPES e FAPERJ para a realização do evento. Nosso homenageado sempre esteve nos congressos da ALFE e se mostrou atuante divulgando agendas de outras sociedades, seja a SOFELP e também a Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação que também nasceu no ano de 2014.

O Prof. Silvio Gallo estava lá, dialogando, organizando, escutando, ensinando. Sua experiência como escutador em distintos fóruns, em sala de aula e na vida permitiu que a ALFE acertasse na construção de suas balizas, entre as quais se destaca o empenho na

organização de encontros para construir uma agenda de trabalho de interesse dos filósofos da educação da América Latina.

Essa condição de intermediário faz com que Gallo faça parte do Comitê Científico do *College International de Philosophie*, em Paris, além de ser o vice-presidente da Sociedade de Filosofia da Educação dos Países de Língua Portuguesa - SOFELP. Não se pode deixar de considerar a importância que ele representa para os pares no contexto do campo da Educação em agências e órgãos do governo federal, sendo pesquisador do CNPq, bolsista produtividade em pesquisa nível A.

Sua trajetória que marcou o nascimento e a consolidação da Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação pode ser compreendida também em ações específicas com dois dos membros fundadores da referida sociedade, autores desse ensaio. Samuel Mendonça foi o organizador do primeiro congresso realizado na PUC-Campinas em 2011 e Andrea Diaz foi a organizadora do segundo congresso realizado em Montevideu, Uruguai, em 2013.

Antes mesmo dessa marcante presença como intermediário na construção da ALFE, Silvio Gallo foi também meu coorientador informal de doutorado. Informal pelo impedimento de receber mais um orientando quando já possuía o número regulamentar. Naquele momento, Gallo era o coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp e conseguia tempo para ler e comentar os meus escritos, mesmo não sendo um orientando formal. O destaque para a capacidade de escuta, neste caso também de leitor, se justifica de forma contundente. Tendo participado das bancas de qualificação e de defesa, Silvio Gallo acompanhou a minha trajetória.

Pouco tempo depois da defesa do doutorado fui aprovado em concurso interno da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação. Assumi a Coordenação do PPG e não tive dúvida de quem poderia me ajudar a conhecer aquele mundo: Silvio Gallo. Ele se dispôs a almoçar comigo e me recebeu algumas vezes na Unicamp e o meu

caminho como gestor não foi tão desafiador. O intermediário estava de novo fazendo a diferença na formação indireta de alguém que reconhece a sua força, a sua presença, a sua singularidade.

Fiquei na coordenação do PPG por 2 mandatos, de 2010 a 2018, e o Programa saiu de uma sofrível nota 3 para a nota 5 em dois ciclos de avaliação. Não se pode deixar de reconhecer as recomendações de Silvio Gallo no êxito desse resultado para a PUC-Campinas. É evidente que houve outras pessoas essenciais neste processo de qualificação do PPG da PUC-Campinas com destaque para Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo do Proped/UERJ, Dalila Andrade Oliveira da UFMG e Jefferson Mainardes da UEPG, entre outras referências do campo educacional. Além disto, também me envolvi no Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd), tendo atuado como vice-coordenador nacional e coordenador do Forpred Sudeste, seguindo os passos do mestre que foi coordenador do referido fórum de 2006 a 2008.

Nota-se a figura do intermediário na construção da Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação e destaca-se, sobretudo, outras distintas e correlatas ações que envolveram tanto a dimensão da pesquisa ou da gestão. Passa-se a enfocar ações construídas também com a professora Andrea Diaz.

2. Uruguai e Brasil irmanados na pesquisa: *Revista Fermentario e pesquisa da FAPESP*

El vínculo académico con el Prof. Silvio Gallo surge a partir del relacionamiento común con una profesora, ex-orientanda de Silvio Gallo, la profesora Dra. Glaucia Figueredo. Glaucia Figueredo, que ahora es una querida amiga, trabajó con Silvio en la UNICAMP y con nosotros como profesora de filosofía de la educación en la FHCE de la UDeLaR. Allí surgió el conocimiento de Silvio como profesor que también investigaba la relación del pensamiento educativo con la obra de M. Foucault, sobre todo, el llamado “último Foucault”. En base a este conocimiento y temas comunes, nos presentamos y

ganamos el concurso de un programa de investigación CAPES-UDELAR que tuvo varias renovaciones en el tiempo.

Capes-UdelaR (UNICAMP y Dpto. de Historia y Filosofía de la educación, FHUCE, UDELAR) se realizó del 2011 al 2013, del 2013 al 2015 y del 2016 al 2018. Este proyecto también incluía la posibilidad de hacer pasantías de investigación de maestrandos, doctorandos y post doctorados de ambos países. Visitas de estancias de posgrado realizadas por Máximo Nuñez, la maestría en Filosofía de la Educación realizada por Natalia Barraco, pasantías de investigación realizadas por Leticia Camejo y Gerardo Garay. Todos ellos profesores de filosofía de la educación, exalumnos, egresados de la carrera de Educación de la FHCE UdelaR y especializados en filosofía de la educación. A la vez recibimos la visita académica, a través del programa, del Profesor Samuel Mendonça (estancia postdoctoral) y del profesor Walter Kohan (profesor visitante, conferencista), y de maestrandos y doctorandos; Michel Ansolin y Andrea Borba.

A partir de allí, fuimos haciendo un acompañamiento mutuo que derivó en varias cuestiones bien importantes, una, la posibilidad de que la Revista *Fermentario*, revista de Filosofía de la Educación del Instituto de Educación de la FHUCE UdelaR, fuera una revista bi nacional y de esta manera se pudieran sacar dos revistas por año, un año la UdelaR y otro la Unicamp, o una revista la UdelaR y otra la UNICAMP y otra, la posibilidad de que diversos docentes, incluyendo al profesor Silvio Gallo y a mí, realizáramos actividades académicas en las respectivas Universidades. Con respecto a la Revista *Fermentario*, desde 2013 hasta el 2024, sacamos diferentes números juntos con títulos vinculados muchos de ellos al intercambio académico de ambas universidades y a los temas de interés de los equipos de investigación.

A partir de su séptimo número (2013) la revista aparece en su formato binacional y con una frecuencia de dos números por año (mayo y octubre respectivamente). Hasta los seis primeros años fue una revista del Dpto. de Historia y Filosofía de la Universidad de la República, con frecuencia anual, más debido a la profundización

de la investigación entre ambos países y a partir de un proyecto de investigación e intercambio académico financiado por la CAPES-UdelaR, la revista pasa a ser binacional, tratando de concentrar, a partir de ella, el desarrollo de investigaciones de ambos países y de profundizar su apertura y relacionamiento con el exterior.

Su nombre, *Fermentario*, evoca el espíritu de incitación y búsqueda que hay que preservar en cuanto a la buena tradición uruguaya y brasileña y al que nos sumamos no "repetitivamente" sino creativamente. Como es sabido, su nombre alude en Vaz Ferreira, principal filósofo de Uruguay y concretamente al título de uno de sus libros y se extiende a la recepción de propuesta de ideas en proceso, a la incitación a pensar y a mostrar lo pensado en su movilidad e incluso en su accidentalidad.

La participación que se busca con la revista es amplia, pero a la vez rigurosa. Si bien implica una supervisión previa de la calidad de cada artículo por pares evaluadores "ciegos", pueden publicar tanto profesores, investigadores como egresados y estudiantes.

En cada número abordamos un tema monográfico, reservando para misceláneos, la recepción de artículos de los temas más variados dentro del campo de estudio, además de reseñar libros e incorporar traducciones de autores que estemos trabajando. Es de nuestro interés – en tiempos tan dados a sobrevalorar lo pragmático, lo funcional – recuperar el valor del pensamiento en relación a la educación. Trabajamos con ideas y esto no implica aceptar la falsa oposición entre pensamiento y realidad, sino resaltar el valor de las ideas por sí mismas, es decir, como fines y también como medios para una mejor manera de *aumentar nuestra potencia de actuar*.

Creo que esta Revista hizo época y refleja un tipo de quehacer filosófico en educación, por lo menos en lo que respecta a Brasil y Uruguay y algunos otros países latinoamericanos. Al haber culminado esta colaboración durante el año 2023, o sea durante 10 años, queda como pendiente pensar en una síntesis de todo este trabajo de colaboración estupenda realizado con Silvio. Esta permanencia en el tiempo no es solo un efecto de un acuerdo

formal, sino un resultado de una afinidad profunda y sostenida, a partir de una relación de confianza académica, contando con el apoyo constante de nuestra gran colaboradora en común, la Prof. Glaucia Figueredo.

También, producto de este trabajo conjunto, realicé una estadía como profesora invitada de la UNICAMP durante mi año sabático (2014) contando con el apoyo, a través de concurso, de la FAPESP, lo que tuvo como resultado haber sido profesora invitada durante un año a la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas en San Pablo. Allí tuve la oportunidad de trabajar aún más cerca del profesor Silvio Gallo, sus colaboradores, maestrandos y doctorandos, de compartir clases con él, reflexiones e intercambios con su grupo de investigación. He de destacar también en este período, como un producto de creación mutua, entre otros, el artículo publicado con Gallo en Revista *Educação em Foco* del Juiz de Fora, titulado: *Filosofía de la Educación. Ejercicios espirituales*.

Puedo hablar entonces con conocimiento de la seriedad y rigurosidad del trabajo de Silvio Gallo, su originalidad, su compromiso con los alumnos y con los problemas del mundo para transformarlo. Su aporte fundamental en diversos aspectos de la filosofía de la educación tales como la enseñanza de la filosofía, la construcción de las bases de una filosofía y la pedagogía anarquista, la vinculación y el aporte de M. Foucault y G. Deleuze para pensar la educación, entre otros grandes temas. Quiero destacar, entre otras contribuciones, todas muy importantes, su aporte a lo que él dio en llamar, a partir de Deleuze una 'educación menor'.

Según Gallo (2008), la 'educación menor' sería:

um exercício de pensar a filosofia da educação na perspectiva criativa da filosofia posta por Deleuze e Guattari; um exercício de pensar uma Educação menor, a partir do conceito de "literatura menor" criado por eles; uma aplicação do conceito de rizoma para pensar as questões do currículo e da organização educacional; por fim, uma discussão em torno das decorrências e implicações daquilo que Deleuze chamou de "sociedades de controle" para os problemas educacionais contemporâneos" (Gallo, 2008, p. 54).

Esta forma de pensar la escuela nos permitiría un hacer escuela a partir de la incertidumbre y de los encuentros con lo singular de los acontecimientos, donde nada está preestablecido, precisamente, acontece, y donde puede entonces irrumpir la novedad. Como bien dice Silvio Gallo, la 'educación menor' debe ser entendida como un acto y una micropolítica de resistencia y de revuelta, algo que nos permite trazar líneas de fuga frente a una educación mayor atravesada por el neoliberalismo y la aquiescencia al *statu quo*. Según esta propuesta, solo haciendo escuela menor podríamos encontrarnos con experiencias singulares, caminos no previstos y desviantes, en síntesis, con una otra escuela o una escuela otra. No pretendo desarrollar esta idea aquí, pero sí destacar el gran aporte que el Profesor Silvio Gallo nos realiza trayendo este concepto a la Filosofía de la Educación.

Finalmente, en lo personal en el profesor Silvio Gallo encontré un compañero de ruta y un referente de la Filosofía de la Educación, una forma de acercarse a la problemática educativa sin dejar de ser filósofo/a, me encontré con una persona no solo inteligente, autoexigente, estudiosa y creativa, sino también alguien capaz de romper con una escolástica filosófica dominante en la que los filósofos simplemente nos remitimos a reproducir lo que uno u otro filósofo del canon europeo o norteamericano dice acerca de un asunto filosófico. Con una mano en la filosofía y otra en los problemas educativos del mundo contemporáneo, permeados por la política, la economía y la sociedad, Silvio crea nuevos conceptos, por ende, hace filosofía, se atreve también a tomar conceptos de las mejores tradiciones filosóficas para pensar problemas nuevos, a partir de los más acuciantes problemas educativos del momento. Encontré también en él un investigador generoso, rodeado de jóvenes ávidos de formarse con él, conocí a varios de ellos, ya investigadores respetados, que han alcanzado junto a él profundizar en el conocimiento filosófico original sin miedo y sin complejos. Su forma de hacer filosofía de la educación creo que ha dejado huella en varias generaciones de colaboradores, estudiantes de grado, maestrandos y doctorandos. Así también en

Uruguay, donde ha estado impartiendo cursos y conferencias y es tomado como un referente en los estudios sobre filosofía y educación.

En síntesis, filósofo de la educación creativo, interesante, profundo, que deja huella con su obra y a través de sus intervenciones académicas en sus demás colegas y discípulos. Intelectual productivo, creativo, con un gran don de gente y generosidad. Hasta siempre Silvio, gran abrazo de tu colega y amiga uruguaya que te admira y te respeta.

Referências

ALFE. Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação.

Disponível em: <http://filosofiaeducacion.org/alfe/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FERMENTÁRIO. Revista Fermentario. Disponível em: <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/fermen/index>. Acesso em: 15 mar. 2024.

GALLO, Silvio. Deleuze e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

INPE. International Network of Philosophers of Education.

Disponível em: <https://inphiled.wildapricot.org/>. Acesso em: 06 jan. 2024.

PES. Philosophy of Education Society. Disponível em:

<https://www.philosophyofeducation.org/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SOFELP. Sociedade de Filosofia da Educação de Países de

Língua Portuguesa. Disponível em <https://ensofelp.wixsite.com/nove>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SOFIE. Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação. Disponível em: <https://sofiefilosofia.org/>. Acesso em: 16 fev. 2024.

O que seria do ensino de filosofia no Brasil se o Gallo não tivesse cantado? Da filosofia do ensino de filosofia à cidadania-filosófica do campo

Augusto Rodrigues
Patrícia Del Nero Velasco
Rodrigo Pelloso Gelamo

O presente texto não compreende somente uma homenagem ao professor de todos nós: Silvio Gallo. Para além da admiração e do respeito que nutrimos por Gallo e sua vasta obra, este texto tem também – e primordialmente – a singela intenção de festejar o Silvio Gallo que insiste em nós. Insistência que permite que pensemos o ensino de filosofia como o pensamos hoje; que permite que ensinemos filosofia como a ensinamos hoje; que permite que pesquisemos o ensino de filosofia como o pesquisamos hoje. Permite, não porque ele nos autoriza, como professor, como autoridade, que assim o façamos, mas porque Gallo abriu uma fissura no tempo, na ordem das coisas, no modo de pensar o ensino da filosofia. Ele foi um dos principais atratores de um movimento filosófico que deslocou os pressupostos que agenciavam a filosofia e sua ensinabilidade. Por isso, não há como ler algum texto sobre ensino de filosofia de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros na atualidade que não tenha nas referências pelo menos uma menção à sua obra, sejam elas diretas ou indiretas. Daí a intenção deste texto: recuperar do legado de Gallo a ideia pioneira de uma *filosofia do ensino de filosofia*, mostrando como essa perspectiva inédita de pensar o ensino de filosofia como um problema filosófico ecoou nas décadas seguintes, permitindo que pesquisadoras e pesquisadores formados por essa literatura pudessem, geração a geração, constituir um campo de conhecimento em torno do ensino de filosofia; levando a cabo o projeto cantado por Gallo, assiste-se na

contemporaneidade a um movimento crescente de busca de cidadania-filosófica para o campo do Ensino de Filosofia no Brasil. Neste preciso sentido, o texto ora compartilhado se desenha como uma narrativa que festeja o pensamento, agenciado no entorno de Silvio Gallo, festejando em nós a possibilidade de ensinar a filosofia e de pensar o seu ensino como filosofia(s).

* * *

Cerca de 30 anos atrás, mais precisamente em 1993, formava-se o Grupo de Estudos sobre Ensino de Filosofia – GESEF, na UNIMEP, formalmente implementado dois anos depois. Coordenado por Silvio Gallo, o grupo que reunia docentes e estudantes da própria UNIMEP, além de professoras e professores das redes de ensino pública e privada de Piracicaba e região, foi responsável por organizar e promover inúmeras oficinas pedagógicas e encontros anuais de professores, produzir material didático¹, bem como por realizar o Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, no ano 2000, e o I Simpósio Sobre Ensino de Filosofia da Região Sudeste, em 2002.

A coletânea oriunda do Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, assinada por pesquisadoras e pesquisadores do Brasil e do exterior, foi publicada na Coleção “Filosofia na Escola”, da Editora Vozes. O título do livro, *Filosofia do Ensino de Filosofia*, mais do que anunciar a tônica do que se procurou produzir com o evento, representou fielmente os propósitos do próprio GESEF: desenvolver “um trabalho de natureza filosófica sobre o ensino de filosofia; ou, para dizer de outra maneira, tomar o ensino de

¹ O livro *Ética e Cidadania: Caminhos da filosofia*, produzido no âmbito do GESEF e publicado pela Editora Papyrus em 1997, ganhou o “Prêmio Jabuti” de melhor livro didático em 1998. A obra foi gestada a partir de questionários e pesquisas realizadas com docentes de filosofia da região de Piracicaba, em um contexto de pré-aprovação da LDB e de forte possibilidade de definição da Filosofia como disciplina obrigatória do [hoje] Ensino Médio. Disponível em: <https://www.premiojabuti.com.br/premia-dos-por-edicao/premiacao/?ano=1998>. Acesso: 13 fev. 2024.

filosofia como problema genuinamente filosófico” (Gallo, 2012, p. 14). Não à toa, as produções do grupo coordenado por Gallo – nascidas da constatação de que historicamente a formação docente sempre esteve delegada aos Departamentos de Educação – são consideradas parte fundamental da chamada *virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia* (Rodrigues; Gelamo, 2021). Compartilhando a perspectiva de colegas latino-americanos², filósofos brasileiros responsáveis pela formação de professoras e professores constataram que era preciso, para um curso de licenciatura ter integralidade própria e para que o ensino de filosofia se tornasse uma tradição na educação básica, “sujar as mãos’ com o problema do ensino” (Gallo, 2012, p. 12). Mas o que significa, propriamente, “sujar as mãos” com a problemática do ensino de filosofia?

Até entrar em uma sala de aula da educação básica, o ensino de filosofia ainda não despertava, problematicamente, a atenção de Gallo. Todavia, ao exercer a atividade docente neste nível de ensino, percebeu seu despreparo como professor de filosofia: a formação que recebera não proporcionava, de fato, uma experiência de pensamento sobre as vivências e as práticas da filosofia no Ensino Médio, nem tampouco era atravessada por questionamentos filosófico-pedagógicos específicos do ofício de ensinar filosofia. Afinal, o que se ensina quando se ensina filosofia? Quais são os sentidos do aprender filosofia? Existem estratégias para estimular as práticas de ensinar e aprender? O professor de filosofia é um professor como os outros professores? Que tipo de experiência de pensamento levamos para a escola quando, em nossa formação, separa-se o professor de filosofia do filósofo? Ou, nas palavras do próprio Gallo (2004, p. 10): “O professor de Filosofia não deve ser, de alguma maneira, filósofo? (isto é, alguém que pratica a Filosofia)? Ou bastaria a ele conhecer os temas, problemas e autores da história da Filosofia para poder ensiná-los?”.

² Especificamente sobre o legado argentino para pensar a problemática do campo do Ensino de Filosofia no Brasil, cf. Velasco, 2022b.

Essas questões não foram trabalhadas em sua formação, até porque, por anos, “a universidade brasileira se calou sobre o ensino de filosofia no nível médio” (Gallo, 2015, p. 13). Não obstante algumas movimentações pontuais em defesa da presença da filosofia nos currículos escolares na década de 1970 e 1980, isso não significou que “o problema de ensinar filosofia e do aprender filosofia tenha sido tomado como uma tarefa séria a ser enfrentada. Muito menos que tenha sido tomado como um problema filosófico” (Gallo, 2015, p. 13). Tratadas como problemas de ordem educacional e pedagógica, os cursos de filosofia deixavam nas mãos de outros departamentos as disciplinas gerais de formação de professores, comuns a outras licenciaturas, assim como se eximiam da responsabilidade de pensar aquilo que é específico às práticas de ensinar e aprender filosofia. Por mais que a comunidade filosófica defenda, hegemonicamente, que “os grandes filósofos da história nunca se dedicaram ao problema do ensino produzindo conceitos, reflexões e obras sobre essa temática” (Gallo; Kohan, 2000, p. 7-8), pesquisadores como Silvio Gallo e Walter Kohan, por exemplo, tinham uma outra perspectiva: “se se trata de olhar para a história da filosofia, [...] se justifica, plenamente, a eleição do ensino de filosofia, ou da ‘pedagogia’ da filosofia, como um tema estritamente filosófico” (Gallo; Kohan, 2000, p. 8). Para os autores, desde a emergência da filosofia ocidental, o filósofo se configurou como educador; a educação e a formação tornaram-se um compromisso do filósofo com seu tempo. Ora, questiona o próprio Gallo (2004, p. 10), “a prática educativa tem sido inerente à Filosofia ao longo da história; em nome de que a desprezamos, quando se trata de formar o professor de Filosofia? Será essa uma ‘tarefa menor?’”.

Essa separação da atividade filosófica dos aspectos educativos, que se manifesta contemporaneamente na diferenciação entre o filósofo (pesquisador) e o professor de filosofia, impossibilita a formação adequada de professoras e professores de filosofia, qual seja, uma formação que não apenas justapõe as dimensões filosófica e educacional, mas que efetivamente problematiza – filosófica e educacionalmente – o ensino de filosofia. Nesse sentido, Gallo teve

a ousadia – talvez por sua veia anarquista – de propor algo diferente daquilo que era feito até então. Era necessário *suajar as mãos* dos filósofos com as questões relativas ao ensino, tomando este ensino como problema filosófico. Em outras palavras, era preciso “dar cidadania, no território da Filosofia, à problemática do ensino que, até aqui, só encontrava asilo no território da educação” (Gallo, 2004, p. 10).

Territorializar os problemas do ensino de filosofia *na* filosofia significa inventar uma *filosofia do ensino de filosofia*³, um projeto inédito no Brasil, levado a cabo por Gallo e os professores pesquisadores do GESEF⁴, mas também por tantos outros que percebiam a necessidade de filosofar sobre as questões do ensino de filosofia⁵. É bem verdade que o momento histórico era propício, afinal, a atenção de muitos professores e professoras pesquisadores/as, em razão da LDB/96, convergia para a situação ambígua da filosofia na escola, cujos saberes, junto com os de sociologia, eram considerados fundamentais à formação do

³ Ressalva-se que a ideia de uma filosofia do ensino de filosofia não encerra o escopo do Ensino de Filosofia entendido enquanto campo de conhecimento. Tal qual Silvio Gallo, compreendemos o Ensino de Filosofia como um campo filosófico-educacional, “uma subárea de interface – interface entre teoria e prática; interface entre Filosofia e formação; interface entre Filosofia, Educação, Ensino e chão da sala de aula” (Velasco, 2022a, p. 21).

⁴ O projeto em questão perdurou formalmente de 1995 a 2004, dedicando-se “a estudar as questões filosóficas subjacentes ao ensino da filosofia” (cf. a página de Silvio Gallo na Plataforma Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3808560029763904>). Ainda em seu Lattes, consta a Filosofia do Ensino de Filosofia como uma das linhas de pesquisa do autor, assim descrita: “Esta linha de pesquisa objetiva desenvolver estudos de natureza filosófica sobre a problemática do ensino de Filosofia. Foca os diferentes níveis de ensino, com ênfase na educação média brasileira. São realizados estudos teóricos e práticos sobre os processos de ensino e sobre os processos de aprendizado próprios à disciplina filosófica no pensamento”.

⁵ Dado o caráter deste capítulo, concentramos as menções e as referências bibliográficas nas obras de Gallo, sem, com isso, desmerecer ou desconsiderar todos os outros atores da constituição e consolidação do campo do Ensino de Filosofia no Brasil – aos quais somos igualmente gratos.

cidadão brasileiro. Justamente pela lei não reconhecer, a princípio, o caráter disciplinar de ambas as disciplinas no currículo, configurou-se um cenário de lutas e reivindicações, exigindo, principalmente, a presença da filosofia como disciplina obrigatória e não como “saberes transversais”. Todavia, o que adiantaria à filosofia conquistar um espaço no currículo se não fosse criada uma tradição de pensamento que se torne um espaço comum de pesquisa e estudos dos problemas inerentes às relações de ensinar e aprender filosofia nessa etapa educativa? Nesse sentido, concomitantemente à luta pela cidadania-curricular, muitos pesquisadores e pesquisadoras passaram a reconhecer a necessidade de garantir uma *cidadania-filosófica para o ensino de filosofia*. Mas no que consiste essa cidadania-filosófica?

De um lado, trata-se de criar um campo de conhecimento que, ao transformar o ensino de filosofia em um problema de pesquisa filosófico, dê condições para que se possa pensar as complexidades e singularidades das questões emergidas do ensino e da aprendizagem desse saber, a fim de garantir a presença formativa da filosofia na educação básica.

De outro lado, uma cidadania-filosófica para o ensino de filosofia não se resume à singularização de um novo campo dentro do território da filosofia acadêmica, de maneira a trazer para dentro da filosofia um novo objeto, mas também consiste em forçar os próprios limites da filosofia acadêmica para produzir uma nova dobra, reinventando as identidades daquilo que é – ou não é – filosófico. Se uma filosofia do ensino de filosofia compreende que o ensino de filosofia se torna ofício da própria filosofia, reconhece-se também a necessidade de recriar as coordenadas do campo filosófico, que terá como alvo uma relação que, até um dado momento da pesquisa universitária filosófica brasileira, não havia tido espaço, a saber: a de *uma filosofia que se faz como ensino*. Trata-se de atualizar, na contemporaneidade, um antigo compromisso ético e político do filósofo como educador, agora professor de filosofia, que transforma sua própria prática educativa num ato filosófico. Os professores e professoras de filosofia se tornam, então, genuínos

filósofos e filósofas, cuja expressão se faz imanente às suas atuações docentes. Será filósofo e filósofa ao assumir um compromisso teórico-filosófico com as questões do ensino de filosofia e, também, será filósofo e filósofa ao se fazer um filósofo professor e uma filósofa professora em sala de aula.

Pouco a pouco, o projeto supramencionado espalhou-se de modo mais fecundo entre nós, tendo na figura de Silvio Gallo um de seus principais atratores. O autor, em especial, pensa essa cidadania-filosófica como um convite à experimentação filosófica, seja no âmbito teórico-formativo, seja no registro prático-formativo. Professores/as e pesquisadores/as do ensino de filosofia precisam se aventurar na esfera problemática da filosofia, utilizar de suas ferramentas para pensar as relações inerentes à ensinabilidade e à aprendibilidade da filosofia na contemporaneidade. A filosofia, por seu turno, só pode voltar à escola como experiência de pensamento, como uma das potências do pensar, tal como a arte e a ciência. O currículo da educação básica costuma ser absolutamente científico, desprezando as potências da arte e da filosofia. Por essa razão, para Gallo (2007, p. 21), a presença da filosofia nos currículos se justifica pela “busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência e da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a essas várias possibilidades de exercício do pensamento criativo”. Nessa direção, é preciso que os estudantes tenham direito às próprias experiências de pensar filosoficamente, à colocação dos próprios problemas, a caminhar em direção às próprias respostas. Como diz o autor por nós festejado, “um ensino de Filosofia que não abra espaços para que os estudantes façam suas próprias experiências, encontrem e experimentem os próprios problemas não será um ensino ativo que convide ao aprendizado – de fato – da Filosofia” (Gallo, 2011, p. 92-93).

Por conseguinte, o espaço da sala de aula precisa se tornar uma oficina do filosofar que, na concepção deleuzo-guattariana de filosofia adotada por Gallo, coincide com a criação de conceitos. Docentes e estudantes são convocados a experimentarem e a

criarem seus próprios conceitos. Ora, a criação conceitual não é só uma tarefa dos filósofos consagrados pela tradição filosófica, ela é possibilidade de pensamento de todas e todos aqueles que são amigos da sabedoria. Em entrevista às professoras Cláudia Benetti e Elisete Tomazetti, assim declara o homenageado autor:

O problema é nossa reverência com o conceito, como se ele fosse algo grande demais, inalcançável para nós e ainda mais nossos estudantes. Acho que aí está o ponto. É preciso desmistificar o conceito. Há conceitos grandes e geniais, que atravessam o tempo; mas há conceitos menores, mais simples, localizados, resultados de experiências de pensamento. Eles podem não ter nenhuma aparência de “universais” (e é bom sempre lembrar que nenhum conceito o é), mas isso não faz com que eles deixem de ser conceitos (Gallo *apud* Benetti; Tomazetti, 2016, p. 107).

As ideias de Silvio Gallo, em consonância com a de outros tantos pesquisadores e pesquisadoras do Brasil e da América Latina, fomentaram nas produções sobre o ensino de filosofia uma *virada discursivo-filosófica*. Isso representa, fundamentalmente, uma mudança de eixo, uma nova forma de pensar que, sem abandonar as nuances e as contribuições pedagógicas e educacionais, reconhece a importância de pensar filosoficamente a problemática. Quando contamos essa história do final para o começo, percebemos – como procuraremos justificar nas derradeiras linhas deste festivo texto que aquele projeto “Filosofia do Ensino de Filosofia”, criado ainda na década de 1990, tornou-se crucial para a existência daquilo que hoje denominamos de *campo do Ensino de Filosofia*.

* * *

A partir de uma virada discursivo-filosófica, de uma filosofia do ensino de filosofia, podemos afirmar que as produções acadêmicas da área adquirem maior sistematicidade e um significativo volume no cenário nacional. Se compararmos com as três últimas décadas, notam-se, no atual estado do campo, diferentes grupos de pesquisadoras e pesquisadores, espalhados

por todo o território brasileiro; identificam-se, pelo menos, três revistas especializadas na área; observam-se orientações de projetos de iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado, todos os anos, permitindo a formação de novos quadros de pesquisadoras e pesquisadores; nota-se uma (ainda que tímida) alteração nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Filosofia, inserindo a problemática filosófica do ensino de filosofia também na formação docente; reconhece-se uma literatura específica do ensino de filosofia, na qual debates são fomentados e amadurecidos, tornando-se matéria-prima para novas pesquisas. E tudo isso só foi possível com os esforços de muitos professores e professoras pesquisadores – entre eles, Silvio Gallo – que “sujaram as mãos” com o ensino de filosofia, que perceberam a necessidade de se pensar filosoficamente e de garantir uma cidadania-filosófica às relações emergentes das práticas de ensinar e aprender filosofia.

Recentemente, a luta pela cidadania-filosófica adquiriu novos contornos. Reconhecendo os avanços acadêmicos das produções e a fortificação do campo do Ensino de Filosofia, encampou-se um movimento em prol de uma cidadania-filosófica *plena* do campo. Uma cidadania que envolve, por um lado, a reivindicação da participação efetiva do Ensino de Filosofia nas linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em filosofia e seu reconhecimento, pelas agências de fomento, como subárea de pesquisa filosófica brasileira, a fim de garantir a autonomia do campo⁶. Autonomia esta que, por outro lado, depende também de um esforço acadêmico, ético, político, estético e epistemológico dos próprios integrantes do campo, os quais, cada vez mais, precisam

⁶ Cf. Velasco, 2022c. Arquivo que reúne as produções (colunas, fóruns de debate, rodas de conversa, entrevistas e podcast) que constituíram o “Mês ANPOF Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo”, uma ação realizada pelo GT Filosofar e Ensinar a Filosofar junto à comunidade da ANPOF, culminando na divulgação do Manifesto em Defesa da Filosofia do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa filosófica.

habitar e cultivar o campo do Ensino de Filosofia⁷. Acreditamos que é essa convivência das/os inúmeras/os agentes do campo que nos permitirá caminhar, doravante, em direção à autonomia do campo – fortalecendo as agendas do ensino de filosofia. Como o próprio Silvio Gallo reconheceu, em 2019, em entrevista para a pesquisa de Velasco: “penso justificar-se a constituição de uma subárea Ensino de Filosofia, para dedicar-se aos vários níveis de ensino, com centralidade na educação média. A existência da subárea ajuda a consolidar as pesquisas e a qualificar cada vez mais os trabalhos neste campo”⁸.

E, por isso, na condição de herdeiros daquelas e daqueles que nos antecederam, cujos esforços abriram e esboçaram os contornos do campo do Ensino de Filosofia para nós que viemos depois, agradecemos. Segundo Silvio Gallo, “o processo de construção do campo de investigação sobre o ensino de filosofia no Brasil vem se fazendo por contaminação. É como espalhar um vírus” (Gallo, 2015, p. 16). Sentimo-nos, por nossa vez, impelidos, ainda que sem a mesma maestria, a espalhar o vírus do ensino de filosofia por onde passarmos, a fim de, tal como Silvio nos legou, “contaminar nossos colegas e nossas universidades com essa necessidade urgente de pensar filosoficamente o ensino de filosofia” (Gallo, 2015, p. 17).

⁷ Uma pequena amostra deste esforço está reunida em artigos que compõem o dossiê “As pesquisas sobre o ensino de filosofia no Brasil: perspectivas sobre o campo”, organizado pelos autores do presente capítulo (cf. Rodrigues; Velasco; Gelamo [no prelo]).

⁸ Entrevista concedida no âmbito do projeto de pós-doutorado “A constituição do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: mapeamento da área na década de 2008 a 2018” (CNPq, Processo 148901/2018-2), realizado por Velasco, sob a supervisão de Gelamo.

Referências

- BENETTI, Cláudia Cisiane; TOMAZETTI; Elisete Medianeira. Entrevista com o professor Silvio Gallo: o ensino de filosofia no novo cenário político brasileiro. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**. Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 99-109, jul.-dez., 2016.
- GALLO, Silvio. Apresentação. *In*: GALLO, Silvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabrielle (Org.). **Ensino de Filosofia**: teoria e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 9-12.
- GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *In*: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 15-36.
- GALLO, Silvio. O problema e o conceito: em torno de um “método regressivo” para o ensino de filosofia. *In*: GOTO, Roberto; GALLO, Silvio. **Da filosofia como disciplina**: desafios e perspectivas. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 67-95.
- GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: São Paulo, 2012.
- GALLO, Silvio. Prefácio. *In*: Tomazetti, Elisete M. (Org.). **Ensino de filosofia**: experiências, problematizações e perspectivas. Curitiba: Appris, 2015, p. 13-17.
- GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. Apresentação. *In*: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-10.
- GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio. *In*: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 174-196.

RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso. Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 35, n. 74, p. 813-854, mai./ago., 2021.

RODRIGUES, Augusto; VELASCO, Patrícia Del Nero; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Orgs.). Dossiê “As pesquisas sobre o ensino de filosofia no Brasil: perspectivas sobre o campo”. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, [no prelo].

VELASCO, Patrícia Del Nero. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. **Pro-Posições**, Campinas, SP, p. 1-26, 2022a.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Sobre a virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia: o legado argentino e a problemática do campo. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 51, p. 335-362, jul./dez., 2022b.

VELASCO, Patrícia Del Nero (Org.). Seção especial: ANPOF - Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, RS, v. 8, 2022c.

O caminhar da filosofia na experiência fontal do espanto (*thaumas*)

Newton Aquiles von Zuben

A filosofia, desde sua origem na Grécia, nos dá a pensar. A palavra nos fascina, seu percurso através da história nos irrita, pela miríade de paradoxos, aporias, incongruências e contradições emanados da fabulosa constelação de teorias, sistemas e personagens. Entretanto, esse bimilenar percurso, compreendido na perspectiva filosófica e não meramente histórica, nos revela, mais que narrativas de influência ou superações sucessivas e filiações, situações em que tais teorias e personagens partilham entre si uma atmosfera na qual a verdade e o erro não alimentam necessariamente disjunções exclusivas. Quiçá se poderia ver aí mais uma orquestra executando “Um sobrevivente de Varsóvia”, notável peça dramática, em estilo oratório, de Arnold Schönberg, mestre da música dodecafônica. A filosofia nos fascina e nos provoca, atraindo-nos por seus mistérios e por sua ambiguidade constitutiva.

A filósofa suíça Jeanne Hersch, em sua obra *L'étonnement philosophique: Une histoire de la philosophie* (1993), oferece ao leitor atento uma experiência inusitada de atividade filosófica: a reflexividade do espanto, do *thaumas*, que é justamente o que ela apresenta “como” uma história da filosofia, a qual, de fato, não o é no sentido que comumente se atribuiu a obras com esse título. O leitor, por assim dizer, deixa se levar, é tomado pelo *páthos*, pelo espanto, quando consegue entender o próprio espanto dos pensadores, ao entrar em contato com suas obras e pensamentos. Hersch (1993) nos seduz com um novo método de estudo da história da filosofia, ao elucidar o objetivo de seu livro:

A presente obra não é uma história tradicional de filosofia. Irei simplesmente tentar expor, a propósito de alguns exemplos escolhidos em mais de dois mil

anos do pensamento ocidental, como e a respeito de que determinados homens foram tomados pelo espanto, desse espanto do qual nasceu a filosofia (Hersch, 1993, p. 7).

Não se trata, sem dúvida, de apropriar-se dessa história, por meio de uma atitude pseudocientífica. Creio mais numa proposta de estudo e leitura filosófica da história da filosofia. A autora observa: “Saber espantar-se é próprio do homem. Trata-se aqui de suscitar novamente tal espanto. O leitor, assim o espero, reencontrará sua capacidade de espantar-se no espanto do outro” (Hersch, 1993, p. 7).

E, mais diante, esclarece o objetivo de sua obra:

Nós abordaremos, de início, do espanto de homens que viveram no início do período grego antigo e que “se espantaram” por volta do século VI a.C. na Grande-Grécia, na Ásia Menor, na Sicília. [...] Nós não falaremos da filosofia em geral, mas nos ateremos a tal e tal filósofo para conhecer sua maneira de se espantar e transcender assim a suposta estranheza da filosofia (Hersch, 1993, p. 8).

E conclui, em sua apresentação do livro: “Na verdade, seu espanto filosófico radical, que no seu tempo era novo, testemunha a capacidade de invenção e a força criadora do homem” (Hersch, 1993, p. 9).

O leitor poderá, eventualmente, experienciar o *thaumas* filosófico, ao conseguir perscrutar o espanto do próprio filósofo, ao pensar na criação de sua obra. Seria então a possibilidade de um *páthos* reflexo, se assim posso me expressar. Por evidente, não é aqui o lugar de uma abordagem ampla e aprofundada dessas questões. No entanto, devo reconhecer-lhes especial relevância para a pesquisa e o estudo da filosofia e um novo modo de se ler a história da filosofia.

Minha pretensão é limitada e modesta. Nada além do que um esboço precário e pouco refinado. A noção de espanto como arché do filosofar, dada sua ambiguidade, de certa maneira, deve

encontrar lugar significativo na questão da atividade e no aprendizado do filosofar.

O filósofo francês Jean François Mattei, em sua sugestiva obra *L'énigme de la pensée* (2006) anota uma ideia interessante, ao dizer: “O destino do pensamento tem algo de solar. Não dirigimos nosso olhar para o astro que nos ilumina, nos dá calor e nos transmite vida; nós só confiamos na luz que envolve as coisas. No fundo não nos interessamos pela sua origem (Mattei, 2006, p. 11).

Mattei, reconhecendo-lhe complexidade, expressa certa particularidade do pensamento proveniente, vale dizer, o fato de os olhares se voltarem antes para resultados do que para sua origem e processo. Como chegar ao conceito de “pensar”? Pelos resultados ou pela sua origem e as possibilidades de seu processo?

A história dos primeiros pensadores gregos é maravilhosa e instigante. Com muita propriedade, Mario Spinelli (2006) observa que os primeiros pensadores gregos descobriram que o cérebro humano poderia pensar sobre si mesmo. Hannah Arendt, em sua obra *A vida do Espírito* (1992), no primeiro volume consagrado ao Pensar, apresenta suas considerações no capítulo terceiro sobre a questão “O que nos faz pensar?”. Segundo ela, “[...] uma resposta que não perdeu nada de sua plausibilidade é a de Platão, a saber, a de que a origem da filosofia é o espanto” (Arendt, 1992, p. 108). Focaliza igualmente a afirmação de Aristóteles, interpretando o espanto como aporia, “[...] o estar perplexo devido à própria ignorância”.

Para Platão e Aristóteles, o impasse de argumentação, o momento de dificuldade inicial, constitui o ponto de saída heurístico da filosofia. De acordo com Platão, em particular, a aporia assinala a situação em que se encontra o ignorante, ao reconhecer a própria ignorância, impelindo-o ao caminho da verdade. Os diálogos mostram Sócrates compelindo os interlocutores por essa via. Observe-se que, em Platão, se distinguem dois tipos de aporia. Somente a aporia filosófica é admissível; o segundo, a aporia sofista, não o é. Heidegger (2012), em suas “Conferências” proferidas em Marburg, nos anos 1924-

1925, sobre o Sofista de Platão, expôs claramente a questão da aporia, comentando o conceito aristotélico de *sophia*.

Assim, o termo *thaumas*, traduzido no vernáculo como espanto, assombro, admiração, foi empregado no contexto da tradição filosófica inicialmente por Platão e Aristóteles. Ambos o entenderam como *páthos*, uma afecção, disposição, dirá Heidegger, interpretando o seu sentido e seu alcance para além do senso comum. **thaumadzein, thaumazo** (*Thaumadzein, Thaumadzo*): espantar-se, maravilhar-se, admirar-se, sobressaltar-se. Os mestres conceberam o *thaumas* como *arché* da filosofia. *Thaumadzein* está relacionado a *Thaumas*, personagem mitológico, da família de deuses oceânicos, filho de Gaia e de Pontos. Engendrou, com sua esposa Electra, a formosa Íris, mensageira de Hera. Ela deve saber tudo o que deve acontecer, e aqui representa a mais alta ciência.

A questão que norteará esse breve estudo: como entender o espanto – essa paixão (*pathós*), essa afecção fontal, originária –, uma experiência pré-reflexiva da atividade filosófica e qual o significado de sua virtude fecundante ou sua eficácia posterior, no caminho do filosofar? Impõe-se, de pronto, distinguir o sentido comum e o sentido filosófico desse fenômeno. O significado que importa ao estudo do pensar filosófico é mais abrangente, poder-se-ia entender metafísico. O *thaumas* filosófico apresenta características específicas, como será visto mais adiante. Por ser considerado *arché*, como anotaram Platão e Aristóteles, vinculado diretamente ao filosofar, como ciência, ou saber, o *thaumas* provoca, de início, uma reação de estupor, de assombro paralisante. Não por acaso, Sócrates, com seu método, se identificava como uma arraia elétrica que paralisava, para, em seguida, pela força do questionamento, a mente do interlocutor ser despertada. Desse modo, o questionamento provocado tem esse potencial de expandir o poder do sistema de apreensão humana.

O *thaumas* no *Teeteto* de Platão

Platão coloca Sócrates em diálogo com Teodoro e Teeteto. A estrutura do diálogo mostra o objetivo, que é a busca do saber (episteme). Sócrates lança a indagação a Teeteto: “Diz-me, pois: aprender não é tornar-se mais sábio naquilo que se aprende?” (Teet. 145, d). Sócrates sugere a identidade entre sabedoria *sophia* e saber *epistêmê* (Teet. 145d – 145e).

Mais adiante, no diálogo, com a resposta e argumentação da primeira resposta: “o saber é sensação” (Teet. 151e-187^a), encontramos a breve menção ao *thaumas*:

Teeteto - Pelos deuses, Sócrates, como me espanto muitíssimo com o fato de ser assim e, por vezes, quando verdadeiramente olho para isso, fico tonto.

Sócrates - Efetivamente, meu amigo, Teodoro parece não ter adivinhado mal a tua natureza. Pois o que estás a passar, o maravilhares-te é mais de um filósofo. De fato, não há outro princípio da filosofia que não este, e parece que aquele que disse que Iris é filha de Taumanto não fez mal à genealogia (Teet. 155, d).

Tal visão talvez seja mais atraente do que a que sugere que a reflexão filosófica surge de alguma perturbação ou tormento existencial, especificamente a melancolia ou a angústia, tal como encontramos em pensadores da época moderna, por exemplo, Pascal, Kierkegaard e a filosofia existencial. Entretanto, pode-se perceber certa proximidade entre espanto e angústia, na medida em que essas duas atitudes encontram alicerce num mesmo fenômeno, que é a percepção de algo ao mesmo tempo misterioso, desconhecido e ameaçador.

Como entender esse *thaumas*, experiência na qual se fundem o fascínio, a admiração, o medo, a ansiedade, o assombro, quando o indivíduo se defronta com algo pelo qual é tomado (*pathos*) por uma realidade inesperada, abrupta, desconhecida?

Thaumazein provoca uma inversão do mito por um novo tipo de pesquisa introduzida pelos pensadores de Mileto, os quais

abriram um outro campo de inteligibilidade para o que denominavam *physis*. *Thaumas*, no mito, é o “maravilhoso” que provoca o efeito de admiração, indicando o sinal da presença nele do sobrenatural. Para os milésios, um fenômeno insólito, além de um espanto e admiração, mobiliza a inteligência, tornando um problema aquilo com que se defronta. O espanto se articula com outra variação do *thaumadzein* e implementa uma certa admiração contemplativa. Observe-se que, no contexto do diálogo platônico, Sócrates visava a dirigir o jovem Teeteto para a questão sobre a *episteme*, o saber: “A noção de *episteme* é profundamente ambígua, pois pode entender-se simultaneamente como um estado e um processo cognitivos” (Santos, in Platão, 2005, p. 56).

Nesse diálogo, Platão apresenta a diferença entre conhecimento, saber – *episteme* e opinião – *doxa*. É interessante verificar que Platão se compraz em recorrer à mitologia com fins não mitológicos, mas filosóficos. Figuras míticas são tomadas como alegorias substitutivas de conceitos abstratos, assim como nomes atribuídos a comportamentos, com o auxílio de artifícios etimológicos. Sócrates está assinalando que a filosofia, como busca da sabedoria, da verdade, seria assim sancionada, pois seguiria o modelo da divina Íris.

Pode-se indagar, dando vez à imaginação curiosa, o que se passava na cabeça de Sócrates (ou de Platão!), em seu diálogo com Teeteto, fazendo intervir o mito numa discussão filosófica sobre o saber, ao referir-se a Íris, filha de *Thaumas* (ou *Taumanto*)? A divina Íris, mensageira de Hera, uma bela jovem, de asas brilhantes com todas as cores reunidas. Os poetas imaginavam que o arco-íris era o traço dos pés de Iris, que descia do Olimpo à terra, levando mensagens dos deuses. Íris, a deusa do arco-íris, simbolizando a ponte entre o céu e a terra, entre os deuses e os homens. Talvez Sócrates estivesse sugerindo que Íris, como o arco-íris, representaria o sutil aceno, pois seria o elo entre o mundo sensível e o mundo inteligível, tal como Platão o postulara. Hannah Arendt (1992, p. 108) observa: “Assim como o arco-íris, ao ligar o céu com a terra, traz a sua mensagem aos homens, o pensamento ou a

filosofia, correspondendo no espanto à filha daquele que espanta, ligam a terra ao céu”. E mais adiante ela explica, sublinhando:

Aquele espanto que é o ponto de partida do pensamento não é nem a confusão, nem a surpresa, nem a perplexidade; é um espanto de admiração. Aquilo que nos maravilha é afirmado e confirmado pela admiração que irrompe na fala, dom de Íris, o arco-íris, a mensageira das alturas (Arendt, 1992, p. 109).

Em Platão, a experiência do assombrar-se pode ser entendida como uma espécie de choque extático, abrupto, o qual se dissipa, por assim dizer, para dar lugar à reação do pensar, à reflexão, daí o conflito original da filosofia, vale dizer, sentir primeiro o impacto do choque extático diante das coisas e em seguida libertar-se disso, pela ação da inteligência. Estupor súbito, diante de um mundo que parecia familiar, seguro e, em seguida, uma reviravolta na atitude, recolocando em questão as certezas mais sólidas, essa é, provavelmente, a emoção metafísica por excelência.

O *thaumas* em Aristóteles

Logo no início de seu texto *Metafísica*, Aristóteles afirma: “Todos os homens, por natureza, desejam conhecer. Uma prova disso é o prazer das sensações; pois, fora até da sua utilidade, elas nos agradam por si mesmas e, mais do que todas as outras, os visuais” (Met. 980 a, 20-25).

A obra de Aristóteles, primeiro grande sistema filosófico da história, concedeu lugar eminente à *episteme*. O aluno de Platão experienciou, provavelmente, o *páthos* do *thaumadsein*, ao tomar conhecimento das intuições diversas dos pensadores pré-socráticos. Pode-se mesmo conjecturar que esse sentimento foi um exemplo de espanto mesclado de fascínio, em face das afirmações díspares, no campo cosmológico desses primeiros mestres, que buscavam, cada qual a seu modo, a *arché*, o elemento primordial, por meio de causas naturais, deixando de lado causas sobrenaturais, e o significado da *physis*. O mestre Tales, postulando

como sendo a água e seu discípulo Anaximandro, defendendo que o princípio era algo indeterminado, infinito o *apeiron*.

