

# Pensar outra ética na educação: apontamentos à luz da filosofia da diferença.

Álefe de Souza Almeida

Como citar: ALMEIDA, Álefe de Souza. Pensar outra ética na educação: apontamentos à luz da filosofia da diferença. *In*: CARVALHO, Alonso Bezerra de (org.). **Educação, ética e decolonialidade**: contribuições para a formação de professores e a prática docente. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p. 19-38. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3.p19-38>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# Capítulo 1

## **Pensar outra ética na educação: apontamentos à luz da filosofia da diferença.**

Álefe de Souza Almeida<sup>1</sup>

### **Introdução**

A ética na educação é um tema com diversos trabalhos em desenvolvimento na atualidade. Baseados em diferentes referenciais teóricos, abordam não só a formação do educador, mas também a necessidade de pensar a formação ética de todos os agentes presentes na escola e o próprio ambiente escolar como questão. Com a modernidade e o liberalismo caracterizando a educação, tanto a prática pedagógica quanto a ética tornaram-se mais complexas e, pouco a pouco, mais a serviço da concentração de capital e dos dispositivos de formação técnica. O objetivo principal deste artigo é discutir de maneira modesta alguns elementos conceituais sobre a potência de uma perspectiva ética à educação, através da filosofia da diferença e seus precursores, compreendendo este referencial teórico-

---

<sup>1</sup> Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita filho, campus Marília. E-mail: alefe.souza@unesp.br

metodológico como uma *caixa de ferramenta*<sup>2</sup> em que podemos achar instrumentos para deslindar problemas que atravessam o pensamento do cotidiano escolar e a prática educacional vigente. Iniciaremos o texto revisando narrativamente aspectos da educação brasileira no século XX, entendendo que esse percurso histórico construiu a prática pedagógica atual, assim como, o modo como a escola lida com a formação ética.

No início do século XX, a educação brasileira tinha enquanto seu fundamento a *pedagogia tradicional*. Nome que designa diversas tendências aplicadas na educação, principalmente, nas primeiras décadas do século em questão. Esse método seguia algumas características como: (1) o professor deter a responsabilidade por conduzir e padronizar todo o processo educativo de aprendizado. (2) processo regido por aulas expositivas e pela repetição de leituras e cópias de matérias, com o intuito de criar uma memorização dos conceitos trabalhados. Não menos importante, como se encarava a formação dos indivíduos: (3) pela rigidez do ensino e de comportamento. Com isso, o intuito era a criação de uma uniformização de método, da prática pedagógica e da formação dos indivíduos, sem espaço para inovações.

Contrário a este movimento surge, nas décadas seguintes do século, a concepção da *escola nova*<sup>3</sup>. Foi um período em que houve diversas experiências de práticas pedagógicas consideradas novas. Essencialmente, tais práticas empregavam como importância maior o interesse dos alunos no aprendizado, superando, de algum modo, a

---

<sup>2</sup> Este conceito é cunhado pelo filósofo contemporâneo e um dos precursores da Filosofia da Diferença, Michel Foucault.

<sup>3</sup> Com o desenvolvimento feito para a modernização e a democratização do Brasil, a escola se renova a caminho do esclarecimento das classes mais populares.

antiga pedagogia tradicional. Nesta “nova escola” o professor teria o papel de desenvolver os alunos a solucionarem problemas de forma experimental, tornando-os, assim, capazes de fazerem uma autoavaliação do seu aprendizado ao final de cada ciclo. De acordo com Marques e Targa (2013), essa nova metodologia de abordagem foi amplamente difundida nos cursos de licenciatura do Brasil e tinha como um de seus fundamentos a democratização do ensino. No entanto, o papel da escola foi criticado por educadores e especialistas ao identificarem-na mais como uma “adaptação ao meio social estabelecido do que como um processo real de democratização” (2013, p. 150). De modo a reforçar, assim, “a distinção de classes mantida pelo capitalismo” (idem). Portanto, de acordo com os autores, a escola passou a desenvolver uma dupla função: primeiro, manter os interesses dominantes do capitalismo e, segundo, desenvolver uma forma de ensino que se adequasse a estes interesses.

