

Diversidade, diferença e mal-estar: ensaio para novos modos de pensar o ato educativo

REGINA MARIA DE SOUZA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

GABRIELA GUARNIERI DE C. TEBET

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

RESUMO

Este trabalho retomará os conceitos de diversidade e diferença, a partir de um diálogo com Oliveira e Abramowicz e com as teses defendidas por Freud nas obras *Mal-estar na civilização* e *Futuro de uma ilusão*, com o propósito de discutir as (im)possibilidades de o educador se haver com a diferença nos tempos atuais. Mobilizam-se, ainda, algumas ideias desenvolvidas por autores como Deleuze, Foucault, Derrida, Hardt e Neri, a partir dos pressupostos assumidos de que a pacificação com as diferenças – se submetida ao conceito de diversidade – faz reproduzir o mesmo e produz o mesmo. O olhar torna-se míope e turvado, fazendo enxergar no outro uma imagem borrada de quem o olha. Conclui-se com a aposta na possibilidade do educador fazer do ato educativo uma obra de arte, aberto a outras diferenças artísticas e estéticas de existência, posto que a arte se multiplica em um jogo de uma trama infinita e incorpórea de existências.

Palavras chave: Diferença; Diversidade; Mal-estar na Civilização; Educação; Multidão.

Diversity, Difference, and Discontent: a study of new ways to think about Educating

ABSTRACT

This study will revisit concepts of diversity and difference in light of a dialogue with Abramowicz and Oliveira and of theses defended by Freud in *Civilization and its Discontent* and *The Future of an Illusion* to discuss the possibilities of educators making a difference. Ideas developed by Deleuze, Derrida, Foucault, Hardt, and Neri, among others, are also explored. The study begins with the premise that pacification of differences, when subjected to the concept of diversity, leads us to replicate the same way of life, rendering us alike. Our vision becomes myopic, causing us to see in others a blurred image of ourselves. The paper concludes betting on the educator's commitment to making teaching a work of art, open to aesthetic variations in essence, since art multiplies in a display of infinite, incorporeal tapestries of being.

Keywords: Diversity; Difference; Civilization; Discontent; Education; Multitude.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a diferença tem sido frequente no campo das políticas públicas e, sobretudo, no campo da educação. No entanto, há um conjunto de perspectivas a partir das quais o debate sobre a diferença tem sido conduzido. Em algumas dessas perspectivas, o conceito de diferença se confunde com o de diversidade, enquanto, em outras, ambos os conceitos se opõem radicalmente. Essas formas de compreender a diferença e o modo como tais compreensões impactam as políticas educativas podem ser apresentados a partir de três linhas: como contradições que podem ser apaziguadas, como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, possibilitando novos campos de comércio, ou como diferenças que não se podem apaziguar (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91).

No texto *Educação e diferença: na direção da multidão*, Fabiana Oliveira e Anete Abramowicz (2013, p. 151), a partir de um diálogo com Deleuze e com outros filósofos da diferença, destacam o papel central que o conceito de diversidade tem assumido nas políticas públicas para a educação, no campo nacional ou internacional, sendo expressão frequente em documentos oficiais, o que as autoras indicam ser “uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades”. Afirmam que

o discurso que em grande parte acompanha a difusão dessas “políticas de inclusão” utiliza como tema central o conceito de diversidade e a ideia de “tolerância” em contraposição ao conceito de diferença¹. [...] [mas] a diversidade cultural leva à contenção da diferença [...] [e] possibilita a permanência do racismo. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2013, p. 151).

Isso porque a concepção da diversidade

assenta-se nas políticas de educação multi-cultural baseadas em um universalismo que gera mascaramentos aos valores etnocêntricos. De outro lado, o debate brasileiro sobre a diversidade ficou circunscrito no âmbito do currículo, na chave da cultura, como maneira de realizar “justiça cultural” no lugar de “justiça social”. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2013, p. 151).

A partir de tais argumentos, as autoras defendem a ideia de que os programas de governo se assentam no conceito de diversidade para responder aos movimentos sociais, voltam-se para um “governo sob a chave da cultura” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2013, p. 152) e visam, sobretudo, criar uma coesão

¹ Essa ideia também é explorada por Gallo (2008, p. 6), segundo quem “um dos ícones de nossos dias, quando se fala, por exemplo, em multiculturalismo, é a atitude de tolerância. Para o convívio democrático, dizem seus defensores, é preciso compreender o outro, tolerar o outro em sua diferença”.

da população. Tal coesão se manifestaria numa esfera global, nas ações que buscam, por meio da produção do sentimento de uma cultura partilhada, instaurar uma uniformidade que irá caracterizar o chamado o povo brasileiro, apagando as diferenças que o constituem.