Deixando fluir nossa fantasia, não teria a mente científica do pai da lógica, envolto na atmosfera da Academia, ouvindo o mestre em suas “aulas”, a explanar os pensamentos e obras (presume-se que a Academia possuía as obras completas, em sua biblioteca) de Parmênides e Heráclito e os demais “sábios”, não teria Aristóteles sido surpreendido pelo *thaumas* diante das patentes contrariedades de suas posições cosmológicas e teses “ontológicas” (*avant la lettre*) dos mestres da Escola jônica e da Escola eleática?

Mais adiante, no mesmo texto, o estagirita escreve:

Que a Filosofia não é uma ciência prática, vê-se claramente pela própria história dos que primeiro filosofaram. Foi com efeito, **pela admiração que os homens, assim hoje como no começo foram levados a filosofar**, (*hrxanto filosofein*), sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias, e progredindo em seguida pouco a pouco até resolverem problemas maiores: por exemplo, as mudanças da Lua, as do Sol e dos astros e a gênese do universo. Ora quem duvida e se admira julga ignorar: por isso, também quem ama os mitos é, de certa maneira, filósofo, porque o mito resulta do maravilhoso. Pelo que, se foi para fugir da ignorância que filosofaram, claro está que procuraram a ciência pelo desejo de conhecer, e não em vista de qualquer utilidade (Met. A, 2, 982 b 10).

O espanto desperta a consciência da própria ignorância. Não há descarte dos mitos que são valorizados, pois esses sempre despertaram admiração, nos antigos, porque resolviam os problemas, eram tidos como solução na compreensão do universo. A filosofia já era entendida como busca de certa fenda entre a explicação mítica e um outro modo de explicação. Postula já, *in limine*, o pensar racional, o *logos* estabelecendo um dos traços fundamentais da filosofia como busca racional sem finalidade utilitária. E, mais adiante, Aristóteles estabelece o limite claro da posse da sabedoria e enfatiza: “Com efeito, a natureza humana é servil sob muitos aspectos, de modo que, segundo Simônides, ‘só deus pode ter semelhante privilégio’, não ficando bem ao homem cobiçar uma ciência desproporcionada às suas forças” (Met. 982, b 30).

Nessa perspectiva, o espanto estaria mais ligado a um problema do que a um mistério. O texto de Aristóteles sobre o *thaumas* surge no decorrer de uma discussão sobre o saber (*episteme*). Dentre todas as ciências, a filosofia, a mais digna para comandar, governar (*archikotate*, do verbo *archo*, *archein*, guiar, comandar, mostrar o caminho). Esse saber será denominado posteriormente *metafisica*, e a especulação (*theoretike*) sobre os primeiros princípios e as primeiras causas.

É de se notar que Aristóteles usa o termo *arché*. O verbo *archein* é entendido como aquilo de que algo procede. Mas esse “de onde” não é abandonado no caminho, muito mais, a *arché*, como diz o verbo *archein*, designa ao mesmo tempo o começo, a origem, mas também o princípio de governança, de comando. O *pathos* do espanto não se encontra apenas no início da filosofia, como a lavagem das mãos que precede a operação do cirurgião. O *thaumas* é *arché*, vale dizer, segue a comandar cada passo da filosofia. Aristóteles o interpreta como *aporein*, ou seja, o fato de “estar intrigado” por causa da ignorância, estado de espírito que se dissipa com o conhecimento. Aristóteles afirma, em outros termos, que perceber uma dificuldade, ver que algo está errado é reconhecer sua ignorância. Esse é o sentido de *thaumadzein*. E *thaumaston* é aquilo mesmo que está errado.

É interessante notar que, nesse breve extrato da *Metafisica*, encontram-se três questões concernentes ao ato de filosofar: O que é filosofar? Como os homens alcançaram o filosofar? Por que filosofar? Aristóteles, quando inicia sua obra, assevera enfaticamente: “Todos os homens, por natureza, desejam conhecer. Sinal disso é o prazer que nos proporcionam nossos sentidos” (Met. 980 a). É o desejo Eros que impulsiona a busca pelo saber. É o *thaumas* que autoriza o aprofundamento progressivo do conhecimento. Ser sensível ao *thaumas* significa perceber a própria ignorância. Deve-se superar a ilusão do saber. Aristóteles admite, em certo sentido, alguma semelhança da filosofia com o mito. “Amar os mitos é, de algum modo, mostrar-se um filósofo, pois o mito encerra em si o maravilhoso”.

Após esse primeiro momento desencadeado pelo *thaumas*, faz-se imperativo um segundo momento, para dar sequência ao “início”, *arché*, da atividade do filosofar. Aqui Aristóteles retoma o ensinamento socrático, em seus diálogos: o reconhecimento de sua ignorância, sinal da entrada em cena do pensamento. “Só sei que nada sei”, na *Apologia de Sócrates* e no *Meno*. Todo mundo acha que conhece bem sua área de atuação e, muitas vezes, tem ideias fixas sobre o que é verdadeiro ou falso, bom ou ruim, bonito ou feio. Mas Sócrates questiona a todos, especialmente aqueles que afirmam saber tudo, e mostra-lhes, com malícia, sua ignorância. Há ideias indubitáveis e valores absolutos, mas, para ter esperança de descobri-los, é preciso primeiro ter a coragem de confessar a própria ignorância.

Esses dois momentos constituem a experiência “originária” fundante da atividade do filosofar. Isso pode significar que o *thaumas* é um *páthos* animado pelo desejo de saber. O indivíduo não é paralisado (o exemplo de Sócrates, como arraia elétrica, como zangão que ferroa); o *thaumas*, mistura de admiração, assombro e pavor, se torna filosófico, com força heurística, ao mover a mente alimentada por esse *thaumas* e permanecer aberta a um processo que apenas se iniciou: o filosofar.

O argumento de Aristóteles coloca em relação o desejo natural de conhecer e a ciência mais perfeita – a filosofia –, apoiando-se sobre o *thaumadzein*; esse espanto é, por conseguinte, a expressão desse desejo de conhecer diante de um fenômeno cuja explicação nos escapa. O espanto nos estanca em face desse fenômeno desconhecido, abrupto; a primeira reação é um recuo, que altera a nossa relação diante do mundo. Deixando em suspenso a trivialidade da vida cotidiana (a fenomenologia fala em *époche*), o espanto desvela uma tomada de consciência nova, a qual, trazendo o mundo à sua estranheza esquecida até então, conduz o homem a questionar sobre o que é essencial pensar, vale dizer, a enigmática presença daquilo que é.

Heidegger e o assombro como dis-posição (*Stimmung*)

Heidegger, em sua conferência *Was ist das - die Philosophie?* (O que é isso - a Filosofia?), ao discorrer sobre a voz do ser que nos convoca e à qual devemos “corresponder”, ressalta que a correspondência se manifesta como dis-posição. Observa que Platão e Aristóteles igualmente afirmaram que o filosofar pertence a essa dimensão do homem denominada disposição. E salienta:

O espanto é enquanto, *páthos*, a *arché* da filosofia. Devemos compreender, em seu pleno sentido, a palavra grega *archè*. Designa aquilo de onde algo surge. Mas esse “de onde” não é deixado para trás no surgir; antes a *arché* torna-se aquilo que é expresso pelo verbo *archein*, o que impera. O *páthos* do espanto não está simplesmente no começo da filosofia, como, por exemplo, o lavar das mãos precede a operação do cirurgião. O espanto carrega a filosofia e impera em seu interior (Heidegger, 2018, p. 38).

E, mais adiante, anota:

Traduzimos habitualmente *pathós* por paixão, turbilhão afetivo. Mas *pathós* remonta a *paschein*, sofrer, aguentar, suportar, tolerar, deixar-se levar por deixar-se con-vocar por. É ousado, como sempre em tais casos, traduzir *pathós* por dis-posição, palavra com que procuramos expressar uma tonalidade de humor que nos harmoniza e nos convoca por um apelo. Devemos, todavia, ousar esta tradução porque só ela nos impede de representarmos *pathós* psicologicamente no sentido da modernidade. Somente se compreendermos *pathós* como dis-posição (*dis-position*), podemos também caracterizar melhor o *thaumázzein* como espanto (Heidegger, 2018, p. 41).

“Assim o espanto é a dis-posição na qual e para a qual o ser do ente se abre. O espanto é a disposição em meio à qual estava garantida para os filósofos gregos a correspondência ao ser do ente” (Heidegger, 2018, p. 41). O espanto, para Heidegger, concerne assim ao ser do ente. Jeanne Hersch (1993, p. 412) argumenta: “O assombro filosófico de Heidegger é sem dúvida o que há de mais autêntico e mais obstinado em seu pensamento. Ele se assombra: ‘Por que há algo e não o nada?’”

Enquanto, no mundo cotidiano, a existência das coisas é uma evidência e não suscita questionamentos, aquele que tem a sensibilidade do filósofo se assombra a respeito da realidade e se envolve na experiência de uma nova atitude em face do mundo e, transpondo a espessa sonolência do pensamento ingênuo, se entrega ao questionamento do segredo da existência até o extremo limite de aprofundamento.

Em sua conferência de 1955, em Cerisy-la-Salle, na França, Heidegger, comentando o texto aristotélico, observou, apresentando sua tradução de um breve trecho:

Aristóteles diz o mesmo (Met. A 2, 982 b 12s) *dià gar tò thaumasei hoi ánthropoi kai nyn kai próton ercsanto philosophein*. “Pelo espanto os homens chegam agora e chegaram antigamente à origem imperante do filosofar” (aquilo de onde nasce o filosofar e que constantemente determina sua marcha) (Heidegger, 2018, p. 38-39).

Mais adiante, destaca:

Somente se compreendermos o *páthos* como dis-posição (*dis-position*) podemos também caracterizar melhor o *thaumadzein*, o espanto. No espanto detemo-nos (*être en arrêt*) [...] O espanto também não se esgota neste retroceder diante do ser do ente, mas no próprio ato de retroceder e manter-se em suspenso é ao mesmo tempo atraído e como que fascinado por aquilo diante do que recua (Heidegger, 2018, p. 40).

Mattei sugere, a partir dessa interpretação heideggeriana, considerar o filosofar como “[...] manter-se na tonalidade do assombro à disposição do ser do ente” (Mattei, 2006, p. 101).

O que gera o espanto não é tanto o caráter insólito de um fenômeno, mas o recuo tomado subitamente diante do existente. E a relação com o mundo se metamorfoseia, por assim dizer, transcendendo a experiência natural, despertando uma consciência diversa que conduz o homem a questionar o essencial, vale dizer, a pensar no enigmático ser do ente, daquilo que é. Esse espanto se torna a *arché* do filosofar, aquilo a partir do qual o filosofar é iniciado e que comanda sem cessar sua marcha (*hrxanto filosofein*).

Nas conferências *Questões fundamentais da filosofia*, Heidegger (2017) retoma o exame do espanto (*Erstaunen*) como a disposição fundamental (*Grundstimmung*) que os gregos postularam como o início da filosofia. Aí ele estabelece a distinção entre espanto e outras disposições semelhantes, como a surpresa (*Sichwundern*), a admiração (*Bewundern*) e a estupefação (*Staunen*), nas quais há sempre algo de extraordinário, de insólito, que contrasta com o habitual, os fenômenos ordinários. O ordinário se transforma no mais extraordinário. E o mais ordinário, para Heidegger, é o ente. O extraordinário é que ele “é”. O espanto se vincula ao “ente enquanto ele é”.

O *thaumadsein* não é simplesmente um início, um ponto de partida, todavia, uma tonalidade essencial, o *páthos* que conduz, acompanhando o filosofar. O assombro persiste, não se limita a uma simples constatação de ignorância, mas indica, afinal, o caráter irrisório do saber. O assombro é, por assim dizer, indispensável como *arché*, ele perdura e pode determinar o pensamento sub-repticiamente. O espanto radical dos gregos deu à luz o questionamento, momento originário da filosofia¹.

Conclusão

O espanto comum são as surpresas diante do insólito, as quais, eventualmente, podem desviar facilmente para a desrazão. Não suscita a reflexão. O *thaumas* como *arché* tem germe filosófico, ocorrendo igualmente diante do ordinário do cotidiano, das coisas evidentes, do habitual. No entanto, distingue-se do primeiro, na medida em que desencadeia o estado de espanto e rebate a banalização do real pelo hábito, instaura o questionamento, a interrogação, a reflexão. O *thaumadzein*, para melhor compreender

¹ Para maior aprofundamento e uma análise mais apurada, sugiro ao leitor a leitura desse texto de Heidegger, *As questões fundamentais da filosofia* (2017), cuja apropriação não é tão amena e que, no entanto, poderá, quiçá, propiciar ao leitor a experiência de um apelo afetivo do *thaumas*.

o mundo, questionando as evidências. O caminhar do pensamento implica um princípio, no sentido denso de arché, de questionamento persistente na vigilância, *páthos* fundador e atuante do filosofar.

Em suma, é possível destacar três características dessa experiência fontal que instaura, por assim dizer, o pensar, o filosofar. O primeiro traço é a surpresa em face do inesperado, mas não é, necessariamente, algo extraordinário. O modo abrupto e inesperado induz a uma sensação do espanto. Assim, não é o objeto, mas, sim, o modo de aparecer que causa o *thaumas*. A experiência é extraordinária, diante de um fenômeno ordinário.

A segunda característica é o questionamento, a interrogação. Além do lado passivo do espanto, destaca-se uma dimensão ativa, filosófica. A atitude ativa, reconhecida a própria ignorância, ao rebater a ação sofrida (*páthos*), toma a forma de uma questão. Isso permitirá distingui-lo da fascinação na atitude estética e da experiência ordinária. E, finalmente, a terceira característica é formado pelo fato de que esse questionamento, surgido como resposta à surpresa, é sempre vivenciado pelo sujeito que sofre o impacto inicial e lhe atribui um valor fundamental.

Finalizo por uma questão com valor de sugestão: ao ponderar o significado, ambíguo e polissêmico da noção de espanto, relacionado com os mestres da antiguidade ao personagem mitológico Thaumás, Taumanto, e verificando o interesse despertado em muitos outros mestres da filosofia, como nos revelou de modo filosófico e pertinente Jeanne Hersch, ao analisar os pensamentos de Platão, Aristóteles, os estoicos, Agostinho, Tomás de Aquino, Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, Hegel, Marx, Husserl, Heidegger, Bergson, Jaspers e outros, indago se é possível e pertinente produzir, a partir da noção de espanto, alguma unidade teórica e operatória suscetível de formar uma perspectiva para a prática de formação e investigação filosóficas, atendendo à observação pertinente de Spinelli (2006, p. 14): “Foi pensando assim [dedicação ao pensamento de si mesmo] que inventaram o maior de todos os impasses, qual seja, o de que a exigência do exercício

de pensar era proporcional a necessidade de educar o pensamento”.

Se, na trilha socrática, pode ser difícil ou ineficaz o ensino do espanto, e se, internalizando-se o significado denso da breve frase de Aristóteles, citada no início, sobre o reconhecimento da ignorância, não seria pertinente a promoção de exercícios, articulando-se as atitudes do *thaumadzein* e do *aporein* (estar em dificuldade, estar diante de obstáculo), a *aporia* como obstáculo argumentativo, a dificuldade inicial que constitui para Platão e Aristóteles o ponto de partida heurístico da filosofia. Aos olhos desses mestres, a *aporia* designa a situação diante da qual o ignorante se torna consciente de sua ignorância e se engaja no caminho da busca da verdade.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A Vida do Espírito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Ed. UERJ, 1992.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Vincenzo Cocco. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

HEIDEGGER, Martin. **Platão: O Sofista**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2012.

_____. **Que é isto - a filosofia?** Tradução de Ernildo Stein. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. [Título original Was ist das – die Philosophie. Pfullingen: Günther Neske, 1956].

_____. **Questões fundamentais da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HERSCH, Jeanne. **L'étonnement philosophique**. Une histoire de la philosophie. Paris: Gallimard, 1993.

MATTEI, Jean François. **L'énigme de la pensée**. Nice: Les Editions Ovadia, 2006.

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Prefácio de José Trindade Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

SPINELLI, Miguel. **Questões fundamentais de filosofia grega**. São Paulo: Loyola, 2006.

Como uma carta de amor ridícula

renata lima aspis
simone freitas da silva gallina

Oi simone,

Como você está? Como estão as coisas? Estou já com saudades de nossas andanças por congressos por aí. Esse *XIX Congreso de la Asociación Internacional de Filósofas (IAPH)*¹, em Buenos Aires, em julho, foi realmente um avanço, não foi? “Feminismos Hoy. Contribuciones filosóficas contra las violencias, la discriminación y las exclusiones”. Quantas águas rolaram desde que começamos... nós, agora mulheres maduras, podendo falar de tantas opressões, isto é bom.

O que me impeliu a te escrever foi uma avalanche de lembranças do começo dos anos 2000, porque estou arrumando os livros aqui em casa e ao movê-los muitas imagens se desprenderam. Já te contei que a minha primeira aula no mestrado, em 2001, foi em um curso com o Silvio, nosso orientador? Que sorte a nossa! Quando eu entrei na sala, um pouco atrasada, só tinha homens. Só não voltei para trás achando que tinha me enganado de sala, porque Silvio estava lá. Você sabe, eu dei aulas de filosofia para o Ensino Médio (que se chamava Colegial, na época) por décadas, eu conheço bem o “chão da escola”, como se diz, e a gente sabe que escola é coisa de mulher, não é? Na educação infantil, praticamente cem por cento das trabalhadoras são mulheres, depois nos anos iniciais e no médio, a gente vê muito mais professoras do que professores, são diretoras, coordenadoras,

¹ Disponível em: <https://www.reddem.org/pt/noticias/item/555-xix-congreso-de-la-international-association-of-women-philosophers-iaph.html>. Acesso em: 15 ago. 2024.

orientadoras educacionais.... Eu pensei: o que esse tanto de homens está fazendo aqui? Mas, sim, não precisei muito tempo para perceber que faz parte da estrutura do patriarcado a desvalorização do trabalho das mulheres, a delegação do trabalho prático para elas e o enaltecimento do trabalho intelectual, que é destinado aos machos. Bem, estávamos numa aula para mestrandos e doutorandos em uma das melhores universidades do país...era normal que fosse assim. Por isso, para mim, quando você e outras colegas ingressaram no programa alguns anos mais tarde, foi uma grande alegria. Silvio estava rodeado de mulheres e não foi por acaso, foi porque o nosso anarquista sabe o que é bom e belo e compactua com ele.

Eu, particularmente, fiz uma bonita aliança com Silvio, desde meu mestrado sobre ensino de filosofia e experiência, de 2004, no livro *Ensinar filosofia: um livro para professores*², de 2009 e na minha tese *Ensino de filosofia e resistência*³, defendida em 2012. Foram muitos anos na companhia desse pequeno grande homem que estava intensamente engajado na luta pelo ensino de filosofia desde há muito. Em 2000 ele organizou o *I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia*, na Unimep, em Piracicaba, você se lembra disso? Muito importante aquele evento! Uma grande oportunidade para fomentar a discussão e o pensamento filosófico sobre didática da filosofia, para conectar professores do Brasil todo, o que poderia trazer vantagens políticas para a luta pela volta do ensino de filosofia na escola, tinha palestrantes de fora também, foi um debate amplo e valioso.

Ô, si, eu me lembro que você foi uma das incentivadoras para que Silvio criasse um grupo de estudos, não é? Me conta um pouco sobre isso, eu não me lembro bem, nossa, e neste ano isso faz vinte anos, uau! Uma cena eu recordo nitidamente, quando Silvio com os orientandos reunidos, já decididos a criar o grupo, chegou entusiasmado e, como nunca fazia, não deixou espaço para

² Cf. Aspis, 2009.

³ Cf. Aspis, 2012.

discussão, disse que já tinha um nome para o grupo: *Transversal!* ele declarou, alegre. Você se lembra disso, simone? Uma graça.

*

Oi, querida renata!

Que alegria ler sua carta! Ainda bem que nós, nos últimos tempos, estamos tentando criar modos de pensar sobre o que nos *acontece* a partir das linhas da escrita traçadas em cartas. Lembrei do exercício filosófico que a Simone de Beauvoir realizou, especialmente da sua percepção do que acontece nas relações desiguais entre os gêneros. Lembrei da sua percepção quando adentrou na sala do mestrado, do quanto era desigual o número de estudantes em relação ao gênero, do quanto aquele dado da realidade naquele momento tinha tocado você.

Naquela época, ainda não tínhamos conceitos para pensar muito bem essas questões, coisa que hoje os estudos nos permitem expressar como sendo os efeitos do patriarcado. Simone de Beauvoir me lembra dos encontros filosóficos interessantes que carrego em minhas memórias afetivas, assim como Silvio e você. Ela, com uma escrita filosófica feminista, me possibilitou desvelar as sutilezas que encobrem o universo da filosofia e as mulheres na lógica patriarcal.

Silvio Gallo assumiu o ofício de professor-orientador de minha pesquisa de doutorado⁴ em 2003, na época ele estava vinculado ao grupo de pesquisa *Paideia*. Silvio compôs uma linda história no *Paideia*, assim como muitos de seus orientandos, nossa participação foi muito importante para aquele momento de luta pela obrigatoriedade do ensino de filosofia.

Amiga, entendo que isso teve um interessante desdobramento para nós e para a criação do grupo *Transversal*. Com a criação do grupo, se intensificou a possibilidade para que cada um de nós

⁴ Cf. Gallina, 2008.

criasse conexões entre o ensino de filosofia, a filosofia da diferença e o anarquismo.

renata, você iniciou a carta dizendo das tantas memórias afetivas que tens dos nossos encontros, e que elas são atravessadas pelo que pulsa nas pesquisas sobre o ensino de filosofia e também sobre a presença do Silvio nesses momentos. Imagino que você, na condição de quem pensou o projeto e, ao mesmo tempo, acompanhou cada momento da produção, lembra bem dos bastidores da produção dos vídeos sobre ensino de filosofia feito pela *ATTA Mídia*⁵, em 2003, que, diga-se de passagem, tanto na época quanto hoje, considero um material didático inovador. Também lembrei da composição do dossiê na revista *CEDES*⁶ em 2004, ali conseguimos cartografar os movimentos transversais que o Silvio e suas orientandas/os estavam criando naquele momento acadêmico e político importante para a obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio.

Você me faz lembrar que com as atividades ocorridas no grupo *Transversal* aprendemos que, dado que a imanência é inerente ao filosofar, precisamos estar à espreita de problemas outros sobre a filosofia e seu ensino.

As tuas questões sobre gênero e formação de professores na sua carta me fizeram pensar sobre as questões de gênero, de raça e de classe como categorias de análise para pensarmos a atividade filosófica no território dos cursos de filosofia. O filosofar das mulheres tem sido interdito historicamente nos contextos da formação. Saiba que também tenho memórias de episódios em que alguns professores de filosofia reproduziam violências de gênero, principalmente na formação inicial, ao afirmarem que fazer filosofia é próprio para os homens e que as mulheres devem ocupar o espaço doméstico. Nos era sugerido que voltássemos para casa, para aprender a fazer tricô e crochê. Também me lembro do questionamento de jovens do Ensino Médio perguntando por que

⁵ Cf. Favaretto; Gallo; Aspis, 2007.

⁶ Cf. Gallina, 2004.

no ensino de filosofia inexistia a presença de filósofas. Além disso, outras violências colonialistas nos cursos de filosofia eram recorrentes, por exemplo, me lembro de um professor que ensinava Kant que dizia que nós não seríamos capazes de aprender porque não falávamos alemão. Será mesmo que *só é possível filosofar em alemão?!*

Muitas das filosofias, no modo como são ensinadas e aprendidas no *locus* acadêmico, têm sido muito profícuas em representar uma imagem de pensamento hegemônica quanto ao gênero, à raça e à classe. Sendo assim, não seria diferente encontrar ressonâncias dessa imagem do pensamento no modo como o senso comum entende a filosofia e até mesmo no modo como ela é ensinada.

Querida amiga, sinto a partir das minhas andanças enquanto mulher, estudante, filósofa e professora o quanto as potencialidades da filosofia e do seu ensino ecoam a partir dessas relações em que imperam as relações patriarcais, no entanto, com o Silvio inventamos um bando que deseja outros modos de pensar com a filosofia.

Espero podermos continuar essa conversação!

*

simone!

Nosso querido Silvio sempre esteve rodeado de mulheres, não foi? Isso nos deu a oportunidade de criar relações de amizade duradouras e fortes, transversalizadas pelas filosofias da diferença. Viva o Silvio e sua insistente prática de não ser o coordenador, o mentor, o líder... quem precisa de chefes, afinal? Criamos um bando! Silvio tem imã, as pessoas que com ele desenvolveram suas pesquisas continuam à sua volta, continuam colaborando entre si e essas relações, mediadas pelas questões filosóficas, políticas, epistemológicas, são uma forma de resistência. Um bando é sempre resistência, porque é um sistema sem centro, é anárquico por

natureza, uma natureza que está sempre em movimento, já que se constitui pelas conexões que vão sendo feitas.

Naquela época, sim, como você disse, a gente não tinha ainda estudado tantas coisas dessas que agora nos abrem outras perspectivas, não tínhamos os conceitos, mas o desejo necessário para essas viagens, o impulso, a energia para nossos voos de século XXI estavam lá, já, na época em que estudamos Deleuze com Silvio, você não acha? Ele, sempre aberto às relações mais malucas que cada uma de nós criava, sempre aberto para acolher pessoas de outros lugares, outras condições, sistema sem centro, composto de elementos heterogêneos, em relações imponderáveis... rizoma, né? Essa forma de nos relacionarmos entre nós e com o conhecimento, com certeza impulsionou formas outras de pensar. Tivemos sorte. Quantas histórias de imposições e opressões no meio acadêmico global, que conhecemos!

No meu caso, particularmente, a colaboração com Silvio foi muito profícua, principalmente no mestrado, quando eu cheguei com minha experiência de décadas de ensino de filosofia no Ensino Médio, cheia de vontade de organizar e desdobrar teoricamente o modo de ensinar filosofia que eu vinha praticando, a gente pensava juntos bastante, ele afetuoso e animado, eu interessadíssima nas novas possibilidades de relações teóricas. Essa co-laboração fez da dissertação aquele livro *Ensinar filosofia...*, a gente tinha muito bom ânimo e alegria em relação às questões relativas aos modos de ensinar filosofia. Tanto para ele, quanto para mim, as discussões em torno do ensino de filosofia eram questões políticas. Tratava-se, para ele, desde muito cedo, juntamente com outros filósofos pelo Brasil, nos anos da década de 1990, da luta pela volta da filosofia nas escolas como disciplina regular obrigatória. E no bojo dessa luta havia disputas, você se lembra, havia os defensores do ensino de filosofia como ensino de história da filosofia, havia os defensores do ensino de filosofia como uma abordagem mais geral de temas considerados filosóficos e foram surgindo também outra concepção a partir de nossas pesquisas.

No nosso modo de ver, o ensino clássico de história da filosofia se configura como mais uma disciplina descolada do contexto existencial dos estudantes, que dificilmente faria sentido para eles. O ensino de filosofia como uma abordagem mais genérica de questões consideradas filosóficas corria o risco de se perder dos conceitos filosóficos, se tornando um mero debate de ideias ancoradas no senso comum. E tínhamos um agravante nessa disputa, na época, você se lembra que não havia quantidade de docentes formados em filosofia o suficiente, se e quando ela voltasse a ser obrigatória nas escolas?

Daí em maio de 2009 foi publicada, no âmbito da Lei n.11.684/2008, a resolução que obrigava a implementação do ensino de filosofia nos três anos do Ensino Médio, gradativamente até 2011, lembra? Em 2012 todas as escolas de E.M. públicas e particulares no Brasil teriam que ter filosofia e sociologia no currículo e deveriam “zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, garantindo-se, além de outras condições, aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento”.

A volta da obrigatoriedade do ensino de filosofia fez com que as licenciaturas em filosofia nas universidades tivessem que se rever e o interesse pela carreira aumentou muito, ainda bem! Essa fase foi muito animada, não foi? A gente estava cheia de gás para defender e fazer valer nossas ideias. Foram muitos encontros, congressos, tínhamos nítido de que era preciso produzir conhecimento filosófico para ocupar esse território, foi e é o que chamamos de *filosofia do ensino de filosofia*, para a qual o Silvio deu o maior impulso e contribuiu enormemente. Na busca de pensar de outras maneiras, de forma não binária, Deleuze – que nunca tratou dos problemas da educação nem do ensino de filosofia –, foi devorado pelo Silvio Gallo. Lembra do livrinho maravilhoso *Deleuze & a Educação*⁷, publicado pela Autêntica? Ele é de 2003! Silvio pioneiro, com intensidade e alegria usando e abusando dos conceitos de Deleuze,

⁷ Cf. Gallo, 2003.

conectando-os aos problemas da educação. Esse livro foi muito importante para mim e acredito que para muita gente.

Para além do ensino da história da filosofia e de tratar dos clássicos problemas filosóficos, tratava-se, e ainda se trata, de pensar modos de propiciar a experiência filosófica em sala de aula, modos de fazer com que os estudantes possam fazer experimentações no pensamento, com o modo de pensar da filosofia, experimentações com conceitos. Isso é grandioso, assim considero, isso é muito mais do que “educar para o pensamento crítico” e do que ter “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, como exigia a LDB de 1996. E quanta produção boa e importante foi feita a partir dessas ideias, não é? Tenho muito orgulho de participar dessa história.

*

Estimada renata,

Te digo que entre uma carta e outra tem surgido um turbilhão de lembranças dos tantos encontros com o Silvio, isso me faz deslizar por entre tantos afetos de alegria. Essas conversas por cartas estão me permitindo costurar os pontos que traçamos juntos nesse itinerário entre filosofia, ensino e educação.

Sabe que gosto de imaginar que Silvio faz uma ocupação do território da educação em defesa da importância da filosofia e seu ensino na escola, ele criou um modo à la Deleuze de fazer um “filho pelas costas”. Com a filosofia da diferença, tornou o filosofar, acerca dos problemas do ensino de filosofia, um modo de inventar algo que escape aos clichês. Suas questões filosóficas têm relação com a busca dos sentidos da filosofia na educação básica no Brasil. Tratar dessas questões requer ficar à espreita, coadunar esforços teórico/epistemológicos, traçar cartografias, escavar, desterrar e emergir os problemas filosóficos. Noutros termos, o propósito do pesquisar acerca da filosofia do ensino de filosofia consiste em

apreender os traços de singularidade e compor, com eles, mapas e rotas não evidentes.

Concordo com você, o Silvio com o bando *Transversal* se conecta com os problemas filosóficos e problematiza os enunciados, tanto no modo como aparecem em seus contextos quanto na constituição de um saber acerca da filosofia e os processos educativos filosóficos. Penso que tem sido esse um dos movimentos que nosso orientador realiza com maestria. Ele problematiza o conjunto de transformações que são o corpo de muitas políticas educacionais, e que (re)estruturam a própria ordem das identidades ou das identidades culturais.

Com Silvio, e seu modo de experimentar a docência, aprendi uma lição importante, qual seja, que o ofício de professora nos permite criar relação entre desejo e filosofar. Por isso, muitas vezes, esse ofício de filosofar pode ser comparado, por aqueles que não são afetados pelo desejo de filosofar, *como uma carta de amor ridícula*, “[...] Todas as cartas de amor são ridículas. Não seriam cartas de amor se não fossem ridículas [...] Cartas de amor ridículas. Mas, afinal, só as criaturas que nunca escreveram cartas de amor. É que são ridículas” (Pessoa, 1993, p. 84), que bom que, pelo menos nesse sentido, nunca fomos ridículos.

*

simone, querida amiga,

Que demais! Sim, ridícula carta de amor ao Silvio, à filosofia, carta de amor, sempre ridícula, a toda a história da luta pelo ensino de filosofia nas escolas nesse brasilzão! Menina, quantos altos e baixos e a gente persiste nesse amor, insiste, resiste, viva! Espero que a gente continue sempre com esse amor, nosso *filos*, essa amizade entre nós, o conhecimento, nossas indigações e criações.

*

Caríssimo Silvio!

Quanto tempo sem nos encontrar! Mas, de qualquer forma, estamos sempre conectados, hoje em dia com essas tecnologias de comunicação ficou muito mais fácil a gente não se perder, muito diferente de mais de vinte anos atrás, quando a gente se conheceu. E justamente te escrevemos juntas, para dizer que estávamos trocando recordações sobre nossas memórias de coisas que vivemos e inevitavelmente você compõe esse percurso.

Você como professor e pesquisador e orientador e ... se constitui como uma das belas descrições daquilo que Débora Diniz (2013, p. 14), ao escrever uma carta para suas orientandas, retrata: “[u]ma boa pesquisadora e orientadora inspira-se em boas costureiras e cozinheiras. Saber e sabor se misturam não só na etimologia, mas no manejo do tecido”.

Silvio, que alegria pensar nessa tua condição de orientador sendo análoga ao ofício das boas costureiras e cozinheiras. Elas são capazes de suscitar afetos inesquecíveis, com a experiência de coser e cozer, ambas se valem da capacidade de conectar partes e ingredientes com texturas e sabores diversos. Assim você tem sido com o grupo *Transversal* e pelos recantos onde tens filosofado, cosendo e cozendo com filósofos e não filósofos. Com os conceitos de Deleuze como ingredientes, fez grandes banquetes para que as pessoas pudessem saborear uma filosofia que geralmente é hermética, fechada, para poucos, uma filosofia da educação *pop*, um ensino de filosofia para não filósofos. “A filosofia está numa relação essencial e positiva com a não-filosofia: ela se dirige diretamente aos não-filósofos [...] A compreensão não-filosófica não é insuficiente nem provisória, é uma das duas metades, uma das duas asas” (Deleuze, 1992, p. 174-175). O grande desafio seu, que se tornou também nosso, foi o de fazer com que a filosofia fizesse sentido para os não-filósofos, tornando-a acessível sem perder os conceitos, isso dá um trabalhão, a gente sabe, mas não há outra maneira de fazer.

A influência do seu modo de ser professor e orientador sobre nossas práticas é inegável. Uma das coisas que comentamos entre nós em nossas cartas foi a sua insistência em, na sua prática, ser coerente com suas crenças teóricas, basicamente o anarquismo: você jamais foi centralizador, jamais exerceu poder sobre nós. Com abertura, deixou espaços vazios para que cada uma de nós pudesse trazer a si mesma para as produções, incentivando assim que cada uma criasse seu estilo (Deleuze, 1992). Assim, também e de novo, numa inspiração deleuziana, praticando filosofia, você “fez com” (Deleuze, 2010), em um movimento de composição com partes heterogêneas, nas aulas, nas orientações, no grupo de estudos, formamos um sistema sem centro. A ausência de imposições e opressões nos instigou a buscarmos nossa autenticidade nos nossos modos de pensar e de fazer filosofia e é aí que está, de maneira intensa, sua influência, porque assumimos esse modo libertário de agir dentro da academia como uma forma de resistência. Viva!

Referências

ASPIS, renata lima; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ASPIS, renata lima. **Ensino de filosofia e resistência**. 2012. 226f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2012.

ASPIS, renata lima. **O ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica**. 2004. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2004.

BRASIL, Lei 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 jun. 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa**. 2. ed. rev. Brasília: Letras Livres, 2013.

FAVARETTO, Celso Fernando; GALLO, Silvio. ASPIS, renata lima. Filosofia no Ensino Médio. **ATTA Mídia e Educação**. DVD, 2007.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLINA, simone freitas da silva. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. **Cadernos CEDES**, 24(64), 2004, p. 359-371. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/c5dBXFr7m85WnsrGyzTyhTD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.

GALLINA, simone freitas da silva. **Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze**. 2008. 159f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2008.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1993.

A Silvio, amigo querido, na filosofia e na vida¹

Walter Omar Kohan

Sinto Silvio um amigo. Um amigo muito querido, entranhável, único. Temos feito muitas coisas juntos, dentro e fora da academia. Lutamos por uma causa comum: o ensino de filosofia e uma educação filosófica, e sinto-me privilegiado por isso. Fazendo o exercício de lembrar momentos bonitos compartilhados, lembro de dois sucessos fora dos muros da universidade. Escolho eles porque mostram a profundidade da amizade e os planos em que ela se manifesta e nos quais se desdobra para além de nossas preocupações e afazeres profissionais.

Uma delas foi uma viagem que fizemos juntos a Grécia, com Marlene e Valeska. Uma viagem sensacional, daquelas que guardamos na memória por muito tempo. Na Grécia, andamos bastante com um pequeno carro de aluguel e visitamos, entre outros lugares, o oráculo em Delfos. Quando saímos vimos que o carro, estacionado na porta de entrada do parque onde está o oráculo, havia recebido visitas e uma mochila tinha sido levada. Compreendemos que o sagrado e o profano são mesmo inseparáveis.

A outra imagem é a do estádio Brinco de Ouro da Princesa, em Campinas. Em uma quarta-feira à noite, juntos assistimos a um jogo do grandioso time do Vélez Sarsfield contra a Ponte Preta por uma Copa Sul-Americana. Uma noite entranhável, inesquecível. Amizade na filosofia e no futebol. Mesmo Silvio não sendo demasiado apaixonado por futebol, considero seu gesto de se tornar ou devir um torcedor do Vélez como um gesto de amizade extraordinário, de uma pessoa igualmente extraordinária.

¹ Revisão de Arthur Henrique Fernandes de Almeida.

São apenas dois episódios entre tantos outros. Considero-me privilegiado de ter tido Silvio como intercessor acadêmico e amigo logo depois de minha chegada ao Brasil em 1997. Lembro-me que rapidamente sintonizamos e simpatizamos humana e filosoficamente. Com diferenças, fazíamos parte do mesmo time, dos que lutamos para que a filosofia seja ensinada não para consolidar o mundo que existe, mas para que permita colocar em questão o mundo existente, abrindo espaço, pelo menos no pensamento, para outros mundos.

Pouco tempo depois de minha chegada para trabalhar na Universidade de Brasília, no século passado ainda, já escrevíamos juntos, organizávamos livros, colóquios, compartilhávamos eventos, projetos e, de um modo geral, uma preocupação comum pelo ensino de filosofia e por uma educação filosófica. Eram tempos de muito fervor e entusiasmo pelo ensino de filosofia no Brasil. Um movimento nascente ia encontrando força em todos os cantos do país e ambos sentíamos que precisávamos trabalhar duro para fortalecê-lo.

Assim, espero que este texto curto, singelo e modesto seja lido como uma homenagem, um agradecimento e um tributo ao querido amigo Silvio. Espero também que ele nos ajude a seguirmos pensando as questões comuns que nos importam. Ao receber o convite para participar deste livro-homenagem, devo confessar que cogitei algumas possibilidades para escrever e tive muitas dúvidas. Silvio tem sido muito prolífico na pesquisa, no ensino, na formação... e, também, na escrita. Como fazer jus a sua potência, seu compromisso, sua vida dedicada a contribuir com o ensino de filosofia?

Senti-me inclinado por uma opção em particular, dentre tantas outras. Há quem diga que, no caso das grandes pensadoras e dos grandes pensadores, basta entrar em contato com um de seus textos para sentir a força de toda sua obra. Com isso em mente, pensei em tomar um texto, qualquer texto, para conversar com Silvio. Considerei que poderia confiar na sorte de um encontro casual e,

por esse motivo, não me preocuparia tanto com a escolha do texto com o qual iniciaria o diálogo.

Então comecei a buscar na minha biblioteca e logo me deparei com o livro *Filosofia y enseñanza*, organizado pelos queridos colegas colombianos Óscar Pulido Cortés, Óscar Orlando Espinel Bernal e Miguel Ángel Gómez Mendoza (2018), amigos comuns. Abri o livro e vi que tanto Silvio quanto eu temos um capítulo nele e que, além disso, nossos capítulos estão colados, um ao lado do outro. Senti, nessa proximidade, um impulso adicional para lê-lo e escrever a partir dele. O título do capítulo do Silvio é “Del enseñar filosofía como transmisión al aprender filosofía como ejercicio espiritual” (Gallo, 2018, p. 217-238). Também achei curioso que seja um texto do Silvio em castelhano. Não porque ele não tenha publicado outras coisas nessa minha língua materna, mas por ser um exemplo de sua dedicação e entrega, fazendo questão de aprender a língua castelhana e escrever nela cada vez que apresentava um trabalho num país que a falasse. A força da estrangeiridade e da relação de Silvio com o castelhano foi mais um motivo para manter esse texto como interlocutor.

Vamos, portanto, ao texto em questão. Silvio (p. 218) tece uma crítica a ideia bastante estendida de que ensinar filosofia significaria transmitir a história da filosofia. Sendo assim, Sílvio destaca, apoiado em Rancière, que a filosofia afirmaria uma lógica explicadora que não poderia senão embrutecê-la. Em outras palavras, a filosofia, que vive de se apresentar como pensamento crítico, embrutece quando quem a ensina não apenas pressupõe uma distância entre a pessoa que aprende e o conteúdo ensinado, como também se coloca no lugar de quem encurtará essa distância, transmitindo o conteúdo que pensa dominar, enquanto quem aprende acha que o ignora. É a crítica poderosa do *Mestre ignorante* (1987). Contudo, mesmo reprendendo tal método, Sílvio destaca que Rancière ainda mantém o ensino de filosofia dentro dessa lógica de transmissão: segundo o autor franco-argelino, o professor de filosofia não ensinaria um conteúdo, mas sim um “sentimento de ignorância”. Ou seja, seria, da mesma forma, um transmissor. No

entanto, Silvio não se convence com esse movimento, demonstrando com muita nitidez que, embora escape de certo modo das perspectivas mais embrutecedoras, a proposta de Rancière, ao colocar o ensino de filosofia centrado na transmissão, continua situando a filosofia no âmbito do trabalho do professor, isto é, de quem ensina e não de quem aprende. Nessa perspectiva, o aprender ficaria dependente do ensinar; e quem aprende, de quem ensina.

Silvio, muito afim ao diálogo com pensadores franceses ao longo de toda sua trajetória acadêmica, articula diversos intercessores gauleses tanto para radicar sua crítica a essa forma de conceber a filosofia como transmissão quanto para firmar sua própria perspectiva do ensino de filosofia como problema filosófico, mais ligado ao aprender do que ao ensinar. A partir de Deleuze, Silvio (p. 219) questiona esta concepção que atrela a filosofia ao saber (ou a sua ausência) e não ao pensamento. Trata-se, segundo Silvio, de colocar a filosofia do lado do aprender como processo e não próxima do saber, como resultado do pensamento. Colocar a ênfase no aprender significa abrir o pensamento a sua dimensão conectiva, criativa, generativa e dar vida à filosofia e ao seu ensino.

Já Michel Foucault é chamado por Sílvio (p. 219) para distinguir duas formas paradigmáticas de entender a filosofia: como conhecimento, puro e simples, e como exercício de espiritualidade, trabalho do sujeito consigo mesmo. Esta é a distinção da filosofia na tradição instaurada por Sócrates entre o conhecimento de si e o cuidado de si. Em comum, Deleuze e Foucault ajudam Silvio a diferenciar duas formas de entender e praticar a filosofia: como transmissão de saber já dado ou como exercício de pensamento inconcluso e em movimento.

No presente texto, Foucault e Pierre Hadot – helenista de quem tanto aprendeu Foucault – serão os principais interlocutores franceses. Nesse sentido, Foucault o ajuda a caracterizar a filosofia como forma de espiritualidade e a entender como a tendência filosófica que começou a dominar o pensamento filosófico na modernidade – o que Foucault denomina o “momento cartesiano” da filosofia – acabou por desespiritualizá-la (p. 220-221). O sentido

da escrita de Silvio é propor a espiritualidade ou os exercícios espirituais como centro do ensinar filosofia. Dessa forma, é o aprender e não o ensinar filosofia que Silvio busca priorizar no coração do seu ensino: pensar e praticar o ensinar filosofia no processo de aprendê-la.

No decorrer do texto, Silvio (p. 222), inspira sua escrita na leitura dos exercícios espirituais na antiguidade, realizada por Pierre Hadot, e se encarrega de esclarecer que não se trata de um trabalho historiográfico ou arqueológico, mas de um desafio para pensar o presente. Os exercícios espirituais antigos podem inspirar exercícios espirituais entre nós, mas o sentido deles é sempre pensar o presente. Desse modo, além de serem atividades práticas relativas à existência no tempo em que se praticam e não conhecimentos abstratos, os exercícios espirituais fazem parte de uma “arte de viver” e de uma “aprendizagem do diálogo” (p. 223-226). Com Hadot, Silvio estende os exercícios espirituais da filosofia na antiguidade a um quarteto de aprendizagens de acordo com um trabalho sobre si a ser realizado em qualquer tempo: aprender a viver, a ler, a dialogar e a morrer.

No texto, Silvio volta uma e outra vez a Foucault. É um movimento pendular, musical, na busca de uma harmonia para pensar o ensino de filosofia. Uma nota de Rancière, outra de Deleuze, duas notas de Foucault, duas de Hadot e outras duas de Foucault mais alguma de Frederic Gros. Nessa escrita, Foucault parece a voz mais ressoante, e essas notas dominantes que vêm dele afirmam a sua insistente busca, na história da filosofia antiga, de antecedentes para uma forma de praticar e viver a filosofia indissociável do presente, uma urgência compartilhada por Silvio para o ensino de filosofia no Brasil em nosso tempo.

Logo, Silvio vale-se de Foucault também para criticar uma visão dominante de ensinar filosofia entre nós: aquela que pensa a filosofia como pura transmissão de saber, denominada por Platão *mathémata* (p. 236), ou seja, conhecimentos expressos em textos que podem ser disseminados e assimilados. É a filosofia consagrada, sacramentada e estabelecida. Nesse sentido, é imprescindível

perceber que pouco importa aqui a tradição escolhida nesse caminho de conhecimento: comumente são autores do norte, europeus ou norte-americanos. Poderiam ser até autores do sul, latino-americanos ou africanos, mas o movimento afirmado seria semelhante: fazer do ensino de filosofia uma transmissão de conhecimentos colocados num papel. Diante dessa circunstância, Silvio até se apoia em Platão para mostrar que a filosofia exige uma outra direção: uma espécie de convivência, um estar junto. Mais uma vez, ele recorre a Deleuze para deixar evidente que não aprendemos nada com uma pessoa que nos diz para fazer algo semelhante a ela; nossos únicos mestres são aqueles/as que nos convidam a fazer algo com eles/as (p. 236).

Na conclusão do texto, da forma didática e prístina com que nos tem habituado a apresentar suas ideias, tanto na oralidade quanto na escrita, Silvio (p. 236-237) apresenta as principais conclusões do seu trabalho. Com essa última parte nos dispomos a dialogar, fazendo um exercício de aprender filosofia com ele, por meio de sua escrita. Segundo as considerações apresentadas, há um completo deslocamento no ensinar filosofia, que deixa de se concentrar na transmissão e assimilação do conhecimento [ou: de saber] para se aproximar do aprender filosofia. Isso implica em aprender através de seu exercício, de sua prática, de seu modo de fazer.

Por conta desse deslocamento, certos efeitos precisam ser exibidos em toda a sua dimensão: a filosofia exige uma atitude ativa, comprometida, participante, tanto daquelas/es que a ensinam quanto das/dos que a aprendem. A filosofia não pode ser praticada em solidão: é necessário estarmos juntos, exercitar o pensamento de forma compartilhada, viver juntos seus exercícios espirituais para, com eles e a partir deles, pensar o presente. Afinal, quem ensina filosofia acaba sendo também um transmissor, mas já não de qualquer conhecimento e sim de uma prática na qual ela/ele própria/o participa e se encontra comprometida/o. Ensinar filosofia é exercitar e experienciar o pensamento conjuntamente para pensar o tempo presente.

Finalmente, Silvio destaca mais um aspecto dessa perspectiva sobre o ensino de filosofia. Enquanto exercício de pensamento coletivo, ele contém também uma dimensão subjetiva própria de um acontecimento imprevisível, inesperado, incalculável, sem a qual o ensino de filosofia não seria propriamente filosófico. Essa dimensão tão própria do exercício de pensamento fica completamente apagada quando o pensamento filosófico é traduzido a um saber de transmissão.

Dessa forma, a perspectiva que Silvio nos oferece do ensino de filosofia é a de uma prática ativa, compartilhada, incômoda, ousada, arriscada, perigosa porque é incontrollável, desestabilizante e desestabilizadora. Cito textualmente o último parágrafo do texto do Sílvio:

É nesse desajuste, nesse desconforto com a lógica estritamente escolástica da transmissão, que um ensinar filosofia pensado como experimentação do pensamento, orientado para a aprendizagem, pode produzir efeitos interessantes. Desestabilizar a lógica instituída, o pensamento como reconhecimento, para dizer novamente com Deleuze, para forçar outra lógica, outra forma de pensar, uma prática de si, um trabalho sobre si mesmo, um trabalho de pensamento no pensamento. Parece ser algo pelo qual vale a pena lutar e viver (Gallo, 2018, p. 237, tradução minha).