Historicamente, essa concepção prevaleceu na educação brasileira até a primeira metade do século XX. Entretanto, com críticas direcionadas ao seu método, foi então, na década de 60 que uma nova influência de concepção pedagógica conquista o seu espaço: *a concepção tecnicista*. O seu método tinha como princípio atrelar a ciência à pedagogia, com o objetivo de “replanejar a educação escolar em todos os seus níveis, dotando-a de uma organização mais ágil, mecanizada e capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (Marques; Targa, 2013, p. 151). É importante destacar que esta concepção era a política oficial do governo ditatorial para as escolas públicas. Sendo assim e, de acordo com o contexto histórico, a política escolar esteve voltada a função de consolidar um sistema profissionalizante a fim de responder

às demandas de trabalho do capital, que estavam sendo instaladas no Brasil a partir dos anos 60 e 70.

Seguindo um padrão behaviorista, com fundamentos em conceitos skinnerianos de comportamento, instituiu-se a função de esquemas mecânicos baseados em mudanças de comportamento e novas formas de aprendizados voltados à aplicação profissionalizante. Assim como a concepção *tradicional*, e da *escola nova*, a *tecnicista* passa a garantir uma total mercantilização da educação através de seus instrumentos de controle, de comportamento e formação, em vista de suprir as demandas do capitalismo industrial brasileiro. Sendo uma concepção, uma vez mais, liberal e a serviço de uma alienação do ato de aprender bem como das subjetividades, agora modeladas para o capital.

Por uma perspectiva outra e de conflito aos movimentos apontados acima, podemos citar a pedagogia como prática de liberdade, desenvolvida por Paulo Freire (1921 – 1997). Em sua concepção de educação bancária, tais movimentos educacionais do século XX seguiam um padrão operacional na educação como instrumento de manter a sociedade opressora. Desse modo, compreendendo o educador como um ator principal dessa teatralização das operações financeiras do mercado, na escola. Freire argumenta, então, que o protagonista (o professor) dessa peça desempenharia o papel de depositador de conteúdos nos alunos e, desse modo, “quanto mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixam docilmente encher, tanto melhores educandos serão” (Freire, 1987, p. 58). Com o intuito de desenvolver uma pedagogia crítica e de desenvolvimento político, sua pedagogia asseverou as questões de justiça social e de democracia nas escolas, relacionando-as ao ensino-

aprendizagem, assim como, repensando as relações e experiências de formação ética nas escolas.

De acordo com os professores *akkari*<sup>4</sup> e *mesquida*<sup>5</sup>, autores do artigo *a pedagogia crítica e emancipatória/libertadora de inspiração freireana*, de 2020, numerosos são os conceitos que fundam essa pedagogia crítica, por exemplo: “opressão, conscientização, palavras geradora, círculo de cultura, diálogo, práxis e emancipação” (2020, p. 4). Entretanto, não sendo o objetivo desse artigo privilegiar tal perspectiva, não nos aprofundaremos.

### **A ética como problema na educação**

A partir da redemocratização no Brasil, com a constituição de 1988, as diretrizes educacionais foram impulsionadas por essa reabertura democrática, passaram a apontar um marco regulatório importante para educação. Foi através destas que a questão ética na educação passou a desenvolver um novo capítulo: a formação ética na educação enquanto crítica da escola vigente.

De acordo com a literatura produzida sobre esse tema, apreendemos que a educação brasileira, em seu longo trajeto histórico, teve como função regularizar um padrão e docilizar alunos, associando-se tanto com a ideia de obediência quanto de moralidade. Ainda, é possível identificar, de acordo com Pagni (2018), cerca de quatro perspectivas que discorrem sobre o tema. Para a primeira perspectiva, inspirada em referenciais psicológicos e da epistemologia genética, em suas variações, a educação escolar é responsável por uma

---

<sup>4</sup> Pós-doutor em Educação pelas Universidades de Geneve e Friburg; Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, Suíça.

<sup>5</sup> Pós-doutor pela Universidade de Baltimore (Estados Unidos); Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, Suíça.

espécie de moralização do indivíduo, de modo diverso daquele concebido filosoficamente por Kant, contudo, mantendo ainda o entendimento que a ética seria apreendida como um juízo moral, bem como, a sua formação se daria em conformidade com os juízos determinantes e se apresentando como campo de estudo da moral. A segunda perspectiva entende que a ética implicaria numa necessidade de reflexão crítica dos indivíduos sobre si e sobre suas próprias ações, evitando as forças destruidoras que os conduziriam à barbárie, assumindo um sentido negativo tal qual o postulado pela primeira geração da teoria crítica, em oposição à moralidade empreendida pela instituição escolar e assumindo a crítica aos mecanismos de subjetivação impostos por juízos determinantes.