Embora cada abordagem tenha suas especificidades, podemos dizer que a posição das autoras se aproxima da de Derrida e Roudinesco (2004, p. 64), que, do mesmo modo, se põem contrários ao culto universal do identitário – seja comunitário ou não –, por instaurar um jogo de polarização que o reafirma, congela ou fixa a diferença em um sistema de “oposições duais”. O autor reconhece, todavia, que os jogos de forças não são simétricos ou equivalentes, o que faz, por exemplo, com que o “falocentrismo heterossexual” denuncie “o pretense comunitarismo das ‘mulheres’ e dos ‘Gays and Lesbians’ etc.” (p. 38). Desse modo, as demandas das mulheres e dos gays deixam de ser entendidas como reivindicações em prol da diferença e são traduzidas pelo Estado-nação como reivindicação por uma sociedade pacificada e igualitária, onde não há lugar para a diferença.

O que se defende sob a bandeira da universalidade laica e republicana é também [...] uma constelação comunitária: a república francesa, a cidadania francesa, a língua francesa, a unidade indivisível de um território nacional, em suma, um conjunto de características culturais ligadas à história de um Estado-nação, encarnado em si, em sua tradição, em uma parte dominante de sua história etc. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 38, grifos do autor).

Derrida, no trecho acima, reforça sua oposição à ideia de “unidade indivisível” como é a de “povo”, ou “nação”, ou seja, como um coletivo de pessoas com características “essenciais” comuns: ter a mesma língua, o mesmo território, os mesmos traços culturais, a mesma constituição, os mesmos deveres e direitos legais para que a soberania nacional seja mantida etc. Essa compreensão de unidade acaba pondo em movimento estratégias de poder contra os desvios comunitários que poderiam colocar a nu a falsa ideia de igualdade especular entre mim e o outro, especialmente em sua forma de se inscrever no mundo simbólico da língua(-gem). A esse respeito, Maher (1997, p. 20, grifo nosso), lembra-nos que

o conceito de Estado-Nação, legado da Revolução Francesa, estabeleceu como verdade o binômio “unidade + uniformidade”: a formação de um Estado pressuporia e dependeria da existência de uma cultura, uma língua nacional. Estes são apenas alguns dos acontecimentos históricos que, ao longo do tempo, e ideologicamente, vêm imprimindo na consciência individual e coletiva a noção de que o Homem – o Cidadão – deve ser monolíngue.

Dizer que um sujeito deve falar a mesma língua que a da maioria traz consigo outra possibilidade de leitura ou de interpretação, defendida por Foucault (1996), qual seja, a de que ninguém deve se fazer dizer, se o seu falar não estiver submetido a um sistema de regras de restrições que estabelece o discurso válido em dada época: de fato, não se pode falar qualquer coisa, em qualquer situação, de qualquer jeito para qualquer um.

A ideia de monolinguismo traz consigo, pois, a noção de unidade supostamente estável de sujeitos cuja criatividade é limitada, para o bem da ilusão de se sentirem parte de um povo, de serem modelos desse povo uno e transcendente.

Em oposição a essa abordagem que visa constituir o povo, o uno, Oliveira e Abramowicz se valem do conceito de multidão (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009; HARDT; NEGRI, 2005; VIRNO, 2003). As autoras nos indicam que,

segundo Hardt e Negri (2002), o conceito de nação na Europa desenvolveu-se no terreno do Estado patrimonial e absolutista, a nação, que sucedeu a ordem feudal do súdito para a ordem disciplinar do cidadão. O conceito de nação suporia então, uma “vontade geral” para os autores, uma “identidade do povo”, que se transforma em algo quase “natural e original”.

O momento atual sugere a emergência da categoria “multidão” em contraposição à de “povo” que se encontra em crise, juntamente com o Estado-nação. [...] O conceito pós-moderno de multidão possui um potencial de engajamento e mudança, em suas formas plurais, baseadas na diferença, na multiplicidade. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2013, p. 153).

Assim, a partir de tal diálogo estabelecido entre os conceitos de diferença (DELEUZE, 1988) e de multidão (HARDT; NEGRI, 2005), as autoras propõem

uma educação para além de uma “pedagogia do povo”, com vistas a uma educação “da multidão”, a partir da qual as diferenças não sejam encaradas como um desvio, mas como algo positivo e definidor das relações sociais. Dessa ótica, a função precípua da educação seria a de produzir as diferenças. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2013, p. 154).