Esse parágrafo final emociona e motiva professoras e professores de filosofia a habitar as salas de aula de outra maneira. Ele mostra a força política da filosofia como motor de um pensar diferente e reitera algo que Silvio tem feito um mote: não se trata apenas de pensar para reconhecer, mas de pensar para pensar sempre de outro modo, para afirmar a diferença no próprio pensamento. A própria vida de Silvio testemunha essa luta.

Traduzi este parágrafo como um gesto para me aproximar afetiva e praticamente do que Silvio está propondo no texto que acabamos de ler. Certamente, o texto foi escrito por Silvio em português, de modo que seria mais lógico e cômodo solicitar-lhe o original (com qualquer escusa que não lhe permita descobrir esta “surpresa”, preparada por amigos aos quais agradeço demais pela

maravilhosa iniciativa do livro e por terem me convidado a participar dele). Contudo, isso não seria tão sensível ao que o próprio texto pede: mostraria um privilégio do conhecimento sobre o exercício do pensamento e não propiciaria, tão diretamente, o incômodo de estar sempre exercitando o pensamento sobre o próprio pensamento; de estar pensando juntos de outra maneira, trabalhando sobre o que pensamos para sempre poder pensar de outra forma. Não deixa de ser paradoxal: um argentino traduzindo, do castelhano para o português, o texto de um brasileiro. Mas é também esse paradoxo que enriquece o exercício do pensar quando, longe de pretender consagrar o que se sabe, é praticado para pensar e saber de outro jeito. Isso se torna muito mais significativo quando se pensa entre amigos, uma exigência para fazer filosofia.

Deixo para este finalzinho algumas considerações que o texto do Silvio me inspira a pensar. Não poderia concordar mais com seu movimento de concentrar o ensino de filosofia mais no pensar do que no saber. A filosofia é, em qualquer caso, uma relação com o saber e não sua posse. Não se trata tampouco de sua ausência, mas de uma relação com sua ausência. Sinto alegria de perceber o ensino de filosofia como Silvio o propõe, atividade singular e, ao mesmo tempo, comunitária, um exercício de si no pensamento (um “si” que é tanto individual como coletivo) disposto a pensar o presente. Nada mais estimulante que dispor a filosofia como um exercício, uma atividade, uma prática. Percebo a potência dessa imagem para pensar a presença da filosofia nas práticas educativas em todos os níveis de ensino, no Brasil e no mundo afora.

Há, contudo, um movimento de Silvio que não me parece tão atraente: o exercício de reduzir, traduzir ou transferir o peso do ensinar filosofia ao aprender filosofia. Parece haver na leitura de Silvio um pressuposto inexplicado: que o ensino de filosofia sempre é pensado sob a lógica da transmissão ou então que, se colocarmos o acento no ato de ensinar, o ato de aprender não seria mais do que uma consequência desse ensino (p. 238). Isso não parece ser evidente, muito menos necessário. Mais ainda, pareceria

que tudo o que Silvio diz do aprender poderia ser dito do ensinar: o ensinar como exercício de pensamento, ao mesmo tempo singular e comunitário, indissociável de uma subjetividade e de um acontecimento, assim disposto a refletir o presente.

Suspeito que o próprio Silvio gostaria de pensar assim o ensinar filosofia. Nessa concepção, talvez o que perde sentido é a própria distinção entre ensinar e aprender, não porque não existe quem ensine e quem aprenda, mas porque essas posições já não estão dadas pela hierarquia dos lugares institucionais ocupados pelos/as participantes do pensar. Em vez disso, elas são definidas pela contribuição que cada um/a oferece a esse exercício compartilhado de pensamento. Talvez seja esse um dos desafios e tarefas principais de quem ensina filosofia: uma politicidade democrática. Justamente por isso é tão importante pensar o ensinar “antes” do aprender: o desafio de exercer o poder de ensinar para que esse exercício de pensamento possa acontecer entre iguais e diferentes, com a amorosidade que a filosofia exige, permitindo que tanto quem ensina quanto quem aprende participem do questionamento do mundo comum e possam juntos pensar e sonhar com outros mundos.

Eis a tarefa política de ensinar filosofia: gerar os espaços para que todas/os possamos pensar, a partir da igualdade e da diferença, nosso presente. Imagino o sorriso de Silvio ao ler estas palavras e sorrimos juntos ao pensar de outra maneira.

Referências

GALLO, Sílvia. Del enseñar filosofía como transmisión al aprender filosofía como ejercicio espiritual. *In*: CORTÉS, Óscar Pulido; ESPINEL-BERNAL, Óscar Orlando; GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel (Orgs.). **Filosofía y enseñanza**: miradas en Iberoamérica. Tunja: UPTC, 2018.

Transmutações educacionais

Education, culture et émancipation: une contribution à la recherche franco-brésilienne en philosophie de l'éducation¹

Alain Patrick Olivier

On assiste, dans le monde, que ce soit en Europe ou aux Amériques, non seulement à la destruction des structures politiques d'organisation collective de l'émancipation – partis politiques dits de « gauche » et syndicats –, mais à celle des structures d'enseignement publiques en général garantissant l'apprentissage de l'autonomie et de la citoyenneté. Les classes les plus exclues, les populations noires, les handicapés, les classes populaires, se trouvent les plus empêchées dans l'accès à l'éducation. Mais cela concerne également la formation des classes moyennes et supérieures, la formation des intellectuels et des dirigeants, des universitaires eux-mêmes, pris dans le même projet de non-éducation, d'apprentissage de l'ignorance et de l'asservissement aux formes les plus pauvres de l'idéologie. Le résultat ne peut être que le développement de la corruption et le retour aux formes les plus violentes de la domination, des inégalités et des tendances fascisantes, y compris dans les structures scolaires et universitaires, dont la fonction devrait être la possibilité pour tous d'une formation à la pensée libre, une pensée qui puisse s'émanciper des formes quotidiennes de l'abrutissement idéologique produit par la division du monde du travail, par les industries culturelles ou par le monde médiatique. La question

¹ Ce texte se réfère à une conférence donnée le 10 octobre 2017 à l'UNICAMP dans le cadre de la chaire franco-brésilienne de l'Etat de Sao Paulo *Education, cultures, émancipation*. Je remercie Silvio Gallo, avec qui je partage ce projet, pour nos échanges communs très fructueux. Plusieurs travaux ultérieurs se rapportant à ce projet sont cités en note.

concerne, en ce sens, chacune ou chacun d'entre nous. Car nous autres, universitaires, professeurs, étudiants, – peut-être pour conforter nos privilèges symboliques ou nos privilèges matériels – sommes placés en permanence, partout dans le monde, dans la situation de devoir acquiescer, voire de contribuer activement aux politiques de la non-éducation. Les discours philosophiques de l'émancipation issus des Lumières et de la modernité sont-ils, dans ce contexte, des discours vieilliss, qu'il s'agit d'abandonner au regard des circonstances du monde contemporain ? On ne saurait l'affirmer à moins de procéder à nouveau une critique de ces philosophies, à nous positionner par rapport à la tradition des discours de l'émancipation, au lieu que ces discours soient oubliés et niés, rendus invisibles par les structures scolaires et universitaires. Le but n'est pas de prophétiser ainsi l'émancipation comme horizon de l'histoire, comme nécessité objective, ou comme aspiration utopique à partir du présent ; mais d'abord de comprendre ces formes d'asservissement ou de sujétion dans lesquelles nous vivons, poser la possibilité d'un retour dans la barbarie, et imaginer ici et maintenant les possibilités théoriques et pratiques d'une résistance. Car le présent dans lequel nous vivons ne saurait être considéré purement et simplement comme le temps de la servitude, mais aussi bien comme celui des résistances aux formes oppressantes de la domination capitaliste, révoltes, émeutes, rébellions, insurrections ou contestations².

Avec Silvio Gallo, nous nous sommes attachés à rendre compte de la question à travers les philosophies des cinquante dernières années, afin de la mettre en perspective avec des logiques appartenant à un temps à la fois proche et éloigné, où elle se posait avec plus de force, avec plus d'évidence et de radicalité, et examiner ce qu'il en reste ou ce qu'il peut en rester aujourd'hui. Ces discours peuvent nous paraître aujourd'hui partiellement exotiques, mais de ce fait aussi potentiellement régénérants. Ils accompagnaient des mouvements sociaux, des mouvements de

² Cf. Rancière, 2017.

contestation étudiants, en particulier, des mouvements de transformation des mœurs et de la société. Certains philosophes n'ont pas renié, aujourd'hui, quoique dans des temps moins propices, le discours politique de l'émancipation en dépit de la montée du 'néolibéralisme' et des formes de nationalisme, de néoféodalisme qui l'accompagnent. Mais il faut également faire l'hypothèse que les philosophes peuvent être eux-mêmes les porteurs ou initiateurs des conceptions dissolvantes de l'émancipation, une notion qu'ils tentent aussi bien d'esquiver ou de faire disparaître de la théorie³. On peut imaginer que la philosophie – et particulièrement la philosophie de l'éducation – contribue, plus ou moins volontairement, plus ou moins inconsciemment, au processus de discrédit de la notion d'émancipation. Cela nous conduit à la nécessité d'opérer un recul critique sur nous-mêmes, sur les discours philosophiques de l'éducation qui sont les nôtres, et non seulement sur les discours politiques qui se donneraient dans l'extériorité du discours médiatique et dont le discours universitaire ou le discours philosophique serait indemne.

La problématique de l'éducation se pose dans la mesure où tout processus d'émancipation sociale, politique soulève la question de l'émancipation intellectuelle. L'horizon n'est pas seulement celui de la question scolaire, de l'éducation des enfants, ou de la formation professionnelle, celui plus vaste d'une forme d'éducation ou d'auto-éducation des individus ou des groupes. En effet, il ne va pas de soi que l'école, les familles, et les États soient des lieux légitimes de l'éducation. Les finalités de ces appareils ou de ces institutions ne sont pas immédiatement d'ordre pédagogique. Ceux-ci n'ont pas nécessairement ou exclusivement ou prioritairement en vue la formation de l'homme ou du citoyen, mais aussi bien des formes d'obéissance au regard d'intérêts particuliers, qui apparaissent comme autant d'obstacles au projet d'éducation appréhendé comme devenir-majeur des êtres

³ Cf. Gallo; Olivier, 2024.

humains. De vives polémiques ont entouré, à Campinas, le projet politique d'une 'école sans parti', d'une école qui serait libérée de l'idéologie⁴. Mais, si ce programme n'était pas en lui-même idéologique, s'il posait une question pure de pédagogie, il devrait poser aussi bien la question d'une école sans famille, sans patrie, sans entreprise, sans église, etc. C'est alors qu'il poserait la question d'une école libre et autonome. Ou s'agit-il seulement d'empêcher que les enfants deviennent des citoyens et des individus autonomes ? et de masquer cette intention ? Des discours et des projets s'affrontent, que l'on pourra considérer d'abord comme des projets d'éducation ou de non-éducation, des projets métapédagogiques, présents dans des formes qui ne sont pas scolaires, mais qui déterminent plutôt les formes scolaires, les éducations familiales, les processus d'autoformation des sujets. Ces discours métapédagogiques puissants qui nous envahissent au quotidien et surdéterminent, affaiblissent, voire détruisent systématiquement en leur sein même les discours pédagogiques portés par les institutions traditionnelles d'éducation que sont malgré tout les écoles et les familles.

Dans le cadre d'un programme de recherche mené avec Silvio Gallo, à l'UNICAMP, j'ai été amené à étudier plus spécifiquement la façon dont cette problématique a pu traverser et continue de traverser la philosophie française contemporaine ainsi que la philosophie allemande critique. En effet, la philosophie brésilienne de l'éducation utilise volontiers des cadres théoriques empruntés à la philosophie française contemporaine qu'il s'agisse de les mettre en oeuvre, de les discuter ou de les « phagocyter ». C'est une grande stimulation, pour un philosophe d'éducation française, de mettre en rapport ses problématiques avec les cadres théoriques travaillés ou retravaillés par les chercheurs brésiliens, et de situer sa réflexion par rapport à eux. Je suis parti d'un certain nombre de textes qui m'ont servi, dans ces dernières années, à la fois pour mon alimentation intellectuelle, et pour tenter de trouver une issue au

⁴ Le phénomène des 'Parents vigilants', en France, serait comparable.

modèle traditionnel de la philosophie et le penser. Je me suis attaché à partager une réflexion autour de cinq philosophes français qui ont joué un rôle, pour moi et pour beaucoup de professeurs de philosophie de philosophie, dans l'enseignement des politiques et des théories de l'émancipation.

1° Alain Badiou, dans ses écrits philosophiques et politiques récents, définit les conditions d'une politique de l'émancipation dans la situation du présent et en rapport aux mouvements historiques, en particulier, ceux des années 1960, dont il peut apparaître aujourd'hui comme le grand témoin. Il interroge le sujet de l'émancipation dans la modernité (traditionnellement identifié comme 'prolétariat'), d'une part, et le statut politique de l'intellectuel et de l'universitaire, d'autre part, dans la situation paradoxale de son rapport à l'Etat. Cela soulève, pour nous, la question du rapport paradoxal entre un discours politique de l'émancipation et la forme d'une pédagogie magistrale inscrite dans une structure scolaire et universitaire d'Etat.

2° Jacques Rancière conçoit le projet politique de l'émancipation sous la forme d'une éducation esthétique envisagée comme émancipation intellectuelle. En élargissant le contexte initial de sa recherche centrée sur les ouvriers saint-simoniens, pour appréhender les pratiques artistiques et politiques contemporaines, il élargit également le spectre de l'émancipation envisagée non seulement dans le rapport au savoir, mais encore dans le rapport au sensible, au corps, en analysant, en particulier, la relation entre des corps vivants dans le temps et dans l'espace et la distribution sociale et politique à laquelle elle correspond. L'émancipation apparaît à travers des actes de résistance qui relèvent d'abord de cette distribution sensible de l'existence, des formes de rébellions pacifiques.

3° Jacques Derrida interroge la valeur émancipatoire de l'enseignement philosophique, le lien historique de la philosophie à l'institution scolaire, en appréhendant ainsi les conditions de l'enseignement en général suivant une logique matérialiste. Cela rend compte à la fois de la dimension sociale et des questions

idéologiques dans l'institution ainsi que de la nature physique et concrète de l'acte de l'enseignement, de ce qui nous relie, enseignants et enseignés, dans la parole orale, dans l'université, dans l'école. La question se pose, dans ce cadre, de la liberté académique et de l'émancipation (même si Derrida est économe de ce terme).

4° Bernard Stiegler, en réfléchissant sur l'usage des technologies numériques, appréhendées à la fois comme possibilité d'empoisonnement et d'abrutissement, permet de renouveler la problématique de l'éducation et redonner une signification à l'école publique ou républicaine dans sa fonction émancipatrice. Par suite, il réactualise la question des industries culturelles et la façon dont elles redistribuent la question de l'éducation ou de la non-éducation par la destruction de l'école, d'une part, des rapports entre les générations, d'autre part. Il place la question du numérique dans la perspective d'une vaste histoire des techniques, et spécialement des techniques de l'écriture depuis Platon.

5° Michel Foucault – un auteur très discuté de par le monde, et spécialement dans la recherche brésilienne en éducation – ne propose pas à proprement parler une philosophie de l'émancipation, mais plutôt une théorie des formes de domination et de contrôle s'exerçant sur les individus, des formes de pouvoir auxquels s'incorporent les individus et au travers desquelles se construisent leurs subjectivités. Il existe pourtant une théorie positive de l'éducation que l'on peut caractériser comme émancipatoire chez Foucault. Elle concerne le domaine de l'histoire de la sexualité. S'il n'y a pas de libération sexuelle à proprement parler, du moins existe-t-il une forme d'émancipation dans le rapport pédagogique de la pédérastie tel que le théorise Foucault. Il s'agit moins alors de se demander quelle est la part de la sexualité dans l'éducation que de se demander quelle est la part de l'éducation et de l'action émancipatrice dans la sexualité⁵.

⁵ Cf. Olivier, 2023. Voir aussi: Gallo; Olivier, 2021, *op. cit.* Ce dernier article contient une discussion non seulement de la philosophie de M. Foucault mais également de celle de G. Deleuze et F. Guattari.

Dans le domaine de la philosophie allemande, 1° Theodor W. Adorno, dans les années 1960, appréhendait explicitement l'éducation comme éducation à l'émancipation, en revenant à la conception de l'*Aufklärung* chez Kant comme devenir-majeur de l'individu, soit à une forme de réhabilitation du discours des Lumières. Cette question est déclinée en rapport à la situation post-fasciste de la Seconde Guerre mondiale et le développement des industries culturelles. L'approche dialectique ou post-dialectique permet également de repenser le rapport entre identité et différence du point de vue logique et dans ses conséquences pour la politique et l'éducation⁶. 2° Le représentant plus récent de l'École de Francfort, Axel Honneth envisage les rapports entre philosophie politique et théorie de l'éducation. Il cherche à réhabiliter la conception moderne de l'éducation publique, soit la légitimité de l'État en face du pouvoir de la société civile et des familles de prendre en charge l'éducation et de former le citoyen à l'éthos démocratique. Cette conception paraît d'une actualité tout aussi prégnante dans le contexte sud-américain que dans le contexte européen. Par suite, Honneth propose avec la « lutte pour la reconnaissance » un paradigme dont il s'agit pour nous d'appréhender la validité pour une théorie critique de l'éducation ou une théorie de l'éducation appréhendée comme éducation⁷.

Ces diverses références nous ont permis de croiser ainsi et distinguer plusieurs champs du discours de l'émancipation : émancipation et politique, émancipation et art, émancipation et philosophie, émancipation et technologie, émancipation et sexualité, cinq domaines potentiels de l'émancipation ou de l'aliénation.

Pendant mon séjour au Brésil, enfin, j'ai initié une enquête dans la littérature brésilienne en sciences humaines relative à la question de l'émancipation, qu'il s'agisse d'ouvrages d'histoire, d'anthropologie, de sociologie de la musique ou de pédagogie. La

⁶ Cf. Olivier, 2017. Également publié en tant que chapitre de livre, cf. Olivier, 2021.

⁷ Cf. Olivier, 2014, 2017.

situation historique brésilienne permet, en effet, de revenir sur la matrice du mouvement d'émancipation comme passage de la situation d'asservissement à la situation de liberté tel qu'il s'est produit dans l'histoire du pays et continue de marquer la société et la pensée brésiliennes. La structure générale de la domination et les processus de renversement sont rapportés par différents auteurs brésiliens, même s'ils ne sont pas philosophes, à la dialectique de maîtrise et de servitude, ce qui rejoint les théories de la reconnaissance avec la dimension idéologique éventuelle qu'elles recèlent. On peut appréhender dans cette perspective historique la question des politiques de la différence comme politiques d'émancipation telles que les étudie Silvio Gallo.

1° Gilberto Freyre reprend ainsi la question hégélienne centrale de la domination et servitude sous un mode original même si, dans *Casa-grande et senzala*, il ne s'agisse pas exactement d'étudier le rapport maîtres-esclaves (comme la traduction française de Roger Bastide le laisse entendre)⁸. Il intègre les dimensions matérielles de la domination, pose plus précisément la question des habitudes alimentaires, sexuelles, la dimension corporelle dans les rapports sociaux de domination ou d'émancipation. Mais il intègre aussi la question d'une mixité qui, suivant une certaine logique marxiste, peut apparaître comme une forme d'atténuation des situations de domination. Pour autant, la théorie de la démocratie raciale de Freyre est contestée aujourd'hui.

2° Paulo Freire, professeur à l'université de Campinas, devait se heurter aux objections marxistes dans sa tentative de mettre en œuvre une *Pédagogie des opprimés* comme pur projet d'émancipation⁹. Il part aussi la matrice hégélienne de la dialectique du maître et de l'esclave, du rôle de la peur dans la relation et de la formation de la conscience de soi¹⁰.

⁸ Cf. Freyre, 2006.

⁹ Cf. Freire, 2016.

¹⁰ Cf. Olivier; Faucher, 2021.

3° L'historien Joao José Reis, de l'université de Bahia, travaille sur la révolte des esclaves noirs de Bahia, à Salvador, et décrit les conditions des processus d'émancipation au XIXe siècle ¹¹. Il écrit une histoire du point de vue des dominés présentés comme acteurs de leur auto-émancipation, lesquels ont une histoire, des identités. Venus d'Afrique, ils importent, en tant que musulmans, des formes de résistance à la domination blanche, catholique : ils ont appris à lire et à écrire, à communiquer à travers les amulettes. Sans doute ces formes de rébellions, ces formes de djihads ne sont-elles que des protestations religieuses ; mais elles servaient objectivement au processus d'émancipation des esclaves.

4° La musique permet aussi de situer la question de l'émancipation sur le plan esthétique-politique. Dans le travail de José Ramos Tinhorão, on voit comment faire de la musique, écouter de la musique apparaît, depuis les origines de la colonisation, comme indissociable d'une forme de positionnement social et d'affirmation politique en soi, que ce soit une forme d'acquiescement ou résistance aux formes du pouvoir des structures politique aussi bien que des industries culturelles qui réfléchissent différemment ou conjointement la logique capitaliste¹².

Ces exemples définissent un lieu de la théorie brésilienne qui certes n'est pas immédiatement « philosophique » mais qui ouvre le cadre de la réflexion théorique dans la logique post-hégélienne ou post-marxiste de la sortie de la philosophie dont relèvent les approches des philosophes français et allemands cités. Ces références permettent, en outre, d'éprouver les cadres européens des philosophies de l'émancipation, voire de s'en émanciper. J'espérais également donner ainsi aux étudiants brésiliens, sinon le goût ou la possibilité d'entrer ou de poursuivre dans de tels processus d'émancipation ou d'auto-émancipation, du moins la possibilité de ne pas s'y opposer ni de les contrarier.

¹¹ Cf. Reis, 2012.

¹² Cf. Tinhorão, 1998/2010; Gomes Pires; Lyra De Carvalho, 2023.

Références

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60^e ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51 ed. rev., São Paulo: Global Editora, 2006. Traduction française: **Maîtres et esclaves**. La formation de la société brésilienne. Trad. Roger Bastide, Paris, Gallimard, 1952/1974.

GALLO, Silvio; OLIVIER, Alain. La question de l'émancipation: une perspective franco-brésilienne. Dans: Pascal Guibert éd., **Manuel de sciences de l'éducation et de la formation**. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, p. 227-236, 2021. Disponible sur: <https://doi.org/10.3917/dbu.guibe.2021.01.0227>. Consulté le: 12 ago. 2024.

GOMES PIRES, Cecilia Maria; LYRA DE CARVALHO, Frederico. La musique populaire brésilienne: entre idéologie et utopie. **Rue Descartes**, n. 104, 2023, p. 87-103. Disponible sur: <https://doi.org/10.3917/rdes.104.0087> Consulté le: 12 ago. 2024.

OLIVIER, Alain Patrick Olivier; FAUCHER, Eva. Recepção e não recepção de Paulo Freire na França: das ciências da educação à educação popular. *Pró-posições*, v. 32, p. e20210098, 2021. Disponible sur : <https://hal.science/hal-03478289> et <https://www.scielo.br/j/pp/a/fKcxFLvcnVpq5m8CmtYppMF/?lang=pt#> Consulté le: 12 ago. 2024.

OLIVIER, Alain Patrick. A demanda de reconhecimento em Educação. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). **Filosofia da Educação**: Entre a formação de educadores e a qualificação profissional. São Paulo: Cortez, 2017, p. 19-33.

_____. Identidade e diferença no pensamento pós-dialético: sobre as conferências de Paris de Theodor W. Adorno. *In*: GALLO,

Sílvio (Org.). **Diferenças e educação**: escapar ao conformismo. São Paulo: Intermeios Culturais, 2021.

_____. Identity and difference in a post-dialectical theory: On Theodor W. Adorno's Paris lectures. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 63, 2017. Disponible sur: <https://hal.science/hal-01712917>. Consulté le: 12 ago. 2024.

_____. Relation sexuelle et relation pédagogique: à propos du souci de soi et du souci des autres. **Educação e Filosofia**, v. 36, n. 78, p. 1745–1762, 2023. Disponible sur: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66445>. Consulté le: 12 ago. 2024.

_____. Théorie de l'éducation et philosophie politique selon Axel Honneth. **Penser l'éducation**, v. 35, p. 93-105, 2014. Disponible sur: <https://hal.science/hal-01219898>. Consulté le: 12 ago. 2024.

RANCIERE, Jacques. **Dans quel temps vivons-nous?** Paris: La Fabrique, 2017.

REIS, João José. **Rebelião escrava no brasil**: A história do levante dos Malês em 1835. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TINHORÃO, José Ramos. **História Social da Música popular brasileira**. 2^e ed. São Paulo: Editora 34 Ltd., 1998/2010.

O Grito do Gallo: o risco nas práticas educacionais parresiásticas

Alexandrina Monteiro
Valeira Aroeira Garcia

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai, mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Barros, 2002, p. 79)

1. “[...] a parresía filosófica, que joga nesse diálogo entre o mestre e o discípulo, conduz não a uma retórica, mas a uma erótica”¹

O poeta citado nessa epígrafe começa nos dizendo ser abastado em sua incompletude e, assim como ele, acreditamos que o Professor Silvio Gallo – personagem central desse nosso texto – também o é. Pois como Barros, Gallo em sua arte educativa suscita seus estudantes a reconhecer que a existência, farta de necessidades, pode ser encarada como uma riqueza, cujos desdobramentos diante da vida se manifestam em possibilidades outras de existir.

Sua prática educacional, proferida como um ato de criação, nos afeta e institui incômodos, a partir dos quais não é possível lidar sem o desejo de nos tornar outrAs. Ou seja, o Professor Gallo, assim como o Poeta Manuel de Barros, nos fazem perceber a incompletude não como falta em relação a alguma perfeição

¹ Foucault (2010b, p. 338).

estabelecida, mas como desvios intensos de fluxos que nos permitem nos renovar usando borboletas num incessante devir, pois “a mais perfeita lâmina de uma espada, vista ao microscópio, será somente uma série de reentrâncias” (Tsé, 1987, p. 43-44).

É nesse sentido que aqui nos propusemos a congraçar essa prática pedagógica *galleana* que emerge do grito – como propõe Deleuze (2006) – do filósofo-educador, que confiante nas micropolíticas aposta na concretização de uma educação cuja potência se acentua em seu valor coletivo e no exercício da parresía. Desse grito, mais do que conceitos, reverberaram práticas que esse educador realiza em fazeres parresiásticas.

Assim, é a partir das experiências que pudemos compartilhar com esse mestre ao longo de alguns anos, ora como estudantes em suas aulas, ora como líder do grupo de pesquisa, ou como leitoras de seus textos, e mesmo, como colegas de trabalho que nos oportunizaram compartilhar, nesse texto, diferentes momentos e experiências de aprendizagem. Nosso objetivo é problematizar a prática educativa *galileana*, buscando apontar sua potência política e sua aptidão de metamorfosear, de borboletear. Para tanto, buscaremos agenciar três conceitos: ‘educação menor’ e ‘professor militante’, proposto pelo próprio professor Silvio Gallo (2002); ‘função-educador’, proposto por Alexandre Filordi de Carvalho (2010) e o conceito de ‘parresía’, apresentado por Foucault em especial nos cursos: *A hermenêutica do sujeito* (1981-1982) e *O governo de si e dos outros* (1982-1983). Dessa forma, o texto está organizado em duas partes; na primeira, apresentamos os conceitos de ‘parresía’, ‘função-educador’, ‘educação menor’ e ‘professor militante’ e; na segunda, apresentamos os desdobramentos da prática desse filósofo-educador-parresiasta Gallo que fazendo funcionar esses diversos conceitos em sua prática vem provocando rupturas nas relações saber-poder estabelecidas, movimentando e gerando outros saberes, novas borboletas.

2. Composição conceitual

Nos parece importante iniciar essa *composição* destacando a importância dos encontros para o exercício do pensamento e criação de conceitos. Deleuze (1988) argumenta que é fundamental a ação de intercessores, pois sem eles não há pensamentos. Mas o que seriam esses intercessores? “Eles podem ser pessoas [...], mas também coisas, plantas, até animais, como em Castanheda: fictícios ou reais, animados ou inanimados. É preciso fabricar seus próprios intercessores” (Deleuze, 1988, p. 156). E, é nesse sentido que um grande rizoma (Deleuze; Guattari, 1995) passa a ser produzido no campo educacional a partir dos encontros, conexões, movimentos e torções provocados pelas afecções dos intercessores. É por um pedaço dessa teia que pretendemos caminhar nessa parte do texto. Vale destacar que a imagem do rizoma nos isenta de indicar um ponto inicial a partir do qual tudo se desdobra. Aqui, trata-se de explorar as conexões “e”, “e”, *os entres....* que se desdobram dos trabalhos de alguns pensadores que produzem conceitos potentes para pensar a educação.

2.1 “A parresía funciona, na relação entre mestre e discípulo/o como um operador da verdade”²

A partir de Foucault (2010a, 2010b) e da forma como ele nos apresenta sua compreensão acerca da parresía, nos propomos a destacar o movimento da escuta e da fala como parte integrante na ação do professor-educador-parresiasta, sublinhando a importância da fala respeitosa, que valoriza a escuta na relação – de quem fala e de quem escuta/de quem fala para quem escuta. Nesse sentido, o conceito de ‘*parrhesía*’ está aqui compreendido conforme a concepção apresentada por Foucault (2010a, p. 334, grifos nossos):

² O uso da variação de gênero foi uma opção das autoras. Foucault (2010b, p. 338).

O termo *parrhesía* refere-se, a meu ver, de um lado à qualidade moral, à atitude moral, ao *êthos*, se quisermos, e de outro, ao procedimento técnico, à *tékhnē*, que são necessários, indispensáveis para **transmitir o discurso verdadeiro a quem dele precisa para a constituição de si mesmo como sujeito de soberania sobre si mesmo e sujeito de veridicção de si para si**. Portanto, para que o discípulo possa efetivamente receber o discurso verdadeiro como convém, quando convém, nas condições em que convém, **é preciso que esse discurso seja pronunciado pelo mestre na forma geral da *parrhesía***.

É dessa forma que vivenciamos em diferentes momentos nossa relação de aprendizes com o fazer do professor-educador-parresiasta Silvio Gallo, que ao praticar o ‘franco falar’ (Foucault, 2010a, 2010b) como uma ação em sua vida, carrega esse fazer para outras esferas, inclusive na relação com a prática educativa, ensinando muito mais do que os conteúdos aos quais se propõe.

Podemos pensar no fazer do professor-educador-parresiasta tanto como o sujeito responsável pela “transmissão/ensino” de saberes científicos – pertencentes ao campo das ‘ciências régias’ (Deleuze; Guattari, 1997) –, quanto como um sujeito inventivo, que cria e experimenta os saberes junto aos seus aprendizes, sendo que estes fazeres não precisam necessariamente estar separados.

A assunção social desse lugar (professor-educador-parresiasta) traz junto de si uma série de comportamentos, valores, responsabilidades, vivências etc. Conforme Foucault (2010b) nos pontua, há a necessidade de assumir riscos, de se colocar verdadeiramente diante da vida para exercer a *parrhesía*, o franco falar como uma atitude política, que coloca em risco àquele que a assume como prática filosófica e de vida.

Entre aquele que sabe algo e aquele que ainda não sabe há uma relação vertical ao considerarmos o conhecimento, mas é possível pensarmos em outras relações (de afetações, de afectos), como aquelas estabelecidas entre aquela/e que pratica/ensina e aquelas/es que desejam aprender, sendo que estas podem ser compreendidas como relações horizontais, uma vez que ambos, quem ensina e aquelas/es que aprendem, se modificam nesse processo.

Nessas relações estabelecidas entre mestre e discípulas/os está a parresía, o franco falar que possibilita que o discurso verdadeiro seja subjetivado, apreendido e se tornado único para cada um/a que o escuta, o apreende, o subjetiviza, o incorpore. A escuta nos coloca na situação de devorar a fala do outro, no sentido de que a fala do outro passe a nos constituir, e então, uma parte do outro está em nós!

É preciso que o discurso escutado seja apurado até o ponto em que ele se torne próprio. Os diferentes discursos ouvidos devem ser digeridos ao ponto de se misturar com tantas outras marcas que temos, ser apreendido até que uma mesma fala possa se tornar um aprendizado para cada um/a que a ouviu.

A conclusão é que a *parrhesía* (o franco-falar, *a libertas*) é exatamente a antilisonja. É a antilisonja no sentido de que, na *parrhesía*, há efetivamente alguém que fala e que fala ao outro, mas fala ao outro de modo tal que o outro, diferentemente do que acontece na lisonja, poderá constituir consigo mesmo uma relação que é autônoma, independente, plena e satisfatória. A meta final da *parrhesía* não é manter aquele a quem se endereça a fala na dependência de quem fala [...]. O objetivo da *parrhesía* é fazer com que, em um dado momento, aquele a quem se endereça a fala se encontre em uma situação tal que não necessite mais dos discursos do outro. De que modo e por que não necessitará mais do discurso do outro? Precisamente, porque o discurso do outro foi verdadeiro. É na medida em que o outro confiou, transmitiu um discurso verdadeiro àquele a quem se endereçava que este então, interiorizando este discurso verdadeiro, subjetivando-o, pode se dispensar da relação com o outro. **A verdade que na *parrhesía* passa de um ao outro sela, assegura, garante a autonomia do outro, daquele que recebeu a palavra relativamente a quem a pronunciou** (Foucault, 2010b, p. 340, grifos nossos).

Foucault (2010b) ao nos apresentar uma espécie de trajetória do exercício da parresía na antiguidade, nos mostra que inicialmente ela foi exercida para o governo das cidades como ação política e, posteriormente, como uma prática filosófica que ao assumir o franco falar se distancia e se opõe à retórica, que por sua vez, opera por meio da persuasão em função do tema tratado e, também, se afasta da lisonja, que se utiliza de mentiras na intenção de que o interlocutor se sinta mais do que verdadeiramente é.

Nesse movimento do exercício político ao filosófico, incumbir-se do exercício da parresía e os riscos que essa assunção implica, significa adotar um modo de vida filosófico que encara o risco do dizer verdadeiro nas relações entre mestre e discípulos/os. Nessas, o franco falar pressupõe outras lógicas, que defendemos, podem se estabelecer na horizontalidade, sendo a parresía exercida como a verdade do mestre que considera o outro como parte essencial na relação. A relação com os saberes pode ser hierárquica, mas as relações com o coletivo se dão de forma horizontalizada. Sendo a outra, o outro, àquelas/es que querem ouvir para se conhecerem fazendo um exercício de veridicção de si para si.

Assim, nos constituímos nos vários encontros com Silvío: ouvindo, falando, interiorizando verdades, vivenciando a parresía como operador de verdades (Foucault, 2010b), como exercício de conhecimento de si na prática de uma vida vivida nesses recortes-encontros parresiásticas, filosoficamente nos tornando outrEs a partir de muitos desses encontros, nos buscando em outros deles.

2.2. Sobre a ‘função-educador’: “Ora, no caso das relações pedagógicas, a multitude de feixes envolvidos é incontável”³

A educação possui em sua composição a figura da/o educador/a cujo lugar ocupado nas maquinarias (escolar ou não-escolar) está sempre comprometido com um conjunto de dispositivos educacionais que regulam os modos de se fazer educação, sejam por normatizações legais, culturais, econômicos ou outros. E são esses dispositivos, em especial relacionados aos modos de se tornar educador, que Carvalho (2008; Carvalho; Martins, 2014) problematiza, a partir de diversos conceitos foucaultianos, com destaque o conceito de ‘função-autor’ (Foucault, 2006) que foi utilizado como uma noção intercessora na composição do conceito de ‘função-educador’.

³ Carvalho (2010. p. 69).

A noção foucaultiana funciona, para Carvalho, como um operador estratégico e tático de afrontamento às estruturas de saber-poder sedimentadas nos campos das experiências pedagógicas. Segundo Carvalho (2008), a partir da noção de 'função-autor' é possível mobilizar novos campos de experiências e perspectivas que favorecem possibilidades outras de constituições de subjetividades docentes. Nesse movimento e deslocamento, Carvalho e Martins (2014) afirmam que 'função-educador' é um conceito que aponta para:

[...] a possibilidade de uma relação ativa de ensinagem na medida em que **o professor se coloca na função daquele que educa**. Portanto, subentende-se que nem todo professor exerce a função-educador. **Na função-educador, as relações com o ensino e a aprendizagem estão para além do próprio movimento de ensino de conteúdo, mas na construção de um espaço que suscita vínculo, parceria, conexão com o outro e com seu percurso experimental e existencial**. O educador em função se posiciona de modo específico quando está alocado neste lugar e para isso requer certas particularidades que podem ser adensadas na respectiva referência (Carvalho; Martins, 2014, p. 3, grifo nosso).

Nessa direção, Carvalho (2008) também nos alerta, a partir de Foucault, que o governo e os processos de subjetivação são intrínsecos à 'função-educador' e, que, portanto, espera-se que ao assumir tal função esse educador busque superar o limite imposto pelo governo da disciplinaridade em suas ações pedagógicas. Ou seja, nos parece que o convite que aqui se apresenta é o de que nós aprendizes, educadoras e educadores que vivemos cotidianamente essas relações de *nós* limitantes no contexto educacional, procuremos e provoquemos lógicas outras, que possam produzir relações mais libertárias e comprometidas com epistemologias múltiplas. E, se nem sempre for possível desmanchar esses *nós*, que possamos afrouxá-los e, por vezes, arreventá-los.

Se a função-educador provoca relações que suscitam vínculos, parcerias, conexões com o outro e com seu percurso experimental e existencial, podemos afirmar que para tal vínculo se fortalecer,

essas relações precisam pautar-se em atitudes parresiásticas. O que, para nós, se conecta ao trabalho de Gallo (1995), em que defende uma pedagogia do risco, dos compromissos consigo mesmo (educador) e com os educandos e educandas. Uma conexão interessante porque a constelação teórica-bibliográfica desse texto é distinta das utilizadas por Carvalho e pelo próprio Gallo nos trabalhos mais recentes.

Diante disso, cabe perguntar: como romper limites e explorar outros territórios de modo criativo? É nessa perspectiva que Silvio Gallo entra em cena, em suas mais diferentes formas, ou seja: professor, orientador, pesquisador, autor, palestrante etc. E, ao entrar em cena, ele o faz de forma comprometida com a função-educador-parresiasta. Mas o que queremos dizer com isso?

A partir das experiências/vivências dessas autoras, em aulas, grupos de estudos, pesquisas, textos, palestras, mediadas pelo educador-parresiasta reverenciado, pudemos por diversas vezes experimentar esses movimentos-outros por ele provocados. A preocupação e o compromisso do professor Gallo com os saberes que circulam nos diferentes tipos de encontros em que participa são demarcados pelos movimentos de pensamentos provocativos que nos forçam a pensar.

Nesse lugar do educador que organiza suas ações *com* o outro, Gallo troca os discursos educativos centrados em retóricas proféticas, por problematizações de questões que afetam nossa experiência cotidiana no aqui-agora. Desse modo, dos saberes – aparentemente lógicos e fixos – fluem inúmeras linhas indisciplinadas cujos encontros mais des-formam do que nos formam. Tal característica dos encontros *galleanos* nos remete novamente aos versos de Manoel de Barros (2002), agora em seu *Lições de Rômulo Quiroga*:

A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado (...)
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo (...)
É preciso desformar o mundo.

2.3. “O que nós, educadores, podemos fazer para acreditar no mundo? Devemos, penso, começar por abdicar do discurso do poder”⁴

No sentido apontado na citação acima, Gallo ousa praticar e correr os riscos de uma ‘educação menor’, aquela sobre a qual ele escreveu. Usando como intercessor o conceito de ‘literatura menor’, apresentado por Deleuze e Guattari (2015), Gallo (2002) apresenta o conceito de ‘educação menor’ buscando contribuir para um devir Deleuze-guattariano no campo educacional, e ao mesmo tempo, expondo aquilo que o impele exercer sua função-educador-parresiasta. Não se trata de apresentar uma proposta, mas sim de expor, de falar de si e correr os riscos que isso pode suscitar. Por isso que Gallo, tal como Carvalho, não apresentam um método ou uma proposta pedagógica. Eles provocam desejos. Sim, eles incitam possibilidades outras de produções subjetivas e, para tanto, se empenham na produção de desvios, de variações de pensamentos, de mobilizações de potências a partir de práticas “que suscitam vínculo, parceria, conexão com o outro e com seu percurso experimental e existencial” (Carvalho; Martins, 2014, p. 3).

Gallo (2002, 2008, 2012) propõe o conceito de uma ‘educação menor’. Logo não se trata de um método, mas uma disposição existencial para exercer sua função-educador-parresiasta, apresentando-se como uma disposição de militar junto com suas/seus estudantes. Pois, como afirmam Carvalho e Martins (2014), a função-educador suscita vínculo, parceria, conexão com o outro e com seu percurso experimental e existencial. Em um texto intitulado *Notas Deleuzianas para uma filosofia da Educação*, Gallo se coloca a seguinte questão: “como pensar e produzir, nesse início de século XXI uma educação revolucionária?” (Gallo, 2008, p. 62). Mas o que significa uma educação revolucionária para o século XXI? Considerando os trabalhos de Gallo e de Deleuze e Guattari e seus interlocutores, podemos afirmar que se

⁴ Gallo (2008, p. 111).

busca por experiências educativas capazes de desterritorializar o espaço educacional instituído.

É nesse sentido que a potência do conceito de ‘menoridade’ se articula não por grandes revoluções que enfrentam as estruturas das macropolíticas, mas na perspectiva de Deleuze e Guattari, “roubada” por Gallo, trata-se de trabalhar com as micropolíticas, com as sutilezas, com as micro transgressões. Trata-se muito mais de uma atitude/função-educador que exala a própria existência desse que se coloca em risco na experiência do aprender-educar para e com as/os estudantes.

Em consonância com o conceito de ‘literatura menor’⁵, Gallo apresenta três características da ‘educação menor’. Numa primeira ele apresenta a desterritorialização dos processos educativos, ou seja, ele destaca a potência da subversão da ordem dos modelos instituídos. Trata-se de problematizar os saberes instituídos, resistindo aos modelos estabelecidos pelas máquinas de controle, a partir de brechas, de espaços de escuta e de intensificação das conexões com os outros que participam do processo. Uma segunda característica são os agenciamentos políticos. Neste caso, ele destaca os agenciamentos maquínicos do ‘educador militante’ – que aqui operamos com a noção da função-educador-parresiasista, ou seja, trata-se de um agenciamento, segundo Gallo (2002, 2008, 2012), com dois desdobramentos: um, se refere ao agenciamento maquínico do desejo do educador militante e outro, ao agenciamento de enunciação do educador em relação aos estudantes. Trata-se de correr riscos, de comprometer-se com os princípios desejantes e com as/os estudantes. É uma escolha, uma atitude de militância⁶.

⁵ Em função do espaço que temos para esta escrita, nos limitaremos a indicar as características da ‘educação menor’, mas sugerimos a leituras dos seguintes textos indicados nas referências finais: Gallo (2002, 2008, 2012).

⁶ Ressaltamos que a palavra militância não é usada aqui no sentido de militância partidária.

3. “[...] na dinâmica de uma sociedade libertária, a pedagogia do risco deve estar constantemente lançando-se ao risco e à vida”⁷

Revisitando o texto publicado em livro, intitulado: *Pedagogia do risco*⁸ (Gallo, 1995), é possível perceber que desde o início de suas pesquisas Silvio já demonstrava incômodos e preocupações com algumas concepções sobre as quais vem se dedicando ao longo de sua trajetória acadêmica. Partindo de conceitos da educação anarquista, já naquele momento, nos mostrava inquietudes com as relações de poder/poderes, as possibilidades de valorizar e garantir singularidades, as possibilidades de criação no campo da educação, o risco em assumir determinadas escolhas em oposição à segurança e as relações com a liberdade, e por que não, a dificuldade e os riscos da assunção de uma vida bela, embora saibamos, naquele momento, as pesquisas e estudos do professor Silvio Gallo não se dirigiam à filosofia da diferença.

Convidamos nossas leitoras e leitores a buscarem conosco essas pistas da filosofia da diferença nos riscos assumidos pelo professor-educador-parresista já na década de 1990 (afinal, esse texto versa sobre a aposentadoria e, conseqüentemente, trechos da trajetória acadêmica do professor Silvio Gallo).

Em diálogo com Erich Frömm, Roberto Freire e Fausto Brito, Gallo (1995, p. 171) assume: “Uma vida libertária e autônoma, que por sua vez, implica necessariamente a negação do poder com o compromisso de assumir responsabilidades individuais e sociais”. E, ao defender a pedagogia do risco, Gallo defende os riscos do envolvimento com uma educação outra:

⁷ Gallo (1995, p. 175).

⁸ Esse texto é fruto da dissertação de mestrado intitulada *Pedagogia do Risco*, defendida em 1990 na Faculdade de Educação da Unicamp. Nela, Gallo se debruçou sobre o movimento anarquista, seus principais pensadores e militantes (Proudhon, Bakunin, Paul Robin e Sébastien Faure), assim como para os desdobramentos do movimento anarquista para o campo da educação, a partir das práticas libertárias, algumas vivenciadas em escolas anarquistas.

[...] Pedagogia do risco, pois ao mesmo tempo em que se preocupa em criar condições estruturais para que cada um dos indivíduos desenvolva sua **singularidade**, procura também trabalhar o processo de modo que dele brote a liberdade, **como uma construção coletiva do grupo de indivíduos**. [...] Psicologicamente, a educação libertária, ao invés de optar pela segurança do ajustamento da personalidade dos indivíduos ao molde social, opta pelo risco de desenvolver o não-ajustamento, o diferente, o novo, o criativo. Essa prática psicológica tem uma consequência política: ao praticar a segurança do não ajustamento, opta-se por uma realidade de manutenção e perpetuação da realidade social; já com **a postura do risco do desajustamento**, a opção claramente é por um processo de transformação de uma sociedade opressora e pela construção de uma sociedade libertária (Gallo, 1995. p. 174, grifos nossos).

É nesse sentido que localizamos riscos na prática pedagógica *galleana*, cujos encontros com ele são, assumidamente, encontros com a parresía, doa a quem doer: o risco está presente. A partir de nossos encontros com esse filósofo-educador, assumindo sua função-educador-parresiasta, também gritamos e pontuamos que ele mobiliza, como propõem Carvalho e Martins (2014, p. 43), a constituição de subjetividades outras: “Pois, no processo educativo, não importa a sua forma ou tipo de consecução que espalma, sempre está por finalizar um tipo de sujeito”.

Nossa compreensão, em conversa com os conceitos aqui apresentados, é a de que o professor que milita por uma educação (menor), em algumas situações abraçando e encarando desajustamentos, assume sua função-educador-parresiasta e, essa ação não é apenas uma escolha pautada em “modismos” e tão pouco se trata de um fazer-diferente, nem uma insubordinação inconsequente frente as normas estabelecidas. Ela é fruto de uma experiência existencial cujos encontros e desencontros provocam indignações das quais jorram gritos. São subjetividades desejanter de se fazer presente e atuante em mundos-outros. Um exercício heterotópico (Foucault, 2006) que produz subjetividades outras, cujas possibilidades de se fazer e estar presentes só são possíveis nesse processo “revolucionário” de menoridade. É a atitude de

assumir o risco de re-existir. É essa potência que admirarmos e experimentamos nos encontros com esse educador-filósofo.

Não nos propomos aqui fazer análises da trajetória acadêmica e da criação conceitual do professor Silvio Gallo, mas seu constante exercício como professor militante, cuja militância exercida por uma função-educador frente as relações estabelecidas em suas aulas, orientações, pesquisas, participação e organização de eventos, em especial no querido *Trans*: grupo de estudos, de pesquisa, de encontros, de risos, choros... grupo de risco ao assumirmos (talvez, coletivamente) falas verdadeiras sem medo, fugindo da lisonja, exercendo a liberdade. Assim, o risco estava e está posto para todas, todos, todes, todxs que por aqui se encontram! Arriscamos e arrisquemos juntxs!! E acreditem, não se trata de retórica. Silvio, como professor em risco, se posiciona de maneira transversa nas relações educacionais nas quais está envolvido. Uma vez mais pegamos carona na defesa de Carvalho e Martins (2014, p. 62):

[...] no mínimo o educador [...] deve indagar a si próprio, se é possível tomar a sua função numa dimensão capaz não apenas de afrontar toda esta ancoragem, mas também de realizar seus gestos, atos, táticas e estratégias de condução vinculados à temática da formação.