Não menos importante, como variação desse olhar da teoria crítica, uma terceira perspectiva aglutinaria os estudos que tentavam associar essa crítica compreendida como inflexão em direção ao sujeito à relação com o outro, implicando o diálogo e a ação comunicativa no âmbito pedagógico. A última perspectiva, por fim, evidencia essa fissura como uma diferença ontológica importante e imanente à ética na educação. Inspirada nos filósofos da diferença entende que é, justamente, em tal fissura que o acontecimento e os agenciamentos ocorrem. Invocando uma atitude ética dos atores da escola, bem como, produzindo novos processos de subjetivação a despeito da regulamentação e da univocidade moral ao qual são guindados, como vimos. Embora essa perspectiva não negue a educação moral, nos apresenta a dimensão inesperada da vida em busca de um aprendizado ético próprio e a partir da experiência, procurando articular o conceito de ética em toda a sua transversalidade.

Essa última perspectiva indica um contraponto ao papel moralizante da educação escolar que se assenta nessa concepção filosófica de que a função principal seria ensinar os estudantes a “aprender a obedecer”. Para situar o nosso entendimento, compreende-se que, desde o século xviii, o aprendizado sustentado nas escolas, entendida enquanto instituição social e instância da moralidade, foi tal que, em primeiro lugar, promoveu uma tarefa a docilização dos corpos e a disciplinarização, e, posteriormente, a correção dos incorrigíveis. Não obstante, mais recentemente, promove a integração a uma racionalidade econômica.

Desse modo, entendemos que a pedagogia soube conciliar, nessa história de longa duração, alguns momentos de “docilidade cega”, em que a educação estaria associada com a ideia de obediência e de moralidade. Por outro lado, em toda essa história, a educação presenciou do mesmo modo espaços e tempos em que tanto a desobediência se insurgiu quanto atitude ética essencial para a crítica se manifestou. Portanto, aproveitando esta manifestação de insurreição e, através dela, que este artigo tem como objetivo específico fundamentar reflexões acerca de uma superação da ética atual na educação, baseando-se na filosofia da diferença e se guardando de conceitos como instrumentos para contribuir acerca da quarta perspectiva apresentada acima.

## Reflexões sobre ética pela filosofia da diferença no espaço e no tempo escolar

A fim de encontrar ou fazer fugir uma nova linha de fuga<sup>6</sup> ao problema ético na educação através da filosofia da diferença, empreenderemos que a questão do *afeto* e do *encontro* se faz presente como conceitos de suma importância para perspectivar este paradigma ético na educação. Com a ajuda do pensamento de Gilles Deleuze (1925 – 1995), filósofo francês e representante expoente da filosofia da diferença, a questão do *afeto* é apreendida de modo espinosista<sup>7</sup>, ou seja, a potência de agir/ação de qualquer individualidade é promovida em dois sentidos: de maneira positiva com encontros alegres e, ao contrário, no sentido negativo com encontros tristes. Isto é, assumindo uma variação de acordo com cada encontro realizado. Silvio Gallo, em um ensaio de 2008, aponta a educação enquanto um empreendimento coletivo e que, necessariamente, ocorre a partir e através de encontros. Por esta razão, a questão da alteridade, do outro, permeia a questão ética na escola, por conseguinte, a educação. E a educação é em tempo e espaço um encontro com o outro a todo o momento. Refletir, assim, sobre a ética na educação com esses conceitos se torna indispensável.

---

<sup>6</sup> No livro, *O Vocabulário de Deleuze, de 2004*, o autor francês *Zourabichvilli* explicita que este conceito orienta a filosofia prática de Gilles Deleuze. E tem como significado específico “[...] uma certa distribuição dos possíveis, o recorte espaço-temporal da existência (papéis, funções, atividades, desejos, gostos, tipos de alegrias e dores etc.)” (2004, p. 29).” Assim, ainda segundo ele, “Não se tratando tanto de um ritual – de repetição morna, de alternância demasiado regulada, de exiguidade excessiva do campo das opções –, mas da própria forma, dicotômica, da possibilidade: ou isso ou aquilo, disjunções exclusivas de todas as ordens (masculino-feminino, adulto-criança, humano-animal, intelectual- manual, trabalho-lazer, branco-preto, heterossexual-homossexual etc.), que estriam previamente a percepção, a afectividade, o pensamento, encerrando a experiência em formas totalmente prontas, inclusive de recusa e de luta.” (Idem).