No bojo desse debate sobre a importância da diferença para a educação, cabe questionarmos: a qual diferença estamos nos referindo? Que diferença é essa que está sendo colocada em debate? Afirmamos inicialmente que há três linhas a partir das quais o debate sobre a diferença pode ser desenvolvido. Neste artigo, abordaremos a diferença como efeito de um acontecimento incalculável, que não se conforma aos olhares e saberes que já o esperam, antes mesmo de seu apare-

cimento como cria humana. A diferença não é o desvio em relação a um modelo, mas a própria negação do modelo dado. É o insuperável, o incalculável.

...o outro corresponde sempre, por definição, ao nome e à figura do incalculável. Nenhum cérebro, nenhuma análise neurológica supostamente exaustiva é capaz de propiciar o encontro com o outro. O advento do outro, a chegada daquele que chega, é (este) que chega enquanto evento imprevisível. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 66, grifos no original).

A diferença é o próprio insuperável. Evidentemente, a diferença não é aqui uma diferença empírica entre indivíduos, sequer a diferença que constitui um indivíduo em si mesmo – o que nos mantém ao nível do dado (LAPOUJADE, 2015, p. 56).

DIÁLOGOS COM A FILOSOFIA DA DIFERENÇA

Frequentemente intitulado “filósofo da diferença”, Gilles Deleuze tinha como principais interlocutores pensadores como Nietzsche, Kant e Spinoza. No que se refere a seus estudos sobre a diferença, podemos dizer que eles visavam reverter ou desconstruir a teoria platônica que assentava na noção de cópia e modelo.

Deleuze (1988, 2000) não busca produzir verdades ou modelos, nem acredita que deve ser esse o papel da filosofia; esse é o ponto em que seu pensamento, segundo ele, mais se aproxima de Nietzsche e mais se coloca em oposição ao pensamento de Platão. Não pretendia pensar o universal, e sim a diferença.

Desse modo, publica em 1967 o texto Platão e o simulacro (DELEUZE, 2000) e, em 1968, sua grande obra, Diferença e repetição (1988). Nessas duas publicações, assume a tarefa que poderia ser definida como um movimento que buscava “reverter o platonismo”². Essa reversão passava por uma problematização da identidade em face à diferença. A partir da leitura de Deleuze, Lopoujade (2015) afirma que a identidade de si se relaciona às noções platônicas como semelhança e modelo. Nessa perspectiva, todas as diferenças ficam “subordinadas à semelhança que elas mantêm entre si ao longo de uma escala eletiva” (DELEUZE, 2000, p. 49). Para Platão, há sempre um modelo, que, mesmo que não se possa alcançar, orienta a construção do sujeito e define essa escala a partir da qual se define a diferença. Mas Deleuze contesta essa perspectiva e defende a diferença desvinculada de um modelo.

² Para Deleuze (1988, p. 121), “reverter o platonismo significa o seguinte: recusar o primado de um original sobre a cópia, de um modelo sobre a imagem. Glorificar o reino dos simulacros e dos reflexos”.

Gallo (2008) e Oliveira e Abramowicz (2013), a partir de uma perspectiva deleuziana, instigam-nos a pensar que a relação entre educação e diferença implica pensar a possibilidade de a educação produzir diferenças. Implica produzir novos e singulares modos de ser, que independem de um modelo previamente definido, segundo o qual a criança não seja pensada em relação ao adulto; a mulher não seja vista em relação ao homem, o negro não seja considerado apenas em relação ao branco, o surdo não seja constituído em relação ao ouvinte e assim por diante.

Pensar a educação a partir do conceito de diferença, na perspectiva deleuziana, é, portanto, escapar ao modelo platônico, é desconstruir a ideia de uma identidade “normal” previamente definida e se contrapor ao conceito de diversidade como variante de uma (a)normalidade já calculada. Ou, poderíamos ainda afirmar, inspiradas em Nietzsche (2000), que uma educação para a diferença precisa recuperar a compreensão da vida como uma obra de arte, criando espaços e possibilidades para que cada ser humano possa se constituir como um artista de sua própria existência.