Por fim, trazemos Tom Zé para a conversa em sua brilhante música *Tropicália Lixo Lógico* (2012):

uma moçarabe possível solução
Tudo bem, que legal
Resultado quase igual
Mas a diferença que restou
O lixo lógico
Aprendemos a jogá-lo
No poço do hipotalo
Mas o lixo duarteiro
O córtex invadia: caegitando entorta rocha
Capinante agiu

Gingando e criando com Tom Zé, Silvío nos obriga a invadir o córtex. Por isso, estar com Sílvio, em seus cursos, textos, palestras... nos coloca nesse lugar, por vezes desconfortável, incerto, inseguro em que os pensamentos se movimentam.

Referências

- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Das Sujeições às Experiências de Si na Função-educador**: uma leitura foucaultiana. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.
- _____. **Foucault e a Função-educador**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; MARTINS, Vanessa Regina. Posição-mestre e função-educador: relações ativas no ato da interpretação da língua brasileira de sinais em contexto de ensino. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 51-70, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/51027> Acesso em: 12 ago. 2024.
- DELEUZE, G. Diferença e repetição. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **El Leibniz de Deleuze**: Exasperación de La filosofía. Buenos Aires: Cactus, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 5. Tradução Peter Pául Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado no Collège de France. (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **O governo de si e dos outros**. Curso dado no Collège de France. (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

_____. O que é um autor? *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos III**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. 2 ed. Organização de Manoel de Barros Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. **Educação Menor**: produção de heterotopias no espaço escolar. *In*:

GRUPO TRANSVERSAL (Org.). **Educação Menor**: conceitos e experimentações. Curitiba: Appris, 2015a.

GALLO, Silvio. **Notas Deleuzianas para uma Filosofia da Educação**. *In*: GHIRALDELLI, Paulo. O Que é Filosofia da Educação? Rio de Janeiro: DP&A, 1999. P. 157-184.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papirus, 1995.

GALLO, Silvio. Por uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27. n. 2, p. 169-176, jul./dez, 2002.

TOM ZÉ. Tropicália Lixo Lógico. *In*: TOM ZÉ. **Tropicália Lixo Lógico** [CD]. São Paulo: Slap, 2012. 1 disco sonoro (48 min, 37 s). Faixa 1.

TSÉ, Lao. **O livro do caminho perfeito**: Tao Te Ching. São Paulo: Pensamento, 1987.

Educação libertária e filosofias da diferença: Silvio Gallo, a anarquia de um filosofar na educação

Divino José da Silva

Pedro Pagni

Vanessa Regina de Oliveira Martins

I

Não tem como falar em Filosofia da Educação no Brasil e não pensar em *Silvio Donizetti de Oliveira Gallo*. Filósofo da educação pelas filosofias da diferença, Silvio Gallo transversaliza temas caros à Educação, atacando formas opressoras de educar, aquelas que fragilizam a potência de uma vida outra. Educador das diferenças promove encontros educativos em suas aulas abertas na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, permitindo a chegada daqueles interessados nos temas comuns de seus estudos, sempre com imensa generosidade na partilha do saber. Pensar, inquietar, agir *com*. Atravessar o pensamento são ações que se fazem presentes a quem experimenta educar-se *com* ele.

Homenagear Silvio Gallo em vida é, sem dúvida, um privilégio que nos enche de gratidão. Optamos por iniciar esta homenagem destacando algumas das inúmeras contribuições de seu pensamento, notadamente nas áreas da Filosofia e da Educação. Escolhemos ressaltar algumas das trajetórias, interseções e articulações promovidas por ele entre esses dois campos. Portanto, resgatamos um pouco de suas produções *acerca da* e *com* a Filosofia da Educação.

II

Tanto o seu mestrado (1987-1990) quanto o seu doutorado (1990-1993) em Educação, na UNICAMP, foram sobre a temática do anarquismo e da pedagogia libertária. À época essa temática se constituía em uma das forças políticas presentes no cenário nacional pós-ditadura e, particularmente, na Faculdade de Educação, desde a presença de Maurício Tragtenberg, passando propriamente pelo embate com professores não anarquistas, mas existencialistas, cristãos, até chegar aos marxistas, em meio aos quais se formou, sendo orientado por Régis de Moraes e Newton Aquiles Von Zuben, respectivamente, no mestrado e doutorado.

Da temática da pedagogia libertária e do engajamento nas lutas anarquistas, no curso de Filosofia da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, onde atuou de 1990 a 2000, além de interagir com outros aportes teóricos como o do existencialismo sartreano, coordenou campanha sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio, em finais dos anos de 1990 e meados dos anos 2000. Promoveu eventos na região sudeste, participando ativamente de outros pelo país e publicando uma série de artigos e livros, muitos deles referências importantes até hoje para essa área de atuação. Destacamos entre esses livros, *Ética e cidadania: caminhos da filosofia*, publicado em 1997 pela Papirus, organizado por ele e ganhador, no ano seguinte, como melhor livro didático para primeiro e segundo graus, do Prêmio Jabuti. A importância que teve para que a disciplina de Filosofia tivesse lugar no currículo escolar do Ensino Médio foi tão significativa quanto a sua presença no âmbito da Filosofia da Educação impactando na formação de estudantes e formadores das licenciaturas.

Após seu ingresso como docente na Faculdade de Educação da UNICAMP em 1996, atuou concomitantemente, em tempo parcial, até 2005, com as atividades do curso de Filosofia da UNIMEP, sendo por anos seu coordenador. Desde então sua trajetória acadêmica parece ter priorizado as pesquisas *em e no* ensino de Filosofia da Educação nas licenciaturas, área na qual tem

se destacado nacional e internacionalmente. Nessa área é mais conhecido por suas pesquisas sobre a filosofia francesa contemporânea, em particular, das filosofias da diferença, apropriando-se dos pensamentos de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, mais recentemente de René Schérer, para abordar questões educacionais. Entretanto, é interessante como essa perspectiva filosófica se articula com as teses anarquistas, dando um contorno bem específico à apropriação teórico-conceitual feita pelos filósofos da diferença mencionados e se ocupando de certo pendor libertário da educação, antes do que qualquer pedagogia, como um contraponto, uma linha de fuga ao seu sentido normativo, disciplinar e controlador. Vale salientar também que tal tonalidade de pensamento percorre seus artigos e intervenções sobre o ensino de filosofia, como se naquela articulação do anarquismo com as filosofias da diferença encontrasse um móvel potente, mobilizador e mobilizante de um pensar nômade, desterritorializado, no qual o (des)encontro com processos de subjetivação, assegura o seu constante devir.

Em relação ao pensamento de Michel Foucault a aproximação se deu, primeiro, pela relação do filósofo francês com o poder e na sua microfísica, pensando em como dirimir algumas questões da educação libertária e do anarquismo, ocorrida concomitantemente à sua tentativa de pensá-la a partir de outra episteme para as ciências humanas e de uma leitura interessada de *As palavras e as Coisas* (1966), como revelou em uma entrevista recente para a revista *Educação & Filosofia*¹, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Sem abandonar essas reflexões interessadas, acrescida de uma aproximação ainda tênue da *História da Sexualidade* (1976, 1984, 2018) e com várias aproximações concomitantes de Deleuze e Guattari que referenciamos mais adiante, escreve um artigo

¹ Link para acesso à entrevista na íntegra realizada em 17 de novembro de 2023, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FdSFEQn0S84&ab_channel=Educa%C3%A7%C3%A3oeFilosofia-UFU. Acesso em: 05 jul. 2024.

intitulado *Repensar a educação: Foucault*, publicado originalmente na *Revista Filosofia, Sociedade e Educação*, em 1997², seguido de vários artigos publicados na primeira década de 2000 (Gallo, 2004; 2007a). Concomitantemente, adentrou ao pensamento deleuziano, publicando um livro de grande repercussão intitulado *Deleuze & a Educação* (Gallo, 2007b). Com Deleuze, também, forjou o conceito de ‘educação maior’ e ‘educação menor’, abrindo caminho para que outros pudessem criar ‘máquinas de guerra educativas’ contra os rigores de uma educação normativa. Essa abordagem inovadora e ousada redefiniu os paradigmas educacionais, desafiando concepções pré-estabelecidas e incentivando uma abordagem que dê visibilidade às resistências e a processos outros de subjetivação.

Intercessor para o pensamento de muitos pesquisadores das filosofias da diferença, *Em torno de uma educação menor* (2002) é um de seus artigos mais citados no campo da educação. Apontando traços de uma educação menor anuncia-nos que ela é:

[...] rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas (Gallo, 2002, p. 175).

Assim como enuncia o novo para a educação na forma de uma ‘educação menor rizomática’, seu pensamento traz essa potência porque gera um rizoma interdisciplinar que se estende pela educação, filosofia, psicologia e além, transversalizando saberes e fomentando conexões diversas. Essa abordagem por ele anunciada proporciona um arsenal conceitual valioso para professores, pesquisadores e gestores engajados no contexto escolar. Ademais, ela permite dobras e deslocamentos de perspectivas educativas, direcionando olhares para acontecimentos que, em tempos

² Posteriormente o artigo foi publicado no Dossiê ‘Michel Foucault’, organizado pela Revista *Educação & Realidade*. Cf. Gallo, 2004.

passados, poderiam ser ignorados, mas que agora são vitalizados como campos de batalha cruciais para uma ‘educação menor’, ou uma ‘educação outra com as diferenças’.

Ao traçar a jornada intelectual de Silvio Gallo na educação e na produção de conceitos educativos como o de ‘educação menor’, é crucial destacar certa inflexão teórica do anarquismo para as filosofias da diferença. Sem abandonar as posições libertárias, procura anarquizar o pensamento desses filósofos, demonstrando não apenas sua flexibilidade intelectual, mas também sua busca por perspectivas que transcendem os limites convencionais e auxiliem a pensar o tempo presente. As filosofias da diferença, por meio do prisma de Silvio Gallo, propiciaram uma abertura para compreender a multiplicidade e a singularidade no campo educacional, mobilizando ferramentas para o pensar *com* a diferença e para as ações de resistência que se forjam nas práticas cotidianas. Nesse processo, a transversalidade ganha relevância, justamente com as lutas que encetam e as formas instituintes que vão ganhando força nessa educação mescla de libertária com ênfase nas minorias e nos ‘devires minoritários’. Mais do que simples artifício curricular, dessa perspectiva das filosofias da diferença, a transversalidade é sinônimo de lutas anárquicas e de processos de governamentalização.

São justamente esses processos que, após uma leitura mais sistemática dos cursos de Foucault no Collège de France, Silvio Gallo retoma Foucault nos anos 2010, dando ênfase à problemática da governamentalidade. Em seu artigo *Governamentalidade Democrática e Ensino de Filosofia Contemporânea* (2012), empresta de Michel Foucault os conceitos de biopoder, disciplina e governamentalidade para “analisar alguns documentos governamentais brasileiros recentes que concernem à introdução da Filosofia como disciplina no ensino médio” (Gallo, 2012, p. 48). Mais recentemente ampliou seu diálogo para outros campos da educação, sobretudo caros às políticas inclusivas, atravessando aspectos relativos às formas de se fazer uma educação *com* as

diferenças, com impacto maior em campos mais específicos da Educação, como a Educação Especial.

Nessa interface, os encontros conosco parecem se estreitar, academicamente ainda mais. Silvio Gallo problematiza as armadilhas entre as palavras-conceitos 'diversidade e diferença' quando da objetificação educacional da diferença, na recaída e busca por padrões identitários, inferindo tratar-se da lógica da *diversidade* e não da *diferença*. Em contrapartida tem atuado criticamente na direção da defesa de que a escola deve romper com essa racionalidade que objetiva o diferente pelo olhar da diversidade, essencializado-o pela identidade. Esse rompante, para ele, é o que faz avançar na discussão com múltiplas singularidades, promovidas pelo encontro *com* as diferenças. Essa mudança possibilitaria a entrada de variações afirmativas e uma proliferação de modos de vida outros, fora da perspectiva normativo-identitária.

Mais recentemente escreveu um artigo com Alexandre Filordi de Carvalho intitulado *Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva* (2020). A temática inquieta sobre a inclusão os faz olhar para os:

processos de inclusão levados a cabo na política educacional brasileira entre 1985 e 2016, bem como sua precarização nos dias de hoje. Para compreender tais processos, usa-se a biopolítica de Michel Foucault e seu operador conceitual governamentalidade, colocando-se a hipótese de que teríamos nas últimas três décadas o desenvolvimento no Brasil de uma governamentalidade democrática, que operou uma lógica inclusiva para o governo das diferenças (Carvalho; Gallo, 2020, p. 146).

Portanto, nesse registro de interface da educação, da filosofia e da educação especial, Silvio vem produzindo não apenas novos conceitos (embora esse já seja uma de suas relevantes contribuições para estes campos), mas uma abordagem transformadora que desafia as estruturas consolidadas e promove uma nova ética à educação. Sua influência reverbera não apenas nas salas de aula,

mas também na forma como percebemos o processo educacional como um todo.

Em momento algum, contudo, abandona os princípios da educação libertária e do anarquismo. Por vezes, os vê em Deleuze, Guattari e em Foucault, anarquizando seus pensamentos, respectivamente, pelo 'devir menor' da literatura e da educação e pela anarqueologia, isto é, pelo giro crítico sobre nós mesmos, em busca a suspender todo e qualquer artigo de fé, colocando-nos à deriva. Por fim, destacamos o quanto em seus últimos trabalhos, como acontece com vários intelectuais, Silvio parece tentar articular esse veio libertário do início da trajetória acadêmica com as filosofias da diferença da educação que o projetaram no cenário brasileiro e internacional.

Ao retomar Fourier pela obra de René Schérer, Gallo (2022) enfrenta esse desafio, recentemente, como parte de um projeto filosófico-educacional inacabado e que já tem trazido bons frutos para o campo de estudos em Filosofia da Educação. De algum modo, graças a esses bons frutos e, a sua partilha, o homenageamos como intelectual relevante para esse campo, dentre outros da área da Educação e da Filosofia, evidenciando suas contribuições temáticas – passíveis de serem encontradas em suas produções bibliográficas – e, sobretudo, algumas de suas qualidades pessoais – às quais prestamos uma espécie de testemunho.

III

É esse personagem (conceitual?) que imaginamos e conseguimos fabular como ex-orientanda, parceiros de pesquisa e amigos de Silvio Gallo. Alguém cuja força libertadora e anárquica parece mover o pensamento dos que estão à sua volta, por sendas não percorridas em muitos casos e em companhia de filósofos da diferença que dirigem nosso olhar para alguma deriva, para acontecimentos, mais do que fenômenos, emergentes da imanência da vida educacional brasileira. Essa atitude anárquica lembra muito a crítica foucaultiana, não somente para não ser governada

de uma forma ou de outra, mas também para encontrar antes da sujeição social ou identitária um registro novo em meio ao caos, onde se pode pensar o (im)possível. Análoga ao nomadismo deleuze-guattarineano que foge dos planos ou dos platôs para efetuar como linha de fuga, uma liberação de energias, de desejo, que faz vibrar o corpo próprio e, com ele, reverberar sobre a vida comum. Entusiasmo contagiante, mais do que uma ideia, um ponto de chegada ou uma teleologia, parece ser a finalidade infinita da filosofia desse personagem que com as armas das filosofias da diferença confere outra tonalidade ao veio anarquista e à pedagogia libertária que, de cabo a rabo, guia um trajeto indefinido, provocativo e, para nossa expectativa, um veio filosófico educacional que perdure como um corpo vivo, antes do que uma memória inerte.

Cada um de nós, antes do que qualquer interpretação, tem mais é que agradecer a Silvio Gallo pelo fato de ter cruzado em algum momento nossas trajetórias e lá permanecido. É essa permanência que faz a diferença, seja na orientação, seja na parceria em projetos de pesquisa ou ser responsável pela permanência na universidade, seja por aquilo que torna mais relevante esse estar conosco até hoje: *a amizade*.

A nossa convivência com Sílvio no espaço acadêmico e fora dele, revela o quanto a relação de amizade, às vezes tão empobrecida na convivência universitária, é um afeto mobilizador de outros afetos alegres e de outros pensamentos possíveis. Amigos são aqueles com os quais temos coisas essenciais em comum: lembranças, experiências e partilha de aprendizados, ao mesmo tempo também em que podemos divergir, de maneira franca e aberta, explicitando diferenças teóricas sem que se produzam melindres.

Deleuze (1998), em diálogos com Parnet, disse certa vez que a vida é a arte do encontro. Silvio, como um estudioso de Deleuze, fez da amizade o lugar do encontro, no qual descobrimos uma dimensão da existência completamente diversa da nossa, mas que

tem profunda ressonância em nós, pois nos toca, nos fustiga e nos emociona, sem exigir exclusividade.

Para Deleuze e Guattari (1992) a arte e a filosofia são campos de criação. Afirmam que pela arte há certo agenciamento subjetivo, produzido pelos afetos que há no encontro com signos artísticos. Portanto, apreciamos o encontro com Sílvio ser da ordem de um plano artístico. Isso decorre porque de nosso encontro com ele há aberturas para novas conexões pulsantes e criações na estética da vida ordinária e acadêmica, proporcionada pelo laço afetivo da amizade. Mobilizar a amizade no espaço acadêmico é, sem dúvida, algo de extrema importância. E é preciso perguntarmos, até que ponto essa arte do encontro ou da amizade, criadora de possibilidades outras de pensar e de agir, não traz consigo num terreno tão minado como o da universidade, uma face política e anárquica? Uma arte política tão cultivada pelo nosso homenageado que, diplomaticamente, promoveu encontros inusitados e, por que não dizer, a um convívio com existências ímpares? Afinal, não seria essa relação com as diferenças a força na qual pulsa seu anarquismo, ao mesmo tempo em que convida pedagogicamente aos seus parceiros, amigos, a uma liberação das formas estratificadas de ser, de pensar e de agir?

Assim, ao prestarmos homenagem a Sílvio Gallo, reconhecemos não apenas suas contribuições acadêmicas, mas também sua coragem em desafiar o *status quo* e sua dedicação em construir um legado que inspira gerações presentes e futuras, abrindo outros mundos possíveis.

Referências

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio Donizete de Oliveira. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2020.52688>. Acesso em: 18 jul. 2024.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. **Filosofia, sociedade e educação**. Marília, UNESP, v. 1, n. 1, 1997, p. 93-118.
- _____. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- _____. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- _____. As contribuições de Foucault à educação. **IHU On Line**, ed. 223, 06 nov. 2006. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/555-silvio-gallo>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- _____. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2007a. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590202>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- _____. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007b.
- _____. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, 2012, p. 48-65. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100005>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- _____. O anarquismo filosófico de René Schérer. **Verve: Revista semestral autogestionária do Nu-Sol**. São Paulo: PUC, n. 42, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/61819>. Acesso em: 18 jul. 2024.

Silvio Gallo: (trans)versador de minoridades

Gláucia Figueiredo

Luiz B. L. Orlandi¹

“Like tears in the rain”

Para quê insistir em começar um começo? Há que forçar uma proveniência vital. Escapar das necessidades da origem. Não é sobre uma história de vida ou parte dela. É sobre uma geografia dos afetos, sobre uma cartografia interseccional. É querer chegar a um ponto em que se cruzam não somente duas linhas, mas três (ou mais), abrindo possibilidades para outros cortes que ampliam. Corte-ampliação. Corte-plástico. Corte-afecção. Corte-mundo. Corte que aumenta e nutre possibilidades. O movimento não é originário e linear. As anotações permitem tais (re)cortes que se traduzem em construções cênicas, feixes luminosos – expressões de nossa amizade, de nossa convivialidade, do nosso tipo de vínculo e das lutas que escolhemos travar lado a lado.

Escrever sobre Silvio Gallo é um exercício árduo e prazeroso. Por isso, não há como narrar fragmentos de sua jornada sem retomar uma cena cinematográfica extremamente importante para ele – uma imagem quase ‘sagrada’ simplesmente porque ela é implacável. Para além de um espaço e de um tempo, esta cena arrebatada porque demonstra a importância da violência do

¹ “O que anoto aqui é testemunho de uma admiração que me parece adequada e suficientemente sóbria. Penso que ela pode ser absorvida pelo modo como minha querida amiga Gláucia desenvolverá as apreciações favoráveis à criatividade intelectual de Silvio. Podemos dizer que Silvio, ao longo de sua vida, vem propiciando a nós todos, e não apenas aos seus alunos, um ambiente decisivo ao advento de singularidades que afetam positivamente nossa própria e contínua formação, assim como nossas iniciativas profissionais como gente ligada a vivências educacionais”.

indescritível, daquilo que não pode des-dobrar-se em coisa, sujeito ou algo palpável, pois é de outra ordem, ela é *imagem-sensibilia*. Uma cena-presença-presente: **o dizer do andróide Roy, quando morre no filme *Blade Runner* (1982)**.

Após sua narrativa sobre tudo aquilo que ele viu em sua curta vida, ele diz que todas aquelas imagens ficarão gravadas em sua retina "*like tears in the rain*" (tal como lágrimas na chuva, em tradução livre). Beleza pura. Vitalismo intacto. Intensidade vibracional. Quais imagens ficarão guardadas em nossas retinas, tais como lágrimas na chuva? A imagem desta amizade, com certeza! Sim, imagem dotada daquela potência encontrada por Deleuze na 'imagem cristal'², um *para sempre* que despista reencontros indiferentes à monotonia das passagens de tempos cronológicos, de tal modo que um repentino excesso de quedas de chuva, por exemplo, nunca sufocam a duração *daquela chuva* que nos obrigou, há muitos anos, a compor uma proteção mútua com nossos próprios corpos sob uma tenda de circo. Um *para sempre* de encontros intensivos.

UM caminho: Estrada Piracicaba-Campinas no (**TrilhAR**)

UM gosto: Vinhos/Vinhas no (**SaboreAR**)

UMA tônica: conviver (**CuidAR**)

Conviver com Silvio é sentir o cuidado diariamente, é desejar essas imagens em nossas retinas, espreitá-las e tentar saboreá-las sempre com a ânsia de que novas expressões imagéticas surjam. Nossa amizade potencializa e celebra o ato de viver. Esta cena, tão cara para Silvio, é uma grandiosa expressão imagética do funcionamento do intenso-intensivo, e nos permite captar um pouco da existência do Silvio nesta grande cena vital – o Silvio como filósofo, professor, pai, avô, o Silvio como amigo, um *Silvio caleidoscopiano*.

² In: *Cinema I – A imagem-movimento*, 1983.

Ele é um fabuloso *imaginante*, aquela pessoa que utiliza a imaginação com a força navegante, explorar mundos através dessas imagens que guarda em sua retina. Seu afeto pela ficção científica vem deste movimento de imaginar como força criadora – Imagin(ação), criar Imagens-Oxigênios, Imagens com (Ar), Imagens Sensibilizadoras. E sua intervenção no mundo acontece através de duas dinâmicas complementares: **sensibilização e acompanhamento**.

Acompanhar, um verbo revolucionário que nutrido pela filosofia se transforma em uma ação genuinamente pedagógica. Silvio é excelente *acompanhador* de trajetórias, o que faz dele um *(trans)versador de minoridades*. (Trans)versar... atravessar um verso, cruzar um versar, posicionar-se no trans do verso que versa. Atravessar, ao mesmo tempo em que habita diferenciais versos e versões, esta é experiência vital de Silvio. Ele tem um estilo muito próprio. Parafraseando Deleuze, um charme que é único.

O charme, fonte de vida, como o estilo, fonte do escrever. A vida não é sua história; aqueles que não têm charme não têm vida, são como mortos. Só que o charme não é de modo algum a pessoa. É o que faz apreender as pessoas como combinações e chances únicas que determinada combinação tenha sido feita. É um lance de dados necessariamente vencedor, pois afirma suficientemente o acaso, ao invés de recortar, de tornar provável ou de mutilar o acaso. Por isso, através de cada combinação frágil é uma potência de vida que se afirma, com uma força, uma obstinação, uma perseverança ímpar no ser (Deleuze; Parnet, 1998, p. 13).

Silvio Gallo não é um *(trans)versador* neste mundo, ele está *(trans)versando* minoridades porque não se preocupa em abraçar um futuro, esta maioria sempre requerida e projetada pelo vazio da necessidade. Necessidade não é desejo e isso já aprendemos. Desejo é produção de vida. E todos os problemas que moveram e, ainda movem, Silvio advém das dinâmicas desejantes de minoridades. “Quando o problema é o de um devir-minoritário: não fingir, não fazer como ou imitara criança, o louco, a mulher, o animal, o gago ou

o estrangeiro, mas tornar-se tudo isso, para inventar novas forças ou novas armas” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 13).

UM som: Caetano Veloso no (MusicAR)

UM meio: Pedagogia no (EducAR)

O artigo indefinido demonstra a força deste charme caleidoscopiano de Silvio. As quatro mãos que aqui escrevem parecem viver uma espécie de estrangeirismo quando tentam encontrar um ponto comum no qual vibra uma transversal que nos captura (nós três), mas como? Como problemática pedagógica? Como Pedagogia? Uma Pedagogia filosófica? Uma filosofia pedagógica? Nossa luta ao lado das minoridades? O que se sabe é que o tema do estrangeiro e do estrangeirismo é caro para Silvio. Podemos encontrar seu esforço como professor e pesquisador ao fazer operar não só uma, mas várias conversas sobre o funcionamento do sistema educativo, tomando como impulsionadora a imagem do estrangeiro. É possível encontrar na introdução do livro organizado por ele e Regina Maria de Souza – *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*³ –um passeio pela música/poema *O Estrangeiro* (Veloso, 1989)⁴, uma série de temas (trans)educacionais: tolerância, grade curricular, avaliação, docência, infância, entre outros que vão sendo experienciados por uma força poética. Uma força ético-estética devindo ferramenta concreta de intervenção no campo macropolítico.

Não há como atuar ética e politicamente neste mundo sem resistir criativamente. Silvio, em sua *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (Gallo, 2013, p. 157), por exemplo, tem um nome para esse destino aliado à criatividade: trata-se da “resistência” que “brota como vívida percepção deste tempo e das armadilhas que ele nos coloca”, de modo que, para

³ Cf. Gallo; Souza, 2016.

⁴ Também disponível na coletânea *Letras* de Caetano Veloso, organizado por Eucanaã Ferraz, 2023.

“vencê-lo”, temos de passar “por um necessário conhecimento dos seus mecanismos”. Como os inimigos do conhecimento se concentram nos enredos das “opiniões”, justificam-se os esforços educacionais sérios, de tal modo que ciências, artes e filosofias possam prestar suas ajudas como focos de resistência, claro que através de retomadas insufladas pelos enroscos dos problemas.

UM Elogio: Proudhon, Bakunin, Robin, Faure no (AnarquistAR)

UM tema: risco no (VitalizAR)

UMA luta: liberdade no (PoliticAR)

Passear por tais projetos, bem como outras obras de Silvio, tais como: *Ética e cidadania: caminhos da Filosofia* (1997), *Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação* (2007), *Educação Menor: conceitos e experimentações* (Grupo Transversal, 2015), nos dá a dimensão da atuação pessoal e profissional de Silvio neste mundo. No entanto, é em sua obra *Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em Educação* (1995) que Silvio Gallo se transforma, no âmbito da Educação, em um *pensador-referência*, pois apresenta os prodigiosos caminhos realizados pela Pedagogia Libertária nos séculos XIX e XX, trabalho nunca antes desenvolvido com tamanha força criativa e necessário didatismo. Ele realiza uma singular trajetória ao trabalhar conceitos fundamentais do anarquismo – liberdade, educação integral, ciência, arte, técnica, consciência, entre outros – , e traz estas expressões conceituais à luz das práticas encarnadas por pensadores-chaves da história do movimento anarquista – Proudhon, Bakunin, Paul Robin e Sébastien Faure.

Esta obra, de caráter introdutório da Pedagogia Libertária, é iniciada com a apresentação esmiuçada do conceito anarquista de ‘liberdade’ e em seguida é expresso o funcionamento de uma educação anarquista como atitude revolucionária para chegar, então, ao traçado de uma educação anarquista como uma ‘Pedagogia do Risco’.

Nas palavras de Silvio, este estudo está dividido em duas partes principais: uma detida na apresentação da **teoria anarquista da educação** e a outra que tratará da **prática pedagógica** nas escolas libertárias. Na primeira parte do livro, denominada a parte teórica, são desenvolvidos dois capítulos, o primeiro dedicado a Pierre-Joseph Proudhon e o outro capítulo é desenvolvido a partir das ideias de Mikhail Bakunin. Na segunda parte, compreendida como prática, são exploradas as experiências pedagógicas libertárias vividas por Paul Robin na direção do Orfanato Prévost e por Sébastien Faure e sua comunidade-escola de La Ruche.

Ressaltamos que Silvio destaca a impossibilidade de haver trabalhado nesta obra as experiências pedagógicas da Escuela Moderna de Barcelona de Francesc Ferrer i Guàrdia, as experiências das Bolsas de Trabalho Francesas e a escola de Iasnaia Poliana criada na Rússia por Tolstói. Ao introduzir a obra, ele nos ajuda a compreender a Liberdade na perspectiva anarquista, uma liberdade que difere radicalmente da liberdade pregada pelo liberalismo burguês. Os filósofos do liberalismo – pensadores que deram origem ao movimento iluminista (Iluminismo) – se preocupavam em distinguir o Homem em estado natural do Homem civilizado e isso se dava porque no contexto histórico em que viveram, seria o caminho para destruir a noção de direito natural ou divino, que regia a sociedade medieval e que assegurava a legitimidade dos privilégios da nobreza. Em oposição ao direito natural, propunham um pacto, ou um contrato social, que seria concebido pelas pessoas vivendo em comunidade. Por isso, os filósofos liberais compreenderão a liberdade como um fenômeno natural, no qual o Homem já em seu nascimento se mostra e se torna livre, porém, ao se relacionar e optar por viver em sociedade ele abdica de sua liberdade original em prol da garantia dos interesses que a vida em sociedade proporciona. Dito de outro modo, o que está em jogo é a aceitação de uma troca imposta originalmente – os homens associados através de interesses comuns perdem a liberdade para viverem em sociedade e serem protegidos pelas regras e normas da mesma.

O esforço de Silvio é de nos fazer entender o conceito de liberdade numa perspectiva não compreendida, não como algo inato, mas como um produto cultural. Assim, a liberdade não é um fator natural, inato ao homem, mas um produto construído e adquirido através de esforços variados das gerações que trabalharam para a sua edificação. Sob esse ponto de vista, o Homem não nasce livre, mas adquire sua liberdade no decorrer de sua vida, na medida em que se relaciona com os demais e que se produz enquanto Homem. O que fica claro é a diferença entre uma concepção inatista da liberdade, apresentada por pensadores liberais, e uma concepção capaz de levar em conta o jogo das forças sociais. Para ele, trata-se de tomar a liberdade como um fato necessariamente social, construído coletivamente, onde a liberdade só é alcançada com o concurso de toda a sociedade. Outro fator importante sublinhado por Silvio é cuidar de uma perspectiva segundo a qual a liberdade individual venha a construir-se através da afirmação de pessoas suficientemente livres. Nesse sentido, a liberdade de um indivíduo pode ocorrer por meio da participação de indivíduos igualmente livres de sua comunidade. A possibilidade de assegurar a autonomia e a independência individual implica, igualmente, a participação dos demais membros de uma comunidade no gozo de igual direito e mesmas possibilidades.

Assim, a equação anarquista defendida por Silvio é que tanto maior a liberdade dos membros em sociedade, maior será a liberdade individual e esta é a base que os anarquistas retomam constantemente em suas lutas – a fundamental importância da solidariedade entre os indivíduos em sociedade, algo diametralmente oposto da lógica competitiva, fragmentária e individualista características do modo de produção capitalista até os dias atuais.

Desta maneira, no contexto de tantas conceituações e experiências da Pedagogia Libertária, Silvio Gallo desenha a 'Pedagogia do Risco', uma pedagogia que se preocupa em criar condições estruturais para que cada indivíduo se desenvolva em sua plena singularidade, procurando trabalhar tal processo de

modo que a liberdade se expresse como construção coletiva dos sujeitos em relação. É risco porque é uma Pedagogia da vida, uma pedagogia que escolhe a vida como base construtora de seu próprio vitalismo material e concreto em constante transformação, uma pedagogia do risco que supõe a vida em si, uma vida que nas palavras deste pensador implica 'existência livre e autônoma'.

UMA escolha: menor no (**ConceituAR**)

UMA ferramenta: Filosofia no (**FilosofAR**)

Silvio continua sua jornada como filósofo da educação, realizando um dos movimentos mais delicados e importantes quando se trata de criação filosófica. Ele refuta a operação de uma transposição conceitual, algo que ocorre em demasia na história da filosofia da educação, e agencia um **deslocamento conceitual**. O conceito da vez é 'menor'. O menor é um conceito chave na filosofia produzida por Deleuze e Guattari, ele aparece pela primeira vez no livro sobre *Kafka – Por uma literatura menor* publicado em 1975. Eles apresentaram esse conceito três anos após a publicação do *Anti-Édipo*, e cinco anos antes da publicação do *Mil Platôs*. Este conceito também aparecerá na obra *Diálogos* (1977), que é uma conversa entre Deleuze e a jornalista Claire Parnet, bem como, na obra *Conversações* (1990).

A afirmação de Deleuze e Guattari (2014, p.35): "uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz de uma língua maior", nos dá pistas sobre o que eles criam a partir deste conceito. Eles não falam de um menor no sentido pejorativo, do menor que é inferior, ao contrário, eles lançam ao mundo uma construção filosófica – uma literatura menor é uma literatura que convive com o que podemos chamar de literatura maior, por exemplo, a literatura de um Goethe. Uma literatura menor subverte uma língua, neste exemplo a língua é o Alemão, fazer com que essa língua seja a 'desagregação' dela mesma. De alguma forma, para entendermos isso de uma maneira mais próxima da nossa realidade, a literatura menor é a expressão de um povo, a

expressão da rua, é uma literatura que é um agenciamento coletivo de enunciação. Por mais que exista o Kafka, o Franz Kafka que escreve *O Processo* (1925), *A Metamorfose* (1915), existe a função K, a função K é essa função, é uma função de expressão desse povo, desse povo que fala, desse povo que se expressa.

Nesse contexto, Deleuze e Guattari (2014) vão dizer que existem três características da literatura menor. A primeira é a **desterritorialização da língua**, a segunda é a ligação do individual com o político, ou seja, uma literatura menor é sempre **política**, e a terceira é o **agenciamento coletivo de enunciação**. Toda língua é imanente a uma realidade, então a literatura menor tem uma força de desintegração desse real, ou seja, ela arranca a territorialidade da língua oficial para, de alguma forma, criar outra língua. As crianças são fantásticas em fazer esse processo.

As crianças são muito hábeis no seguinte exercício, repetir uma palavra cujo sentido é apenas vagamente pressentido para fazê-la vibrar sobre si mesma (no começo do Castelo as crianças da escola falam tão rápido, que não se compreende o que dizem). Kafka conta como criança ele se repetia uma expressão do pai para fazê-la ecoar numa linha de *nonsense* "fim de mês, fim de mês..." (Deleuze; Guattari, 2014, p. 43, grifo do original).

Ou seja, ele escutava o pai falar alguma coisa do fim de mês, então ele repetia a fim de mês, fim de mês, ele fazia a língua gaguejar. A criança sempre tem essa operação de brincar com a língua, de perverter a ordem estabelecida da língua maior, inclusive de criar línguas paralelas, então, nessa primeira característica da **desterritorialização da língua**, observamos que essa literatura menor vai sempre levar a novos encontros, a novos agenciamentos. A pergunta-problema que não se cala: como e para quê perverter a ordem estabelecida?

A segunda característica é a **ramificação política**, ou seja, a existência de uma literatura menor é sempre a de trazer um conteúdo político, por isso, que é a expressão de um coletivo. E, nesse sentido, por mais que se perceba em alguma literatura maior que existe um viés de uma natureza específica política, o que a

gente vê é que a literatura maior não se esforça efetivamente por estabelecer estes agenciamentos, essas conexões com aquele povo que fala. A voz desse coletivo enunciado não está presente na literatura maior. Já na literatura menor, o próprio ato de existir é um ato político, é um ato político e revolucionário, é um desafio do instituído, não em termos de oposição termo a termo; é importante lembrar que todas as construções conceituais de Deleuze e Guattari (menor, molecular, maior, molar, aparelho de guerra, aparelho de estado, máquina de guerra), tudo isso não está em oposição termo a termo, são processos de coabitação, explicam esta dinâmica através de outra operação-conceito 'disjunção inclusiva', uma crítica ao movimento dialético hegeliano, e isso é muito importante, porque senão podemos cair nesta armadilha de dizer "o menor está sempre fazendo algo que é para destruir o maior". Não existe esse binarismo, ou seja, existe a coabitação, operações distintas, e essas operações distintas convivem muitas vezes, e são disjuntas, porque são operações distintas, mas estão inclusas porque necessitam uma da outra para funcionar.

E a terceira característica é que tudo tem esse **valor coletivo**. Nas literaturas menores tudo adquire valor coletivo, por isso chamamos a atenção para a função K, não é mais o Kafka que fala, inclusive na própria literatura do Kafka verificamos a ideia dos intercessores, dos animais do fictício para animar o que no fundo tem toda essa carga política. A ideia é que os agenciamentos são efetivamente coletivos e não há sujeito individual.

A partir desta construção filosófica de Deleuze e Guattari, Silvio faz um **deslocamento conceitual para o campo da educação**. É importante contextualizar a construção da noção de 'educação menor' criada por ele. Em 2005, o *Grupo Transversal*, um grupo de pesquisa vinculado a Faculdade de Educação da Unicamp e coordenado por Silvio, começa a ler a obra *Kafka – por uma literatura menor* (1975). Este grupo lança o livro *Educação menor, conceitos e experimentações* (2015), que é um livro sem autor, um livro-coletivo, assinado pelo grupo. Esta forma de escrita e criação foi intencionalmente transgressora, por isso, naquela época

algumas editoras negaram o projeto, porém, uma pequena editora curitibana (*Appris*) aceitou o desafio e publicou o livro. Neste contexto, Silvio aprofunda seus estudos sobre a 'educação menor' e segue publicando. Em 2003, ele publica um livro pela Editora Autêntica – *Deleuze & a Educação*.

O que o Silvio constrói? Ele desenvolve, a partir destas três características apresentadas anteriormente, a ideia de que uma educação maior é a educação dos planos, das políticas públicas, da Constituição, das leis, da LDB, tudo que precisamos intencionalmente fazer, vindo de cima, uma necessidade. O que é a política pública? É algo que toma uma forma, um molde, um modelo e que nos obriga a executar em nosso dia a dia. Em contrapartida, Silvio desenvolve a noção de uma 'educação menor' como resistência, mas não é uma resistência contra o que estaria acontecendo, ou seja, o que se segue em termos de currículo, de conteúdo e de política; não é isso, ele vai dizer que a aula é um espaço profícuo de luta, a aula como uma trincheira, um espaço em que o professor pode de alguma forma criar outras maneiras de experimentar esses conteúdos, e o que seria um bom campo de pesquisa para as necessárias políticas públicas para a educação. Ele aponta outro caminho. Ele vai dizer que se a educação maior é uma educação macropolítica, de gabinete, expressa por documentos; a educação menor é uma educação micropolítica, que estaria basicamente na sala de aula e nas ações cotidianas de cada um de nós.

O que seria então uma primeira característica da educação menor, fazendo essa espécie de deslocamento conceitual, de **desterritorialização**? No caso da educação maior ela se produz como uma máquina de controle e o princípio desta educação maior seria o princípio de controle, na ideia de que aquilo que se ensina necessariamente é apreendido, todo ensino corresponde a uma aprendizagem. Então, o que Silvio Gallo apresenta é a ideia que Deleuze e Guattari desenvolvem ao falar desse processo de desterritorialização da língua, a ideia de que o aprender está para um rato no labirinto, está para um cão que escava seu buraco, está

para alguém que procura mesmo que não saiba o que é, para alguém que encontra mesmo que seja algo que não tenha nunca procurado.

Basicamente, essa é um pouco da ideia da **aprendizagem como um acontecimento**. É a educação menor agindo nas brechas dessa suposta relação entre aquele que ensina e, necessariamente, aquele que ensinou vai ver o resultado daquele que aprendeu. Então, a tática dessa educação menor seria justamente a de desterritorialização sempre, seria justamente a de permitir que a aula seja um espaço de desterritorialização do instituído, de propiciar o espaço para a experiência do inusitado.

A segunda característica que seria a de **ramificação política**, toda educação é um ato político por si e, no caso da educação menor isso fica mais evidente, porque sendo uma micropolítica ela necessariamente tem a ver com vidas, mas ele mesmo vai dizer aqui, que a ramificação política da educação menor existe no sentido de desterritorializar as diretrizes de uma política maior, abrir espaços para um educador militante, para um educador que vá se preocupar com o que está acontecendo ali na vida cotidiana dos seus estudantes, então uma educação menor nesse sentido é rizomática, o que importa é fazer rizoma, fazer conexão, viabilizar outros espaços de conexão.

E, por fim, a noção da educação menor é que é **um exercício de produção da multiplicidade das singularidades**, de dar voz àqueles sem voz, os envolvidos no processo do aprender, então de alguma maneira a educação menor, vai apostar. Silvio aposta nessa ideia de gerar novos encontros, nos quais a aula possa ser um espaço em que todo o projeto é coletivo, todo o valor é coletivo, e todo fracasso também é coletivo, *"...afinal, o que afeta é revolução"*, e o que se deseja como revolução não é certamente o que ocorreu no Brasil de 1964 e no Brasil de 2016, 17, 18, 19, 20, 21, 22, momentos estes em que nossos viveres foram marcados pelo desrespeito aos bons afetos de um amplo viver como ajuda mútua.

Levando tudo isso em conta, nossa intenção nestas poucas páginas foi compor um testemunho alegre de nossa admiração pelo amigo e pensador aqui homenageado por nós. Admiramos, sim, o

que nos atrevemos chamar de liberadora e exemplar formação intelectual de Silvio Gallo. A essa admiração juntamos, primeiramente, um acordo que muito nos alegra: alegramo-nos com a admirável serenidade do estilo de Silvio, o estilo com que ele absorve o que lhe parece interessante e fecundo para seus estudos, o estilo com o que ele repensa e recria o que absorve de suas fontes de conhecimento, tudo isso envolto por um delicado elã que ressoa serenamente naquilo que nos parece ser seu próprio destino. Não apenas o destino de um incansável estudioso, mas o difícil destino de repensar o que pode, em sua perspectiva, validar os andamentos educacionais: a criatividade como reiterada centelha de **processualidades vitais** capazes de driblar o destrutivo jogo das opiniões.

Referências

BLADE Runner. Dirigido por Ridley Scot. Los Angeles: Warner Bros., 1982. DVD.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka:** por uma literatura menor. Revisão da tradução Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do Risco:** experiências anarquistas em educação. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Ética e cidadania:** caminhos da Filosofia, elementos para o ensino de filosofia. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Pedagogia libertária:** anarquistas, anarquismos e educação. SP: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia:** uma didática para o ensino médio. 1. ed. Campinas-SP: Papirus Editora, 2013.

GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de. Introdução. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de. (Orgs.). **Educação do Preconceito:** Ensaios sobre poder e resistência. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2016, p. 9-27.

GRUPO TRANSVERSAL (FE-UNICAMP). **Educação menor:** conceitos e experimentações. Curitiba: Appris, 2015.

VELOSO, Caetano. O Estrangeiro. Intérprete e compositor: Caetano Veloso. **Estrangeiro.** Produzido por Peter Scherer, Arto Lindsay. Rio de Janeiro: Philips Records, 1989. CD.

_____. **Letras.** Organização de Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

Trans(vessias) no escrever com a filosofia da diferença: ins-pirações com Silvio Gallo

Laisa Guarienti
Alexandre Filordi de Carvalho

Experimentações e explorações na escrita

Alquimia com intercessores. É com esse emaranhado de atravessamentos que se cria uma escrita. Um punhado ou tempestade de ideias que chegam, sem avisar e sem, em primeiro momento, importar – já que abraçar o mundo se torna uma tarefa impossível, ou somente para os ultra homens academicamente formatados. Abracemos aquilo que afeta, aqueles intercessores que passam e que fazem uma (trans)vessia¹ corpórea. Como a figura de Caronte que nos (trans)porta de um lugar ao outro, numa (trans)vessia entre mundos. Escrever se (trans)forma neste processo de passagem de um lugar ao outro, sempre passagens pedindo um outro modo de se emaranhar entre as letras que aparecem nos entre dedos.

Um, dois, três... use quantos intercessores forem necessários. Deixe o tempo escorrer pelo acaso, sem pressa, sem pressão institucional. Os intercessores sempre chegam, mas nem sempre são tão logo reconhecidos como aliados. Precisamos de um refinamento para percebê-los e, com o tempo, criamos uma certa sagacidade àquilo que nos chega; se desenvolve um certo maneirismo para acolher aquilo que nos toca, e com o tempo sempre aliado a nós, a

¹ Ensejamos aqui o sentido proposto por Guattari (1985) para transversalidade: abolição das estruturas geradoras de hierarquia e de horizontalização abstrata: “somos todos iguais”, por exemplo. A transversalidade afirma a singularidade e a diferença de toda consistência subjetiva. O Grupo de Pesquisa que o Prof. Silvio Gallo intercedia era justamente o *Transversal*, ou ainda, o *Trans*.

sabedoria de incorporar aquilo que afeta, se proliferará em uma escrita povoada de aliados e bons encontros. São essas ferramentas que nos darão a força alegre e dançante da escrita.

O exemplo que pode ser fornecido é o da nossa personagem que aqui se apresenta. Eli usou apenas quatro bons aliados e experimentou uma escrita dissidente, completamente experimental para o processo singular deli com a folha em branco. Sutilezas numa orientação, como se fosse um convite a caminhar por tais percursos ou não. Seguir alguns, abandonar outros. Abandonar, se tornou o movimento mais ético que se pode ter durante o percurso acadêmico. Às conversações de um bom encontro, com um orientador que lhe deu asas para seguir seus voos mais aberrantes.

Fracassar, também é outro movimento libertador. Anos de pesquisa, anos de trabalho de campo, e ainda assim fracassar. Desistir de mais da metade dos seus dados de pesquisa, esquecer, martelar, esquecer, driblar, distrair, abstrair. Seguir é inevitável. A academia cumpre prazos. Uma escrita está atrelada ao tempo da burocracia, e seguimos com esse tempo nos impondo uma escrita regida por: cumpram-se! É possível! É possível desde que se aceite o fracasso, o erro, a derrota e se acolha esses sentimentos como se fossem parte do processo. Dê tempo, largue de mão, desista e depois retorne! Não julgue e não se julgue jamais! Sem julgamentos escrivineiros, e nem de nada. Mas às vezes a coisa não vem, porque ela ainda não contém todo mundo que precisa conter para ser o que deseja revelar. Ponto de *trasvessão!*

Variar. Pensar na sensação de uma febre beirando 42 graus. Aquela sensação da vibração de camadas de pensamentos, um sobre o outro, um com o outro, todos juntos reverberando imagens aberrantes, disformes. Pouco a pouco é possível encontrar um fluxo a seguir em meio ao caos do pensamento turbilhante e febril. Pouco a pouco é possível inserir marcas de pensamentos a serem compostos e expostos nas folhas em branco. Aproveitar a mão molenga e sem juízo, escrever.

Experimentar e variar com a chegada dos intercessores. Acolher aquilo que nos toca nos momentos menos previsíveis das nossas vidas. Pensar num movimento de compor um pensamento

monstruoso, deformado e sem sentido em primeiro momento, e depois, ir juntando as peças, como uma colheita numa plantação de policultivo. Turbilhão e invasão de ideias a serem germinadas e adubadas com o cuidado precioso de uma das flores mais delicadas. Cuidar, acolher, regar, amar aquilo que chega, mesmo que ainda não se saiba o que fazer com isso.

Deseducar os trejeitos

Com toda essa enxurrada de novos aliados, e com prazos corroendo a potência inventiva, é necessário criar um movimento de desalinhamento e de deseducação dos nossos antigos modos de pensamento, que muitas vezes são condicionados a executar ações que tenta nos padronizar e diminuir nossas vitalidades. Usar as forças ativas contra as reativas que tentam depreciar as nossas vidas, nos diminuindo em reprodutores do mesmo. Contra educar² os processos enrijecidos. Resistir aos padrões. Entender o perder, desistir e fracassar como forças que insistem em existir nos jogos de relações tomadas por micro podres.