<sup>7</sup> Para mais detalhes, ver a obra de Deleuze: *Espinoso, Filosofia prática*.

Na modernidade, Gallo (2008) entende que há dois movimentos com os quais a alteridade é pensada. Primeiro, o outro “como representação, que redundando que o outro nada mais é do que o mesmo [...]” (2008, p. 2), e um segundo movimento, o outro “tomado enquanto tal, por si mesmo – o que significa pensar o outro como diferença.” (idem). É esta segunda sentença que nos interessa e, por isso, guiará a nossa leitura a partir deste ponto, assim como, o problema apresentado pelo autor, no trecho a seguir:

O problema é que [...] No âmbito da filosofia moderna hegemônica o outro é uma representação. Quando falo do outro, não falo senão do eu, de como eu o represento. E resta que o outro nada mais é do que uma ficção, um produto de meu pensamento. Assim, o educador que planeja sua ação para os outros não tem em mente ninguém mais do que ele mesmo. Ele educa à sua semelhança, sendo o outro uma representação sua. Ele define, de antemão, o outro como o mesmo. (Gallo, 2008, p. 7).

Também podemos dizer que o problema aqui levantado sobre os afetos, é um problema de ação. Isto é, que tipo de ações as individualidades são capazes, a partir dos encontros que têm. Desse modo, considerando a ética como uma reflexão teórica que possibilita ações de criação do homem em relação ao mundo que vive, podemos diagnosticar no mundo atual, sobretudo, na educação vigente, uma crise ética.

Segundo Viesenteiner (2011), em sua leitura crítica à ética contemporânea, fundamentada pela concepção niilista nietzschiana, foi a partir do século XIX que passamos a viver nossa individualidade

de modo a banalizar e instrumentalizar a vida, igualando-a pela valorização das mercadorias. Em suas palavras:

Pensemos no caszinho de namorados olhando passivos e indiferentes às vitrines de um *shopping*, ou ainda saindo absolutamente impessoais com sacolas na mão, cujas mercadorias são meramente subterfúgio às suas incapacidades de suportarem a si próprios, além de gastar o resto do dia malhando na academia para jogar fora as porções de hambúrgueres e refrigerantes que consumiram em meio à artificialidade do *shopping center*. (Viesenteiner, 2011, p. 118).

O homem nesta condição não só vive uma vida comprada e artificial, como também banaliza a criação de si mesmo. Ou seja, na contemporaneidade, os seres humanos estão de algum modo, descolados da ação de criar novos modos de vida. Aceitando, veladamente, tal crise ética, entretanto sem reconhecer que vivemos desse modo. Portanto, estaríamos, de acordo com a leitura do autor, num mal-estar social generalizado, nomeado como crise ética em sua leitura niilista.

Voltamos ao problema da ação e, por conseguinte, dos afetos e do encontro. E para nos auxiliar na investigação desse problema, escolhemos como ferramenta/instrumento de leitura uma pergunta feita pelo autor francês e amigo de Deleuze, David Lapoujade. No capítulo 9, do seu livro: *deleuze, os movimentos aberrantes*, o francês aponta um conflito, entendendo que, “não se pode mais colocar a questão de saber qual ação política conduzir, pois ela supõe que já está estabelecido o que ainda está em questão: ela supõe que somos capazes de agir” (Lapoujade, 2017, p. 262). Mas, tanto sua leitura de Deleuze assim como o que apresentamos até aqui, demonstra justamente a

incapacidade de nossas ações. Parece que estamos o tempo todo em nossa mínima potência de agir, ou seja, agindo através apenas dos encontros ruins, das tristezas. A imagem trazida pelo professor, Jorge Viesenteiner apreende em sua forma teatralizada do real, quão vazios em interpretação e criação de vida estamos.