A VIDA COMO OBRA DE ARTE E O NECESSÁRIO DESCAMINHO DE QUEM CONHECE

Para Foucault (1998), o empenho em fazer de sua vida uma obra de arte foi incitado não pela curiosidade de assimilar o conhecimento que lhe convinha para uma maior erudição, mas por uma espécie de curiosidade que lhe permitisse separar-se de si mesmo; descaminhar-se; redescobrir novas possibilidades de existência em uma sociedade em que as relações sociais são regradas *a priori*. Para ele, a erudição nada valeria, se fosse reduzida ao acúmulo de conhecimento, se em nada afetasse o próprio sujeito em sua relação consigo e, como efeito, em seu encontro com o outro. É dele a advertência abaixo:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir. (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Foucault (1998) faz essas reflexões no segundo volume da coleção História da sexualidade. Uma das questões que se propõe a responder é de que forma

as atividades sexuais passaram a fazer parte de campos de conhecimento e de preocupações morais, campos produtores de saberes que objetivavam estabelecer como o outro deveria gozar a vida íntima. O filósofo francês propôs, como tema de reflexão, a pergunta: de que modo, em uma época dada, o ser humano problematiza suas próprias vidas?

Ao dialogar com a cultura grega e greco-latina, verificou que havia nelas um conjunto de práticas que ele chamou de “práticas de existência”.

Deve-se entender, com isso, práticas reflexivas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo.

No entanto, com a expansão do cristianismo essas práticas foram submetidas à lógica de um “poder pastoral e, mais tarde, em práticas de tipo educativo, médico e psicológico” (FOUCAULT, 1998, p. 15). Dito de outro modo, foram conformadas por mecanismos de vigilância, de controle, de disciplina e de punição. Seria possível minimizar o mal-estar decorrente de tais mecanismos ou práticas? Para estimular uma reflexão para essa pergunta, serão revisitadas as ideias de Freud no que concerne aos desafios impostos ao sujeito quando em civilização³.

O MAL-ESTAR EM CIVILIZAÇÃO: DA FRATERNIDADE À PERTURBADORA PRESENÇA DO OUTRO NUNCA IMAGEM OU CÓPIA

Para Freud ([1927], 1996 a⁴) as práticas humanas em civilização são submetidas a mecanismos internos (psíquicos) e externos (culturais) para ser possível a convivência dos seres humanos que, como parte do reino animal, são tributários de instintos (agressividade, sexualidade, delimitação de território, atração por algo que é de outro etc.) que devem, de algum modo, ser reprimidos, sublimados,

3 No presente trabalho, utilizamos as obras de Freud, traduzidas do inglês pela Editora Imago (1996 a e b). Outras editoras preferiram a palavra “cultura” (do alemão Kultur) e não “civilização”. Todavia, esse dilema não passou despercebido pela Imago, que manteve a nota do editor: “Em vista do amplo pronunciamento de Freud [...] Continuação da nota 3: (‘Desprezo ter que distinguir entre cultura e civilização’) e de uma observação semelhante ao final de Why War?, parece desnecessário empenhar-nos no enfadonho problema da tradução correta da palavra alemã ‘Kultur’. Via de regra, ainda que não invariavelmente, optamos por civilização para o substantivo e ‘cultural’ para o adjetivo.”

Na obra consultada, manteve-se o termo “instinto” para “trieb” e não “pulsão”, preferido por outros tradutores ou editores. Neste trabalho usaremos o termo “pulsão”; e “instinto” apenas nas citações diretas da obra (FREUD, 1996, a p. 4, versão digital disponível em < file:///C:/Users/user/Desktop/Mal%20estar%20n%20a%20civiliza%C3%A7%C3%A3o.pdf >. Acesso em: 7 jun. 2017.

4 Nas citações de Freud, o ano entre colchetes se refere ao ano da publicação original do texto em alemão; e o ano fora dos colchetes se refere ao ano da edição em português, utilizada pelas autoras deste artigo.

colocados sob controle, de modo a não ser comprometida certa possibilidade de convivência coletiva.

As fraternidades, nesse sentido, podem ser compreendidas como uma dessas formas de controle. Como agremiações humanas não permitem a diferença fora de um laço forte de união em torno de um conjunto de princípios e/ou de práticas que os identifiquem como sendo do mesmo partido, da mesma raça, do mesmo time, crentes da mesma fé etc. É um misto de ódio e de amor (admiração, inveja, etc) que une os semelhantes contra o estrangeiro, porque este põe a nu a arbitrariedade das regras, mantidas por convenção ou acordo; de fato, o estrangeiro mostra que outras formas de existência e de gozo são possíveis, formas que uma fraternidade duramente se empenhou em reprimir para se manter una. Em outras palavras, a segregação funda a fraternidade, pois “vejo no Outro um gozo que provoca meu ódio, porque só posso ver nele alguém que me priva de algo e não um semelhante com quem posso me identificar. O ódio social nasce dessa suposição de um saber sobre o gozo do Outro” (JULIEN, 1995, p. 58).