Deseducar os trejeitos que fizeram enrijecer o gestual das mãos. Mãos já apegadas ao mesmo fluxo, praticamente com artrites de saberes imperiais. Compor um gestual ainda não existente é próprio de mãos livres e soltas; mãos anárquicas! Manipular a pegada da folha em branco com uma outra tentativa de composição. Dizer com as mãos desapegadas e nômades. Desse modo, é possível pensar numa escrita ensaística, explorada como pulsão ao desejo daquilo que se encontra e se afirma. Mas também como grito, como desespero de dizer aquilo que se acredita de uma maneira não formatada, como excesso e exagero, como poesia experimental, como provocação, como problematização.

² Este termo é apresentado pelo filósofo e professor da *Università degli Studi di Milano-Bicocca*, Paolo Mottana (2015, 2017), e é embasado na filosofia de Fourier, onde o termo ‘contraeducação’ se coloca num pensamento contrário ao do pensamento educacional predominante.

Mãos sem juntas enferrujadas, porém, destrejeitadas rumam a se desvencilharem das belas citações e da lógica de produção de conhecimento como máquina engessadora. Desviam da sucessão lógica e racional para zarpar voos rumo a uma polifonia desarmônica, uivam com a escrita, criam ecos, camadas inteligíveis, produzem pausas e reticências, demoram-se. Inventam um novo tempo para a demora em relação às coisas, em relação a nossa experiência, ao nosso corpo no mundo, ao nosso humor, a nossa saúde, ao nosso manejo.

Na escrita ensaística, reticente e deseducada, só referências mínimas, nunca pontuais, sempre oblíquas e fugidias, como um corpo poético que se abre a contra educar-se. Afasta-se dos saberes incorporados, enrijecidos e cristalizados. Alquimia de sensações, de abertura para o mínimo, para o silêncio, para vidas invisíveis, para o perdido e desinteressado. Uma escrita que só pode acontecer num manejar sensível e singular aos signos, sensível e singular aquilo que nos toca, que nos penetra, que nos atravessa.

Desse modo, um maneirismo, uma sagacidade para aquilo que nos atravessa, se faz necessário. Deixar que se (trans)verse um gosto sensível que nos remete a uma memória, seja ela qual for. Não julgar os arrastões em que somos infestados por essas memórias. Abrir-se para um cheiro diferente que nos carrega para outros tempos, mesmo que seja um cheiro de podre, estes também podem compor como bons aliados. Um tropeço na rua que aflora o calor que por vezes nos falta. Explorar essas intensidades, os imprevistos, os encontros menos improváveis, se abrir como um convite a uma exploração de explosão de sensações, um convite a uma escrita criativa e brincante.

Um dia eli entrou na biblioteca. Estava entediadi da sua vida rotineira. Não conseguia escrever o seu artigo científico para revistas renomadas em sua área de atuação. Parou aquilo que tinha previsto, e se permitiu vagar pelas prateleiras de literatura estrangeira. Abriu um livro qualquer que não julgou ser bonito pela capa, e lá dentro, logo nas primeiras páginas, encontrou uma história que lhe rendeu voltar, sentar e retornar para o seu propósito inicial de escrita e isso lhe trouxe boas

páginas do seu necessário escrito. Nada consistente, apenas correu por aquele pensamento que o livro lhe expandiu, feito como as camadas febris, e lá deixou a ideia germinar. Com o tempo em outro momento, isolado na biblioteca, escreveu um pouco mais e em um tempo necessário se fez um artigo. Com a problemática inicial (trans)versada, um trecho de um livro de literatura acolhido com amor e não previsto inicialmente, e deseducado dos trejeitos enrijecidos, se compôs uma escrita experimental.

Colheita de novos potenciais

Mais brincante e menos produtiva, mais hospitaleira e menos eficiente, mais convidativa e menos rígida, mais sensível e menos triste. A escrita, seja ela onde deva correr, deveria seguir por essas linhas flexíveis e alegres, num cultivar uma leveza e paz de espírito ao se encontrar diante de uma folha em branco. Não julgar. Não pensar naquele que lerá o escrito, pensar numa intensidade da vontade, uma vez que a cultura dominante é radicalmente contrária ao exercício da força como potência alegre. Aliás, ela é prenhe de poços sinistros cheio de ecos vazios, com “viscosidades sem vida, lesmas sem ser, ranho da subjetividade”, diria o poeta Fernando Pessoa (2016, p. 243).

Aos poucos é necessário um exercício de uma ‘contraeducação’ dos nossos modos de ver tudo àquilo que já se havia visto. Pensar num exercício de nos deseducar de tudo aquilo que fizeram de nós e pensar: quem em nós está agindo neste momento? Quais forças estão atuantes em nós em tal situação? É preciso saber que forças nos movem no determinado momento em que escrevemos ou que realizamos alguma outra ação. Problematizar e não julgar. Amolecer a escrita, (trans)versar, destrejeitar, compor outros gestuais e abrir-se aos maneirismos.

A alternativa de uma vida na via de contra educar-se nos guia a viver de modo mais plural e múltiplo, de expansão dos nossos campos de visão, de abertura ao que difere, expansão do nosso campo de acolhimento e hospitalidade, da nossa sensibilidade que nos atravessa, do que é marginalizado e menor. Forças que nos

guiam numa linha alegre de produção de outras possíveis escritagens, sejam elas quais forem, e que também sejam capazes de reequilibrar nossa potência em reativar nossas percepções e intuições adormecidas por anos à base de uma educação servil aos ditames de uma conservadora academia modeladora de outros modos de escrita. “Pensar de outra voa” (Aspis, 2021, p. 25).

Encontrar saídas numa escrita jovem e extrair dela o vigor de seus saltos desmoralizados, praticando com ela seus voos experimentais. Eis então uma tarefa possível: pensar numa perspectiva de deseducar-se e repensar os nossos modos de vida. Aproveitar o frescor que impulsiona e explora novas experimentações: abrir pistas, clareiras, labirintos e esconderijos, percursos de liberação e intimidade e entender que o corpo pode ser visto como fluxo de uma subversão do processo de educação.

Onde catar trechos e intercessores e abertura de intensidades e invasões potentes e arrastões na imanência e...? Na espera, na paciência, na leveza, no trovão, no mar, no hipopótamo, no prato de comida, na cadeira, no gestual... Mas, também em imagens fílmicas, pictóricas, plásticas, corpóreas, na literatura, na ciência, na história e estória, na geografia, na biologia, na música, no uivo, nas pessoas, na tecnologia, nas luzes das estrelas, nas conversações, nas prosas de portão e etc. Essa enxurrada de atravessamentos segue linhas flexíveis que reabrem provocações em nós mesmos, para tocar no íntimo, inquietar e por fim, inventar uma escrita.

Pensamos e imaginamos uma escrita na qual existisse o primado da liberdade de deixá-la fluir, da adesão não prescrita e do saber desejável, que fosse aliada da contra competitividade, do contra mérito, do avesso à adequação, e quem sabe assim, seria possível modificar os estratos amalgamados por uma escrita gelatinosa, colorida, flácida, molenga, onde divertidamente poderíamos escorregar. Uma escrita que não chegue ao ponto de cristalizar, uma escrita que penda para um indo e vindo prudencial e não julgadora. Uma escrita desterritorializante, cigana, migratória, fluída, hospitaleira, aberta aos fluxos vindouros, aos fluxos estranhos e estrangeiros.

Afastar-se da subalternidade e da subserviência que obrigatoriamente vende a sua força criativa em prol de pontos que dizem que alguém é melhor ou não em certas áreas do conhecimento, e pensar a favor de uma escrita acolhedora das nossas sensações e sentimentos, uma escrita experimental, jovem, aberta a exploração de novos sabores e gostos, sentidos e fluidez dos corpos, que consentissem à experimentação do aberto, em uma (trans)ação contínua com os signos, e assim, não se poderá mais tolerar de ser aprisionada em um ofício, em uma fábrica, em um espaço destrutivo e não acolhedor, não se poderá mais tolerar a (escravi/burrocrati)zação da escrita.

A (trans)vessia requer novos cenários e ao mesmo tempo requer novos encorajamentos, novas aprendizagens e novos arranjos de gestos, segundo um movimento expansivo incontrolável em abertura para os acolhimentos dos intercessores que se atravessam. Requer uma sagacidade do manejo em escrever, requer novos escritores, poetas, professores, acadêmicos, assim como requer novas linguagens. Linguagens que subtraia o abuso aristocrático ou manipulador das linguagens especialistas, das linguagens cifradas, das linguagens manipuladoras e hipnóticas da indústria do assujeitamento e da aniquilação de um porvir improvável, estranho ao ninho.

Cada um de nós pode liberar-se da terrível prisão dos mesmos ídolos, das enfadonhas disciplinas cristalizadas, e de tanto ódio, de tanta guerra, disputa, inveja e egoísmo, compor uma ética, estética e política da (trans)vessia da escrita. Uma escrita que em primeiro lugar faça você rir de você mesmo, numa escrita que seja leve, amada e querida, numa escrita que uive para a lua e que chore de saudades das boas lembranças, numa escrita que nos embebede, que flua enquanto se escreve, para em seguida, traçar uma escrita deseducada, deselegante, destrejeitada, desconfigurada, povoada de vozes e que, naturalmente faça do ato de escrever um ato brincante, prudencial e sem julgamento. A esta altura, talvez, também seremos mambembe; e com passos da criança que ainda não soube de cor o que é segurança, quem sabe, arriscaríamos a

“possibilidade de pensar o novo; como possibilidade de, de novo, pensar” (Gallo, 2014, p. 358). Mas aqui não cabe ponto; é questão de travessão, ou melhor, de *trans(vessias)*.

Referências

ASPIS, Renata. **Fazer filosofia com o corpo na rua**: experimentações em pesquisa. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

GALLO, Silvio. Em torno de uma poética do/no pensar. **Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação**, n. 23, nov. 2014-maio, 2015, p. 1-14. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4698>. Acesso em: 13 ago. 2024.

GUATTARI, Félix. A transversalidade. *In*: GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 88-105.

MOTTANA, Paolo. **La Gaia Educazione**. Milano: Mimesis, 2015.

_____. **L’Ipergesto: disseminare utopia**. Milano: Asterios, 2017.

Deleuze & a Educação: potencialidades criativas de um encontro intensivo

Marcos Ribeiro de Santana
Marcelo Vicentim

Publicado em 2003, o livro *Deleuze & a Educação*, escrito por Silvio Gallo, tem como proposta proporcionar um encontro intensivo entre o pensamento do filósofo francês Gilles Deleuze e as temáticas abordadas no campo educacional. Trata-se de um exercício criativo em produzir algo novo, visto que Deleuze nada escreveu diretamente sobre educação¹. Uma possibilidade evidente pela própria condição do pensamento de Deleuze, em parceria com Guattari, ao descreverem a filosofia como “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceito” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 8). Estendendo para a perspectiva que a filosofia precisa de uma não-filosofia para aumentar sua capacidade de produção, nesse caso específico a educação seria a não-filosofia. Portanto, a obra *Deleuze & a Educação* consiste na atividade filosófica de pensar *com* e *como* Deleuze a problemática educacional, potencializando novas criações, apresentando alternativas diferentes à educação institucional, fazendo emergir uma multiplicidade de conexões e inúmeras possibilidades de saídas, para produzir novas armas e fugir a toda forma de controle.

A potencialidade criativa desse encontro intensivo entre Deleuze-Educação-Gallo, traça o próprio percurso da filosofia como ação criadora de intervenção no mundo, ou melhor, de criação de novos mundos, de modo singular a criação de novas

¹ “Deleuze não foi um filósofo da educação, não se dedicou a problemas relativos à educação senão de forma muito marginal, na medida em que sempre ganhou a vida como professor de Filosofia e, de alguma maneira, tinha esses problemas de educação em seu horizonte” (Gallo, 2003, p. 63).

abordagens no mundo educacional. O que não implica estabelecer “verdades deleuzianas sobre problemas educacionais” (Gallo, 2003, p. 63), mas propor um exercício criativo de produzir pensamentos, para que novos pensamentos possam surgir. Assim, como a filosofia deleuziana é um devir constante de criação de pensamentos, de acontecimentos que agora tornam-se possíveis, com o livro *Deleuze & a Educação*, provocação e a emergência de novos pensamentos para a problemática da educação, abrindo caminho para desenvolvimento de diferentes abordagens para o processo educacional. “Em suma, buscar um devir-Deleuze na educação” (Gallo, 2003, p. 75).

A abordagem criativa de Silvio Gallo, na tentativa de desenvolver uma filosofia da educação a partir de Deleuze, opera por meio de *deslocamentos*. Ou melhor, quatros deslocamentos que se conectam e se completam no exercício de criação do novo, são eles: 1) *A Filosofia da Educação como criação conceitual*; 2) *Uma ‘educação menor’*; 3) *Rizoma e a educação*; 4) *Educação e controle*. No ordenamento conceitual deleuziano, esses deslocamentos consistem na ação de desterritorializar os conceitos elaborados pelo filósofo francês, reterritorializando-os para o campo da educação, construindo uma nova territorialização em que é possível traçar novos planos para potencializar outras produções. O próprio modo de operar de uma educação, a partir do pensamento deleuziano é realizado por meio do processo de desterritorialização, reterritorialização e territorialização constante, numa atividade nômade.

No primeiro deslocamento: *A Filosofia da Educação como criação conceitual*, há uma perspectiva de fazer da filosofia da educação um processo produtivo de criação de conceitos, ou seja, “o filósofo da educação deve ser um criador de conceitos” (Gallo, 2003, p. 68). Para alcançar essa condição, a atividade do filósofo-educador deve ser composta por três ações correlatas: o *traçar* um plano de imanência, *inventar* personagens filosóficos e o *criar* conceitos. Lembrando que por conceito não se entende a mera explicação ou revelação do dado, nem implica na reflexão que explicita o que está velado, descrevendo a definição de algo e, tampouco, é a

constatação de um verdade absoluta: “o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar” (Gallo, 2003, p. 51). Desse modo, o conceito é um operador, um dispositivo que funciona por meio de componentes², que fazem que ele seja uma ferramenta para produzir efeitos no pensamento e a criação de outros modos de pensar.

Ao pensar a filosofia da educação, ao *modus operandi* deleuziano, ela não se restringe a interpretação, a reprodução, mas à criação de pensamentos para o campo educacional, uma produção conceitual marcada pela diferença e pela singularidade. A função da filosofia, enquanto criadora de conceitos, acontece a partir do enfrentamento de problemas. Na filosofia da educação a funcionalidade e o percurso são os mesmos, porém, os problemas estão situados dentro do plano de imanência da educação. Não se trata de uma atividade isolada, mas algo que possibilita estabelecer múltiplas conexões. Isto faz com que a criação filosófica, na educação, não se limita apenas ao contato com outras filosofias, mas também na relação e no encontro intensivo com outros intercessores, como, por exemplo, a produção científica e artística. Trata-se de possibilitar agenciamentos e acontecimentos, em que o

² Os componentes do conceito são: *assinatura*, o conceito é assinado por cada filósofo que o cria, fazendo com que ele invente um estilo particular de pensar e um sentido próprio para o mundo. A *multiplicidade* em que as totalidades são provisórias, um todo fragmentado, possibilitando novas produções. A *problematicidade*, pois o conceito é criado a partir de problemas, novos ou não ou quando mal elaborados na história. A *historicidade*, os conceitos nunca são produzidos do vazio, mas do encontro com outros filósofos, em conexão com a história. A *heterogênese*, em que toda criação consiste numa significação singular, um ponto de vista particular sobre o mundo, dentre a multiplicidade de possibilidades. O conceito é também *incorporal*, pois mesmo estando encarnado nos corpos e surgindo do encontro deles, ele não é a coisa em si mesma, não se confunde com as coisas. O conceito é *absoluto* e *relativo* ao mesmo tempo; relativo quanto remete aos seus componentes, a outros conceitos e aos problemas aos quais se direciona; e é absoluto quando condensa uma resposta ao problema. Por fim, o conceito *não é discursivo* e *não é proporcional*, ele cria singularidades, tangenciamentos e transversalizações, sendo caracterizado como um operador, que faz acontecer e produzir.

filósofo da educação, diante da problematização apresentada no plano educacional, crie, a partir da condição imanente do algo vivido e do atravessamento transversal os diversos saberes, saídas, linhas de fuga para superar os desafios dos processos educacionais.

O segundo deslocamento consiste na concepção de uma '*educação menor*', uma criação conceitual a partir do encontro com a obra de Deleuze e Guattari, *Kafka: por uma literatura menor* (1975).

Ao pensar em uma língua menor não implica caracterizá-la como algo inferior ³, mas como potência de subversão, desagregação da própria língua. "Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior" (Deleuze; Guattari, 1977, p. 25). O que Kafka fez com a literatura também é possível fazer com a educação, subverter, desagregar a educação institucional, denominada por Silvio Gallo de '*educação maior*'. Ou seja, '*educação maior*' é aquela instituída, produzida pela macropolítica, definidas por políticas públicas, compostas por diretrizes e leis, elaboradas nos gabinetes por aqueles que estão a serviço do poder. Já a '*educação menor*' é aquela produzida no âmbito da micropolítica, na atividade da sala, na experimentação das vivências cotidianas. Ela é um ato de revolta contra o controle instituído, de resistência as imposições políticas e de transformação, proporcionando novas experimentações. Noutras palavras, a educação menor consiste em fazer da sala de aula o espaço para traçar novas estratégias, estabelecer relações criativas, tornando possível novos mundos. Ao deslocar o conceito de literatura menor para o plano educacional, a funcionalidade da educação menor opera como um dispositivo para pensar novas práticas e criações para o cenário da educação. Assim, é possível desenvolver as três características que marcam a literatura menor para compor a operação do educação menor: a *desterritorialização*, a *ramificação política* e o *valor coletivo*.

³ O conceito de 'Menor' não implica em um termo pejorativo, mas como uma potência dentro da literatura, marcada por atributos linguísticos, políticos e coletivos. Uma potencialidade que pode ser estendida para campo educacional.

A *desterritorialização* consiste no fato de que na literatura a língua tem sempre uma territorialidade, seja o espaço físico, a tradição, a cultura algo imante de uma realidade. O mesmo acontece com a educação, estendendo para a composição desse território os programas e modelos pedagógicos, as diretrizes e leis educacionais, as estratégias de didáticas de aprendizagem, tudo elaborado por instituições de ensino. No entanto, é preciso subverter essa realidade, desterritorializar desse lugar que a educação se situa para buscar novos encontros, traçar linhas de fuga e produzir um novo território, que logo também será preciso se desterritorializar, para não correr o risco de se consolidar como uma educação maior. Ou seja, 'educação menor' se compõe como um devir constante, produzindo agenciamentos e acontecimentos. Em suma, é importante destacar que essa desterritorialização dos processos educativos, consiste não na mera reprodução dos parâmetros curriculares, elaborados pela educação maior, que impõe o que ensinar, como ensinar e por que ensinar, cujo resultado se constitui "como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série" (Gallo, 2003, p. 79). Mas se consolida como máquina de resistência, de possibilitar atividades de aprendizagem que escapam ao controle, emergindo a diferença, a singularidade e a criação de algo novo.

A segunda característica a *ramificação política*: "Não que uma literatura menor traga necessariamente um conteúdo político expresso de forma direta, mas ela própria, pelo agenciamento que é, só pode ser política" (Gallo, 2003, p. 76). O próprio ato de ser da literatura menor, consiste num fato político de reivindicar a própria existência, num agenciamento maquínico do desejo. A mesma condição ocorre com a educação menor, que existir é uma manifestação política, a luta de ocupar o espaço, de territorializar-se ao próprio modo de ser e agir; um ato revolucionário que desafia os sistemas de controle instituídos. Desse modo, a educação menor ao atuar no campo da micropolítica, promove ações políticas do cotidiano, na manutenção de uma relação direta entre indivíduos

que compõe a educação, provocando efeitos sobre a educação maior – a macropolítica, produzindo modos outros de vida na maneira de como existir e atuar.

A terceira característica refere-se ao *valor coletivo*, por ter uma ramificação política, que consiste na organização da vida coletiva, tanto a literatura menor como a educação menor têm uma dimensão coletiva. Os efeitos da ação não se limitam exclusivamente a um indivíduo, mas para toda a comunidade. As ações são sempre agenciamentos coletivos, as inquietações e criações particulares remetem as inquietações e criações da coletividade. Assim: “Mesmo um agenciamento singular, fruto de um escritor, não pode ser visto como individual, pois o um que aí se expressa faz parte do muitos, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo” (Gallo, 2003, p. 76). Portanto, na educação menor não há espaço para atos solitários, isolados, mas ações que envolvem a coletividade, a comunidade escolar. Isto faz com que toda singularização no processo educacional seja também uma singularização coletiva.

Na perspectiva de pensar na possibilidade de uma educação menor, Silvio Gallo, destaca a função do educador nesse processo, como um *professor-militante*, inspirado no filósofo e cientista político italiano Antonio Negri. Uma abordagem que difere do professor-profeta⁴, pois o professor-militante é aquele que a partir das situações vivenciadas procura produzir a possibilidade do novo. Ou seja, “[...] o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores” (Gallo, 2003, p. 73). Trata-se de viver com os alunos o nível de miséria que eles

⁴ O professor-profeta é caracterizado pela atuação crítica, está consciente das relações sociais e do papel político que exerce. Faz uma crítica a realidade presente e vislumbra a possibilidade de um novo mundo. Para Gallo (2003, p. 73): “O professor-profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo”.

vivem e a partir dessa experimentação-vida buscar de maneira coletiva a possibilidade de produção do novo mundo. Isto faz com que a educação menor, enquanto ato político, evidencie um duplo agenciamento: “agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social. Esse duplo agenciamento produz possibilidades, potencializa os efeitos da militância” (Gallo, 2003, p. 82).

Ao propor uma educação menor, dentro do processo educacional, segundo Silvio Gallo (2003, p. 83), ela se consolidaria como uma máquina de guerra e não como aparelho de Estado. Uma atividade que, por um lado, ela se manteria constantemente na dimensão minoritária, resistindo a todos os mecanismos de controle e subjetivação; e, por outro, atuaria no exercício de criação conceitual, de diferentes modos de pensar e de inúmeras possibilidades de saídas para os desafios presentes no plano educacional. Condição que faz com que a atuação da educação menor seja caracterizada como uma educação rizomática de produção de multiplicidades, de variadas conexões.

O terceiro deslocamento é o *Rizoma e educação*, abordagem que consiste em compreender os processos educacionais numa perspectiva rizomática. Uma vez que o rizoma⁵ é um conceito criado por Deleuze e Guattari, que foi deslocado da botânica e recriado na filosofia, para potencializar a função de criação de pensamentos conceituais. Trata-se da produção de pensamentos que se difere do modelo elaborado na tradição filosófica, que compara o conhecimento a uma árvore⁶. O rizoma compreende ao modo de pensar acentrado, a partir de múltiplas conexões, em que há a

⁵ Rizoma – ri.zo.ma; sm (rizo+oma). Botânica: Caule subterrâneo no todo ou em parte e de crescimento horizontal.

⁶ Descartes, em os *Princípios da filosofia* (1644), afirma que o conhecimento (filosofia) se assemelha a uma árvore. Nela, a raiz representa a metafísica, em que todo o conhecimento se fundamenta. O tronco, a estrutura da árvore (conhecimento) são a física, que aplica o conhecimento produzido pela raiz, a metafísica. Os galhos representam as outras ciências (Medicina e Mecânica) e a Moral.

possibilidade de inúmeras entradas e diversas saídas para criação de pensamentos. Ele consiste na experimentação de novas estratégias de criação longe da hierarquização, do método, de pontos originais e de fins estabelecidos. A operacionalidade do rizoma não visa a busca por uma unidade, mas sim multiplicidades, tanto na produção de pensamentos possíveis, como na sua própria composição⁷. Dessa maneira, o rizoma é feito por agenciamentos que acontecem na imanência – o lugar onde é possível traçar linhas de intensidade e de fuga. Outra característica do rizoma está na condição de que ele encontra a potência criativa no meio e nunca no início e nem no fim. Ou seja, aposta a sua potencialidade produtiva no *entre* as coisas, onde tudo cria, tudo brota.

Historicamente, nos modelos de organização curricular, as disciplinas são apresentadas de uma forma que impede a interconexão entre elas, dificultando para que os estudantes adquiram um conhecimento que possibilite visão abrangente e completa da realidade. O que faz do conhecimento e da aprendizagem algo fragmentado e limitado. A tentativa de superar essa condição foi uma organização curricular interdisciplinar, que se tornou ineficaz, porque: “esbarram em problemas básicos como, por exemplo, a formação estanque dos próprios professores, que precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua especialidade com as demais áreas do saber” (Gallo, 2003, p. 86). Essa interdisciplinaridade está próxima de um modelo arbóreo para educação e se constitui a partir de um ordenamento racional e hierárquico, fechado em si mesmo. Nesse processo as ações pedagógicas são sempre

⁷ O Rizoma é composto de seis princípios, apresentados da seguinte maneira: 1) *Conexão*: qualquer ponto pode ser conectado com outro; 2) *Heterogeneidade*: contra toda homogeneização; 3) *Multiplicidade*: sempre se multiplica e nunca é reduzido na unidade; 4) *Ruptura* assignificante: não há significação e sim linhas de fuga; 5) *Cartografia*: mapas de múltiplas entradas, mapa de regiões insuspeitas; 6) *Decalomania*: mapa pode ser copiado em novos territórios criando multiplicidades. Para uma maior compreensão desses princípios pesquisar: Deleuze; Guattari, 2011, p. 22-32.

mediatizadas por um método que segue determinados princípios com a finalidade de cumprir objetivos pré-estabelecidos. Já uma educação rizomática, pensaria na perspectiva da *transversalidade*⁸ das disciplinas. Abordagem que implica transitar por múltiplos territórios do saber, estabelecendo conexões com diversos saberes que se aproximam ou não, em relações inimagináveis ou caóticas para produção de ações criadoras. Destaca-se que nessa transversalidade rizomática não há hierarquias, nem dominação, nem submissão e, tampouco, de anulação de um saber por outro; mas sim, o aumento produtivo de saberes.

Dentro da perspectiva do deslocamento do rizoma para a educação, Silvio Gallo (2003, p. 98) apresenta três abordagens para pensar um currículo transversal e rizomático. A primeira abordagem consiste no fato de eliminar qualquer pretensão científica da pedagogia. Isto porque não é possível estabelecer um controle, uma previsão e nem quantificar diferentes cortes transversais no mapa dos saberes, pois, todo pensar de modo rizomático é acentrado, com múltiplas conexões, inúmeras entradas e diversas saídas para criação de pensamentos. Assim, na educação rizomática o processo educativo se caracterizaria como heterogênese: “uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não há sequer como vislumbrar, de antemão, o resultado” (Gallo, 2003, p. 98). A segunda abordagem consiste em eliminar qualquer possibilidade de fazer da pedagogia algo massificante, pelo contrário, visa constantemente a singularidade. Ou seja, todo o processo educativo rizomático está direcionada para “a formação de uma subjetividade autônoma, completamente distinta daquela resultante do processo de subjetivação de massa que hoje vemos como resultante das diferentes pedagogias em

⁸ Uma Transversalidade diferente da apresentada nos documentos norteadores das políticas educacionais, cuja finalidade se aproxima da tentativa de colocar em prática um processo interdisciplinar. Já a transversalidade, pensada sob uma ótica das filosofias da diferença, possibilita atravessar diversas áreas do saber e ao mesmo tempo ser atravessada por elas, potencializando a produção de novos saberes.

exercício” (Gallo, 2003, p. 98). A terceira abordagem implica no fato da educação evitar o erro da perspectiva interdisciplinar pela busca do uno, a compreensão do real como uma unidade. Isto porque a educação rizomática se volta para multiplicidade, para a realidade fragmentada e múltipla, sem a pretensão de estabelecer qualquer tipo de unidade. Condição que acontece por meio da relação aberta e sem fronteiras com todos os saberes, possibilitando trânsitos variados, inusitados e insuspeitos. Portanto, um possível currículo transversal e rizomático visa a singularidade, a diferença, a multiplicidade, o encontro e a conexão com os diversos saberes, fugindo a toda forma de controle.

O quarto deslocamento, *Educação e Controle*, consiste em diagnosticar e combater um problema decorrente no processo educacional que é a utilização de mecanismos de controle. Condição que faz com que a educação assuma uma atividade de controle social, cujas ações e interesses são insuspeitas. Isto porque a educação vivencia a tensão entre uma sociedade disciplinar, a descrita por Michel Foucault, e a sociedade de controle de Gilles Deleuze. As duas composições estão presentes, tanto na sociedade como nos processos educacionais, quando se analisa a atual realidade dentro da configuração de uma sociedade tecnológica. Ou seja, na educação ainda há resquícios do modelo da sociedade disciplinar, em que a ação se dá em um lugar confinado e sempre havendo um indivíduo vigiando os outros, nas várias direções que eles percorrem. As práticas disciplinares, produzidas por esse modelo, implicam na distribuição dos sujeitos no espaço; na ordenação no tempo; na composição no espaço-tempo de uma força produtiva, na hierarquização dos indivíduos, cujos efeitos são a objetivação dos sujeitos. Como também há a emergência da sociedade de controle, que diferentemente da sociedade disciplinar, que atua por meio de um sistema fechado, opera ao ar livre, num sistema aberto de controle contínuo, que nunca termina, mudando constante a aplicação. A sociedade de controle é caracterizada por ser flexível, produzindo ações de controle que são imperceptíveis aos indivíduos. Entre essas ações destacam

avaliação permanente, a formação continuada, conselhos de saúde, uma intensa presença dos meios de comunicação.

Diante desse cenário, de sociedade e educação disciplinar e de controle, é preciso combatê-las a partir do que é a base da fundamentação de ambas – o poder. Em que há a criação de ações que conduzem condutas e ações que modelam e definem os processos educacionais. No caso específico da educação, consiste em evitar sistemas autoritários que estabelecem objetivos, metodologias, estratégias didáticas, esperando por resultados predefinidos. Também não há como “defender a rigidez do sistema de notas/avaliação que culmina na reprovação, pois subjaz a ele nosso sádico desejo de poder despótico, que é o mesmo que move as ações oficiais” (Gallo, 2003, p. 112). Ao pensar uma educação sem controle, o foco se volta para a formação humana, a experimentação de múltiplos caminhos, estabelecendo conexões, possibilitando inúmeras saídas para a produção da singularidade e da diferença, fora de qualquer forma de poder que produz modos de subjetivação.

Por fim, Silvio Gallo na obra *Deleuze & a Educação* ao propor o encontro intensivo entre o pensamento deleuziano e os temas educacionais, potencializa à Educação a capacidade de criação conceitual, de produção de pensamentos sobre os problemas que marcam o campo educacional. Uma educação de resistência que trava um combate às formas de controle, operando como máquina de guerra que subverte os modos de dominação, através de um deslocamento contínuo de desterritorialização. Condição que caracteriza a educação como um devir constante, que produz agenciamentos e acontecimentos. Um maneira de pensar os processos educacionais livres da hierarquização, dos métodos, da fundamentação e de resultados predeterminados. É uma educação produzida coletivamente a partir de situações vivenciadas, atravessada transversalmente por diversos saberes, criam linhas de intensidade e fuga, tornando possível inúmeras saídas, para superar os desafios dos processos educacionais e produzir a possibilidade do novo, da diferença e da singularidade.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **O que é Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. V.1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio G. Neto e Célia P. Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Transmutações anárquicas

O silêncio

Alfredo Veiga-Neto
Maura Corcini Lopes

Existe, no entanto, o inexprimível. É o que se revela, é o místico.
(Wittgenstein, 1987, prop. 6.522, p. 141)

Este texto constitui-se numa homenagem que fazemos ao amigo, colega, professor e intelectual Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. Quando nos lançamos na tarefa de colocar em palavras esta homenagem, foram ficando bem claros os limites de que dispúnhamos para expressar toda a força de nossos afetos, amizade, admiração e apreço que, desde há muito tempo, temos pelo nosso homenageado. Fomos encontrando dificuldades crescentes para manifestarmos discursivamente o lugar que esse personagem ocupa para nós, o que ele representa, os sentidos que lhe atribuímos, o quanto devemos a ele e os efeitos de sua existência para todos nós. O que nos travava era a forte sensação de que aquilo que queríamos expressar ultrapassava a clareza e a intensidade que poderíamos dar aos nossos comentários.

Seja em termos profissionais, seja em termos pessoais, o fato é que Silvio Gallo desperta sentimentos, desempenha papéis e ocupa posições acadêmicas que vão para além do dizível. Mas, então, como dizer sobre o indizível? Como exprimir o inexprimível? Como falar sobre o inefável? Se estávamos beirando as águas da indizibilidade – ou, mesmo, querendo navegar ou mergulhar nelas –, em termos languageiros nos colocávamos diante de dificuldades não triviais. E quanto mais discutíamos sobre o assunto, mais fomos nos dando conta de que estávamos sendo barrados pelos limites da linguagem, isso é, nos envolvíamos com as dificuldades que se revelam quando se quer ir além dos registros conhecidos como comentários, elogios e descrições denotativas.

Mas, ao invés de tais dificuldades nos calarem, elas pareciam ativar nossos esforços no sentido de submetermos os sentimentos de amizade, reconhecimento e admiração aos domínios do discurso. E já sabíamos que, por mais que se falasse, nunca tais esforços seriam plenamente exitosos, nunca “chegaríamos lá”. E já sabíamos, também, que mesmo assim, era preciso falar e falar e tornar a falar e continuar falando. Nesse processo reiterativo, íamos nos convencendo do poder do discurso e reafirmando a crença de que falando e tornando a falar conseguiríamos expressar, por pouco que fosse, a importância que damos a uma amizade que há tanto tempo nos desafia o pensamento e alimenta a alma.

Naqueles momentos iniciais, o que tínhamos à nossa disposição era uma solução de compromisso, um remendo ou, para ser otimista, uma solução *ad hoc*. Tal solução poderia seguir por dois caminhos: um, sintético; o outro, analítico.

A *antonomásia* seria o primeiro caminho; a saber, a substituição do nome do nosso homenageado por uma palavra ou expressão outra que fosse sugestiva, evocativa, explicativa ou eufêmica. O segundo caminho seria a *reiteração* – falar, falar, falar mais uma vez e tornar a falar, na esperança de irmos nos aproximando, aos poucos e assintoticamente, de um propósito que já sabíamos ser inalcançável. Contudo, nenhum desses recursos nos interessou.

Ao nos darmos conta de que nos envolvíamos com os limites da linguagem, fomos em busca de um terceiro caminho. E foi assim que, depois de muito discutirmos, chegamos ao pensamento de Ludwig Wittgenstein, um dos mais complexos filósofos do século XX e fecundo problematizador sobre aqueles limites¹. Um tanto

¹ Importante filósofo austríaco, Ludwig Wittgenstein (1889-1951) foi um dos fundadores das Filosofias da Linguagem e criador de um novo estilo de fazer filosofia, centrado na análise da linguagem (Gebauer, 2009). Deixou contribuições cruciais para a Lógica, Filosofia da Matemática, Epistemologia, Metodologia e Psicologia Filosófica (Glock, 1998). Costuma-se dividir sua produção intelectual em duas “fases”, explicitadas em duas grandes obras principais: a primeira “fase” – do *Tractatus Logico-Philosophicus* – centra-se na semântica (Primeiro Wittgenstein), entendendo que a linguagem é um espelho ou representação do

afinados a um ockamismo não positivista, conseguimos ir desatando o nó górdio ao qual nos mantínhamos submetidos: nos demos conta de que precisávamos sair do mundo prosaico das denotações e nos aproximar – ou, mesmo, entrar – no mundo poético das conotações.

Ao trazermos as filosofias de Wittgenstein para tematizarmos sobre o assunto, tivemos de reconhecer que seria melhor andarmos pelas bordas do problema para, depois de algumas voltas, chegarmos a uma solução que, como veremos no final deste texto, acabou por se mostrar até mais simples e econômica.

É bem sabido que o mundo wittgensteiniano, ainda que de difícil acesso, é adequado e produtivo para, dentre outras coisas, tratarmos de vários impasses no campo da linguagem. Ao contribuir decisivamente para uma mudança de paradigma – conhecida como *virada linguística* –, aquele filósofo destravou várias aporias da Filosofia. O destravamento se deu, entre outras razões, porque Wittgenstein fez distinções entre, por exemplo, *conotação* e *denotação*, *enunciável* e *místico*, *significado* e *sentido*, *dizer* e *mostrar*, *regras* e *jogos de linguagem*, *igualdades* e *semelhanças de família*, *atitude metafísica* e *atitude prática*, *gramática ordinária* e *gramática profunda* – esta como “suporte” àquela e como conexão entre linguagem e *forma de vida (Lebensform)* da comunidade que faz uso de determinada língua².

Lendo e relendo muitas vezes o que escrevíamos, ampliando, cortando e corrigindo aqui e ali, chegamos finalmente a este texto. Com ele, pretendemos dar uma solução satisfatória – ou, pelo menos, uma solução de compromisso – para o “problema” com o qual nos debatíamos desde o início. Assim é que, em termos tradicionais talvez não tenhamos propriamente *resolvido* o tal

mundo que já estava aí; a segunda “fase” – das *Investigações Filosóficas* – centra-se na pragmática (Segundo Wittgenstein), entendendo que a linguagem cria o mundo que está aí (Wittgenstein, respectivamente 1987 e 1979).

² Vem daí a conhecida frase do filósofo: “as palavras só possuem significado no fluxo da vida” (Wittgenstein, 1982, § 913).

problema; mas, pelo menos, ele foi *contornado*. E, como veremos mais adiante, em termos wittgensteinianos isso já é a sua solução.

É claro que se poderia ter seguido outros caminhos. Poderíamos, por exemplo, ter feito referências a muitos aspectos objetivos do personagem Silvio Gallo; razões e materiais não nos faltavam para isso. Poderíamos estabelecer vínculos diretos de significação entre sua existência humana e os nomes e os qualificativos que se pode dar à sua presença no mundo. Como se sabe, esse seria o caso se estivéssemos interessados apenas no uso da dimensão representacional da linguagem; em outras palavras, se estivéssemos centrados numa pretensa objetividade, centrados nos aspectos denotativos do Silvio sobre o qual se queria falar. A tarefa seria, então, descrevê-lo e comentá-lo na sua existência objetiva, na sua concretude e nos efeitos que ele – pela sua presença no mundo, pelas suas ideias, pela sua obra e seus enfrentamentos – produziu e continua produzindo *na e para a* vida de todos nós. Tudo isso é importante e, por si só, já seria bem amplo e interessante. Mas para nós isso era pouco. Queríamos fazer mais; e esse “mais” não se dava em termos quantitativos. Com esse “mais”, fomos em outra direção: assumindo um registro diferente, acabamos por navegar em outras águas.

Insistimos no contraste: queremos sublinhar o fato de que o nosso interesse não se coloca ao lado de alguma representação nominalista. Estamos interessados em expressar os *sentidos* que nós atribuímos a Silvio Gallo. Aí não existe mais nenhuma objetividade estrita; tampouco existem inter-relações representacionais rigorosas entre as palavras e as coisas. Ao entrarmos na esfera das conotações, acabamos por navegar em águas aproximativas, às vezes um tanto turvas e mais ou menos dependentes dos atos de enunciação, ou seja, mais ou menos dependentes dos atos que pronunciam várias proposições e as articulam entre si. Tudo isso

sempre marcado pela perturbadora, porém inarredável, sensação de insuficiência³.

Porque reconhecemos a pouca familiaridade que muitos têm com o pensamento de Ludwig Wittgenstein, neste texto lançamos mão de uma escrita em dois planos discursivos. No primeiro plano, está a propriamente dita *explicação* dos nossos comentários e argumentos acerca da solução que procuramos dar ao problema. No segundo plano – na forma de *excursos* numerados e emoldurados por retângulos –, estão algumas explicações básicas e gerais sobre conceitos correntes nas filosofias do austríaco.

Um último comentário introdutório: logo se verá que as frases que escolhemos como *epígrafe* e como *pós-escrito* falam por si mesmas e dão o tom principal deste texto. Entre a *epígrafe* – “Existe, no entanto, o inexprimível. É o que se revela, é o místico” (Wittgenstein, 1987, prop. 6.522, p. 141) – e o *pós-escrito* – “O resto é silêncio” (Shakespeare, *Hamlet*, cena 2, ato V, sd, p. 190) –, aninha-se tanto o *problema* da inefabilidade daquilo que pensamos sobre Silvio Gallo, quanto a *solução* final que demos à tal inefabilidade.

Vamos em frente. Continuemos com a *explicação* para, logo em seguida, passarmos ao primeiro *excursus*.

*

Se assumimos uma postura que reconhece a indizibilidade, em termos wittgensteinianos pode-se dizer que estamos entrando no campo do *místico* e do *paradoxal*. Sobre o místico e o paradoxal chamamos a atenção para os usos que se fazem dessas duas palavras e, nesse caso, os dois condicionantes a serem levados em conta. Este alerta é necessário na medida em que nos inserimos

³ Desde há bastante tempo, um de nós vem lembrando que o mundo está para lá dos limites da linguagem, isso é, o mundo é bem maior e mais complexo do que a linguagem que temos para descrevê-lo (Veiga-Neto, 2004, 2009). Daí resultam, também, as sensações de insuficiência e de incompletude.

numa perspectiva filosófica laica e não positivista, nem fundamentalista, humanista ou idealista.

Excurso 1: O místico, o paradoxal, os condicionantes

Entenda-se o *místico* num sentido não religioso, mas sim laico e talvez, em alguma medida, também metafísico. Tal entendimento é um *primeiro condicionante*; ele condiciona tudo o mais que, no registro wittgensteiniano, se diga sobre o místico.

Para Wittgenstein (1987), o místico corresponde àquele espaço simbólico no qual a linguagem parece insuficiente para, por si só, descrever, comentar ou discutir alguma coisa ou algum acontecimento. Em outras palavras, o místico é o inexprimível, o impronunciável, o indizível, o “indiscursável”; ele é apenas revelável... No *Tractatus Logico-Philosophicus* (Wittgenstein, 1987, § 6.5.22, p. 141), o filósofo é taxativo: “existe, no entanto, o inexprimível. É o que se revela, é o místico”. Nesse âmbito, pode-se *mostrar* ou *revelar*, mas não se consegue *dizer* – pelo menos, não se consegue dizer clara e ampla e racionalmente compreensível para a comunidade linguageira *com* e *para* a qual se fala.

Para Fann, (2013, p. 43), “a religião, a ética, a arte e o reino do pessoal (como a metafísica) dizem respeito ao que não se pode dizer, ao que transcende o mundo [do dizível]”. Acrescente-se a esta lista: o amor, a amizade, a morte, a culpa etc.

Hadot (2007) explica que, para Wittgenstein, o místico tem três componentes: 1º) o sentimento da *existência*; 2º) o sentimento de um todo *limitado* e; 3º) o sentimento do *indizível*. Esses três componentes são “três expressões diferentes de uma mesma abordagem: a impossibilidade de dar, do interior do mundo e da linguagem, um sentido ao mundo, à sua existência e à sua totalidade” (Hadot, 2007, p. 52).

Por outro lado, é ainda Hadot (2007, p. 54) que, ao falar sobre o inefável, é menos taxativo e parece até otimista com a “potência” da linguagem: “longe de me proibir a noção de inefável, a linguagem me dá acesso a ela”, *desde que* se aceite “o emprego de uma linguagem inexata logicamente, uma linguagem que não represente nada, senão que evoque”. Sendo assim, Hadot (2007, p. 55) diz: “vislumbro que a forma mais fundamental da linguagem poderia ser a poesia, que faz surgir o mundo diante de mim”. Hadot (2007, p. 55) conclui que “é nessa linguagem poética, é graças a essa função indicativa ou evocadora da linguagem, que tenho o direito de afirmar [aí parafraseando Wittgenstein, na prop. 6.522 do *Tractatus*]: ‘há certamente o inexpressável, o que se mostra a si mesmo; isso é o místico’”.

Acerca de tal entendimento sobre o místico e como um apoio heurístico, vale traçarmos uma convergência com as palavras de Michel Foucault, quando, falando sobre a alma humana, ele disse que não se referia à alma dos teólogos e nem “se deveria dizer que a alma é uma ilusão ou um efeito ideológico, mas

afirmar que ela existe” (Foucault, 1989, p. 31). Para Foucault, a alma “tem uma realidade que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos” (*idem*). E, logo em seguida, ele diz: “a alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo” (*id.*, p. 32). Pode-se fazer duas substituições nessa citação foucaultiana: as palavras *alma* e *corpo* pelas palavras *místico* e *pensamento*, respectivamente.

O *segundo condicionante*: que se entre em sintonia com a virada linguística e se compreenda e aceite que, para nós – seres linguageiros, seres limitados pela linguagem⁴ –, o mundo se apresenta como intrinsecamente *contraditório* e *paradoxal*. Dado que, pelo uso da linguagem não podemos dar conta dela mesma, surgem paradoxos e contradições que nos enfeitam. Isso não é grave nem deve travar nosso pensamento pois, para Wittgenstein, não é porque encontramos determinados germes patogênicos num sistema, é que vamos dizer que todo o sistema está doente. Nas palavras do filósofo, “a contradição sequer chega a falsear alguma coisa. Deixe estar. Não vá por aí” (Wittgenstein, 1939 *apud* Glock, 1998, p. 104).

Para o austríaco, as contradições não têm toda a importância que outras correntes filosóficas lhes atribuem. Como ele argumentou, podemos considerar as contradições – ao lado das tautologias – como desprovidas de sentido. Nas *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein (1979) fala na necessidade de se proceder a uma *terapêutica da linguagem*; como o próprio nome sugere, trata-se de um conjunto de procedimentos encarregados de contornar o enfeitamento gerado pelos usos equivocados da linguagem⁵. Dentre os efeitos dos usos equivocados da linguagem, estão as contradições e os paradoxos.

Em termos de método – aqui entendido no sentido alargado que lhe deu David Pears (1988) –, Wittgenstein se valeu de várias palavras e expressões que assumem significados e sentidos às vezes afastados do senso comum. Entre elas, são úteis aqui para nós,

⁴ Se a linguagem é limitada em si mesma e se somos seres de linguagem, deduz-se que somos, nós mesmos, limitados pela linguagem. Aí surge uma questão autorreferencial: pela linguagem, não podemos dizer o que ela mesma é; podemos apenas examiná-la e mostrar ou descrever como ela funciona.

⁵ Como explica Condé (1998, p. 139), para Wittgenstein “os problemas filosóficos deixam de existir, isso é, dissolvem-se quando fazemos uma análise da linguagem”. E em que consiste tal análise – uma análise necessária para empreender o que o austríaco costumava chamar de *terapêutica da linguagem*? Consiste em “usarmos as expressões nos domínios em que elas habitualmente têm sentido” (*id.*).

principalmente: *proposição, significado, sentido, denotação, conotação e gramática profunda.*

Excurso 2: Proposição, significado, sentido etc.

Para Wittgenstein (1987, prop. 4.01, p. 53), a proposição (*Satz*) é “uma imagem da realidade. Um modelo da realidade tal como nós a pensamos”. Ele mesmo afirma: “o conceito de significado que adotei em minhas discussões filosóficas origina-se de uma filosofia primitiva da linguagem” e “a palavra alemã para ‘significado’ deriva da palavra alemã para ‘apontar’” (Wittgenstein, 2003, § 19, p. 40).

Assim explica Condé (1998, p. 135): a proposição é “a unidade mínima de significação, o eixo central da linguagem”. A partir dos fatos fazemos figuras, pinturas, imagens ou modelos que chamamos de proposições. Nas palavras de Tamayo-Valencia (2018, p. 67), “essa teoria [wittgensteiniana] pictórica da proposição afirma que as proposições são pinturas da realidade e que serão verdadeiras quando a cada elemento da estrutura da realidade corresponda um elemento da estrutura da proposição, da mesma maneira como estão dispostas as coisas na realidade”⁶.

São as proposições e seus encadeamentos denotativos que, na melhor das hipóteses, acabam por estabelecer, aproximadamente, os sentidos que damos às coisas e aos eventos.

Os nomes carregam significados (*Bedeutung*) e são substitutos dos objetos; as proposições possuem sentido (*Sinn*), isso é, afiguram um determinado estado de coisas. Recorrendo a uma imagem geométrica, Wittgenstein (1987, § 144, p. 41) exemplifica: “os nomes assemelham-se a pontos; as proposições, a setas”.

Como já referimos, queremos sair do âmbito denotativo que Wittgenstein – no *Tractatus Logico-Philosophicus* – denominou “nível da significação” (*Bedeutung*) e entrar no âmbito conotativo, entrar no que ele denominou “nível do sentido” (*Sinn*), mais amplamente explorado nas *Investigações Filosóficas*. Em outras palavras, nosso intento é ultrapassarmos o nível do discurso no qual a relação entre o

⁶ Lembremos das aproximações entre esse pictorialismo com que Wittgenstein trata a limitação das proposições e a existência e o papel ou função das artes em geral. A Arte pode funcionar como um acesso privilegiado ao inefável. E dentre as artes, talvez a linguagem poética ocupe um lugar de destaque. Para detalhes sobre essa questão – com foco na articulação entre Literatura, Música e Pintura –, vide Veiga-Neto; Lopes, 2020.

objeto e a designação ou nome que se dá ao objeto é a mais direta possível. Com tal ultrapassagem e tanto quanto pudermos, queremos nos aproximar de uma descrição daquilo que é indescritível.