Para Lapoujade, em seu empreendimento sobre o conflito gerado a partir de sua pergunta, algo aconteceu que deixamos de agir e, pior, nos tornamos incapazes de ação. Inicialmente, em seu estudo, o autor não só compreende a questão pela lente do niilismo, mas também através da *mônada* leibniziana. Para ele, é verdade que pensar a questão da ação na atualidade sem partir de um niilismo passivo é, praticamente, impossível, pois o niilismo sufoca qualquer tentativa positiva de agir. No entanto, há outro problema ainda maior que, segundo ele, envolve o agir *enquanto sujeito*. Isto é, não somos mais capazes de agir como sujeitos unificados, e se agimos assim, estaremos “sujeitos” aos aparelhos estatais, mergulhando-nos numa sujeição maquínica: as tecnologias integralizam as populações humanas sob forma de informações. Segundo o autor, “não estamos mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se *dividuais*, diviseis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou *bancos*” (Lapoujade, 2017, p. 265). As disjunções precipitadas pelas linhas de fugas, em forma de sujeito, são capturadas e transformadas em bancos de dados. Tal captura tem um caráter transformador, independente de qual seja o resultado. Enfim, a subjetividade comum tornou-se submissa ao modo maquínico e generalizado.

A *mônada*, ao modo deleuziano, seria nesta leitura de Lapoujade, justamente, a substituição do sujeito, ou melhor, os sujeitos tornaram-se *mônadas*. Isto é, “uma unidade individual feita para o mundo, mas porque o mundo foi posto nela como o que ela

exprime” (p. 266). Diz-se, assim, que tratar com a dicotomia interior/exterior não tem mais sentido, visto que o exterior agora está presente no interior a ponto de estar primeiro. Desse modo, segundo Lapoujade, “só lidamos com imagens flutuantes, estes clichês anônimos que circulam no mundo exterior, mas também que penetram em cada um de nós e constituem seu mundo interior.” (idem). Portanto, estamos presos em agenciamentos maquínicos que ditam sobre os nossos sentimentos, pensamentos, afecções etc., e, para piorar, são agenciamentos transformados em subjetivação interna. Ou seja, nós falamos, vemos, sentimos e agimos apenas sobre o que se vê, fala, age e sente. Este movimento duplo é de tal modo que, cada função tem como movimento o controle sobre a outra: “o visível-legível permite controlar enunciados conferindo-lhes uma moldura preestabelecida, o enunciável controla o legível-visível recortando neles formas predefinidas.” (Lapoujade, 2017, p. 267). Assim, engendram-se as possibilidades externas como possibilidades internas.

Doravante, as dicotomias do pensamento moderno não têm validade nesta leitura. O mundo enquanto representação não é mais que a própria criação externa dobrada no interior da cada autômato espiritual preso a este duplo movimento de mônada. Nossa existência é agenciada por axiomáticas estatais e liberais, que confundem a nossa escolha pela própria escolha advinda do exterior. É uma ação de autoria axiomática e não de potência de vida. Nossos modos de vida são escolhas preestabelecidas, conseqüentemente, vivemos e somos apenas para a vida do mercado, do capital.

Será que podemos então manter a pergunta: o que é que podemos fazer para transformar o nosso modo de ser, de agir no mundo? Como podemos nos circundar de encontros que aumentem a nossa potência de agir, agindo toda vez do zero, sem supor que é

possível agir diante de tantos encontros trágicos? Lapoujade nos dá uma pista ao empreender que a filosofia de Gilles Deleuze não é só uma filosofia da imanência, tampouco do acontecimento, menos ainda uma ontologia do virtual, mas sim, por todos os lados, sua preocupação filosófica estaria nos *movimentos aberrantes*<sup>8</sup>. Podemos supor que, se o problema é de ação, trabalhar com um conceito de movimento, inicialmente, caracteriza bem a questão.

Assim, para o autor, os movimentos aberrantes estão em toda a obra de Deleuze, e o seu empreendimento filosófico justamente tenta apreender, capturar, sistematizar e classificar, indiscriminadamente, o maior número de movimentos aberrantes. Seu problema maior se torna explicitar a que lógica esses movimentos pertencem. Importa a nós, como um ensaio que pretende trazer alguns pontos sobre como Lapoujade define tais movimentos, vislumbrar um pouco mais sobre estes movimentos aberrantes.