A crença em divindades, a esperança no aparecimento de um herói ou de um redentor, segundo Freud ([1927], 1996a), advêm da necessidade de sermos amados e aceitos por uma fraternidade, de nos sentirmos protegidos devido a certo desamparo infantil e ao medo de não sobrevivermos sem haver a ilusão de completude com um outro que aceite nossos tropeços e os perdoe, mesmo que sob certo ritual de expiação (o erro – ou tropeço – é todo ato, palavra ou pensamento que fere o conjunto de mandamentos/princípios impostos pela divindade/pelo líder e seguidos pela fraternidade a duro custo).

A sobrevivência de uma civilização se suporta em uma decisão coletiva, segundo a qual se impõem à realização do desejo individual leis que não devem ser violadas em favor de nenhum indivíduo (FREUD, [1930], 1996b). Daí adviria uma “frustração cultural”, incitando hostilidades entre grupos ou entre pessoas contra as quais se tem que lutar, tanto na família como fora dela. Essa frustração gera sofrimento.

Em Mal-estar na civilização, Freud ([1930], 1996b) considera que o sofrimento decorre de três fontes: da percepção da finitude e decadência do corpo; da natureza em suas manifestações destruidoras (cataclismos, terremotos, inun-

dações etc.); e dos relacionamentos com outras pessoas – objetos de amor e/ou de ódio – que criariam nos sujeitos o medo do abandono da pessoa amada, pondo-os vulneráveis ao imprevisto da perda – ou o receio de, perdendo o controle, matarem ou destruírem os objetos odiados. Como ao amor se mescla o ódio, os sentimentos em relação ao objeto tendem a ser ambivalentes.

Mas se a finitude do corpo é inevitável, se os acontecimentos naturais muitas vezes são imprevisíveis em seu poder de destruição, por que o relacionamento com outras pessoas é fonte de mal-estar?

Freud ([1930], 1996b, p. 69) defende que só se pode amar o semelhante, aquele no qual eu me veja e me espelhe:

Se amo uma pessoa, ela tem de merecer meu amor de alguma maneira. (Não estou levando em consideração o uso que dela posso fazer, nem sua possível significação para mim como objeto sexual, de uma vez que nenhum desses dois tipos de relacionamento entra em questão onde o preceito de amar meu próximo se acha em jogo.) Ela merecerá meu amor, se for de tal modo semelhante a mim, em aspectos importantes, que eu me possa amar nela; merecê-lo-á também, se for de tal modo mais perfeita do que eu, que nela eu possa amar meu ideal de meu próprio eu (self).

Nos processos civilizatórios, as conquistas de povos inteiros tiveram um preço: a submissão, ao menos inicial ou aparente, do colonizado aos costumes, à língua e às leis do povo colonizador. O estrangeiro teve que (ao menos parecer) estar disposto a se submeter à fraternidade oferecida pelo povo colonizador; fraternidade que tem um preço.

Quem quer que relembre as atrocidades cometidas durante as migrações raciais ou as invasões dos hunos, ou pelos povos conhecidos como mongóis sob a chefia de Gengis Khan e Tamerlão, ou na captura de Jerusalém pelos piedosos cruzados, ou mesmo, na verdade, os horrores da recente guerra mundial, quem quer que relembre tais coisas terá de se curvar humildemente ante a verdade dessa opinião. (FREUD [1930], 1996b, p. 71).

Em nossos dias, lemos nos jornais medidas altamente restritivas de ingresso e permanência de imigrantes nos Estados Unidos e em vários países europeus: rejeição clara contra a vinda e a presença do outro, de um outro temido por supostamente colocar a nu a ilusão da existência da unidade e da identidade de um povo nativo e puro étnica e culturalmente. Não é rara a produção social de verdades arbitrárias sobre os problemas que o estrangeiro pode trazer consigo, como: ele disputaria e tiraria vagas de trabalho que poderiam ser apenas dos nativos; con-

taminaria a cultura nativa com seus costumes, línguas e crenças; faria outras fraternidades com seus semelhantes... O estrangeiro, o diferente, aos poucos passa a ser uma diferença sem corpo, uma diferença percebida como maléfica, como risco para aqueles povos que se veem convocados a recebê-los; quando corporificado, é bode expiatório para a descarga da agressão interna contida por esses mesmos povos, até antes da presença do que vem de fora.