No âmbito das conotações, temos de nos socorrer dos circunlóquios, perífrases, metonímias, metáforas etc. Temos de usar muitas palavras e imagens para emitir enunciados que, por si só e isolados, nos parecem pobres, parciais, insuficientes, de baixa expressividade. Revela-se aí, escancaradamente, a insuficiência da linguagem. Mesmo assim, nossa empreitada a favor da conotação pode fracassar, pois se é o indescritível que queremos descrever, já se vê que, *a rigor*, parece que temos diante de nós uma impossibilidade prática. Se isso é difícil em termos linguageiros, vejamos como podemos contornar essa dificuldade e até mesmo tirar proveito dela.

Em primeiro lugar, tal dificuldade importa menos do que se pensa, pois invocar um “a rigor” equivale a matar a própria maleabilidade do pensar. Quantas e quantas vezes a busca do rigor tem travado o pensamento? O mundo não é rigoroso e, no seu todo, a vida não obedece aos rigores da lógica e nem àquilo que pensamos ser *mesmo*⁷ o mundo. Se o nosso pensamento está no mundo e se o próprio mundo não é rigoroso, como poderia ser rigorosa a expressão daquilo que pensamos? É claro que podemos pensar, mas como descrever clara, racional e rigorosamente o que pensamos? Qualquer forma de vida (*lebensform*) vai além da nossa capacidade de, a contento, enquadrá-la, representa-la e descrevê-la com palavras; a vida transborda da lógica e da linguagem, e, por isso mesmo, frustra as tentativas de dominá-las. Quase sempre, esse “a rigor” é um *constructo mentis* e, enquanto tal, pode – e até deve – ser afastado quando for o caso. E aqui, esse é o caso.

Em segundo lugar e seguindo Wittgenstein, pode-se até tirar proveito dessa que parece ser uma impossibilidade prática. Como referimos, considerar algo indescritível significa colocar esse algo

⁷ Aqui, o advérbio *mesmo* significa *de fato, de verdade, realmente*, o que não faz sentido no nosso contexto.

numa esfera que transcende a representação linguageira e entra na esfera do místico. Estava justamente aí o nó górdio que se nos apresentava quando pensamos em escrever este texto. Não queríamos escrever um texto denotativo e pensamos que talvez uma linguagem poética viria em nosso auxílio.

Excurso 3: A Poética como acesso ao místico

É claro que a Poética não implica necessariamente uma escrita em versos. Basta entender que podemos recorrer à Poética para, ao invés de *dizer* de modo linear e pretensamente objetivo, podemos apenas *mostrar*. Aí se inclui a busca das ressonâncias⁸ entre Poética e outras formas de manifestação artística, como portas de entrada para o místico.

Como sabemos, e seguindo Pierre Hadot (2007), mais do que dizer estritamente o que algo *é*, a linguagem poética *sugere, evoca, mostra* o que algo *é* ou parece ser, bem como *estabelece ligações inusitadas* entre pensamentos e dizeres até então díspares, contrastantes e mesmo contraditórios. Desse modo, a linguagem poética amplia nossos entendimentos ao criar novas compreensões sobre aquilo a que chamamos de realidade, aí incluídas as sensações, as ideias, os sentidos das coisas e dos acontecimentos.

A Poética seria, então, um caminho possível para nós. Chegamos a pensar em recorrer ao método das ressonâncias, articulando Poética com Música. Mas também não fomos por aí, pois isso envolveria um trabalho longo, tortuoso e principalmente demorado demais. No final das contas, resolvemos adotar uma terceira estratégia. Mais adiante, explicaremos isso melhor.

Naturalmente, este texto é uma peça em prosa; mas, mesmo assim, se coloca a serviço de uma apreciação que pretende navegar em direção ao indescritível. Seriam a prosa e a poética suficientes para nos conduzir? E se esse é o rumo, como chegaremos lá? E, no

⁸ De alguns anos para cá, nós temos desenvolvido o que batizamos de “método das ressonâncias” – como um recurso, como uma porta capaz de nos levar para além do dizível –, quando exploramos, numa perspectiva foucaultiana, os conceitos de *liberdade, amizade e morte*. Para uma discussão detalhada sobre o “método das ressonâncias” – nas articulações entre Poética, Música e Pintura –, bem como suas aplicações, vide Veiga-Neto, 2017, 2022 e Veiga-Neto; Lopes, 2020.

fim das contas, chegaremos mesmo lá? Para melhor responder a essas perguntas, vale a pena continuarmos a discutir algumas últimas questões relativas ao pensamento que tomamos como mapa, bússola, régua, compasso e sextante, esses equipamentos wittgensteinianos que estão a nos orientar e conduzir.

*

Recapitulemos.

Num ritornelo, insistimos: é numa aproximação aos limites entre o dizível e o inefável que nós navegamos aqui. Estamos naquela região onde as coisas apenas se revelam, apenas se mostram⁹ (*Dinge zeigen sich einfach*). Não são coisas pronunciáveis; são coisas indizíveis (*aber es sind unaussprechliche Dinge*). Qualquer formulação nossa que se pretenda racional¹⁰ estará, necessariamente, fadada ao fracasso ou, na melhor das hipóteses, será muito pobre e não conseguirá dizer o que pensamos ser possível dizer. Eis aí a dificuldade com que nos deparamos neste texto: tentar enunciar a força de nossos afetos, estima, reconhecimento, amizade e respeito por Silvio Gallo é uma tarefa que se situa para lá dos limites da linguagem (*Grenzen der Sprache*).

Sempre recorrendo a Wittgenstein – e agora recorrendo, também, à conhecida formulação de Santo Agostinho, quando esse se referiu ao tempo¹¹ –, pode-se dizer que sentimentos e sensações como amizade, religiosidade, estética e ética partilham de uma mesma “propriedade”: podemos até saber o que são, o que significam para nós e o que provocam em nós. Mas, se nos

⁹ Cumpre lembrar que, na coletânea póstuma, organizada pela sua irmã e conhecida sob o título *Investigações filosóficas* (Wittgenstein, 1979), lê-se que o filósofo acabou abrandando a distinção (que antes fazia) entre *dizer (sagen)* e *mostrar (zeigen)*. Mas aqui isso importa pouco para nós.

¹⁰ “Formulação racional” é entendida como “dar razões para”.

¹¹ À pergunta “que é o tempo?”, Santo Agostinho responde: “Se ninguém me perguntar, eu o sei; mas se me perguntam, e quero explicar, não sei mais nada” (Agostinho, 1964, p. 17).

perguntarem, não conseguiremos dizer clara e racionalmente o que são. *Mostramos* o que são, mas não conseguimos *dizer* o que são.

Excurso 4: limites, imagens, dizer, mostrar...

Mais e mais nos interessam as franjas dos limites que separam, de um lado, a região das representações denotativas e, do outro lado, a região do místico e do poético. Mais e mais nos interessa navegar pelos limites da linguagem (Hadot, 2007).

Mesmo do lado de cá, deste lado no qual colocamos a pretensa objetividade e suficiência do *lógos*, a representação não pode se dar senão pela Arte – poética, performativa, pictórica, musical etc. –, na medida em que a simples verbalização não dá conta de dizer o que as coisas são e, sendo assim, as coisas são de fato inexprimíveis; elas apenas se revelam, se mostram (*sie offenbaren sich einfach, zeigen sich*). Na melhor das hipóteses, o que temos são as imagens como modelos da realidade (*Modelle der Realität*). Nas palavras de Wittgenstein (1987, prop. 2.12, p. 35): “A imagem é um modelo da realidade” (“*Das Bild ist ein Modell der Realität*”).

Pode-se dizer, então: aquilo que se mostra vem em socorro do inexprimível. A região do inexprimível só pode ser aproximadamente acessada pelo ato de *mostrar* ou *revelar* (*zeigen*).

Trata-se aqui, então, de emprendermos um esforço que é tanto maior quando se sabe que é impossível transpor a linha que separa o exprimível do inexprimível. Como argumentou Wittgenstein (1987, prop. 6.522), para além do discurso “existe o inexprimível. É o que se revela, é o místico”. Aí já estamos no mundo da transcendência e não mais no mundo físico, objetal...

É justamente isso que nos interessava: atribuímos *sentidos* (*Sinne*) e não apenas *significados* (*Bedeutungen*) para o nosso personagem. E, tanto quanto possível – como num mergulho nas águas da indizibilidade – mostrar os sentidos que reconhecemos em sua pessoa, bem como os efeitos que ele produziu e continua produzindo na vida de todos nós.

Assim como fez Wittgenstein no final do *Tractatus Logico-Philosophicus* – quando, assumindo os limites da linguagem, afirmou que o “método correto da Filosofia [é] só dizer o que pode ser dito” (Wittgenstein, 1987, prop. 6.53, p. 141) –, nós constatamos ter chegado aos limites do que poderíamos dizer acerca do nosso

homenageado. Neste texto, acabamos levando, aos limites da dizibilidade, o nosso afeto, apreço e amizade por Silvio Gallo. Em outras palavras: por mais que quiséssemos, nada mais poderíamos dizer sobre ele. Não conseguimos entrar na transcendência. E, como argumentou Jaspers (1948, p. 876): “a marca limite da transcendência é o silêncio”.

Chegando no final, agora nos perguntamos: lá no início, não poderíamos ter feito um curto-circuito e pronunciado, direta e antecipadamente, nosso silêncio como expressão dos limites do dizível acerca do nosso personagem? Por que, ao começarmos este nosso texto, não declaramos, de saída, o nosso silêncio frente a Silvio Gallo? A resposta é simples: porque, se tivéssemos assim procedido, mais pareceria – pelo menos, aos não familiarizados com o pensamento wittgensteiniano – uma desconsideração, ou uma redução da importância que atribuímos ao nosso homenageado, ou, até mesmo, uma denegação da estima que temos por ele.

*

Concluindo, recorramos à metáfora da escada, que o próprio Wittgenstein usou para encerrar o *Tractatus Logico-Philosophicus*. Ao andarmos pelos limites que separam o dizível do indizível, podemos agora dizer: aqueles que compreendem nossas proposições, neste texto, “as reconhece afinal como falhas de sentido, quando por elas se elevou para lá delas. (Tem que, por assim dizer, deitar fora a escada depois de ter subido por ela). Tem que transcender estas proposições; depois vê o mundo a direito” (Wittgenstein, 1987, prop. 6.54, p. 142). E o seu *gran finale*: “Acerca daquilo de que se não pode falar, tem que se ficar em silêncio” (*id.*).

Para nós, o silêncio funcionou como a navalha de Ockam. Por intermédio dela, pudemos desatar o nó górdio deste texto. Diante da inefabilidade da linguagem, calar-se sobre nosso homenageado é confirmar que o colocamos para lá da linha que separa o dizível do indizível. Ao não conseguirmos dizer, racional e claramente, tudo o que Silvio é e representa para nós,

conseguimos colocar nossa apreciação para além da linha que separa as denotações das conotações. Pois, como argumentou Wittgenstein (1987, prop. 6.42 p. 138), “as proposições não podem exprimir nada do que é mais elevado”. E é justamente aquilo que é mais elevado que tem mais valor.

Assumindo radicalmente a contingência, Wittgenstein (1987, prop. 6.41, p. 138) afirmou que “se existe um valor que tenha valor, então tem de estar fora do que acontece e do que é. Porque tudo o que acontece e tudo o que é o é por acaso. Não pode estar no mundo o que o tornaria não acaso porque senão seria de novo acaso”. Em outras palavras: no mundo em si, não existe qualquer valor – e, se existisse, não teria qualquer valor¹².

Se aqui atribuímos o maior valor a Silvio Gallo não é porque tal valor exista no mundo em si – seja lá o que isso for... –, senão porque tal valor existe para nós, para todos nós.

Daí para diante...

O resto é silêncio.

(Shakespeare, *Hamlet*, cena 2, ato V, sd, p. 190)

Referências

AGOSTINHO. **As confissões**. São Paulo: Edameris, 1964.

CONDÉ, Mauro Lúcio L. **Wittgenstein: linguagem e mundo**. São Paulo: Annablume, 1998.

FANN, Kao T. **El concepto de filosofía en Wittgenstein**. Madrid: Tecnos, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

¹² Note-se que, ao aderir assim radicalmente à contingência, Wittgenstein entra em sintonia com a transvaloração dos valores de Nietzsche.

GEBAUER, Gunter. **Wittgensteins Anthropologisches Denken**. München: Verlag, 2009.

GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HADOT, Pierre. **Wittgenstein y los límites del lenguaje**. Valencia: Pre-textos, 2007.

JASPERS, Karl. **Philosophie**. Berlin: Spring-Verlag, 1948.

PEARS, David. **As ideias de Wittgenstein**. São Paulo: Cultrix, 1988

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Fonte Digital: Ridendo Castigat Mores, sd. Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/download-gratuito?hamlet.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2024

TAMAYO-VALENCIA, Luis Alfonso. **Ensaio sobre Wittgenstein: el giro lingüístico en Filosofía**. Bogotá: Aula de Humanidades, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. *In*: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria (Orgs.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Átomo & Alínea, 2004, p. 131-146.

_____. Nietzsche y Wittgenstein: herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía II. **Mutatis Mutandis**, Medellín, v. 2, n. 1, 2009, p. 122-133.

_____. Gloria victis. *In*: RAGO, Margareth; GALLO, Silvio. **Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?** São Paulo: Intermeios, 2017, p. 51-62.

_____. **Sobre a morte: ressonâncias entre Franz Schubert e Mathias Claudius**. Mimeo, 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Noites estreladas. *In*: RESENDE, Haroldo; PIRES NETO, Luiz C. (Orgs.). **Salma Tannus Muchail: um modo de presença**. Guararema/MG: Capella, 2020, p. 223-247.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. **Last writings on Philosophy of Psychology** (v. I). Oxford: Blackwell, 1982.

_____. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Lisboa: Gulbenkian, 1987.

_____. Wittgenstein's Lectures on the foundations on Mathematics (Cambridge University, 1939). *In*: GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 104.

_____. **Gramática Filosófica: parte I** – A proposição e seu sentido. São Paulo: Loyola, 2003.

Silvio, que conheci nas práticas anarquistas...

edson passetti

Conheci Silvio nas práticas anarquistas, com a sua coragem de introduzir anarquismos e educação libertária na universidade, num tempo em que não éramos governados, também, pelas empresas-livres de jornalismo, e quando libertário era sinônimo de anarquista.

Libertário, palavra inventada pelo exilado Joseph Déjacque, em Nova Iorque, em correspondência com Proudhon e como título de um pequeno jornal por ele editado, no final da década de 1850¹. Mais tarde, foi o nome do jornal *Le Libertaire* de Sébastien Faure e Louise Michel, fundado em 1895, quando a palavra anarquista estava condenada a desaparecer pela disseminação do terror de Estado e com a anuência da imprensa-empresa chamada livre. Libertário(a) nada tem a ver com *libertarian*. Mas passou a ser uma das designações liberais e conservadoras entre estadunidenses no século XIX, depois apropriada pelos reativos e pela preguiçosa imprensa-empresa livre. Hoje em dia, chegou a ser sinônimo de anarco-capitalismo, conservadorismo, neoliberalismo e similares... Estes são *libertarianos* jamais libertários.

Silvio Gallo tem entre o nome e o sobrenome, Donizetti. Quando o conheci não perguntei sobre o compositor, mas pelo padre-espírita de Tambaú-SP, em quem meu querido tio encontrara a ponte para se afastar do torpor das bebidas alcoólicas durante os anos e décadas seguintes de sua vida. Sim, a referência era o padre-espírita, cuja conduta no interior do estado de São Paulo ficou conhecidíssima. O que ele dizia, a quem o procurasse

¹ Ver: **Revista Ecpolítica**, n. 7. São Paulo: PUCSP/Nu-Sol, set-dez 2013. Disponível em: https://www5.pucsp.br/ecopolitica/revista_ed7.html Acesso em: 05 jul. 2024.

para um encontro, não se sabe, mas eram palavras firmes e francas que atingiam, em cheio, algumas pessoas. Galo (e não Gallo), para mim, era o risível símbolo da seleção da França, aquela que levou de 5 a 2 na semifinal de 1958, na Suécia, e de onde veio o título a Pelé de Rei do Futebol. Naquele tempo, na seleção da França, matriz das revoluções modernas, não jogavam negros, nem gente que pertencia às suas colônias. A França somente veio a ser campeã do “mundo” quando introduziu negros e demais ex-colonizados, quando virou uma seleção de negros na sua enorme maioria. E ainda consta, no quase extenso nome de Silvio, um “de Oliveira”, de judeu português cristão-novo? Não sei.

Então, por aqueles dois lados, fiquei e fico com o Silvio, querido amigo feito nas anarquias dos anos 1990. Educador sem nunca ter esboçado ser um pedagogo ou o escolar ortopedista social, apesar de muitas vezes os anarquistas usarem educador e pedagogo como sinônimos. Difícil é a liberação da colonização da linguagem. Em especial aos anarquistas que atravessam a fronteira da modernidade, do iluminismo e da noção de revolução. Os anarquismos são singulares e múltiplos, vão dos revolucionários aos heterotópicos, do contrapoder ao antipoder. Enfim, alguns anarquistas, como Silvio Gallo, não deixaram de recorrer a dois filósofos franceses anti-universalismos do final do século passado: Michel Foucault e Gilles Deleuze.

Silvio Gallo foi um dos primeiros que mostrou a pertinência das conversações dos anarquismos com Foucault e Deleuze. Mais recentemente, encontrou passagem na educação para René Schérer. Há muito que dizer sobre eles e Silvio Gallo, incluindo o núcleo de pesquisa por ele coordenado, as organizações de eventos, livros, redação de artigos, participações em colóquios, seminários, debates, apresentação de conferências... Falar de Silvio Gallo é sempre um convite às práticas de liberdade ditas e realizadas com elegância e heterotopia.

Silvio Gallo tem uma boca grande de lábios carnudos como Jagger, dos Stones. Mas não berra, fala baixo pausado e com leveza. Sussurra, está mais para o samba-canção. Suas palavras sempre

obtêm ressonância anarquista. Tem um jeito calmo de ser, de permanecer e de se preservar. Foi prosseguindo com Foucault e as disciplinas, os fluxos deleuzeanos e as invenções de Schérer que Silvio Gallo foi e é doutor, livre-docente e titular na Unicamp-Educação. E por força da legislação em vigência passa a ser um novo aposentado entre aqueles que introduziram o anarquismo como matéria, saber e verdade na universidade brasileira.

Silvio Gallo é mais um entre nós que veio do evento “Outros 500”, realizado na PUC-SP, em 1992, com pesquisadores anarquistas de muitas universidades da América do Sul e da Europa. Esteve e está junto com muitos grupos anarquistas que chegaram, somaram e vieram depois. Foi aquele momento em que se firmou o acontecimento voltado a rever práticas sindicais e revolucionárias do anarquismo histórico. Foi o momento de aproximação mais intensa com o Centro de Cultura Social de São Paulo, fundado em 1933, e dentre seus militantes, com Jaime Cubero.

A história do anarquismo, ou seja, a dos anarquismos, não só passou a ser revisitada como explicitou onde estão as pelancas das relações com o marxismo, as pretensões de comando e a disputa pela verdade universal. Silvio Gallo é da reviravolta e não da restauração ou profetismo. O anarquismo vibra, vive libertariamente com ele.

Silvio é dos que vive as Américas como americano, na do Sul, em especial, com companheiros de fala espanhola e portuguesa, episodicamente em línguas indígenas, encontrando, como anarquista, um jeito de coexistir².

É quase impossível, neste momento, não lembrar a proximidade do escritor Roberto Arlt (2013), em sua passagem pelo Brasil, no início dos anos 1930, quando o governo do Estado deixou de ser exclusividade da oligarquia para ser ampliado e exercitado por demais setores privilegiados, capitaneados pelos militares. Arlt

² Juntos organizamos o evento “Anarquistas na América do Sul” em 2021, e as publicações no ano seguinte em dois volumes. Cf. Passetti; Gallo; Augusto, 2022a; 2022b.

não era da descendência de Jorge Luiz Borges, Adolfo Bioy Casares e Silvina Ocampo. Era da plebe, cronista de jornal, em especial do *El Mundo* de Buenos Aires. Designado pelo editor para visitar o Rio de Janeiro, esteve nos mais estranhos lugares da existência, da pasmeira, do sossego, da beleza na “cidade maravilhosa”, assim conhecida no século passado. Arlt, descendente de imigrantes foi referência para Júlio Cortázar e Ricardo Piglia.

Segundo Robert Arlt:

O operário argentino alcançou em seu país não uma posição social, mas comodidades que aqui [Rio de Janeiro] são restritas a uma classe social. Operário ou funcionário, em Buenos Aires dá no mesmo. Aqui não. O operário é uma coisa que se veste mal, trabalha muito e vive pior. O funcionário também – trabalha muito, vai ao cinema uma ou duas vezes por mês, muda de roupa ao deixar a repartição e não sai de casa até o dia seguinte. Nosso operário é discutiador porque entende de questões proletárias. Faz greve, defende furiosamente seus direitos, estuda, bem ou mal; manda os filhos para a escola e quer que seu filho seja ‘dotô’ ou que ocupe uma posição social superior à sua. Se veste pelos padrões do funcionário, principalmente jovens operários, mais evoluídos que os velhos. Já disse... operário... funcionário... dá no mesmo, em Buenos Aires. Com a diferença, é claro, que o operário ganha mais e não é abandonado à própria sorte, como acontece com o funcionário (Arlt, 2013, p. 118-119).

É preciso se convencer: Buenos Aires é única na América do Sul. Única. Tenho muito o que escrever sobre isto. Lá (e disse isso aos jornalistas daqui), lá, no mais ínfimo bairro operário, você encontra um centro cultural onde, com uma incompetência assombrosa, se discutem as coisas mais transcendentais. Pode ir a Barracas, a Villa Luro, a Saénz Reña. Qualquer cidade do interior de nossa província tem um centro onde dois ou três filósofos baratos discutem se o homem descende ou não do macaco. Qualquer operário nosso, pedreiro, carpinteiro, portuário, tem noções, e algumas bem sólidas, do que é o cooperativismo, centros sociais et cetera. Leem romances, sociologia, história. Aqui é totalmente desconhecido” (Arlt, 2013, p. 132-133).

Aqui [Rio de Janeiro] todo mundo trabalha. [...] Trabalham brancos e negros, mulheres e homens. [...] A mulher trabalha em pé de igualdade com o homem; ganha seu feijão. ‘Aqui todo mundo grama’. Aqui todo mundo trabalha. E depois, volta à toca” (Arlt, 2013, p. 163).

Os senhores? Um senhor tinha que ser muito bruto para bater em um escravo. Pra quê? Pra isso tinha o feitor. O feitor era o capataz dos escravos, geralmente também escravo, mas era liberado do trabalho brutal para fazer seus companheiros trabalharem e castigá-los. Esse escravo era o terror dos outros. Cumpria a ordem do amo ao pé da letra. Se mandavam dar 50 chicotadas em um escravo, e o escravo morria na chicotada 39, o outro providenciava as 11 restantes... Uma questão de princípios, amigo. Obediência absoluta (Arlt, 2013, p. 180).

Roberto Arlt, conhecia bem os anarquismos na Argentina. Sua literatura o mostra. Sua entrada para o cinema aconteceu com a adaptação de *Os sete loucos* e *O lança-chamas*, editados no Brasil pela *Iluminuras*, pelo grande cineasta Leopoldo Torre Nilssen, que em 1973 levou um “Urso de Prata” do Festival de Berlin, com o filme *Os sete loucos*. Na *Rádio Libertaria Alegria*³ é possível ouvir Arlt em gravações arquivadas do programa “La Rabia anarquista en su literatura”, em especial em “La ejecución de Severino Di Geovanni”⁴. Não se sabe quanto Arlt conhecia da história do anarquismo no Brasil e sobre o massacre do Estado aos anarquistas desde a grande greve, em 1917, de São Paulo e Rio de Janeiro. Talvez não tenha ouvido falar do médico negro anarquista Fabio Luz, da intensa imprensa anarquista, da literatura social, até mesmo do movimento libertário no Brasil anterior à Revolução Russa, das escolas anarquistas e da cultura libertária... Tudo e mais um pouco, massacrados pela legislação discriminatória contra anarquistas e imigrantes italianos, a construção de vilas operárias de condes e similares para disciplinar os operários e operárias, e barrar xs anarquistas... E a inevitável violência de Estado e dos paramilitares. Porém, ele detecta com sutilezas os efeitos da colônia, do império e da república na matança em nome da liberdade do capital sobre trabalhadores livres, indígenas e escravos. Deixa-se libertário às proximidades de Gallo; provavelmente seriam intensos amigos.

³ Disponível em: www.alegrialibetaria.org. Acesso em: 05 jul. 2024.

⁴ Disponível em: <https://youtube.be/Oi90b-4SU7E>. Acesso em: 05 jul. 2024.

Silvio Gallo, na revista *verve*⁵, compõe o conselho editorial e nela publica, desde sua invenção em 2002⁶. Próximo ao *Nu-Sol*, desde antes de seu aparecimento, Silvio esteve conosco física e virtualmente, com escritos e pesquisas desde a revista *Libertárias* ainda nos anos 1990. Com ele trocamos ideias e práticas sobre liberdades anarquistas e aprendemos com sua leveza, fleuma e generosidade.

Silvio trouxe, também, seu tom na revista *verve* sobre educação, escola, instrução, cultura, e relacionamentos livres e possíveis na escola livre, longe da dicotomia público-privada, do governo da religião na escola e do espelhamento da razão escolar na razão religiosa. Silvio convida a uma jornada por séculos de modernidade, ao que o Iluminismo tanto valorizou como instrução escolar para quem manda e para quem deve obedecer. Os limites, obviamente, encontram cercanias que vão do liberalismo ao socialismo, com ligeiras acomodações macabras nas tiranias. Por isso, os anarquismos não são expansão monolítica de limites iluministas como no século XIX e na primeira metade do XX. Os anarquismos são o rompimento decisivo com as benesses do iluminismo. A favor ou contra os iluministas estabeleceram a aspiração à perpetuação do Estado, até mesmo como meio para o igualitarismo (socialista e neoliberal com suas respectivas distinções). E nestes embates intermináveis, ao seu modo, sereníssimo sempre está Silvio Gallo.

Referências

ARLT, Robert. **Águas-fortes cariocas:** e outros escritos. Tradução e organização de Gustavo Pacheco. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; DIAS, Rosimeri de Oliveira; GALLO, Silvio. 50

⁵ Disponível em: <https://www.nu-sol.org/verve/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

⁶ Cf. Gallo, 2002, 2022; Carvalho *et al.*, 2023; Carvalho & Gallo, 2023.

anos do curso “A Sociedade Punitiva”. **Verve**: Revista semestral autogestionária do Nu-Sol. São Paulo: PUC, v. 44, out. 2023, p. 14-17. Disponível em: https://www.nu-sol.org/blog/dt_portfolios/v-e-r-v-e-44/. Acesso em: 05 jul. 2024.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. A sociedade punitiva: entre o cinismo dos ilegalismos burgueses e as lutas anárquicas. **Verve**: Revista semestral autogestionária do Nu-Sol. São Paulo: PUC, v. 44, out. 2023, p. 165-187. Disponível em: https://www.nu-sol.org/blog/dt_portfolios/v-e-r-v-e-44/. Acesso em: 05 jul. 2024.

GALLO, Silvio. A escola pública numa perspectiva anarquista”. **Verve**: Revista semestral autogestionária do Nu-Sol. São Paulo: PUC, v. 1, 2002, p. 124-164. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/4596>. Acesso em: 05 jul. 2024.

_____. O anarquismo filosófico de René Schérer. **Verve**: Revista semestral autogestionária do Nu-Sol. São Paulo: PUC, v. 42, out. 2022, p. 39-53. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/61819>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PASSETTI, Edson; GALLO, Silvio; AUGUSTO, Acácio (Orgs.). **Anarquistas na América do Sul**, São Paulo: Hedra, 2022a.

_____. **Anarquistas na América do Sul**. v. 2. São Paulo: Pedro & João Editores, 2022b. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/07/EBOOK_Anarquistas-na-America-do-Sul.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

Sobre escritos de um filósofo libertário em defesa da educação

Haroldo de Resende

*Queremos, porém, insistir um pouco mais na escola.
Pensá-la um pouco mais com Foucault. Pensá-la como
espaço de construção de relações de poder, mas também como
espaço de resistência, como espaço de práticas de liberdade.*
(Silvio Gallo)

I. Introdução: Silvio Gallo na companhia de Michel Foucault

Embora os ditos e escritos de Michel Foucault se caracterizem pela pluralidade e diversidade temática e conceitual, permitindo a realização de operações analíticas para a problematização de questões nos mais variados campos, nem a educação, nem o anarquismo constituíram objetos diretos de suas reflexões, figurando como assuntos incidentais ou mesmo laterais em sua produção.

Contudo, na condição de filósofo da Educação ou de anarquista, ou ainda, de filósofo libertário da educação, o que Silvio Gallo faz, ao mobilizar noções do repertório teórico-prático de Foucault para discussões de problemas educacionais sob o prisma anarquista, muito além da mera aplicação conceitual, é repensar a educação, é pensar a educação de uma maneira outra, é conceber o campo educacional como espaço de pensamento, é entender a escola como lugar de constituição subjetiva, o que ele faz é “tornar uma vez mais o pensamento possível em Educação” (Gallo, 2006, p. 253).

Para ele, sendo a filosofia de Foucault uma maneira de interrogar a relação do sujeito com a verdade e de interrogar o que é estabelecido como verdadeiro, a produção do filósofo francês mobilizada para se pensar o campo da educação, funciona como uma espécie de antídoto contra dogmatismos e certezas das

novidades salvadoras, permitindo de novo o pensamento, o que implica um exercício de suspeição das verdades estabilizadas, na busca pelo ainda não pensado, no questionamento acerca dos modos de condução educacional, no escrutínio das certezas e dogmas incontestes que se alastram pelo território educacional. É nessa perspectiva que Gallo faz de Foucault sua companhia para repensar a Educação.

Para além de ser um dos pilares, um dos fundamentos da Educação, a Filosofia precisa ser para a Educação justamente aquilo que lhe tira os fundamentos, aquilo que lhe tira o chão, fazendo com que o pensamento uma vez mais emirja. Penso ser esta a principal lição que temos a aprender com a obra de Foucault, nós que nos dedicamos à área da Educação (Gallo, 2006, p. 254).

II. Demarcação: os escritos de Gallo no *Colóquio Internacional Michel Foucault*

Ao longo dos últimos 25 anos ocorre, no Brasil, o *Colóquio Internacional Michel Foucault*¹, que constitui um dos mais importantes espaços de circulação, divulgação e debates dos estudos foucaultianos. A presença amiga e generosa de Silvio Gallo é notada em boa parte das edições do *Colóquio*², marcada por sua participação na composição de mesas de discussões com o desenvolvimento de conferências e palestras, de modo que, dos 12 livros organizados a partir das apresentações realizadas nesse

¹ De 1999 até 2023 foi realizada uma série 12 edições desse evento em diversas instituições brasileiras, reunindo pesquisadores, não só do Brasil, mas também, de outros países, das mais variadas áreas de conhecimento, agregados em torno do pensamento de Michel Foucault, o que marca e autêntica apreensão e o uso de noções do pensador francês.

² Das 12 edições realizadas, Gallo participa de nove na condição de palestrante, tendo feito parte da comissão organizadora do X Colóquio, assim como também organizou, juntamente com Margareth Rago, o livro resultante dessa edição, *Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?* (2017).

evento, o pesquisador comparece em oito, com textos sob o viés anarquista, o que pode ser observado no Quadro 1, em seguida.

O intuito deste texto é fazer uma espécie de inventário da participação de Gallo no âmbito desse *Colóquio Internacional Michel Foucault*, abordando aquilo que ele inscreveu com suas falas na realização de diferentes edições do evento e que foi posteriormente publicado na forma escrita ³. Nesse rastreamento, busca-se identificar as temáticas por ele tratadas, descrevendo-as, de modo a compor um panorama que possa mapear, em linhas gerais, suas abordagens de filósofo libertário da educação. Desse modo, busca-se situar, especialmente, as suas discussões em torno da questão educacional de maneira um pouco mais verticalizada, sem deixar de também apontar os textos que versam sobre outros assuntos filosóficos.

Quadro 1: Livros organizados a partir de palestras realizadas no *Colóquio Internacional Michel Foucault* (2006-2023), seus organizadores, títulos dos textos de Silvio Gallo, editoras e ano de publicação

Título do livro	Organizadores	Textos de Silvio Gallo	Editora/ano
Figuras de Foucault	RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.).	Foucault: (re)pensar a educação	Autêntica, 2006
Para uma vida não-fascista	RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo	Entre Édipos e <i>O Anti-Édipo</i> : estratégias para uma vida não-fascista	Autêntica, 2009
Foucault: filosofia & política	BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.).	Do cuidado de si como resistência à biopolítica	Autêntica, 2011

³ A intervenção de Silvio Gallo intitulada *Heterotopias do corpo na escola? Pensar Foucault com Schérer* feita em 2015, no IX *Colóquio Internacional Michel Foucault e as Heterotopias do Corpo* não faz parte do escopo deste texto, uma vez que não houve publicação referente a esse evento.

O mesmo e o outro: 50 anos de <i>História da loucura</i>	MUCHAIL, Tannus, Salma; FONSECA, Márcio Alves da; VEIGA-NETO, Alfredo	Foucault e as “práticas de liberdade”: possibilidades para o campo educativo	Autêntica, 2013
Michel Foucault e os saberes do homem: <i>como na orla do mar, um rosto na areia</i>	RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; Portocarrero, Vera; VEIGA-NETO, Alfredo	Do rosto de areia à escultura de si: em torno de um pós-humanismo em Foucault	Prismas, 2016
Michel Foucault e as insurreições: <i>é inútil revoltar-se?</i>	RAGO, Margareth; GALLO, Sílvio	Insurreições escolares?	Intermeios, 2017
Foucault & as práticas de liberdade II: topologias políticas & heterotopologias	BUTTURI JÚNIOR, Atilio; CANDIOTTO, Cesar; SOUZA, Pedro de; CAPONI, Sandra	Aleturgias e práticas de liberdade no campo educativo	Pontes, 2019
Michel Foucault: devir do pensamento e multiplicação de práticas	MUCHAIL, Salma Tannus; RAGO, Margareth; FONSECA, Marcio A.; TOMELIN, Georghio Alessandro; SOUZA, Pedro de.	Artes de governar e educação: a “instituição das crianças” e o governo da infância na modernidade	Pontes, 2023.

Fonte: Elaborado pelo autor.

III. A educação (re)pensada por Gallo

Do conjunto dos oito textos do professor de Filosofia da Educação Sílvio Gallo, que compõem coletâneas resultantes do *Colóquio Internacional Michel Foucault*, três perfazem um bloco, cuja discussão recai sobre questões filosóficas de espectro mais amplo e estão fortemente vinculados ao campo filosófico propriamente

dito, debatendo questões típicas da filosofia⁴. O outro bloco, que tem suas discussões verticalmente voltada para temas circunscritos no campo educacional, é composto por cinco textos que versam sobre questões específicas que envolvem a educação, num escopo mais abrangente, e a escola em modo mais singular, conforme o Quadro 2, abaixo.

Quadro 2: Textos de Silvio Gallo, publicados no *Colóquio Internacional Michel Foucault* (2006-2023), que abordam temas filosóficos mais gerais e textos que abordam a educação como tema filosófico específico e o respetivo ano de publicação

Textos que abordam temas filosóficos mais gerais	Ano	Textos que abordam a educação como tema filosófico específico
	2006	Foucault: (re)pensar a educação
Entre Édipos e <i>O Anti-Édipo: estratégias para uma vida não-fascista</i>	2009	
Do cuidado de si como resistência à biopolítica	2011	

⁴ Em linhas muito gerais, o primeiro título desse bloco, *Entre Édipos e O Anti-Édipo: estratégias para uma vida não-fascista* (2009) tem como propósito seguir pistas e provocações estabelecidas por Foucault na esteira do livro *Anti-Édipo – capitalismo e esquizofrenia* (1972), de Gilles Deleuze e Félix Guatari para criticar fascismos cotidianos e identificar possibilidades estratégicas para uma vida não-fascista. Já no texto *Do cuidado de si como resistência à biopolítica* (2011), Gallo, fazendo um sobrevoou, como ele mesmo diz, sobre os cursos de Foucault do final da década de 1970 e do início da de 1980, busca evidenciar como as relações consigo mesmo se associam às relações com o poder num movimento que interconecta poder e práticas de si, evidenciando o sujeito ético capaz de se colocar nos jogos de poder, de maneira ativa, tanto consigo mesmo, como com os outros na invenção e práticas de liberdade. Por fim, no último texto desse bloco, *Do rosto de areia à escultura de si: em torno de um pós-humanismo em Foucault* (2016), no trânsito entre a metáfora do homem como rosto que se desmancha na areia e da escultura de si mesmo pelo sujeito que se constitui, Gallo entende que Foucault se desfaz do conceito de homem transcendental, essencial e universal, na mesma medida em que requalifica o conceito de sujeito como construção de si, na sua própria singularidade, numa perspectiva da história e da imanência, o que permite identificar um pós-humanismo na trajetória de suas pesquisas.

	2013	Foucault e as “práticas de liberdade”: possibilidades para o campo educativo
Do rosto de areia à escultura de si: em torno de um pós-humanismo em Foucault	2016	
	2017	Insurreições escolares?
	2019	Aleturgias e práticas de liberdade no campo educativo
	2023	Artes de governar e educação: a “instituição das crianças” e o governo da infância na modernidade

Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro desses textos que abordam a educação como tema filosófico específico apresenta um caráter mais geral, lançando uma reflexão sobre a pertinência do uso de conceitos da obra foucaultiana como ferramentas analíticas capazes de explorar e deslindar temas e problemas do campo da Educação. Nessa direção, sublinhando que Foucault não teve a Educação como problema central em suas investigações, Gallo faz uma espécie de mapeamento possível da produção foucaultiana para inspiração de uma Filosofia da Educação, apontando, para isso, potencialidades em cada uma das fases ou, dos domínios do percurso do filósofo francês, conforme identificação realizada por Alfredo Veiga-Neto (2007), quais sejam, os domínios *Educação e ser-saber*, *Educação e Ser-Poder* e *Educação e Ser-Consigo*, para perscrutar questões referentes à produção de subjetividades no universo educativo, tendo em vista o sujeito constituído nas relações de poder, de saber e consigo mesmo.

Já os outros quatro textos que versam sobre a Educação, fazem abordagens de questões mais diretas ou mais localizadas, discutindo temas específicos. No texto *Foucault e as “práticas de liberdade”: possibilidades para o campo educativo* (2013), Gallo expõe o entendimento de que há nas instituições escolares um jogo de poder e não simplesmente uma condição de dominação e, por isso mesmo, compreende que haja nessas instituições, igualmente,

espaço para práticas de liberdade, ou seja, para ele a escola é (também) um campo de resistência ao poder instituído.

Uma relação pedagógica, observa o filósofo, não é em si ou por si mesma autoritária e carrega em sua própria natureza uma dominação, o que regula a relação pedagógica é a constituição de um *êthos* que, tanto pode se dirigir para uma dimensão libertária quanto para uma autoritária. Trata-se, na relação pedagógica, da conduta das condutas, da estruturação da condução dos alunos pelo professor que lhes ensina, trata-se de uma forma de governo, cuja lógica de funcionamento se inscreve num jogo de poderes em que se encontra a possibilidade de resistência, um campo de possíveis para práticas de liberdade como exercício de cuidado de si (ética) e de cuidado do outro (política).

A relação pedagógica, na compreensão do professor Gallo, sendo também uma relação de poder, comporta assim, forças que se dirigem no sentido de conduzir o outro e forças que fazem resistência a essa condução quando o sujeito não quer ser conduzido da forma ou por quem está sendo conduzido e acaba por exercer sua vontade, resistindo. Gallo também destaca com bastante ênfase que a relação pedagógica comporta a construção de práticas de si, na medida em que constitui um espaço de se tomar a palavra, de aprender a falar por si mesmo, o que exige a condução pedagógica por outro, como guia, como mestre do cuidado. Ou seja, para ele, não se aprende a falar por si mesmo sem que haja uma condução, de modo que a questão não se aloja na condução, simplesmente, mas no modo, no porquê e na finalidade com que se conduz, de maneira que é a condução pedagógica que leva em conta a alteridade do aluno, aquela que pode oferecer condição para a produção de práticas de liberdade.

Mas para cuidar do outro, especialmente para poder ensinar ao outro as técnicas para cuidar de si mesmo, era necessário, antes, cuidar de si, uma vez que esse cuidado é uma forma de controlar e limitar o poder; nas palavras de Foucault [...] “é o poder sobre si que vai regular o poder sobre os outros”. Ora, é exatamente essa postura que responde à preocupação

enunciada antes, quando apontada a instituição escolar como espaço de relações de poder (Gallo, 2013, p. 363).

Assim, Gallo aponta pistas para se pensar a possibilidade de práticas de liberdade e, por isso mesmo, de resistência no espaço escolar. E é justamente a noção de resistência, de revolta, que ele vai, em certo sentido, desdobrar no texto *Insurreições escolares?* (2017) em que analisa as mobilizações estudantis através de ocupações de escolas por secundaristas no segundo semestre de 2015 e estendidas ao longo de 2016. Na esteira das reflexões de Foucault sobre os processos de subjetivação e aquilo que torna os indivíduos sujeitos, no sentido da submissão ao outro pelo controle e também aquilo que lhes confere o si mesmo, Gallo traça reflexões sobre jogos de poder na escola que, produz corpos dóceis, mas também, sujeitos capazes de se relacionarem consigo mesmos e de se rebelarem contra poderes que insistem em lhes aprisionar, provocando insurgências, revoltas contra assujeitamentos, sublevações subjetivas contra poderes assujeitadores.

Para ele, ao ocupar as escolas os estudantes vivenciaram novas formas de subjetividade, rejeitando o tipo de individualidade que a própria escola lhes impunha. Nesse sentido, os estudantes deram testemunho daquilo que Foucault diz ser a liberação do indivíduo do Estado e de suas instituições, na medida em que se revoltaram contra ações do Estado sobre suas vidas, por meio da escola. Trata-se de uma reação contra a imposição de um tipo de subjetivação, manifestando a vontade de outra forma de viver, de modo que a escola foi o palco de constituição de resistência, de revolta, desvelando práticas de subjetivação outras. A existência estudantil ganhou relevo, de maneira que os alunos reinventaram a coletividade da instituição escolar, subvertendo a ordem estabelecida, provocando reverberação dessas revoltas em outros espaços sociais, tornando-se atores desse gesto de resistência e mostrando a utilidade da revolta política, social, escolar e subjetiva.

As ações dos estudantes que ocupam as escolas hoje produzirão transformações definitivas nas escolas? Na política? Na sociedade? Não sabemos e não temos como saber. Neste sentido, será inútil revoltar-se? Apesar da revolta as coisas seguirão iguais? Certamente que não. Esta militância dos estudantes implica num trabalho de cada um sobre si mesmo. Implica transformações, deslocamentos, mudanças. Eles, cada um deles, certamente não serão os mesmos depois de viver estes processos. Aonde nos levarão? Impossível saber. Mas, é certo, provocarão transformações subjetivas, implicarão em novas formas de estar no mundo, de lidar com eles mesmos e com os outros. E, depois disso, eles não serão os mesmos, nós não seremos os mesmos, o mundo não será o mesmo. Será pouco isso? (Gallo, 2017, p. 320-321).

No texto *Aleturgias e práticas de liberdade no campo educativo* (2019), Gallo se mantém na reflexão sobre as práticas de liberdade na educação. Dessa vez, agrega o conceito de aleturgia, de maneira que propõe pensar as práticas de liberdade como formas aletúrgicas específicas. Como nos textos anteriores, Gallo não nega a escola como maquinaria disciplinar, como espaço de docilização dos corpos por meio de jogos de controle e disciplina, mas tomando distância dessa produção negativa, aponta efeitos outros da máquina educativa, dando relevo às práticas de liberdade nas instituições escolares.

A partir da noção de aleturgia que Foucault introduz no curso *Do governo dos vivos* (1979-1980) e desdobra em cursos posteriores, o professor Gallo propõe que se pense em aleturgias educativas ou aleturgias escolares sob o argumento de que, se o poder não se aloja apenas na política, mas se espraia por todas as relações e ações humanas e que seu exercício é sempre acompanhado da manifestação da verdade, a aleturgia também não se limita ao campo político estritamente, efetivando-se de forma abrangente em outros espaços e relações como nas práticas educativas ou escolares.

Para Foucault a aleturgia corresponde ao “[...] conjunto dos procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se revela o que é dado como verdadeiro em oposição ao falso, ao oculto, ao indizível, ao imprevisível, ao esquecimento [...]” (Foucault, 2014, p. 8). Nesse sentido, é impossível pensar no exercício do poder sem

que haja um procedimento aletúrgico. Ou seja, trata-se do rito da verdade, da ritualização da manifestação da verdade. Todo um aparato ritualístico – desde a arquitetura até a postura e vestimenta dos agentes educativos, passando por uma infinidade de formas e gestos – é mobilizado na manifestação do verdadeiro para a garantia do exercício de poder no contexto da educação.

Ora, a escola é um lugar de manifestação do verdadeiro, é um lugar de conduzir as condutas, a educação constitui e institui processos de subjetivação. As relações que se estabelecem entre os distintos atores neste ambiente são relações de poder, permeadas pelo saber, estando amparadas na manifestação do verdadeiro (Gallo, 2019, p. 194).

Acompanhando-se de Foucault, é nesse contexto de relações que Gallo pensa as possibilidades de práticas de liberdade na educação. Ele reconhece que, ao se falar sobre educação e prática de liberdade, na realidade brasileira, é incontornável a referência a Paulo Freire – especialmente num contexto em que o neoconservadorismo o denuncia como fonte das mazelas do sistema educativo – por todo o significado histórico de sua luta política pela educação para a população pobre e explorada, sendo, pois, de vital importância retomá-lo e reafirmar sua importância. Contudo, Gallo ressalta a necessidade de reconhecer os limites das pedagogias libertadoras, como a que Freire propunha, assim como ultrapassá-las.

Nesse movimento de análise ele aponta aspectos a partir dos quais contrapõe premissas da pedagogia libertadora e estratégias de resistência como práticas de liberdade nas formulações de Foucault. Aqui, será dado destaque ao primeiro desses aspectos que ele aponta e que diz respeito justamente à liberdade na educação. Ou seja, na linha de uma pedagogia libertadora, fundamentada numa filosofia hegel-marxiana, da qual Freire é tributário, a educação é entendida como prática da liberdade, diferentemente da filosofia foucaultiana que concebe práticas de liberdade. Na pedagogia de Freire a liberdade é pensada como parte do ser humano, como substância constitutiva de sua essência.

Desse modo, a educação se efetiva como prática da liberdade na medida em que há a tomada de consciência do homem e de sua condição, o que o libertaria da opressão.

Por outro lado, Foucault insiste em defender a ideia de práticas de liberdade muito mais que processos de liberação, uma vez que ele entende as práticas de liberdade como um modo de regular as relações de poder, inclusive como algo que impede as relações de poder de se tornarem absolutas, sem sequer possibilidade de resistência e muito menos a construção de novos possíveis.

A afirmação das práticas de liberdade, sempre situadas, circunscritas a uma condição histórica e local, é pois, totalmente diferente de uma afirmação da liberdade como princípio geral e global, como condição à qual se pode aceder. Não se trata de não ser livre e passar a sê-lo; trata-se, ao contrário, de agir todo o tempo na construção de práticas de liberdade nas situações em que vivemos, produzindo novos possíveis nas relações de poder com outros indivíduos e outros grupos sociais (Gallo, 2019, p. 197).

No texto *Artes de governar e educação: a “instituição das crianças” e o governo da infância na modernidade* (2023), Gallo explora o governo da infância como um dos principais vetores das artes modernas de governar, assim como uma das bases que fundamentam a ideia de governo dos homens pela verdade. Para isso, ele parte de um ponto deixado em suspenso por Foucault na aula de 08 de março de 1978 do curso *Segurança, território, população*, ao afirmar que, no decorrer do século XVI houve uma intensa proliferação das técnicas de condução, numa multiplicação generalizada do poder pastoral. Trata-se do problema da ‘instituição das crianças’, através do qual os demais problemas de condução eram percebidos.