Em nosso tempo não nos falta ação, mas estamos endividados em agenciamentos mercadológicos e despotencializados de forças para criar novos modos de viver. Por outro lado, Lapoujade entende que os movimentos aberrantes constituem a maior e a mais alta potência de existir. Entende-se, desse modo, que há uma falta de ação, pois somos internamente ou nos transformamos apenas ao que se vê, fala e sente, advindo do exterior. Porém, para ele existem alguns movimentos chamados de aberrantes que potencializam a existência ao máximo. Assim, a esta altura, podemos apontar a existência infalível de combates por todos os lados. Por isso, pensar sobre a ação é, por conseguinte, pensar sobre uma ética. Também é refletir acerca

---

<sup>8</sup> Lapoujade também nomeia este movimento como “forçado”. Isto é, estes movimentos aberrantes estão por todos os lados, atravessando a vida, o pensamento, a natureza e a história das sociedades.

de lutas e combates que são travados a todo o momento. Desse modo, a existência de um conflito constante é o âmago da questão ética emergida neste trabalho. Não se trata mais de abordar o tema pela representação moderna, tampouco pela crítica baseada apenas na imanência, mas sim, através das potencialidades dos movimentos aberrantes.

Sendo estes conflitos incessantes, o combate que se trava em nós, é contra as potencialidades externas e axiomáticas que por todos os lados nos atravessam e submetem-nos o tempo todo. Assim, é um conflito que, “faz parte de uma máquina de guerra positiva, ativa, na qual somos capturados.” (Lapoujade, 2017, p. 23). Os movimentos aberrantes, para o autor, constituem-se através de máquinas de guerras, é essa a sua lógica é esta: *agenciamento de guerreiros*, como, por exemplo, “os nômades, os trabalhadores itinerantes, os sábios e os artistas ao longo da história universal, em virtude dos novos tipos de espaço-tempo que criam.” (idem).

Deste ponto de vista, a questão se torna outra, isto é: compreender a luta desses movimentos aberrantes através do que exprimem na existência. Analisar que existências estes movimentos criam ao reivindicarem as suas potências. Uma vez mais, não nos importa mais saber como agir diante da tragédia, mas analisar como as existências aberrantes, minoritárias se expressam molecularmente e sempre em luta contra a passividade niilista. Por fim, não podemos mais encarar a questão ética como algo modelável por estruturas, através de um estudo moral, tampouco procurar entendê-la apenas por ações, mas sim, de outro modo, buscar cartografar os desejos a cada encontro que o indivíduo possui em sua vida, gerando, assim, uma nova existência, novos modos de existir.

Em seu pequeno livro, mas de grande impacto, publicado em 1947, Fernand Deligny convoca os vagabundos eficazes, dizendo ele sobre os operários, artistas, revolucionários e educadores. Faz um elogio àqueles que nomeou como educadores-artistas, artistas-educadores. Configurados não em uma dicotomia, mas sim, num saber-fazer uno e múltiplo ao mesmo tempo. Em uma das passagens do prefácio dessa grande obra, apesar do seu tamanho, faz-nos entender o que quis apontar pelo o que chamamos de multiplicidade-una.

Diante do que viveu nas instituições, do silo ao centro social, analisou o novo paradigma nascente: a conhecida exclusão social, a “infância inadaptada” dá luz e lugar à inclusão social. Movimento identificado pelo autor mais como uma adaptação ao capitalismo e sua necessária mão de obra, do que o cuidado aos indivíduos que antes estavam aquém da sociedade. Em seu ponto de vista, examina precisamente ao fazer a seguinte afirmação:

As crianças difíceis são para uma sociedade o que a madeira verde é para o forno a lenha. Se o fogo não pega, sai fumaça e os especialistas correm para testar a lenha, equacionar seu teor de umidade e outros detalhes “científicos” que expliquem as bolhas, as secreções e os estalos, os quais nem mesmo teriam sido percebidos se a chaminé estivesse na direção correta. (Deligny, 2018, p. 147).

Não seria possível assemelhar tal constatação com os movimentos aberrantes apresentados por Lapoujade, em sua leitura deleuziana?. Não seria justamente a desordem potencializada, fora da normalidade, da inclusão neoliberal, que uma nova potência criadora experiencia uma diferença interna, um novo paradigma ético?.