Da mesma forma, os efeitos da polarização entre seguidores de religiões distintas – islamitas, mulçumanos, judeus, cristãos etc. – são transformados em reportagens recheadas de fotos de crianças mortas em praias, seres humanos explodidos feitos bexigas infláveis, de braços e membros sem corpo em chãos lavados de sangue.

As certezas e as crenças de ativistas políticos têm dividido nações, instigado o ódio e a morte – mesmo simbólica – do outro considerado maléfico (o problema é sempre do outro, que insiste e resiste em não ser cópia ou modelo daquele que o mira).

Em *Mal-estar na civilização*, Freud ([1930], 1996b) chama-nos a atenção para a agressividade e a destrutividade que o ser humano é capaz de realizar contra si (com o refluxo da energia destrutiva para si expresso em sintomas: depressão, síndrome do pânico, desencanto, etc) e contra o próximo: a imposição de punições (veladas ou não) contra os que diferem da maioria do povo.

Na mesma obra, Freud considera que, mesmo se fossem abolidas as propriedades privadas, certamente livraríamos o homem do amor e do desejo à posse, mas não escaparíamos dos sentimentos de inveja e de outros componentes produzidos pela agressividade. “A agressividade não foi criada pela propriedade. Reinou quase sem limites nos tempos primitivos [...]” (FREUD [1930], 1996b, p. 72). Da mesma forma, se a total liberdade sexual fosse permitida, sem se impor qualquer regra, a família ocidental, tal como a entendemos, deixaria de existir. Todavia, ele reconhece a sensação de conforto e/ou de segurança que viver em uma comunidade pequena pode oferecer; mas reconhece, também, como essa sensação pode ser ilusória.

A vantagem que um grupo cultural, comparativamente pequeno, oferece, concedendo a esse instinto [agressivo] um escoadouro sob a forma de hostilidade contra intrusos, não é nada desprezível. É sempre possível

unir um considerável número de pessoas no amor, enquanto sobram outras pessoas para receberem as manifestações de sua agressividade. Em outra ocasião, examinei o fenômeno no qual são precisamente comunidades com territórios adjacentes, e mutuamente relacionadas também sob outros aspectos, que se empenham em rixas constantes, ridicularizando-se umas às outras, como os espanhóis e os portugueses, por exemplo, os alemães do Norte e os alemães do Sul, os ingleses e os escoceses, e assim por diante. Dei a esse fenômeno o nome de narcisismo das pequenas diferenças, denominação que não ajuda muito a explicá-lo. (FREUD [1930], 1996b, p. 72, grifo nosso).

Freud desenvolveu muito pouco o conceito de “narcisismo das pequenas diferenças”. Em um artigo postado em seu blog, Kehl (2015, s.p.) oferece um maior esclarecimento:

[...] Freud cunhou a expressão “narcisismo das pequenas diferenças” tentando, explicar as grandes intolerâncias étnicas, raciais e nacionais – sobretudo a que pesava sobre os judeus na Europa. É quando a diferença é pequena, e não quando é acentuada, que o outro se torna alvo de intolerância. É quando territórios que deveriam estar bem apartados se tornam próximos demais, quando as insígnias da diferença começam a desfocar, que a intolerância é convocada a restabelecer uma discriminação, no duplo sentido da palavra, sem a qual as identidades ficariam muito ameaçadas.

Kehl continua seu texto, escrevendo que, no caso das pequenas diferenças entre homens e mulheres, a ocupação de espaços pelas mulheres (no trabalho, na política, na academia, etc) – antes domínios exclusivos masculinos – afeta o homem, não tanto porque isso implica em perda da hegemonia ou de poder, mas porque a ilusão da existência de uma “identidade masculina” é colocada em suspeição. E isso é desconcertante para o homem.

“Por outro lado, a uma mulher é impossível se roubar a feminilidade: se a feminilidade é máscara sobre um vazio, todo atributo fálico virá sempre incrementar essa função. Já para o homem toda feminização é sentida como perda – ou como antiga ameaça que afinal se cumpre” (KEHL, 2015, s.p.).