Mas Foucault, ao desbravar a questão da racionalidade do soberano na operação de suas ações de governo, acaba por deixar de lado esse problema da instituição das crianças, de modo que o professor Gallo persegue essa pista, compreendendo que tal instituição durante o século XVI e no início do XVII é posta na educação das crianças, na sua instrução, o que significa que elas são inseridas num processo de condução, ou seja, trata-se do governo

das crianças. Para isso, ele toma três textos fundadores da pedagogia moderna: *De pueris*, de Erasmo de Roterdã (1529), *Ensaaios* (capítulo *Sobre a educação das crianças*), de Michel de Montaigne (1580) e *A escola da infância*, de Jon Amos Comenius (1633).

Esses três marcos referenciais possibilitaram que Gallo percorresse uma trilha genealógica da infância, passando por sua emergência no renascimento e desembocando na sua descoberta na modernidade ou mesmo na sua invenção como modo de conduzir a conduta das crianças. Para ele, a pista deixada por Foucault sobre a instituição das crianças e confirmada nessas três referências permite entender a infância como invenção moderna, como um segmento populacional específico e talvez, por isso mesmo como parte de jogos de poder e de saber, podendo, pois, ser governada.

A “instituição” das crianças constituir-se-á como pivô dos processos de condução das condutas na modernidade; ainda, dada a “maleabilidade” das condutas infantis, elas serão a base dos processos de subjetivação, de construção de uma relação de si consigo mesmo (Gallo, 2023, p. 457).

IV. Sílvio Gallo: um filósofo libertário em defesa da escola

Se, de maneira geral, o uso de conceitos de Foucault como referência para estudos e pesquisas educacionais privilegia, ou pelo menos privilegiou, questões voltadas para o controle e o poder disciplinar nas instituições e questões ligadas ao biopoder e à govenamentalidade nas políticas educacionais, enfatizando aspectos negativos, em certo sentido, Gallo faz um caminho inverso, ao ressaltar positivities, ao dar ênfase à potência da educação. Mesmo não deixando de considerar a organo-disciplina da maquinaria escolar e a biorregulação das políticas públicas da educação, com seus efeitos individualizantes e massificantes negativos, por assim dizer, Gallo busca explorar a escola como campo de possíveis, como espaço que, nas práticas pedagógicas, possibilita a construção de sujeitos éticos.

Nesse sentido, seu olhar de professor de Filosofia da Educação para a engrenagem de poderes que constituem a máquina educativa é um olhar que enxerga virtualidades positivas, potências, potencialidades, produções transformadoras. Não há grandiloquência na sua abordagem, nem pretensas explicações calcadas em metanarrativas. Ao contrário, suas reflexões são modestas, no sentido de iluminar questões muito específicas, muito pontuais; mas que dizem sobre sujeitos na singularidade de suas lutas consigo mesmos e no emaranhado de jogos de poder. Gallo não pensa em grandes projeções de mudanças futuras numa teleologia histórica, mas na possibilidade de intervenções concretas no presente capazes de estabelecer mudanças nas formas de existência instituídas⁵.

Com suas formulações, o professor Gallo entende a escola como espaço heterotópico, de modo que, para ele, a escola é sempre esse campo de possíveis, sempre há a possibilidade de uma escola outra na escola mesma. Gallo enxerga perspectivas de produção da diferença no espaço escolar instituído, de modo que outros dados podem ser lançados no jogo de poder estabelecido, provocando e instaurando outras práticas, outras formas de vida pedagógica, na invenção de outras regras de conduta que transformam o universo escolar, assim como os seus atores. A escola é, assim, lugar de práticas de liberdade e, portanto, de produção de resistência, de revolta.

Sem qualquer sombra de dúvida é possível (e legítimo!) afirmar que a Filosofia da Educação professada pelo professor

⁵ Coincidência ou não, os textos de Foucault mais utilizados por Gallo, no conjunto das reflexões aqui reunidas, são textos ‘menores’, como ele os denomina, são textos mais marginais que se referem a entrevistas, cursos, artigos; portanto, mais marginais e não aqueles consagrados que se tornaram grandes referências ‘canônicas’ do percurso do filósofo francês. Nessa utilização, é também interessante observar a recorrência de alguns textos, demonstrando uma apropriação que se decanta ao longo do tempo e expressa uma coerência nas análises, ao mesmo tempo em que permite que, em assuntos diversos o diálogo permanece altamente profícuo e abre outras (novas) perspectivas de incorporação dos mesmos conceitos encontrados nos mesmos textos em diferentes e inovadoras discussões.

Silvio Gallo é uma defesa da Educação. Esse filósofo libertário, não só por pensar e defender a Educação como possibilidade outra, mas também pela coragem de seu dizer-verdadeiro nessa defesa, faz pulsar através da inscrição de suas palavras, – testemunho de um modo de ser e de estar, – a sua própria alteridade na condução de si mesmo como um filósofo que não hesita em deslocar seu pensamento na produção de uma Filosofia da Educação na companhia de Foucault.

Referências

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GALLO, Silvio. Foucault: (re)pensar a educação. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Entre Édipos e *O Anti-Édipo*: estratégias para uma vida não-fascista. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. *In*: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Foucault e as “práticas de liberdade”: possibilidades para o campo educativo. *In*: MUCHAIL, Tannus Salma; FONSECA, Márcio Alves da.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **O mesmo e o outro: 50 anos de História da loucura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. Do rosto de areia à escultura de si: em torno de um pós-humanismo em Foucault *In*.: RODRIGUES, Eliana de Barros Conde; PORTOCARRERO, Vera, VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e os saberes do homem: como, na orla do mar, um rosto na areia**. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

_____. Insurreições escolares? *In*: RAGO, Margareth; GALLO, Silvio (Orgs.). **Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?** São Paulo: Intermeios, 2017.

_____. Aleturgias e práticas de liberdade no campo educativo. *In*: BUTTURI Júnior; CANDIOTTO, Cesar; SOUZA, Pedro de; CAPONI, Sandra (Orgs.). **Foucault & as práticas de liberdade II: topologias políticas & heterotopologias.** Campinas: Pontes, 2019.

_____. Artes de governar e educação: a “instituição das crianças” e o governo da infância na modernidade. *In*: MUCHAIL, Salma Tannus; RAGO, Margareth; TOMELIN, Georghio Alessandro; SOUZA, Pedro de (Orgs.). **Michel Foucault: devir do pensamento e multiplicação das práticas.** Campinas: Pontes, 2023.

Anarquismo e Educação: um projeto libertário de sociedade

José Damiro de Moraes

Anarquismo: breve apresentação

O que pensar sobre o anarquismo? Qual é o projeto de sociedade anarquista? O que é educação anarquista? Talvez não seja possível responder completamente essas perguntas pela própria característica do anarquismo, mas acreditamos que possamos apresentar alguns pontos para entender e ampliar mais a compreensão desse movimento que tem influenciado pessoas em diversas partes do mundo até hoje.

Antes de tudo, é necessário trazer uma definição conceitual do que é Anarquia. Conceitualmente a palavra anarquia, em sua origem etimológica, que vem do grego **An** – negação e **Arquia** – governo, portanto, a negação do governo. Esse conceito está ligado às propostas do antigovernismo e tomam essa palavra de forma positiva com o objetivo de superar/destruir o Estado (entendido como estrutura que sustenta a desigualdade econômica).

Pode-se interpretar a Anarquia de modo negativo ou positivo. Ela é amiúde condenada sob o pretexto de que conduz ao caos, que a liberdade depende da autoridade, que a sociedade depende do Estado, que a ordem depende de outras ordens, as regras de governantes e a lei de legisladores. Ela pode, bem ao contrário, ser positivamente esperada, pois permitiria à sociedade libertar-se do jugo do Estado e à humanidade da autoridade, ao mesmo tempo encorajando a espontaneidade, a autogestão, o apoio mútuo e a liberdade autêntica. O anarquismo é a teoria política do que denominaremos anarquia positiva. (Walter, 2009, p. 04).

Esse movimento busca construir uma nova sociedade em bases socialistas¹. Essa proposta de ruptura entende que: Estado, Capital, Direito, Patriarcado², Racismo³ e Capacitismo⁴ mantém a desigualdade econômica e centraliza as riquezas produzidas para uma parcela da população.

O discurso de que a ausência de governo significa desordem foi anotada por Pierre-Joseph Proudhon, no século XIX, que pontuou "a ausência de princípios, ausência de regras; donde vem que se tenha tomado a palavra por sinônimo de desordem" (Proudhon, 1975, p. 239). Entretanto, a ausência do Estado, dentro do pensamento anarquista, significa que deve ser criada uma nova estrutura social com a participação direta da população nessa nova organização concebida em termos socialistas. Nesse caso, o Socialismo concebido a partir, por exemplo, dos fundamentos Liberdade e Solidariedade, presentes em autores do campo socialista libertário⁵ ou anarquista.

¹ Os anarquistas entendem o socialismo como uma forma de organização social em que o controle dos meios de produção e da própria sociedade se daria de forma direta a partir da autogestão, da ação direta, do envolvimento da população nos problemas econômicos e sociais, sem partidos, políticos e, principalmente, sem o Estado.

² Sobre o patriarcado e capitalismo o texto de Deirdre Hogan, *Feminismo, Classe e Anarquismo*. Tradução: Alejandra Cadenasso e Eliane Neves, SP: Editora Faísca, 2009, postula que o sexismo não vai desaparecer com o fim do capitalismo e precisa ser combatido aqui e agora.

³ Sobre esse tema, pode ser consultado o livro de Lorenzo Kom'boa Ervin, *Anarquismo & Revolução Negra* e outros textos do anarquismo negro. S/L, editora Sunguikar, 2015, que desenvolve importantes conceitos e relações sobre o Capital, Estado, Direito e Anarquismo Negro.

⁴ Para introduzir ao tema do Capacitismo o livro de Itxi Guerra, *Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo*. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021, traz importantes discussões sobre a deficiência, Capitalismo e Anarquismo

⁵ *Libertário* é um neologismo criado por Joseph Déjacque em 1857, para afirmar a proposta ética e política do socialismo anti-autoritário em formação, depois conhecido como anarquismo. Déjacque escreveu essa palavra em uma carta à Pierre-Joseph Proudhon e -, posteriormente publicou, de 1858 a 1861, o jornal com o nome: *Le Libertaire, Journal du Mouvement social*.

Assim, o anarquismo desenvolve-se e cria um conjunto de possibilidades para pensar e enfrentar o capitalismo. Para buscar compreender o anarquismo como projeto de ruptura de sociedade e de construção de novas formas de sociabilidades podemos, a partir das ideias de Silvio Gallo (2007) elencar alguns princípios entendido como geradores que seriam: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta. Gallo fundamenta esses princípios do modo a seguir:

Autonomia individual: o socialismo libertário vê no indivíduo a célula fundamental de qualquer grupo ou associação, elemento esse que não pode ser preterido em nome do grupo. A relação indivíduo/sociedade, no Anarquismo, é essencialmente dialética: o indivíduo, enquanto pessoa humana, só existe se pertencente a um grupo social - a ideia de um homem isolado da sociedade é absurda -; a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constituí-la, não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem. A própria ideia de indivíduo só é possível enquanto constituinte de uma sociedade. A ação anarquista é essencialmente social, mas baseada em cada um dos indivíduos que compõem a sociedade, e voltada para cada um deles.

Autogestão social: em decorrência do princípio de liberdade individual, o Anarquismo é contrário a todo e qualquer poder institucionalizado, contra qualquer autoridade e hierarquização e qualquer forma de associação assim constituída. Para os anarquistas a gestão da sociedade deve ser direta, fruto dela própria, o que ficou conhecido como autogestão. Radicalmente contrários à democracia representativa, onde determinado número de representantes é eleito para agir em nome da população, os libertários propõem uma democracia participativa, onde cada pessoa participe ativamente dos destinos políticos de sua comunidade.

Internacionalismo: a constituição dos Estados-nação europeus foi um empreendimento político ligado à ascensão e consolidação do capitalismo, sendo, portanto, expressão de um processo de dominação e exploração; para os anarquistas, é inconcebível que uma luta política pela emancipação dos trabalhadores e pela construção de uma sociedade libertária possa se restringir a uma ou a algumas dessas unidades geopolíticas às quais chamamos países. Daí a defesa de um internacionalismo da revolução, que só teria sentido se fosse globalizada.

Ação direta: a tática de luta anarquista é a da ação direta; as massas devem construir a revolução e gerir o processo como obra delas próprias. A ação direta anarquista traduz-se principalmente nas atividades de propaganda e educação, destinadas a despertar nas massas a consciência das contradições

sociais a que estão submetidas, fazendo com que o desejo e a consciência da necessidade da revolução surja em cada um dos indivíduos. Pode-se dizer que a principal fonte da ação direta foi a da propaganda, através dos jornais e revistas, assim como da literatura e do teatro. Outro veio importante foi o da educação, propriamente dita - formal ou informal. (Gallo, 2007, p. 20-21).

Para Gallo, o anarquismo pode ser entendido como um princípio gerador “uma atitude básica que pode e deve assumir as mais diversas características particulares de acordo com as condições sociais e às quais é submetido” (Gallo, 2007, p. 20). Assim, “existiria um único anarquismo que assumiria diferentes formas e facetas de interpretação da realidade e de ação de acordo com o momento e as condições históricas em que fosse aplicado” (Gallo, 2007, p. 21-22). Desta forma, tomando o anarquismo como princípio gerador podemos entendê-lo como um paradigma de análise político-social.

Educação Anarquista: projeto de nova sociedade e humanidade

O controle da educação e da escola, tem sido pauta dos grupos dominantes e podemos pontuar diversos momentos que isso tomou forma como, por exemplo, o caso português, com as Reformas Pombalina (1750-1777) que transferiam a educação da Companhia de Jesus para o controle da Coroa Portuguesa. Assim também ocorreram na Prússia no século XVII, França no século XVIII e depois XIX, e no Brasil nos anos 1930 com Getúlio Vargas.

Certos da importância da educação no processo de construção de uma nova sociedade, diversos ativistas e teóricos do anarquismo debruçaram-se sobre o campo educacional, tanto em propostas como em críticas à escola – estatal, confessional, privada. Podemos citar William Godwin, Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin, Piotr Kropotkin, Errico Malatesta, Elisée Reclus, Paul Robin, Francisco Ferrer y Guardia, no Brasil: Florentino de Carvalho, Adelino de Pinho, João Penteado, Maria Soares, Maria Lacerda de Moura, entre outros. Entre as práticas educacionais que influenciaram o campo das ações libertárias tanto no campo teórico

como nas práticas, podemos destacar o processo conduzido por Paul Robin como administrador do Orfanato Joseph Prévost nos anos de 1880-1894. Nesse espaço, Robin conseguiu concretizar e sintetizar o conceito de educação integral que foi construído dentro do pensamento socialista do século XIX por autores como Charles Fourier e Saint-Simon (Moraes, 2015) e das discussões ocorridas nos Congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores (que participou ativamente até sua expulsão em 1872) (Moraes, 2020). Neste capítulo vamos apresentar algumas das ideias de Robin e ver como Gallo dialogou com elas.

Para Robin, a educação integral seria “a cultura, o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades do ser humano, saúde, vigor, beleza, inteligência e bondade, e repousa exclusivamente sobre as realidades experimentais depreciando as concepções metafísicas” (Robin, 1901, p. 29). Desta forma, definiu o termo educação integral sob três aspectos: física, intelectual e moral, chamada de educação orgânica e manual.

A educação física estaria ligada ao desenvolvimento muscular e cerebral, pois entendia que o exercício físico atuaria em todos os órgãos do corpo humano baseado nas leis da fisiologia (Robin, 1901, p. 30). Em seu entendimento, a educação física seria tomada em três aspectos – educação esportiva, uma educação manual e uma educação profissional.

Nessa proposta, a educação física estaria para além dos jogos e recreações, que procuravam estimular a cooperação e a solidariedade e não a competição, investia também numa educação manual, voltada para o refinamento sensório-motor nas crianças pequenas. E, mais importante, desdobra-se também em uma educação profissional politécnica (Gallo, Moraes, 2005, p. 90).

A educação intelectual, para Robin, se desenvolvia com as “questões de opinião, variáveis, discutíveis, causas de debates, de antagonismo e de rivalidade” onde se buscava “questões de ação, de observação, de experiência, de soluções idênticas para todos os seres” (ROBIN, 1901, p. 30). Ou seja, um processo de construção do

conhecimento relacionando a teoria, o conhecimento produzido com as práticas, ações e experiências. Assim, “A Educação intelectual desenvolvia-se como uma *pedagogia da pergunta*, através da qual os estudantes eram levados a experimentar e produzir seus próprios saberes a partir das experiências, confrontando-os com os conhecimentos sistematizados nos livros.” (Gallo, Moraes, 2005, p. 90).

Por fim, a educação moral baseada na convivência coletiva sob a liberdade e da responsabilidade. Importante destacar que a educação moral se baseava na co-educação de meninos e meninas construindo e fortalecendo noções de reciprocidade social e bondade (Robin, 1901, p. 31).

Desta forma, a educação moral “era responsável pela preparação para uma vida em liberdade” (Gallo, Moraes, 2005, p. 90). Assim, ao fazer a leitura da moral no contexto do educador francês pioneiro, Silvio Gallo reatualiza essa questão compreendendo “a moral no contexto da educação integral anarquista organizava-se em torno da vivência cotidiana da comunidade escolar através da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social.” (Gallo, 2012, p. 178). Esse processo era pensado como um projeto de sociedade voltado para a preparação de uma vida em liberdade ou, pelo menos de construção de relações livres. Para Robin, “uma geração bem educada chegaria sem dificuldade ao acordo necessário para construir organizações sociais baseadas na ciência e na liberdade de cada um” e que “essa será a era definitiva da felicidade humana, cuja fórmula se resume nessas três ideias: *Bom nascimento, boa educação, boa organização social*” (ROBIN, 1901, p. 32, grifo no original).

Importante destacar que, por ser inovador, Paul Robin desafiou a educação daquele momento e sofreu as consequências ao entrar em colisão com os modelos do período sendo afastado da direção do orfanato a partir das acusações feitas pelos grupos conservadores e reacionários (Giroud, 1901). Após demonstrar que as acusações feitas eram falsas, recuperou o direito de retornar à Direção do orfanato, entretanto, deu-se por satisfeito pelo período

que administrou e inovou no campo educacional, mostrando que era possível criar e manter uma educação baseada no conceito anarquista de educação integral. Com o fim dessa prática educativa que marcou muitas crianças e jovens (Giroud, 1901), podemos concluir que “todas as relações travadas na escola entre, estudantes, professores e servidores em geral, eram tomadas como relações educativas; procurava-se, portanto, desenvolver uma ética da liberdade e da responsabilidade, que motivasse uma vida segundo princípios anarquistas” (Gallo, Moraes, 2005, p. 90).

Importante destacar que os anarquistas pensaram a educação para além da escola em múltiplos processos formativos, seja das crianças, seja dos adultos trabalhadores. Esse movimento é parte de um processo educativo com cursos, palestras, seminários, ciclos de conferências, publicação de periódicos e livros. A ampliação das possibilidades de aprendizado para fora da escola é discutida por Gallo, dando ênfase no teatro

como instrumento importante de educação, de certa forma recuperando o sentido social e formativo que as tragédias encenadas em praça pública tinham para os antigos gregos. As festas e manifestações coletivas complementavam esses esforços de educar as mentalidades, construindo uma outra forma de vida orientada pela solidariedade, pela liberdade, pela não exploração. (Gallo, 2012, p. 170).

Essas ações demonstram uma trajetória educacional anarquista de longa duração atuando em diversos espaços e locais, criando e recriando experiências, inovando e, conseqüentemente, sendo perseguidos pelo poder instituído. Mas criando rizomas que surgem de tempos em tempos despertando a oposição aos processos educativos que aprisionam as pessoas em torno de falsas promessas do Capital.

Palavras finais

As propostas anarquistas para uma nova sociedade carregam em si as contradições do seu tempo e a educação faz parte desse

projeto de forma viva e presente. Com o conceito de educação integral procura-se instrumentalizar as pessoas para que possam criar novas dinâmicas sociais que levem ao conceito de autogestão social, à liberdade e autogestão social e econômica. O que se defende é uma sociedade não racista, não capacitista, sem o patriarcado, fundamentando uma nova forma de organização social. De acordo com Daniel Colson,

A anarquia tampouco é um ideal, uma sociedade perfeita, sem conflito e sem poder, que certos sonhadores tiraram de suas cabeças quando sonhavam na juventude; uma bela ideia, porém irrealizável como toda ideia perfeita, em direção à qual se contentaria a inclinar-se e cuja realização possível se afastaria na medida em que se envelhece. Para seus inventores, a anarquia é, ao contrário, um conceito iminentemente empírico e concreto, o único capaz de dar conta disso que nos constitui na atualidade. (Colson, 2012, p. 77).

Nessa perspectiva, a educação dentro do projeto anarquista, procura considerar de escola/educação da atualidade e o campo de disputa pelos setores interessados em controlar a sociedade. Os desafios para uma educação de bases libertárias dentro do campo educacional têm que considerar que a escola pode ampliar a construção coletiva da liberdade voltado para a desconstrução da autoridade. É nesse sentido que se dá o entendimento de Gallo para o lugar que deve ocupar a educação numa sociedade libertária:

O processo pedagógico de uma construção coletiva da liberdade é um processo de des-construção paulatina da autoridade. Tal processo é assumido positivamente pela pedagogia libertária como uma atividade ideológica; posto que não há educação neutra, posto que toda educação se fundamenta numa concepção de homem e numa concepção de sociedade. (Gallo, 2007, p. 25).

Assim, trata-se de educar as pessoas comprometidas não com a manutenção da sociedade de exploração, mas sim com a construção de uma nova sociedade (Gallo, 2007, p. 25).

Podemos encerrar esse texto afirmando que a grande força do anarquismo “sempre foi se apresentar não simplesmente como uma ideologia entre outras doutrinas radicais, mas como um conjunto de

práticas com objetivos emancipatórios - visando a uma sociedade sem classes ou Estado.” (Manfredonia, 2021, p. 405). Ainda para esse autor,

o anarquismo não pode ser equiparado a um simples movimento de protesto cuja função seja puramente negativa ou de oposição. Pelo contrário, ele deve ser interpretado como uma força positiva e reformadora, capaz de influenciar ou ter peso na evolução econômica, política e social de nossa sociedade contemporânea.

Nesse breve texto, articulando o pensamento de Silvio Gallo com o anarquismo e a educação, podemos perceber que essa concepção educacional permanece presente no campo educacional e oferece diversas contribuições para a reflexão e práticas educativas. O anarquismo encanta e a pedagogia libertária auxilia na construção de um ideário de superação das estruturas de opressão e controle da sociedade.

Referências

COLSON, D. O anarquismo hoje. **Política & Trabalho: revista de ciências sociais**, [S. l.], v. 36, n. 36, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/12863>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GALLO, S; MORAES, J. D. de. Anarquismo e educação: a educação libertária na primeira república. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 87-99.

GALLO, S. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Política & Trabalho: revista de ciências sociais**, [S. l.], v. 36, n. 36, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GALLO, S. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. SP: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GIROUD, Gabriel. **Cempuis: Éducation intégrale** – coéducation des sexes, d'après les documents officiels et les publications de l'établissement. Bibliothèque Internationale des Sciences Sociologiques. Paris: Librairie C. Reinwald; Scheleicher frères, editeurs, 1900.

MANFREDONIA, G. **Anarchisme et changement social**: Insurrectionnalisme, syndicalisme, éducationnisme-réalisateur. Nouvelle édition augmentée. Lyon, Atelier de création libertaire, 2021.

MORAES, J. D. Educação integral: notas sobre Charles Fourier, Saint Simon e Pierre-Joseph Proudhon. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 15, n. 64, p. 191–200, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i64.8641936. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641936>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MORAES, J.D. Aspecto Histórico do Conceito de Educação/Instrução Integral na Associação Internacional dos Trabalhadores - AIT (1866-1872). In: MARTINS, A. M. R.; MORAES, J. D. (Org.). **Dimensões da Cultura e da Experiência Libertária**. 1ed.Rio de Janeiro: Aryan, 2020, v. , p. 55-100.

PROUDHON, P. J. **O que é a Propriedade?** 2ª ed. Lisboa: Editora Estampa, 1975.

ROBIN, P. La educación integral. In: **Boletín de la Escuela Moderna**. nº 3, Año I, Barcelona. 31/12/1901.

WALTER, N. **O que é Anarquismo?** Tradução: Plínio A. Coêlho. SP: Editora Faísca, 2009.

Habitar la lectura, arriesgar la escritura: una conversación que nunca acaba

Oscar Espinel-Bernal
Oscar Pulido Cortés

*Desocupado lector: sin juramento, me podrás creer que quisiera
que este libro, como hijo del entendimiento, fuera el más hermoso,
el más gallardo y más discreto que pudiese imaginarse.*
[El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, Miguel de
Cervantes Saavedra]

“Desocupado lector”. Enigmática invitación con la que Cervantes – lector acérrimo y gran conocedor de la literatura de caballería –, marca el inicio de su pieza magna: *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (1605). Fórmula desconcertante que destila el sentido sarcástico con el que Cervantes inaugura tan maravillosas historias del anacrónico Quijote. Anacronismo que le confina, desde su locura, al *a-topos* de aquellos que irrumpen en los silencios, desequilibran la quietud y escandalizan en su atentado contra la normalidad. Sócrates mismo, por ejemplo, en opinión de Hadot también es ese “*atopos*: extraño, extravagante, absurdo, inclasificable, desconcertante” (Hadot, 1998, p. 42). Anacronía – si se nos excusa una nueva fractura del “buen” decir – que opera como fuga de la linealidad y la inmutabilidad de las certezas. Anacronía que no se padece, tal como resulta del anacronismo, sino que actúa como actitud que se ejerce. Una anacronía que alimenta el tono irónico con el que han sido trazadas las historias del caballero andante y su fiel escudero desde el inicio mismo de todos los inicios y sus aventuras.

Lo interesante de estas dos palabras, atadas con estruendoso sarcasmo en el prólogo del Quijote, es el llamado a ese “desocupado lector”, un lector que desatiende las cosas

“importantes” y los negocios de la vida para, en una ofensa a la vida útil y productiva, dedicarse a “perder el tiempo”, aunque sería mejor decir, a perderse en el tiempo y, sobre todo, extraviarse en la temporalidad que posibilita la anacronía celebrada en el Quijote. En realidad, ese aparente “perder” transmuta en creación, en robo, en hacer tiempo en medio del acelerado activismo del mundo, matiz con el cual la experiencia del leer se aproxima a aquella noción griega de *scholè*.

Pero no nos adelantemos, ese llamado de Cervantes a un lector desocupado coincide muy bien, cuatro siglos después, con esa extraña, pero frecuentemente generalizada concepción frente a la lectura como un asunto de desocupados. Un *hobby* o, a lo sumo, una actividad que se realiza en los tiempos libres, en los tiempos muertos. Extrañamente muertos por ser libres y estar embebidos de libertad. El tiempo libre es contrario al tiempo productivo. La vida, si quiere ser vida, debe ser – de acuerdo con los absurdos presupuestos de la sociedad de consumo – útil.

La inutilidad es una afrenta imperdonable en el mundo en el que tiempo es desvalorizado por su equivalencia en oro por cuanto la duración del tiempo y, sobre todo, lo que se produce en él, se mide en unidades económicas. ¡*Times is money!* Así, en medio de las urgencias cotidianas y las velocidades crecientes en una sociedad como la nuestra, la lectura tranquila, sigilosa, meditada, no siempre es una actividad bien ponderada. Aún más inútil y peligrosa resulta aquella lectura satírica y “desviada”, que bajo el poder de la letra describe y confronta el episodio histórico en el que transcurre.

La lectura se hace una actividad excéntrica, extraña y, en algunos casos, un privilegio. Aquella lectura que se distancia, por un lado, de la utilidad práctica e inmediata y, por otro, pero no del todo ajeno, de las verdades generalizadas y autorizadas, parece ser (esa lectura) una actividad destinada para exóticos y desocupados caballeros. En una sociedad en la que la inactividad, la improductividad y el ocio son castigados, la lectura en tanto suspensión de las urgencias materiales y productivas, se hace un acto desconcertante, anacrónico y a contracorriente. La lectura que

no se hace, por ejemplo, con el propósito de afirmar las lecturas aprobadas o reiterar el canon formulado, transita en ese nervioso límite de lo errado e inoficioso.

Sin embargo, la suspensión de las lecturas destinadas para los “desocupados” de las cosas del mundo productivo y la acumulación, se nos presenta como un ejercicio fundamental para ocuparnos de lo importante. Una inversión de las cosas desde la urgencia a lo vital. Un descentrarse de la miopía del apremio para hacerse cargo de lo que se es y lo que se está siendo. Sócrates lo reclama para la filosofía e increpa a los atenienses que lo han juzgado y a quienes le rodean justo antes de su muerte:

Mi buen amigo, siendo ateniense, de la ciudad más grande y más prestigiada en sabiduría y poder, ¿no te avergüenzas de preocuparte de cómo tendrás las mayores riquezas y la mayor fama y los mayores honores, y, en cambio no te preocupas ni interesas por la inteligencia, la verdad y por cómo tu alma va a ser lo mejor posible? (Platón, Apología, 30e, 2015).

La filosofía en el mundo griego, el lugar al que se aduce el inicio de su travesía, es ante todo un permanente cuidado de sí más que la conservación y protectorado de legados, teorías y sistemas heredados. La filosofía, en tanto acción psicagógica conjugada con el ánimo de la *paideia* griega, consiste en una continua ocupación de sí. El filósofo es aquel que, como Sócrates, se ocupa que otros se ocupen de sí (no sin antes, por supuesto, ocuparse de sí mismo). Por ello, Sócrates dice no enseñar nada, pues su labor no consiste en dar conocimientos a alguien que no los posee, sino conducir la mirada de aquel con quien dialoga hacia sí mismo y la vida que vive, conducirlo a que se gobierne a sí mismo.

De esta manera, los discursos filosóficos y las teorías que de allí puedan derivar tienen una función que no coincide precisamente con acrecentar las arcas de los sistemas teóricos especializados; su función, su sentido, está cifrado en los efectos ascéticos sobre aquel que asume el ejercicio filosófico. La modulación de sí, el mejoramiento de lo que se es, la inquietud frente a sí mismo, son las preocupaciones básicas del filósofo.

Ahora bien, la filosofía no es una ocupación que se asuma en ciertos momentos del día y de manera fragmentada, distanciada de la vida cotidiana, pública o privada. Por el contrario, el ejercicio filosófico es una actividad que se despliega por toda la existencia; es una inquietud que no se puede abandonar dado que nunca abandona. Ocupa toda la existencia una vez se ha reconocido en ella la preparación para una vida que merece ser vivida tal como Sócrates lo reclamaba a los atenienses. Es en este sentido que la filosofía, en cuanto práctica ejercitante, produce, crea, constituye, lleva a la conversión. Una re-inención de sí. Práctica ascética en lo que Foucault (2009) nomina como “ética” y que, a su vez, recentra las prácticas de subjetivación en la acción del sujeto sobre sí mismo para hacerse lo que es.

Consideraciones como las anteriores, han llevado a Silvio Gallo a pensar la filosofía y su enseñanza desde la experiencia, la experiencia del aprender. La filosofía, entendida como cuerpo teórico, tiende a quedar constreñida en la escuela a la historia de las ideas y a herméticos e invariables textos filosóficos. Olvidan estas prácticas la experiencia fundamental que supone la filosofía y que Sócrates se encargara de pregonar: “la experiencia de la ignorancia” (Gallo, 2018, p. 218). Justamente, las conversaciones, caminatas y cafés con Silvio nos han llevado a arriesgar este giro hacia la experiencia del aprender como perspectiva para pensar la enseñanza de la filosofía (Pulido; Espinel-Bernal; Gómez; 2018 e Espinel-Bernal; Mariño; Pulido, 2022). No un asunto de aprendizaje, pues ello nos pondría nuevamente en la ruta de la acumulación, sino del aprender asumido como experiencia vital del pensar.

A fin de cuentas, ¿qué es leer?, ¿qué es leer filosofía, si no es este ejercicio de re-inención, de re-inención de sí? Acento en el prefijo “re” que, lejos de limitarse a una estrategia retórica o a un obstinado error de estilo, se asume como una insinuación de suma importancia para el ejercicio de la enseñanza de la filosofía (Gallo, 2018). No se parte de la nada ni del vacío, como tampoco se llega a la nada ni al vacío. Al menos, es ello lo que procura el ejercicio. Un leer, apartándose del momento presente para, como lo propone

Nietzsche, mirar desde las alturas; observar desde la distancia que permite la filosofía. Algo semejante a lo que sucede con las historias inconclusas de caballería, carentes de autor y re-tomadas por Cervantes para continuar su escritura en la figura de Don Quijote. Narraciones conservadas, divulgadas, retomadas y continuadas. Historias y aventuras vivas en sí mismas que transforman al señor Quijada en el extraordinario Quijote.

Hay que recordar que el término “teoría” tiene su raíz etimológica en el sufijo «*theo*» que significa mirar, observar, contemplar (Coromines, 1983). Observar el objeto sin la pretensión de remplazarlo. Una mirada atenta al mundo para reconocerle y reconocerse en él y no, tal como parece suceder en el mundo moderno, para sustituirlo. Un diagnóstico del presente para interpelar lo que somos y lo que venimos siendo. Una ontología del presente tal como lo propone Foucault en su visita, esta vez, al complejo y disonante universo nietzscheano.

En estas derivas a propósito de la lectura hemos arriesgado algunas líneas con la intención de hablar de la experiencia que ha significado la conversación – otros de esos artes olvidados – con Silvio y el diálogo con algunos de sus escritos alrededor de la filosofía y su enseñanza. Y es este otro ángulo el que nos falta examinar: el de la escritura. Toda lectura requiere de su envés: la escritura, pero no en el sentido de oposición. La escritura, más que lo contrario a la lectura es su complemento, su par, su acompañante en la travesía. Podríamos afirmar, con categórica convicción, que leer es escribir y que escribir es leer. Leer es escribir en el alma, en la mente, en el cuerpo, en el mundo. Dejar registros – de vez en cuando indelebles – de las huellas, de los signos, de la irrupción en la quietud, de la voz que arranca de la enmudecida quietud. Escribir, por su parte, da apertura a nuevas formas de leer el mundo, de leerse a sí mismo. Es una continua visita a aquello que no siempre está tan claro para recordarlo, re-tomarlo y re-escribirlo. Posibilitar nuevas lecturas, nuevas formas de decir, nuevas formas de romper el mutismo. De hecho, a la escritura como a la lectura les es imposible dominar o prever los rumbos que tomarán sus líneas,

los ecos que tendrán sus palabras y los sentidos que despertarán sus letras. Lo que sí tienen seguro es que su fuerza, la fuerza de la palabra, resonará en aquellos que en atenta escucha y sigilosa escritura se dan a la tarea de enfrentarla. Ciertamente, las resonancias de las palabras de Silvio en el ámbito de la filosofía y su enseñanza son muestra de ello.

Los registros y vestigios prehistóricos nos permiten acercarnos a un mundo completamente desconocido y distante. Abren una ventana hacia esos pueblos que nunca conoceremos. Como fósiles han mostrado la vida existente más allá de nuestras fronteras espaciotemporales atrapando en la piedra aquellos signos vivos para los que aún no estaban. “Las palabras [afirma Sergio Pérez en su libro *Palabras de filósofos*] también fueron congeladas y vueltas imperecederas en el momento en que fueron tocadas por la sustancia permanente de la escritura” (Pérez, 2009, p. 12). Es fácil quedarse con la impresión de que la escritura ha congelado la vida de la palabra, otorgándole un carácter de quietud, estabilidad, certeza, inmovilidad, eternidad e inmutabilidad; sin embargo, su efecto ha sido el contrario, pues la escritura en el sentido que venimos examinando dispara, propicia y suscita un caudal incontrolable de sentidos, vitalidad y rumbos. La fuerza de la palabra no puede quedar atrapada en la materialidad del signo; este es un medio para perpetuarse, mantener su devaneo, prolongar su eco. Instrumento para postergar su movimiento, no su quietud. La estabilidad de la letra escrita es tan solo una ficción y una trampa para aquellos que procuran la estandarización y añoran la fijación del sentido.

No obstante, a juzgar por la tradición academicista y discipular, la escritura, como la teoría y el concepto, han pasado paulatinamente de ser el instrumento y vehículo del pensamiento, a ser el fin mismo. Ello explica, por ejemplo, la intensidad y fidelidad que se transmite en clases de filosofía hacia la teoría, la doctrina y los tratados. Allí la filosofía se identifica con su producto y deja de lado lo que ella misma es desde un inicio: acción, ejercicio, práctica. Las definiciones y cuerpos teóricos no pueden relegar el

acto de pensar, del mismo modo que la escritura y lo escrito, no pueden agotar ni suplantar el acto de escribir.

El “qué es” es, quizá, el mayor aporte de Sócrates a la historia del pensamiento. Con su insistente búsqueda de la definición que permitiera comprender el objeto por el que preguntaba más allá de la coyuntura de los casos particulares, abre la puerta a la escuela de pensamiento occidental. Aquello que Havelock (2002) nomina como pensamiento conceptual. Desde entonces, la búsqueda de universalidad y unicidad del concepto impregnará los más profundos deseos de “verdad” de la humanidad. Verdad que, en la modernidad, se revestirá de “certeza” por efecto del método. Atrás quedará la pregunta por la relación del sujeto con dicha verdad. La teoría se aleja así de la vida mientras la filosofía abandona el ejercicio de sí. Paso de la filosofía-experiencia (vivida) a la filosofía-concepto (Espinel-Bernal, 2014; Espinel-Bernal; Pulido, 2017). De este modo, la forma moderna de entender la filosofía y de transmitirla nos dispone a leer a los filósofos desde preocupaciones y estilos determinados.

Se olvida rápidamente que los filósofos clásicos de la antigua Grecia se encontraban inmersos en este largo proceso de tránsito hacia la escritura. Sus indagaciones se nutrían del pensamiento conceptual pero aún se resistían a abandonar la potencia de la oralidad. Este es el escenario del ejercicio filosófico en el mundo grecolatino, cada vez con una mayor presencia de la escritura, pero acompañado siempre del protagonismo del debate público, el diálogo, la vida cotidiana, los ejercicios espirituales, el gobierno de sí, la preparación para el pensamiento y la búsqueda de la sabiduría.

Aún nos queda la pregunta por lo que significa leer filosofía y escribir filosofía. Una pregunta que, como la filosofía entendida en términos de práctica ascética, será siempre inacabada. Una pregunta filosófica en sí misma. Ya no se trata solo de hacer de la pregunta por la filosofía y la enseñanza de ella una pregunta filosófica como lo esboza Cerletti (2008), sino hacer de la lectura y de la escritura una pregunta filosófica en sí misma. Una pregunta a

la que continuamente nos remiten los textos, conversaciones y aulas de Silvio Gallo.

Referências

CERLETTI, Alejandro. **La enseñanza de la filosofía como problema filosófico**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

COROMINES, Joan. **Breve diccionario etimológico de la lengua castellana**. Madrid: Editorial Gredos, 1983.

ESPINEL-BERNAL, Oscar. Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir. **Revista Fermentario** – Departamento de Historia y Filosofía de la Educación. Instituto de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Uruguay, n. 8, v. 2, 2014, p. 1-16. Disponível em: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/175>. Acesso em: 23 jul. 2024.

ESPINEL-BERNAL, Oscar; MARÍÑO, Liliana Andrea; PULIDO, Oscar (Comps.). **Enseñar, aprender, educar: Formas de la filosofía**. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

ESPINEL-BERNAL, Oscar; PULIDO, Oscar. Enseñanza de la filosofía: entre experiencia filosófica y ensayo. **Universitas Philosophica**, Vol. 34, Número 69. p. 121-142, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Hermenéutica del sujeto**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

GALLO, Silvio. Del enseñar filosofía como transmisión al aprender filosofía como ejercicio espiritual. *In*: PULIDO; Oscar, ESPINEL-BERNAL, Oscar; GÓMEZ, Miguel Angel (Coords). **Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica**. Tunja: Editorial UPTC, 2018. Disponível em: <https://librosaccesoabierto.uptc>.

edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/298/269/7871.
Acesso em: 09 ago. 2024.

HADOT, Pierre. **¿Qué es la filosofía antigua?** México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

HAVELOCK, Eric A. **Prefacio a Platón.** Madrid: Antonio Machado Libros, 2002.

PLATÓN. **Diálogos: IV República.** Madrid: Editorial Gredos, 2015.

PÉREZ, Sergio. **Palabras de filósofos: Oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua.** México: Siglo XXI, 2009.

PULIDO, Oscar, ESPINEL-BERNAL, Oscar, GÓMEZ, Miguel Angel (Coords). **Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica.** Tunja: Editorial UPTC, 2018. Disponível em: <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/298/269/7871>. Acesso em: 09 ago. 2024.

Uma curva transversal entre amizade e anarquia

Laboratório Insurgente de Maquinarias Libertárias - LIMA¹

associações, amizades e singularidades libertárias

Anarquistas andam em bandos. Somos agitadores de conexões e de associações livres entre nossos pares. Saboreamos com prazer a máxima que diz: paz entre nós e guerra aos senhores. Gostamos de estar um com as outras, umas com os outros e umas com outras tantas. Claro, sabemos marcar as diferenças e não nos associamos ao acaso e sob qualquer pretexto. Marcamos com nossas navalhas, escondidas nas boinas e nas saias, as linhas que demarcam nossas práticas e os pactos que fazemos com nossas amigas, a saber: encontrar ressonâncias na verve insubordinada diante das adesões ao mundo *tal como ele nos é dado pela hegemonia capitalística que rege a ordem social*.

Esse ensaio procura narrar como a amizade e a anarquia caminham pelos passos do nosso amigo Silvio Gallo e inspira os nossos. O histórico militante anarquista de São Paulo, o sapateiro Jaime Cubero, à época secretário da associação libertária Centro de Cultura Social (CCS), em uma palestra no IPUSP, em 1995, faz para si uma pergunta e a responde com nitidez cristalina: "E o que é ser anarquista? Ser anarquista é, antes de tudo, uma atitude ética. Ante a iniquidade, um ímpeto de Justiça leva o anarquista a romper racional e afetivamente com o sistema vigente" (Cubero, 2015, p.117). Queremos encontrar pares para romper com o sistema vigente: queimar os parquinhos dos monopólios subjetivos-materiais e procurar braços-corações para insuflar os novos arranjos do mundo que desejamos. *Liberar a vida* é, para as anarquistas, um processo coletivo. O fazemos para inflamar as

¹ Texto redigido pelos fundadores e integrantes do grupo: Olivia Coelho, Rafael Limongelli e Renato Mendes.

singularidades e os coletivos à expansão de suas potências. Não há liberdade que não seja coletiva e não há singularidade livre sem uma comunidade em seu torno.

Cubero, atualizando seu pensamento através das palavras do filósofo baluarte para o pensamento e práticas anarquistas, Pierre Joseph Proudhon, diz: "liberdade e solidariedade são expressões distintas do mesmo conceito [...] o homem mais livre é aquele que mantém as maiores relações com seus semelhantes" (Proudhon, s/d *apud* Cubero, 2015, p. 56). Talvez possamos friccionar o pensamento de Proudhon com Silvio Gallo que mantém relações com os seus diferentes para além dos seus semelhantes.

Processos de singularização são criados através de agenciamentos que se espalham como enxame de miríades de associações possíveis. Este processo aciona uma *relocalização* dos modos de viver, de amar, de comer, de falar, de morar, de produzir, de transar, de sonhar, de cultivar, de educar, de urbanizar, de florestar e, sobretudo, de lutar coletivamente por uma vida social mais justa e livre das opressões inerentes às formas hierárquicas do Estado, da Igreja e do Capital. Um processo que envolve uma luta que não é apenas mental, no sentido da auto-ajuda ou de um processo psíquico solitário alheio ao mundo. Este processo necessita de conexões diretas com os modos de produção da sociedade, da indústria, do cultivo, do mercado, da política, do desejo e do trabalho. O *processo de singularização*, deste modo, está intimamente conectado com práticas de *associação libertária*, seja dos modos de produção, seja das modulações subjetivas-singulares.

Para o filósofo guerrilheiro libertário Mikhail Bakunin o princípio da existência de uma vida é a possibilidade dessa mesma vida de se *revoltar* e *recusar*. Sim, *só os mortos não se revoltam*. Revoltar-se é aliar-se com as forças da experimentação, ou seja, produzir uma espécie de virtual fora do tempo que está *sempre aí*, forjar uma abertura para a investigação que fura as fronteiras do mundo *tal como ele é*. "Em Stirner não há uma busca pela sociedade humanista realizando a autonomia do sujeito. Diante da sociedade somente o indivíduo e este se realiza ao não sacrificar sua individualidade à

coletividade, mas ao afirmar a associação" (Passetti, 2002, p. 41). Caminhar com Max Stirner, o pensador alemão que produziu a base filosófica dos anarquistas individualistas com sua concepção de Único, é recarregar as forças para o exercício radical das singularidades e da afirmação de *uns* (Passetti, 2002, p. 56). Com Stirner não há filosofia, ciência, educação, sociedade, indivíduo que possa viver subjugado a Deus, ao Estado e ao Homem. É preciso revirar os olhos, cerrar os punhos e aliar-se aos revoltosos, quando nos forcem a obedecer a qualquer um desses operadores de dominação. Stirner incita um estado permanente de revolta de cada único, ao mesmo passo, que essa revolta única é associada com outros únicos também em revolta. Essa associação não acontece através da semelhança e da identificação, pelo contrário, ela se dá como expansão possível da revolta e da diferença dos *uns* que estão envolvidos. A associação livre se dá através das amizades que se firmam e se rompem, fluidamente.

Outro amigo ácrata nos ensina algo sobre associação e amizade, o geógrafo Elisée Reclus (1995, p. 205-206 *apud* Ferreira, 2006, p. 35), escreve que:

Os povos tornando-se inteligentes, aprenderão certamente a associar-se numa federação livre: a humanidade, até agora dividida em correntes distintas, não será mais do que um mesmo rio, e, reunidos numa só corrente, nós desceremos em conjunto para o grande mar onde todas as vidas se vão perder e renovar.

Nesta farta argumentação de Reclus podemos observar um gosto novo para o conceito de *humanidade solidária* que parece estar descentralizada da hegemonia da espécie humana, já que compreende um esforço em co-criar as condições necessárias para os desenvolvimentos individuais das plantas, minérios, animais, humanos em consonância uns com os outros. Formar este grande mar, a anarquia, *um só corpo com o próprio planeta*. Através do conceito de *Grande Família*, escreve sobre "um tipo de família que integra todas as espécies animais. Adotar este conceito implica uma mudança radical nas nossas opções de escravidão e dominação sobre

aquelas espécies" (Ferreira, 2006, p. 36). Essa *grande família* caminharia junto com a evolução social através das ciências da vida que procuraria constituir relações *amigas* entre as vidas terrestres, escreveu Reclus (1975, p. 294 *apud* Ferreira, 2006, p. 36):

Quando a busca da amizade substituir a do bem-estar, que mais dia menos dia deverá estar suficientemente assegurado, logo que os naturalistas entusiastas nos tiverem revelado tudo que há de belo, de amável, de humano (e muitas vezes mais do que humano) na natureza dos animais, nós olharemos com outros olhos para todas as espécies, que se atrasaram no caminho do progresso, e acabaremos por fazer delas, não servidores ou máquinas, mas os nossos verdadeiros companheiros.

anarquismo como um paradigma

Silvio Gallo abriu no facão os caminhos possíveis para as investigações em pedagogia libertária no âmbito acadêmico no Brasil. Abriu no facão um mato denso e cheio de animosidades, fossem elas do conservadorismo da educação e da pedagogia como instrumentos de domesticação das classes subalternas, fossem elas das serpentes de uma esquerda tacanha que sempre pretendeu tomar para si a única possibilidade de uma educação operária e revoltosa. Sua dissertação de mestrado, sua tese de doutorado e mais uma série de textos e artigos publicados de forma independente, entre o final dos anos 80 e meio dos anos 2000, foram organizadas em uma série de três publicações essenciais para o campo da educação libertária, sendo: i) *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação* (Gallo, 1995a); ii) *Educação Anarquista: um paradigma para hoje* (Gallo, 1995b); e iii) *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação* (Gallo, 2007).

Através deste compilado de publicações e textos, lança uma nova possibilidade de leitura do anarquismo como prática política no mundo. Silvio se esforça para pensar os anarquismos para além de uma doutrina ideológica, lançando mão de uma visão prática para conceber os anarquismos através de princípios geradores, pensando o anarquismo como um **paradigma**. Deste modo, Gallo

(2007) nos convida a pensar os anarquismos como um conjunto de princípios geradores: *autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta*.