Em resumo, para Freud, o encontro com o outro será, via de regra, desestabilizador, porque esse outro – o não igual a mim, o radicalmente diferente – estará lá nos enxergando e nos fazendo mirar para nós mesmos, movidos ambos por pulsões ambivalentes, como amor e ódio, com essa aproximação. Esse mal-estar pode ser atenuado. Para Freud, o amor ao conhecimento e a busca incessante de soluções pela ciência poderiam levar o homem a uma maior compreensão de si, da aceitação de que a união com os outros compreende de fato um mal-estar – que nos coloca no dilema entre escutar o que o estrangeiro tem a nos dizer – sob o ris-

co de desestabilizar nossas verdades – ou aniquilá-lo, para apagar a diferença que o estrangeiro nos impõe, buscando certo apaziguamento das nossas contradições. Ou, em outras palavras, para manter a zona de conforto que a diferença põe em risco.

O que estamos defendendo é que a aposta na multiplicidade de diversidades em uma série classificatória já prevista ou em uma curva estatística normal pacifica a tensão salutar que a diferença provoca. Ao serem assimiladas, em um primeiro movimento, as diversidades passam a ser consideradas como entidades possíveis e calculáveis no interior de uma normalidade heteróclita. Em um segundo movimento, toda uma maquinaria de saberes e práticas é posta em marcha para torná-las mais próximas a um modelo de igualdade: assim se alinha o surdo à igualdade ouvinte e falante; o negro aos discursos e às práticas incentivadores do branqueamento, do alisamento dos cabelos e da adesão ao modo de viver de uma pessoa branca – como se a diferença nela também não pulsasse como potência; o educador ao modelo de uma entidade idealizada que deve tudo saber, prever e de tudo dar conta, antes mesmo do primeiro dia de aula etc.

Mas seria possível um pensar diferente, um fazer outro, quando pensamos a escola e a educação, de modo geral? Seria possível uma relação apaziguada com as diferenças que se fazem presentes na escola? Seria possível afirmarmos que a escola tem se proposto a escutar esse diferente estrangeiro? Ou, ainda, quem seria esse estrangeiro, no contexto da escola? Como esse mal-estar causado pela diferença se coloca em relação àqueles que hoje desempenham a docência na educação? Estaríamos, na escola, aniquilando o estrangeiro, a diferença? Essas são algumas perguntas que precisamos nos fazer permanentemente. Não intentamos aqui responder a nenhuma delas em especial, e sim provocar questionamentos necessários.

São muitas as perguntas a serem feitas para que uma ética de existência se construa nas diferenças e com elas. Este trabalho aponta algumas direções e se deixa perturbar por uma questão que nos parece crucial para ensaiarmos pensares para os questionamentos que, neste ato de escrita, nos mobiliza.

O FIM NECESSÁRIO DESTE TRABALHO EM UMA PERGUNTA: O QUE A DIFERENÇA TEM A DIZER AO EDUCADOR?

Seria importante o educador saber lidar com o seu desejo de tudo e a todos dominar, de fazer do outro sua imagem. Entender que ele, educador, não é – e não precisa ser – modelo para ninguém, mas, ao contrário, deve permitir aos estudantes que cada um construa seus próprios modos de ser, viver, existir e resistir. Ou seja, não cair na armadilha de ocupar o lugar daquele que é obrigado a tudo saber, a dar conta de tudo, a tudo conhecer: uma espécie de profissional polivalente, valente em todas as lutas diárias e solitárias, para ter que saber dar conta do inusitado que, irrompendo como acontecimento em cada aula, não se submete a prestar contas. Sabemos a dificuldade que é resistir à convocação que a Pedagogia faz ao pedagogo: dar conta de tudo, em situação, não raro, de trabalho precarizado. Ora, isso seria colocar o pedagogo, ou qualquer educador, na função de um pai onipotente, que tudo sabe sobre o outro e, porque sabe, se julga no direito de decidir o que ele deve conhecer ou aonde deve chegar ou se deve chegar. Ao contrário,

propomos que o ato de ensinar seja mais provisório do que absoluto, mais contingente do que necessário, mais circunstancial do que planejado. Aquele que ensina deve salvar nossa capacidade humana de pensar, de produzir saberes, não tanto com base nas boas técnicas pedagógicas, que inflacionam mais frustrações do que conquistas, mas muito mais com base na sua experiência e arte de viver. São elas – a experiência e a arte de viver – que restituem a memória, as escolhas, a lei e induzem desejos. A autoridade do professor está não em se fazer como aquele que detém o saber categórico, o código inviolável de uma moral, mas como aquele que ativa o desejo de saber por também desejá-lo. (PEREIRA, 2009, p. 54-55, grifos nossos).