Por *autonomia individual*, em Gallo, os anarquismos, para ele sempre plurais, consideram que o indivíduo só existe em relação com o outro, com a sociedade, em uma relação de mútua constituição. Essa relação de constituição mútua não opera por um efeito de castração do grupo sob o indivíduo e tão pouco sob uma imposição dos indivíduos em relação ao grupo, mas em um processo cooperativo entre esses componentes sociais em busca da construção de práticas de liberdade.

A *autogestão social* deriva diretamente do princípio de autonomia individual, que recusa qualquer tipo de cristalização e institucionalização do poder, da autoridade e da hierarquia. As comunidades libertárias cultivam em seu próprio seio os meios pelos quais gostariam de se autogerir: das relações do trabalho aos modos de amar, do cultivo ao conhecimento. Em uma relação mútua de constituição entre sujeitos e sociedades, é através da ação direta das pessoas em suas próprias experiências e modos de viver que se organiza a vida em comunidade. A autogestão social também pode ser observada na maneira como grupos comunitários, substantivamente anarquistas ou não, usam sua organização política e seu domínio geográfico sobre seu território para combater as máquinas de Estado que lhes tentam imputar a lei e a ordem.

O *internacionalismo*, por sua vez, conecta-se com a recusa do governo das vidas através da forma Estado-Nação. As emergências das soberanias Estatais no contexto europeu implicam um processo de dominação e governo das vidas dentro e fora dos próprios territórios, sejam pelas repúblicas, sejam pelas colônias, sejam pelas guerras, ou sejam ainda pela grande nação do mercado, que finge sobrepor fronteiras para impor suas próprias no momento atual da lógica neoliberal. Uma luta pela liberação das vidas atravessa de forma essencial a dissolução das fronteiras e uma luta agenciada em âmbito local, global e internacional.

A *ação direta* é apontada como a principal tática de luta anarquista, principal forma de combate e de afirmação de existências libertárias. É através das próprias mãos dos povos em luta por liberdade que a transformação social poderá ganhar corpo e consistência. A ação direta é uma recusa total do governo de outros sobre si mesmo e afirmação radical da autogestão em todos os campos da vida, principalmente na luta por outras vidas possíveis. Ao mesmo tempo que pode ser sintetizada na máxima 'faça você mesmo', assumindo a coragem da verdade e do risco de não delegar sua agência política-social para terceiros, representantes, governantes, mestres ou protetores.

Tomando o Anarquismo como **princípio gerador**, ancorado nesses quatro princípios básicos, podemos falar nele como um **paradigma** de análise político-social, pois existiria assim um único Anarquismo que assumiria diferentes formas e facetas de interpretação da realidade e de ação de acordo com o momento e as condições históricas em que fosse aplicado. É nesse sentido que trataremos, aqui, da aplicação do paradigma anarquista à teoria da educação (Gallo, 1996. Grifo do autor. S/Pag).

Estes princípios geradores nos auxiliam a percorrer alguns terrenos arenosos da discussão anarquista e também nos servem para manusear atualizações e diferenças na investigação libertária. Não nos servem para cristalizar, não são uma doutrina. Estão disponíveis para arejar e colocar questões ao pensamento.

Vale destacar que o pensamento do Silvio e sua presença são celebrados em diversos contextos da prática libertária. Podemos dizer que o Silvio teve uma participação profunda junto às práticas do grupo SOMA Terapia, conduzido pelo Roberto Freire, seja no Rio de Janeiro ou em São Paulo, com quem cultivou amizade e segue colaborando com as práticas da SOMA conduzidas atualmente por João da Mata. Bem como suas relações de colaboração intelectual com o Núcleo de Sociabilidade Libertária (Nu-Sol), em São Paulo, conduzido por Edson Passetti. Também é relevante sua participação como membro do Centro de Cultura Social, em São Paulo, durante o período que Jaime Cubero ainda era vivo e ministrava suas aulas e

encontros no CCS-SP. A Biblioteca Terra Livre já contou inúmeras vezes com o Silvio para pensar traduções e pesquisas no campo da educação anarquista, sendo um colaborador essencial para a publicação da obra de Francisco Ferrer y Guardia. Os traços da investigação anarquista do Silvio podem ser encontrados em diversos contextos mundiais, como na obra de José Cuevas da Fundação Anselmo Lorenzo (FAL), que tem por missão divulgar e proteger a cultura libertária. Entre suas atividades está a publicação de conteúdos e livros sobre o anarquismo, bem como a preservação da documentação ligada ao sindicato ao qual pertence, a Confederação Nacional do Trabalho (CNT). Cuevas apoia toda sua análise sobre educação libertária na perspectiva constituída por Silvio Gallo no livro: *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria* (2014).

Outra contribuição essencial para o pensamento libertário contemporâneo é a presença de René Scherer na vida e na investigação filosófica de Silvio. Além de ter frequentado algumas vezes seus seminários na França, Silvio teve oportunidade de traduzir alguns de seus textos e produziu uma contribuição importante para a filosofia libertária produzida ao sul do mundo através das inflexões que refletem do filósofo francês, o que culminou no que, para muitos, é a principal obra dele, o livro *Deleuze & a Educação* (2003).

princípios geradores de amigamentos libertários

Era um, era dois, eram cem / Vieram prá me perguntar / Ô voce, de onde vai, De onde vem? Diga logo o que tem / Prá contar / Parado no meio do mundo / Senti chegar meu momento / Olhei pro mundo e nem via / Nem sombra, nem sol / Nem vento / Quem me dera agora / Eu tivesse a viola / Prá cantar
(Edu Lobo e Marília Medalha, 1967)

Fomos chegando na Unicamp em 2019 (algumas chegaram antes, em 2018) cada qual carregando consigo as bagagens de luta entre alegria, fúria e ternura. Partimos de contextos muito

singulares, haviam inúmeras formas de diferenciar nossos corres, como também muitos tentáculos que nos emaranhavam em lugares comuns. Estivemos em contato com movimentos sociais e libertários em Fortaleza, São Paulo, Marília, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Florianópolis e Belo Horizonte. Muitos de nós envolvidos com as infâncias, seja através da parentalidade, seja através da prática militante educacional. Muitos de nós imbricados com práticas artísticas, seja nas artes visuais, seja nas artes performativas ou na arte escrita. Acessamos o Programa de Pós-Graduação em Educação em diferentes modalidades, entre mestrados e doutorados, todos sob orientação do Silvio Gallo. Em pouco tempo, entre conversas de corredores, reconhecimento de tatuagens, troca de histórias, comentários em aulas e intermináveis almoços no bandeirão da Unicamp fomos articulando vontades em comum. Em certo ponto desejamos fazer algo e achamos muito curioso que de repente, depois de algum tempo tendo orientado pesquisas mais focadas no campo das filosofias da diferença, havia tantos anarquistas ali em volta do Silvio. Seria um acaso? Seria um plano? Seria uma mistura entre essas coisas? Seria uma forma de magnetismo dos caminhos do Silvio que por um acaso e por uma alegria e um por esforço de escolha caímos todos juntos ali? Pois é, talvez tenha sido isto ou aquilo ou algo sem nome como alguns dos mistérios que nossas antenas-corpo conseguem captar sem que possamos entender, como ensina outra anarquista, Maria Lacerda de Moura².

Papo vai, papo vem, sentimos vontades de fazer coisas juntos. Em um dado momento, em uma situação muito engraçada que nós gostamos muito de ficar recontando, talvez meio saudosos, sempre

² "Nunca ninguém conseguiu matar no cérebro e no sentimento humano a tendência às cogitações metafísicas. De onde viemos? Para aonde vamos? Que significa o Universo? Por que razão rola os mundos em órbitas matemáticas através do espaço? Por que razão o átomo dos astros é perfeitamente idêntico ao átomo que circula no meu sangue? Por que razão o meu Plexus Solar ou cérebro abdominal é a antena poderosa de um rádio vivo que recebe do Cosmos as impressões e as transmite ao cérebro através de uma glândula que é toda luz?" (Moura, 2021, p. 55)

rindo muito, às vezes até mais do que as pessoas que estão escutando a história, ficamos amigos. Uma amizade daquelas bonitas da infância em que fazemos pactos e criamos símbolos para tanto. Foi um pacto que fizemos entre amigas e amigos. Para este pacto resolvemos criar um nome: *LIMA*. *LIMA* surgiu como um desejo de homenagear a memória do Lima Barreto, anarquista 'preto, pobre e homossexual', como Gallo define esse autor que faz "atormentar nossa literatura da 'Academia'" (Gallo, 2002, p. 5.), ou, "um snob anarquista" (Barreto, 2021, p. 34), nas palavras do próprio. E também virou uma sigla que significa: *Laboratório Insurgente de Maquinarias Anarquistas*, numa tentativa de juntar conceitos da filosofia da diferença (máquina) com uma prática de grupo de estudos (laboratório) e que fosse se levantar diante de um certo modo (chato e antiquado) de fazer academia (insurgente) e que fosse libertário (anarquistas).

Este texto poderia ir no sentido de um memorial das práticas do *LIMA* e uma espécie de valorização de mais um legado que o Silvio deixou em algum grupo libertário. É possível acessar alguma memória do *LIMA* e suas práticas através deste link: https://linktr.ee/lima_a e fica um convite aberto para quem quiser navegar pelas coisas que aprontamos por aí. No entanto, esse texto é sobre a amizade, sobre anarquismo e sobre a alegria de viver com Silvio Gallo. Sendo assim, gostaríamos de destacar no próximo movimento a habilidade que o Silvio possui em transversalizar, conectar, agregar e amigar as pessoas em espaços de liberdade e de criação.

transversais libertárias

Os agenciamentos revolucionários são aqueles que não se deixam reterritorializar, ficam sempre um passo antes das cristalizações das palavras de ordem. Não estamos mais diante dos cartazes da revolução russa, com os camponeses e os trabalhadores das fábricas segurando com braços musculosos as ferramentas, as foices, os martelos, etc. Não estamos mais diante dos cartazes da revolução espanhola, com o operariado rompendo os grilhões que

acorrentam o planeta. Não estamos, em suma, diante de nenhuma representação da revolução e dos sujeitos revolucionários.

Ao contrário, constata-se que um certo tipo de revolução não é mais possível e, ao mesmo tempo, se afirma que outro tipo de revolução se torna possível, não a partir de **um certo tipo** de luta de classe, mas através da emergência de uma revolução molecular, que coloca em jogo as classes sociais, os indivíduos, uma revolução maquínica e uma revolução semiótica" (Guattari, 2022, p. 74, grifo nosso).

Nesta argumentação de Guattari ficam claras as intenções de praticar uma revolução em uma diversidade de *fronts* – não apenas no *front* classe social. A revolução perpassa, de forma transversal, uma multiplicidade de outros *fronts*: o *front* da economia libidinal, o *front* da produção semiótica, o *front* das relações intersubjetivas, o *front* da racialidade, o *front* do gênero, o *front* da ecologia, o *front* dos modos de viver, habitar, amar, sonhar, imaginar... Incita,

uma transversalidade – entre o problema do urbanismo, de burocratização, da neurose, de micropolítica no seio da família com as crianças, no seio do casal com o falocratismo, da vida coletiva, da ecologia... Estamos na presença de uma processo de pesquisa em massa. Não são mais os especialistas do pensamento ou militatismo que propõem novos modelos, mas pessoas diretamente interessadas que experimentam novas maneiras de viver (Guattari, 2022, p. 67).

Há um cansaço de explicar para os programas revolucionários dos partidos e alguns sindicatos que insistem em colocar as lutas minoritárias como secundárias em relação a grande revolução da classe trabalhadora. O que não significa que a luta sindical não seja importante, ela é essencial e precisa ser fomentada. Só os debaixo em aliança transversal podem transformar o mundo. "É aqui que se põe o problema de uma espécie de revolução permanente, de revolução molecular, que se articula com todas as outras revoluções – social, ecológica, econômica –, e que seja em alguma medida um questionamento, uma gestão quase artificial do desejo" (Guattari, 2022, p. 76). O problema colocado é de uma revolução transversal.

Silvio tem costurado práticas como visitante, parceiro, passageiro e colaborador de diversos grupos de pesquisa e prática em educação, filosofia, arte e ativismo no Brasil e no Mundo. No entanto, é através do *Transversal*, o *trans* para as pessoas íntimas, que vem cultivando nos últimos vinte anos um contexto de experimentação coletiva do pensar. Assim como pensar o anarquismo através de uma chave de leitura paradigmática é um marco ético-político no pensamento de Gallo, o conceito de ‘transversal’ também o é. Silvio é uma transversal em constante modelização das suas conexões: em volta dele se constituem esses campos de experimentação de liberdade. Transversalizar se assemelha com práticas de descentramento, avizinhamo, variação contínua, cromatismo generalizado, polifonia, conexões inusitadas, inconciliações, dissonâncias, viajar, percorrer, experimentar, processualizar, singularizar, etc.

Seria Silvio Gallo um novo tipo de revolucionário que por onde avança cria contextos singulares e heterogêneos de experimentação e de práticas de liberdade? Uma revolta transversal *desde abajo* disparada para todas as direções (até para aquelas que ainda não conhecemos)? Seria a amizade que ele tem por nós, pela liberdade, pela experiência e pelo desconhecido sua forma de viver uma atitude anarquista? Estamos com sua prática talvez diante de uma nova chave de leitura para os anarquismos e para a filosofia? Algo que poderíamos chamar de *transversalidade libertária*?

Referências

BARRETO, Lima. **Lima Barreto socialista**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

CUBERO, Jaime. **Jaime Cubero**: Seleção de Textos e Entrevistas. Centro de Cultura Social, São Paulo, 2015.

FERREIRA, José Maria Carvalho. Élisée Reclus: Vida e Obra de um apaixonado da natureza e da anarquia. **Verve**: Revista

semestral autogestionária do Nu-Sol. São Paulo: PUC, n. 10, p. 109-134, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/download/5436/3883>. Acesso em: 15 ago. 2024.

GALLO, Silvio. **Educação Anarquista: um paradigma para hoje**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995a.

_____. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papirus, 1995b.

_____. O paradigma anarquista. **Nuances** - Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente: FCT UNESP, nº 2, 1996. Disponível em: <https://www.nodo50.org/insurgentes/textos/educa/06paradigma.htm>. Acesso em: 15 ago. 2024.

_____. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://suer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 15 ago. 2024.

_____. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

_____. **Anarquismo y educación**. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria. Madrid, Espanha: FAL, 2014.

GUATTARI, Félix. **Desejo e Revolução**. Conversa com Bifo Berardi, Paolo Bertetto. São Paulo: Sobinfluencia edições, 2022.

LOBO, Edu; MEDALHA, Marília. Ponteio. *In: III Festival Da Música Popular Brasileira*, São Paulo: TV Record, 1967.

MOURA, Maria Lacerda de. Ferrer, o clero romano e a educação laica. São Paulo, SP. Centro de Cultura Social, 2021

PASSETTI, Edson. a arte da amizade. **Verve: Revista semestral autogestionária do Nu-Sol**. São Paulo: PUC, n. 1, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/4590>. Acesso em: 15 ago. 2024.

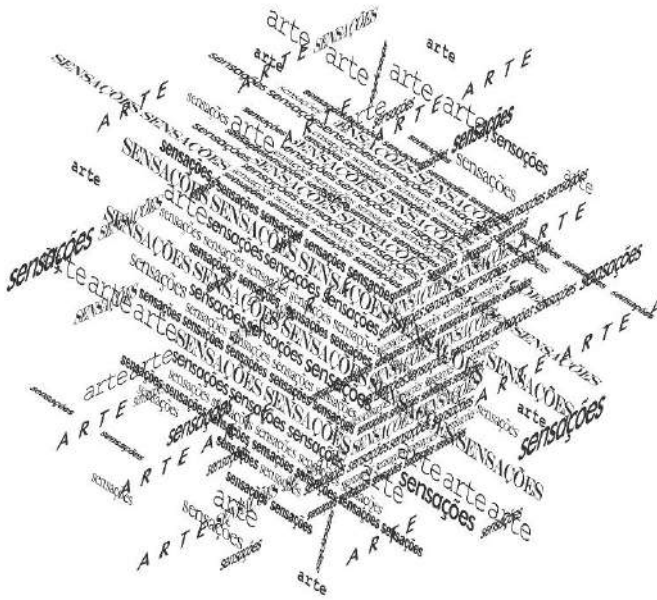
Movimentos, experiências e pensamentos... *Encontros...*

César D. P. Leite

Primeiros movimentos

Irei aqui, apresentar na forma de pequenas notas dispostas em faces de um conjunto compositivo que chamarei de bloco. Este bloco se coloca como um campo de sensações em torno de proposições que Silvio Gallo me coloca e me provoca a experimentar com pensamentos, conceitos, afetos. Este bloco não tem pretensão alguma em dar conta de tudo o que pode a vida de um intelectual, que entre muitas coisas poderia ser predicada, pela palavra generosidade em nos oferecer proposições filosóficas, educativas, afetivas. Bem por isso, escolhi trabalhar aqui com a ideia de *bloco*, pois ele nos garante trazer materialidades de possíveis encontros entre os temas que escolhi trans-versar neste momento: filosofia, educação, anarquismo, transversal, pesquisa, infância. A proposta é que este bloco seja “produto” de uma multiplicidade de possibilidades, que seja aberto e povoado de notas que, bricoladas, possam constituir algumas sensações em torno da obra de Silvio Gallo e de minha experiência com a obra dele e com o próprio Silvio. Desta forma, penso em *bloco de sensações*, pois, a partir das experiências de bricolagem de cada leitor como aquilo que se conserva como um conjunto de perceptos e afetos. Neste contexto, os elementos aqui apresentados e supracitados, se organizaram em pequenas notas, dispostas em 3 faces que poderão ser lidos de forma aleatória. A proposta é um jogo onde possamos produzir e experimentar com as sensações, mas também experimentar as próprias sensações.

Imagem 1: Bloco de Sensações



Fonte: Riani Costa, 2016.

FACE 1...

1ª Nota:

Desde Nietzsche e sua crítica à metafísica, que algumas filosofias vêm se esforçando para construir um pensamento 'da diferença', distinto de um pensamento 'do mesmo'. Na filosofia francesa contemporânea, Foucault e Deleuze têm produzido dispositivos diferenciais, apostando e investindo na emergência de singularidades. Que interfaces possíveis há com a educação, ao trabalharmos com tais filosofias da diferença? Que efeitos podem provocar nos processos educativos a aposta na singularidade? Há ainda sentido em se pensar na identidade? (Gallo, 2014, p. 17).

2ª Nota:

De modo geral, entre muitas possibilidades apresentadas pelas proposições de Deleuze, algumas nos ajudam a pensar a educação como campo possível, ou como campo potente,

apresentarei algumas que, grosso modo me parecem ecoar na obra de Silvio Gallo: 1) “dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre aquilo que se sabe”; 2) “Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade, só começa com a procura de soluções, só concerne as soluções.... uma gestão dos problemas” (Deleuze, 1988, p. 259); 3) “Quem sabe como um estudante devém repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhes servirão de aprendizados (Deleuze, 1987, p. 22).

3ª Nota:

Em uma obra que faz uma crítica contundente à escola, René Scherer afirmou que há uma ‘ideologia pedagógica’ (termo que ele substituirá depois por ‘dispositivo pedagógico’) que permeia a sociedade moderna e que faz funcionar os princípios de um certo projeto social educativo. Segundo ele, ainda que seja necessário combater a escola, eliminá-la não surtiria o efeito desejado, porque outras instituições, atravessadas pelo dispositivo pedagógico, cumpririam suas mesmas funções.

Mas um conjunto de questões de fundo precisa ainda ser colocado: será possível escapar à escola? Fará sentido? E mais: será possível resistir à escola (ao dispositivo pedagógico) na escola? Ou em outras palavras, criar uma escola outra na escola mesma? (Gallo, 2015, p. 200-201).

4ª Nota:

Nosso Profe. de latim, Mestre Aristeu, era magro e do Piauí. Falou que estava cansado dos genitivos, dativos, ablativos e outras desinências. Gostaria agora de escrever um livro. Usaria um idioma de larvas incendiadas. Epa! O profe. falseou-ciciou um colega. Idiomas de larvas incendiadas! Mestre Aristeu continuou: queria uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais. Desfazer o normal há de ser uma norma. Pois eu quisera modificar nosso idioma com as minhas particularidades. Eu queria só descobrir e não descrever. O imprevisto fosse mais atraente do que o déjà visto. O desespero fosse mais atraente do que a esperança. Epa! O profe. desalterou de novo – outro colega nosso denunciou. Porque o desespero é sempre o que não se espera. *Verbi gratia*: um tropicão na pedra ou uma sintaxe insólita. O que eu não gosto é de uma palavra de tanque. Porque as palavras do tanques são

estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques. E um pouco exaltado o nosso profe. disse: falo de poesia, meus queridos alunos. Poesia é o mel das palavras! Eu sou um enxame! Epa!... Nisso entra o diretor do Colégio que assistira a aula de fora. Falou: Seo Enxame espere-me no meu gabinete. O senhor está ensinando bobagens aos seus alunos. O mestre foi saindo da sala, meio rindo a chorar (Barros, 2010, p. 113).

FACE 2...

1ª Nota:

Perceber o outro como diferença radical e não como diferença em relação a uma identidade impõe à educação confrontar-se com uma problemática filosófica complexa. As políticas educacionais recentes no Brasil têm lidado com a diferença, mas num registro filosófico que toma o outro como diferença em relação ao idêntico. Nesse registro, o outro pode ser assimilado, acolhido, incluído. Mas o preço é o apagamento de sua diferença radical, na homogeneidade de uma democracia que a todos acolhe, borrando os conflitos (Gallo, 2012, p. 139).

Podemos parafrasear Deleuze, afirmando que o equívoco da filosofia da representação foi confundir o conceito de outro com um outro simplesmente conceitual, inscrevendo o outro no conceito. Assim como tal operação levou a um 'apagamento da diferença por sua exposição', levou também a um 'apagamento do outro por sua exposição'. Ou para dizer de outro modo, no âmbito de uma filosofia da representação, quanto mais falamos do outro ou da diferença, mais negamos outrem, mais negamos a diferença.

Trata-se, portanto, numa filosofia da diferença, num 'pensamento do exterior', de tomar a diferença em si mesma, de tomar o outrem em si mesmo, e não como conceito, como representações (Gallo, 2012, p. 147).

2ª Nota:

Eu vezes eu
Espalhados em mim
Eu mínimo
Múltiplo comum
Eu menos eu
Do que resta de mim
Eu máximo
Único nenhum
Ela, ele, vocês
Vezes eles e os outros
Eu e eu outra vez
Nervo, músculo e osso
Eu vezes eu
Espalhados em mim
Eu mínimo
Múltiplo comum
Eu menos eu
Do que resta de mim
Eu máximo
Único nenhum
Ela, ele, vocês
Vezes eles e os outros
Eu e eu outra vez
Nervo, músculo e osso.

(Titãs, *Eu vezes eu*, 1991)

3ª Nota:

Alguns movimentos daquilo que podemos encontrar nos trabalhos de Silvio Gallo, naquilo que faz um encontro *transversado* pela filosofia e pela educação, ou pela educação e pela filosofia, talvez, nos coloque em outros movimentos: movimentos de criação, ou da filosofia como criação de conceitos e da educação como criação de mundos e de modos de vida.

Uma vida e uma filosofia e uma educação que se entrecruzam por múltiplas camadas. Assim como organizamos uma série de fragmentos, de espectros, de camadas, no jogo compositivo desta

organização sempre é deixado algo de fora. Não é diferente dos momentos em que nos esforçamos para organizar, compor o pensamento do Silvio, assim como quando ele também se esforça para compor as ideias e os pensamentos de seus intercessores. Mas, não é negando que o que excluímos é que faz o trabalho melhor e/ou mais completo. Talvez, diferente de um amontoado de ideias, bem articuladas, organizadas, pensadas, o que Silvio nos apresenta e ensina é que o trabalho de uma vida é sempre o trabalho de muitas vidas, é sempre o trabalho de uma multidão, é sempre imanente e potente. Nos ensina que nunca caminhamos só.

4ª Nota:

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz:
eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor,
mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo,
ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de
fazer nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.

(Barros, 2015, p. 83)

FACE 3...

1ª Nota:

O anarquismo hoje, deve ser investimento em práticas sociais de diferença; como afirmou Onfray, não de desigualdades sociais, mas

de diferenças individuais, de singularização. O desafio hoje é saber como articular diferenças, singularidades, na produção de uma liberdade coletiva. Nem utopias, nem atopias, mas produção de heterotopias (Gallo, 2007, p. 256).

2ª Nota:

Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Motos e fuscas avançam os sinais vermelhos
E perdem os verdes, nós somos uns boçais
Queria querer gritar setecentas mil vezes

...

Será que esta minha estúpida retórica
Terá que soar, terá que se ouvir
Por mais zil anos

Enquanto os homens exercem seus podres poderes

...

Ou então cada paisano e cada capataz
Com a sua burrice fará jorrar sangue demais
Nos pantanais, nas cidades, caatingas e nos Gerais
Será que apenas os hermetismos pascoais
Os tons, os mil tons, seus sons e seus dons geniais
Nos salvam, nos salvarão dessas trevas e nada mais
Enquanto os homens exercem seus podres poderes

...

Eu quero aproximar o meu cantar vagabundo
Daqueles que velam pela alegria do mundo
Indo e mais fundo, tins e bens e tais

...

Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Morrer e matar de fome, de raiva e de sede
São tantas vezes gestos naturais

Eu quero aproximar o meu cantar vagabundo
Daqueles que velam pela alegria do mundo
Indo mais fundo, tins e bens e tais
Indo mais fundo, tins e bens e tais
Indo mais fundo, tins e bens e tais.

(Veloso, *Podres Poderes*, 1984)

3ª Nota:

Silvio, no conjunto de sua obra, nos apresenta uma possibilidade de explorar uma série de conceitos com os quais ele vai compondo um campo povoado de muitas entradas. Certamente, um desses conceitos – e o mais operado pelos seus leitores – passa pela ideia de ‘educação menor’, criado nas perspectivas, também de abertura, que nos apresenta Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Kafka: por uma literatura menor* (1975).

A mim, tal conceito é o que mais me chamam a atenção, talvez, devido aos meus trabalhos em creches e com crianças¹ quando na possibilidade de pensar este conjunto de temas apresentados, trabalhados, experimentados por Silvio como uma força de multidão, que assim como os animais que andam em bandos, vão produzindo um fascínio pelas multidões, pelas expansões, pelos contágios, pelo espalhamento de ideias, pelas possibilidades de arrastar o outro, como uma linha de fuga, uma linha de fuga que nos faz fugir de um modo de pensar e de estar em meio a nossas experiências de pensamentos.

4ª Nota:

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles dois homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar ossos por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei em escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechados no quarto,

¹ Cf. Leite, 2021.

trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora (Barros, 2010, p. 15).

Referências

BARROS, Manoel **Memórias Inventadas**: As infâncias de Manoel da Barros. São Paulo, SP: Editora Planeta, 2010.

_____. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1987.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1988.

GALLO, Silvio. A escola: lugar de formação? *In*: SCARELLI, Giovana (Org.). **Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2015.

_____. Filosofia, diferenças e política: em torno do racismo de estado. *In*: GALLO, Silvio. **As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica – ALB, 2014.

_____. Cuidado, Alteridade e Diferença: Desafios Éticos para Educação. *In*: PAGNI, Pedro Ângelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo (Orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. UNESP: Cultura Acadêmica, 2012.

_____. **Pedagogia Libertária**: Anarquistas, Anarquismos e Educação. Editora Imaginário – Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

LEITE, César Donizetti Pereira. Blocos, infância e crianças: entre movimentos e ensaios brincantes. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 321–336, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/65767>. Acesso em: 6 set. 2024.

RIANI COSTA, Camilo **Caricatas**: arte-rosto-humor-experiência. Tese de Doutorado. Rio Claro, SP: Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2016.

TITÃS. Eu vezes eu. *In*: **Tudo ao mesmo tempo agora**. São Paulo: WEA, 1991. 1 CD. Faixa 4.

VELOSO, Caetano. Podres poderes. *In*: **Velô**. Rio de Janeiro: Philips, 1984. 1 disco. Faixa 5.

Posfácio

Silvio Gallo por ele mesmo¹

Falar depois disso é sacanagem! Mas... quero aqui agradecer às amigas e amigos por essa surpresa e a vocês que começaram a surpresa antes. Fiquei super emocionado com essa homenagem. De todos vocês.

É interessante que vocês cantaram essa música da Legião Urbana², e que gosto demais. E ela me permite dizer justamente que esse tempo não foi perdido. Muito pelo contrário: para mim foi um tempo bonito.

Acho que essa é uma das coisas que eu poderia dizer para vocês que estão ainda no início de um curso de Pedagogia: Vocês têm um grande chão pela frente. Ainda devem ser aprovados nessa disciplina (*risos*) e têm que continuar com as demais etc. Além disso, a gente sabe dos problemas que a gente tem no campo da educação.

A gente sabe que a vida de professor, de educador de forma geral, seja como professor, como diretor de escola, como supervisor, coordenador, ou qualquer atividade ligada à escola, sabemos que não é simples. É muitas vezes complicada. A gente engole muito sapo nessa carreira. Mas apesar de tudo isso, é legal pra caramba!

Isso é o que eu diria para vocês após trinta e tantos anos como professor: é legal pra caramba! E lá se vão trinta e três, trinta e

¹ Transcrição da fala de agradecimento do professor Silvio Gallo após, uma homenagem surpresa realizada durante sua última aula na graduação do curso de pedagogia na Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas em 2023.

² A música "Tempo Perdido", de autoria de Renato Russo. In Disco "Dois". Banda Legião Urbana.1986.

quatro anos como professor na universidade, mais alguns anos como professor na educação básica. É divertido. Acho que é aquilo que a gente via com a Bell Hooks: é divertido dar aula.

Às vezes não é divertido para vocês, mas é divertido para a gente que dá a aula. A gente passa por situações que a educação produz em nós, e que outras profissões não produzem, as quais são justamente esse privilégio de encontrarmos pessoas, e pessoas diferentes a cada ano, a cada semestre... A gente encontra pessoas diferentes, pessoas que nos ensinam um monte de coisas.

A gente está ali na tarefa de ensinar, mas a gente também vai aprendendo um monte de coisas. O que eu particularmente acho mais interessante no campo da educação é essa possibilidade de encontrar pessoas — das mais diferentes idades, seja em que nível for. Isso está presente na educação de crianças, na educação infantil, está presente no ensino fundamental e médio, nas universidades. E a gente vai se adequando àquilo que consideramos mais interessante para nós.

Eu, por exemplo, nunca me senti à vontade para trabalhar com crianças. Gosto muito de me relacionar com crianças, mas uma ou duas de cada vez está de bom tamanho. Eu nunca tive coragem de entrar numa sala de aula de crianças. Acho que não seguraria, de forma alguma, uma sala de aula de crianças.

Então, trabalhei um pouquinho, muito pouco tempo, no ensino fundamental e corri para o ensino médio, porque me sentia mais à vontade com os adolescentes. E depois fui para a universidade, porque aí os adolescentes já estão ainda mais maduros. É uma faixa etária com a qual acho que eu lido melhor nesse trabalho. Mas eu acho que em qualquer nível etário, qualquer faixa etária com a qual a gente se relaciona, a gente aprende muito com as pessoas com as quais a gente está se relacionando e a gente conhece gente nova. É isso que é o encantamento da educação.

Então, apesar de todas as dificuldades pelas quais a gente passa, apesar de já sabermos que não é uma profissão reconhecida, valorizada socialmente e sabemos que tudo isso produz uma série de dissabores, como os salários, que não são bons, etc, mas apesar

de tudo isso, ao mesmo tempo, a gente ganha um monte de coisa boa e bonita trabalhando com educação. São coisas com as quais conseguimos produzir uma vida e isso é digno de ser considerado. Então, para aqueles de vocês que ainda não têm total clareza se vão ou não ser professores, eu diria que vale a pena considerar com carinho essa possibilidade. Vale a pena considerar.

E (quero) agradecer a vocês por esse momento, pela possibilidade de termos nos encontrado. Estou super feliz de poder parar de trabalhar naquilo que é o trabalho obrigatório, digamos assim. Porque minha vontade é justamente a de continuar trabalhando, fazendo o que quero fazer. Aliás, é o que todo mundo sonha na vida: fazer aquilo que tem vontade de fazer e não ser obrigado a fazer as coisas que, às vezes, não tem vontade de fazer. E acho que a aposentadoria serve para isso. Infelizmente, cada vez menos gente no Brasil tem acesso a isso.

Infelizmente, a geração de vocês será muito prejudicada, com essa questão. Não sabemos o que acontecerá com vocês no futuro profissional de vocês, se ainda existirá aposentadoria quando vocês estiverem em condições de saúde. Então, também por isso, eu estou agarrando a chance que a vida me oferece, que a universidade me oferece, de ainda existir aposentadoria. Porque essa também é uma forma, então, de poder continuar sobrevivendo e fazendo aquilo que eu estiver com vontade de fazer, sem ter a obrigação de fazer isso todo dia, a todo momento. Mas também porque a universidade é um lugar que está em movimento.

[...] Então, é um movimento interessante. E a gente vai seguindo... Encontros de um determinado momento que, em princípio é pedagógico, se transforma em amizade.

E eu espero que... Não posso dizer que vou me tornar amigo de todos vocês. As coisas também não funcionam assim. Mas, quem sabe, alguns de vocês a gente consiga também ter uma relação de maior proximidade no futuro. Fico aberto e à disposição de vocês para isso.

Bom, vocês viram que comecei mais emocionado. E fui enrolando a minha fala para poder controlar um pouco a coisa e

não chorar aqui na frente de vocês, para não desfazer da minha posição de homem branco, professor universitário (*risos*) ...

Sobre as autoras e os autores

Andrea Diaz

Doutora em Filosofia pela *Universidad Nacional Autónoma de México*. Pós-doutorado pela *Universidad Autónoma de Madrid*, Espanha. Estágios pós-doutorais pela Universidade de Paris VIII, França. Professora visitante da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp (2014). Professora Associada do Departamento de História e Filosofia da Educação da *Universidad de la República*, UDELAR.

Alain Patrick Olivier

É professor e pesquisador da Universidade de Nantes, junto ao *Centre de Recherches en Éducation*. Graduado em Filosofia, com doutorado em Filosofia pela *Université de Paris I – Panthéon Sorbonne*, em cotutela com a *Fernuniversität de Hagen*, Alemanha, em 1999. Obteve a HDR em Filosofia na Universidade de Poitiers, em 2007. É professor em Nantes desde 2013 e dedica-se à pesquisa sobre: Saberes; Aprendizagem; Valores em Educação.

Alexandre Filordi de Carvalho (Org.)

Pós-doutor em Educação pela *Universidad Complutense de Madrid* (2017-2018) e pela Universidade Estadual de Campinas (2013) na área de Filosofia da Educação. Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na área de Psicologia da Educação, onde também realizou seu Mestrado em Educação. Coordena o Grupo de Investigação e Invenção em Teorias Transversais para a Educação (GRIITTE/CNPq). Na Universidade Federal de Lavras (UFLA) atua como Professor Associado IV no Departamento de Educação.

Alexandrina Monteiro (Org.)

Possui graduação em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1989), mestrado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), doutorado em Educação (1998) e pós-doutorado em Filosofia da Educação (2015) pela Universidade Estadual de Campinas e ensino e currículo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (com estágio na Sorbone - França). Atualmente é professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Alfredo Veiga-Neto

Graduação em História Natural (1967) e em Música (1963) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; mestrado em Genética (1975) e doutorado em Educação (1996) pela mesma Universidade. Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS. Professor Convidado Permanente do PPG-Educação/UFRGS. Foi Professor Visitante na Universidade de Barcelona. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS).

Augusto Rodrigues

É doutor (2024) e mestre (2019) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP. Possui licenciatura (2016) e bacharelado (2018) em Filosofia pela mesma universidade. É vice coordenador da atual gestão (2023-2024) do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF, e leciona filosofia na educação básica.

César D. P. Leite

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1991), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002) e Livre Docente pela UNESP. Atualmente é Professor Titular do Departamento de Educação UNESP Rio Claro. Foi Professor

Visitante na Universidade Católica de Leuven Bélgica, é Professor Convidado da Universidade Federal de Rondônia no Programa de Mestrado PPGCEM. Coordenou projetos de Pesquisa apoiados pela FAPES, CNPQ e CAPES. No momento coordena Rede de Pesquisa no Programa CAPES PRINT. É bolsista Produtividade do CNPQ. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, infância, educação infantil, cinema

Divino José da Silva

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1989). Mestrado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999). Desde 1998 é professor de Filosofia da Educação no Departamento de Educação e no PPG da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP/Presidente Prudente). É vice coordenador do GT do NUPE- Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão Universitária da FCT/UNESP/Presidente Prudente, SP.

Edson Passetti

Graduado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1974), mestre (1982) e doutor (1994) em Ciências Sociais e Livre docente (2000) pela mesma universidade. Foi professor associado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP até junho de 2023 quando solicitou demissão. Coordena o *Nu-Sol* (Núcleo de Sociabilidade Libertária PUC-SP), a Revista *Ecopolítica*, o boletim semanal *flecheira libertária*, o quinzenal *observatório ecopolítica* e o mensal *hypomnemata*. Participa do coletivo editorial da *revista verve*.

Gláucia Figueiredo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense-UFF. Mestre e Doutora em Filosofia da Educação pela Unicamp.

Fez parte de seu doutorado na *Universidad Nacional de Córdoba*, Argentina e na *Université de Rouen*, França. Pós-doutorado no IFCH (Unicamp). Pesquisadora convidada do departamento de História e Filosofia da Educação da *Universidad de la República* (UdelaR-Uruguai).

Haroldo de Resende

Professor Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Atua na linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação. É pós-doutor em Filosofia (2018), doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP (2002), mestre em Educação (1996), bacharel em Direito (1994) e Licenciado em Pedagogia (1990) pela UFU.

José Damiro de Moraes

Mestrado em Educação (1999) e doutorado em História e Filosofia da Educação (2007) ambos pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professor Associado lotado no Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e História da Educação (GPE FHE/ UNIRIO), docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UNIRO).

Laisa Blancy de Oliveira Guarienti

Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Unicamp/SP. Tem experiência na área de Educação no Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação com adolescentes e Orientação Pedagógica. Atualmente é professora de Educação Infantil na rede municipal de Itajaí/SC.

Luiz B. L. Orlandi

Possui Licenciatura em Pedagogia (1964) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara-SP. Mestrado em

Linguística Geral (Poética-1970) pela *Université de Besançon*. Doutorado em Filosofia (1974) pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Campinas desde 1968. Aposentou-se em 1999, voltou a lecionar como Professor Colaborador Voluntário em 2000, onde orienta e supervisiona pesquisas pós-doutorais até o presente.

Marcelo Vicentin

Cinéfilo, pedagogo e professor de língua portuguesa, com atuação em universidades públicas e privadas, como também no ensino básico. Professor substituto do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó (2022-2023); Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp (2019-2023), Pós-Doutor em Educação (2022), Doutor em Educação (2018) e Mestre em Educação (2013) pela Universidade São Francisco (USF) Especialista em Mídias na Educação (2012) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Bacharel em Cinema (1995) pela Faculdade Armando Álvares Penteado (FAAP).

Marcos Ribeiro de Santana

Graduado em Filosofia pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005). Mestre (2010) e Doutor (2021) em Educação pela Unicamp. Atualmente é professor da rede pública de ensino - PEB II - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. No campo filosófico desenvolve pesquisas relacionadas às filosofias da diferença, filosofia contemporânea, ética, estética, educação e ensino de filosofia.

Maura Corcini Lopes

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, onde orienta mestrado e doutorado na Linha de Pesquisa Educação, Desigualdades e Inclusão. Doutora (2002) e Mestre (1997) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Educação Especial (1996) e

Especialista em Educação Especial (1997) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq).

Newton Aquiles von Zuben

Formação filosófica realizada no *Institut Supérieur de Philosophie da Université Catholique de Louvain*, Bélgica. Bacharelado 1960-1962; Mestrado 1963-1966; Doutorado 1966-1970. Professor titular aposentado pela Unicamp em 2001. Em 2005 foi admitido como docente-pesquisador na PUC de Campinas na Faculdade de Filosofia e no Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, mas encerrou suas atividades acadêmicas em 2021.

Olivia Coelho

É descendente do povo indígena Kambeba do Alto Solimões - AM, doutora em Educação com estágio internacional (Unicamp/UCLouvain - Bélgica), mestre em Educação (UFRGS) e graduada em Geografia (UFAM), tendo também estudado Pedagogia (UFRGS). Participa do LIMA - Laboratório Insurgente de Maquinarias Anarquistas e trabalha como produtora de material didático autônoma.

Oscar Espinel-Bernal

Doutor da Faculdade de Filosofia e Letras da *Universidad de Buenos Aires*. Professor da *Universidad Pedagógica Nacional* e membro do Grupo de Pesquisa: *Filosofía, Sociedad y Educación* - GIFSE.

Oscar Pulido-Cortés

Professor de Filosofia e Pedagogia da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia /UPTC GIFSE, com vasta experiência nas áreas de Filosofia, Educação e Pedagogia. Ele é doutor em Ciências da Educação e possui um mestrado em Educação, além de especializações em formação cidadã e ensino da Constituição.

Patrícia Del Nero Velasco

Possui bacharelado (1996), licenciatura (1997), mestrado (2000) e doutorado (2004) em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 2019 realizou estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus Marília. Atua como professora e pesquisadora da Universidade Federal do ABC (UFABC), coordenando o grupo Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (LaPEFil).

Pedro Angelo Pagni

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1987). Mestrado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Doutorado em Educação (1999) e Livre-docência em Filosofia da Educação (2011) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professor associado da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Rafael Limongelli

É anarquista, doutor em educação (Unicamp e Universidade Nova de Lisboa/CAPES), mestre em educação (Unifesp/CAPES), bacharel em ciências sociais (PUC-SP) e técnico em artes cênicas (INDAC). É diretor da *Flipei* - Festa Literária Pirata das Editoras Independentes (www.flipei.net.br). É integrante do LIMA - Laboratório Insurgente de Maquinarias Anarquistas, desde 2019. É Performer no coletivo *Cara de Cavallo* com Carolina Bianchi.

Renata Lima Aspís

Professora de Filosofia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Nossa Senhora de Medianeira (1983), mestrado (2004) e doutorado em Educação (2012), pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutorado (2018) em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora do

grupelho - Grupo de Estudos e Ações em Filosofia e Educação (DGP - CNPq).

Renato Mendes

É mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP/2022). Graduado em Licenciatura em Arte-Teatro pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA-Unesp/2014). Tem experiência nas áreas de Artes Cênicas e Educação, com ênfase em Teoria e História do Teatro e formação de artistas da cena. Desenvolve atividades como ator, dramaturgo e professor de teatro.

Rodrigo Pelloso Gelamo

Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade do Sagrado Coração (1999), mestrado em Filosofia (2003) e doutorado em Educação (2009) pela UNESP/Marília; fez estágio de Pós-doutorado na UNICAMP (2011), na USP (2013) e na UNISALENTO - Itália (2013). Atualmente é professor do departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação e de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília.

Samuel Mendonça (Org.)

Doutor em Filosofia da Educação pela Unicamp, Mestre, Licenciado e Bacharel em Filosofia pela PUC-Campinas. É Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Direito da PUC Campinas, líder do grupo de pesquisa Política e Fundamentos da Educação (CNPq), Consultor da CAPES e do CNPq das áreas de Filosofia, Direito e Educação.

Simone Freitas da Silva Gallina

Graduada em Filosofia e mestre em Educação pela UFSM; doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada no Departamento de Administração Escolar no Centro de Educação da UFSM. Co-

editora da Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo (2021), e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância.

Vanessa Regina de Oliveira Martins

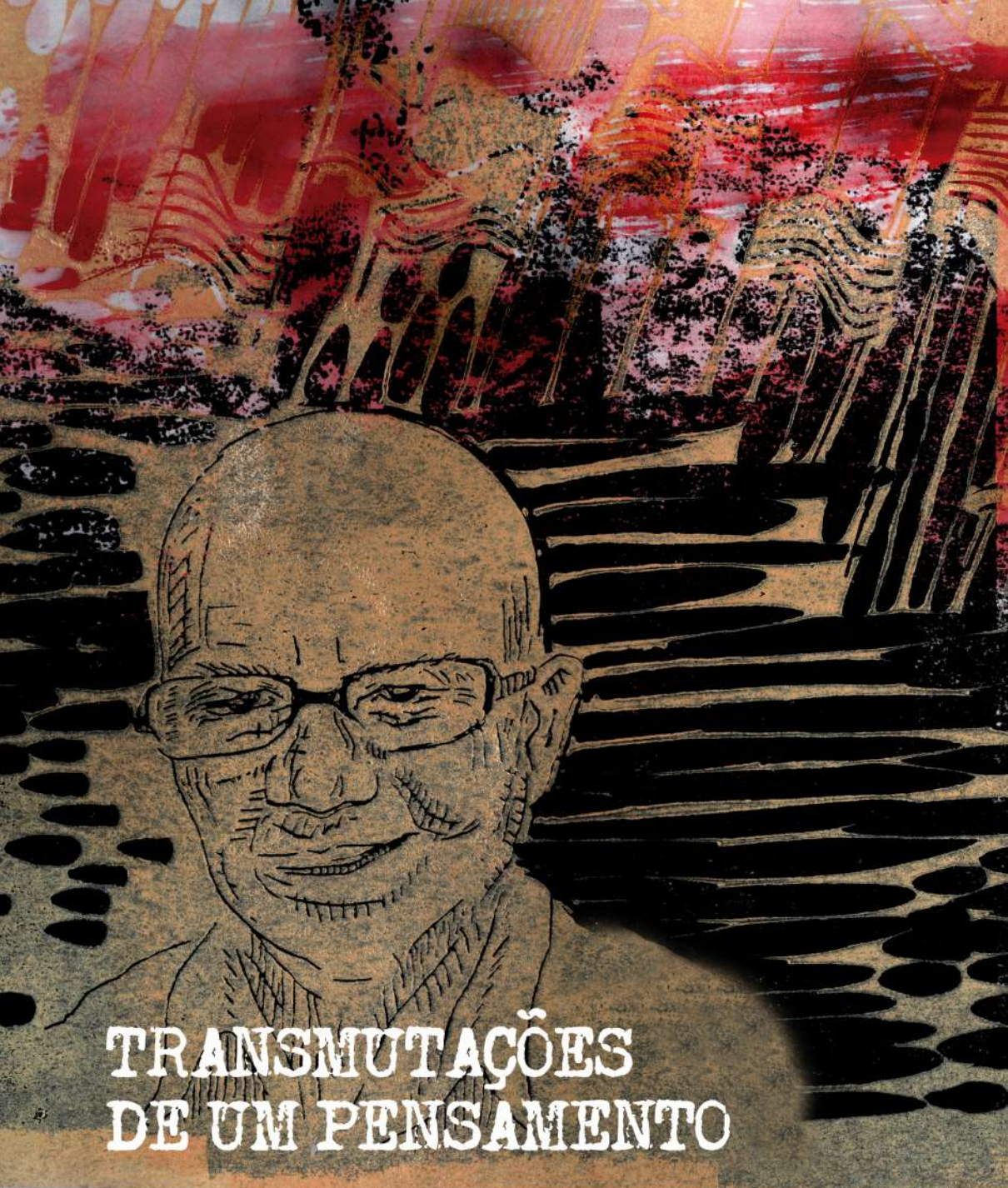
É Pós-doutoranda Sênior em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2023). Doutora (2013) e Mestra (2008) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP (2004). Docente vinculada ao PPG em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar). Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi/UFSCar/CNPq).

Valeria Aroeira Garcia (Org.)

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Possui pós-doutorado realizado na EACH - Escola de Artes, Ciências e Humanidades do Programa de pós-graduação em Mudança Social e Participação Política. Desde 2003, atuou como supervisora educacional na Prefeitura Municipal de Campinas, tendo, durante parte desse período estado na gestão de ações intersetoriais, com foco na proteção da criança e adolescente e fortalecimento de conselho de escolas.

Walter Omar Kohan

Professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Cientista de Nosso Estado (FAPERJ) e Procientista (UERJ). Coordena desde 2007 o Projeto de Extensão em Escola Pública ("Em Caixas a Filosofia em-caixa?", UERJ/FAPERJ) e Projetos de Pesquisa Interinstitucionais junto a Universidades Nacionais e Internacionais. É orientador de monografia, mestrado, doutorado e pós-doutorado nas áreas de ensino de filosofia, infância e filosofia da educação.



TRANSMUTAÇÕES DE UM PENSAMENTO