O desafio é que não se pode ensinar alguém a desejar: não há curso de formação de professores que dê conta dessa tarefa. Todavia, a resposta continuará a mesma: aquele que aceita a função de formar o educador ativa no outro o desejo de saber, por também desejá-lo. Essa ativação só poderá ser feita, se ambos se colocarem na disposição de escutar o que cada um tem a ensinar e a aprender, em uma dança em que os implicados se abstenham do lugar daquele que já sabe. Ou, para retornarmos a Foucault (1998), poderíamos apostar na Educação como um campo de criação permanente de obras de arte; obras esculpidas, desenhadas, tecidas... em cada encontro com esse outro (estudante); encontro que não nos faça fazer do outro uma imagem especular, mas um coautor de uma obra coletiva e

temporária, pois se renovará a cada novo acontecimento em cena na escola.

Uma escola que enfrente o desafio de se perguntar “se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê”, porque esse movimento poderá colocar em ação “o indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1998, p. 13). Uma escola que não tenha medo da diferença e proponha o educar como prática filosófica. “Mas o que é o filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre si mesmo? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?” (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Concluimos, a partir dos pressupostos assumidos, que a pacificação das diferenças nos faz reproduzir o mesmo e nos torna o mesmo; a pacificação do conflito, sua negação ou conciliação fraterna, impede-nos de receber o estrangeiro que somos para nós mesmos e em relação àquele que nos afronta com seu olhar. Nosso olhar torna-se míope e turvado, fazendo-nos enxergar no outro uma imagem borrada de nós mesmos. Fazer de si mesmo uma obra de arte é estar aberto a outras diferenças artísticas e estéticas de existência, porque, em ato artístico, nada se fecha ou se conclui; ao contrário, se multiplica em um jogo em que não há resposta, mas uma trama infinita e incorpórea de existências.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições** [online], v. 20, n. 3, p.179-197, 2009. Disponível na Internet: URL <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73072009000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23/06/2017.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v..2, n. 2, p. 85-97, 2011.

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

DELEUZE, Gilles. Platão e o simulacro. In: **Lógica do sentido**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 259-271, Disponível na Internet em: URL <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/gilles_deleuze_-_platao_e_o_simulacro.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. Políticas da diferença. In: DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...** Diálogo. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p.32-47.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 9-16.

FREUD, Sigmund [1927]. O futuro de uma ilusão. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 1-37. Disponível na Internet em: <file:///C:/Users/user/Desktop/Mal%20estar%20n%20a%20civiliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 8/06/2017.

FREUD, Sigmund [1930]. O mal-estar na civilização. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 38-92. Disponível na Internet em: <file:///C:/Users/user/Desktop/Mal%20estar%20n%20a%20civiliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 8/06/2017.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão: guerra e democracia na era do Império**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2005.

JULIEN, Philippe. **L'étrange jouissance du prochain**. Paris: Seuil, 1995.

KEHL, Maria Rita. A mínima diferença. **Blog da Maria Rita Kehl**. 02 mar. 2015. Disponível na Internet em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/03/02/maria-rita-kehl-a-minima-diferenca/>>. Acesso em: 8/06/2017.

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

MAHER, Tereza Machado. O dizer do sujeito bilíngue aporte da sociolinguística. In: SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 21 a 23 de julho de 1997, Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação dos Surdos. **Anais do Seminário Desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos**. Rio de Janeiro: Littera Maciel, 1997. p. 20-26.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano - um livro para espíritos livres**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Educação e diferença na direção da multidão. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Papyrus, 2013.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Mal-estar docente e modos atuais do sintoma. In: MARIGUELA, Marcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli; SOUZA, Regina Maria. **Que escola é essa? Anacronismos, resistências e subjetividades**, Campinas: Átomo e Alínea, 2009. p. 37-58.

VIRNO, Paolo. Gramática da multidão. **Para uma análise das formas de vidas contemporâneas**. 2003. Disponível na Internet em: <www.c-e-m.org/wp-content/uploads/gramatica-da-multi-dao.pdf> Acesso em: 23/06/2017.

Regina Maria de Souza

Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), representante da UNICAMP no Núcleo Educación para la Integración, membro do Grupo Diferenças e Subjetividades em Educação (DiS).

E-mail: reginalaghi@uol.com.br

Gabriela Guarnieri de C. Tebet

Professora Doutora da Faculdade de Educação da UNICAMP, Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Política, Educação e Sociedade (GPPES) e membro do Grupo Diferenças e Subjetividades em Educação (DiS).

E-mail: gabigt@unicamp.br