Em uma das introduções de seu livro, a escritora, Sandra Alvarez de Toledo, exprime o objetivo de Deligny, diz ela: “[ele] repudiava qualquer tipo de encarceramento, preferindo a criação de circunstâncias e de espaços para trocas e encontros.” (Deligny, 2018, p. 157). Assim também constatamos que a escola por ser, primeiramente, o espaço-tempo de afetos e encontros, que também necessita de uma criação de novas experiências, apostando do zero em situações de potencial formação, com os quais possibilitem emergir novas potências, mesmo diante da potencial axiomática e normalidade em que vivemos, precisamente, o que torna indispensável é a busca nela e através de seu espaço do que é inesperado de cada individualidade, de cada potência ética, ou seja, uma multiplicidade dos movimentos aberrantes. Podemos pensar tal criação através de corpos de encontros permeados pela deficiência, que resistem à normalidade total, quando estão nestes espaços de normalidade institucional, neste caso, as escolas. Faz-se, desse modo, pensar políticas de inclusão<sup>9</sup>, mas pela ótica da diferença, por um novo paradigma ético e, por conseguinte, estético.

### **Considerações Finais**

O presente capítulo se inicia revisando perspectivas educacionais que foram privilegiadas no século XX, no Brasil. A partir dessa revisão narrativa, apreendemos o constante trabalho da educação brasileira e seus precursores em eximir qualquer formação ética que se opusesse à axiomática vigente e contrária aos interesses

---

<sup>9</sup> A questão da inclusão sob este viés da Filosofia da Diferença não será tratada neste artigo e, infelizmente, restringe-se apenas a este breve comentário, mas escolhemos fazer pelo interesse em discutir tal temática em trabalhos futuros.

capitalistas. Primeiro, vimos que tanto na prática quanto na teoria, tal formação estava sujeita a uma dominação hierárquica com vistas a uma moralidade. Em segundo lugar, a proposta se igualava ainda mais com os interesses do capital, ainda que, filosoficamente, pudesse compreender uma formação ética mais reflexiva em direção ao indivíduo. Por fim, mas não menos importante, uma terceira via de dominação e docilização dos corpos, que ocorreu mais recentemente, nas últimas décadas do século.

Por outro lado, filosoficamente, a ética após a reabertura democrática passou a ser vista por lentes diversas e, numa dessas, a questão é observada através de uma fissura que ocorre no agenciamento de si e no encontro com a diferença, com o outro. Sendo esta a perspectiva que aqui nos interessou. Com vistas a articular algumas literaturas já produzidas sobre o tema e contribuir com a questão, discorreremos brevemente sobre a temática através de autores que seguem um pensamento da diferença, privilegiando, uma leitura deleuziana. O autor francês Lapoujade foi lido com suporte para pensar a diferença na educação enquanto crítica da escola, utilizando como instrumento conceitual a sua criação sobre os movimentos aberrantes. Ainda que de forma modesta, tivemos como intuito buscar assimilar algumas ideias sobre os movimentos aberrantes com o problema da ética na educação pela ótica da filosofia da diferença. Com vistas a gerar uma reflexão que permeia o problema da ação, da luta, do combate contra a subjetivação neoliberal, que ocorre incessantemente nas instituições, em nosso caso, na escola, a hipótese é que sua superação pode ser observada através da diferença, dos vagabundos eficazes, da deficiência, dos movimentos que desviam a norma e que criam aberrações dentro das instituições. Entendo,

enfim, estes agenciamentos outros como a própria expressão de potência de vida e criação de vida.

Não que tenhamos concluído o assunto, nem mesmo perto disso, pois os conceitos aqui trabalhados, como: *afeto*, *encontro*, *movimentos aberrantes*, *o problema da ação* etc., requerem uma atenção muito maior e um estudo aprofundado para dizer com propriedade sobre o que se deve propor enquanto um novo paradigma ético. Contudo, buscamos ensaiar através deles algumas ideias que, posteriormente, buscaremos desenvolvê-las com precisão. Deixando, de modo modesto, um convite para pensarmos a ética na educação como um problema central às diversas questões que permeiam a escola.

### **Referências Bibliográficas**

AKKARI, Abdeljalil; Mesquida, Peri. **A pedagogia crítica e emancipatória/libertadora de inspiração freireana**. Roteiro, v. 45, p. 1-22, jan./dez. 2020.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes, operário, artistas, revolucionários, educadores**. São Paulo: n-1edições, 2008.

GALLO, Silvio. 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.

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

MARQUES, Carlos e.Targa, Dante c. **Filosofia da educação.**  
Curitiba: Fael, 2013.

PAGNI, Pedro. Ética, transversalidade e formação humana. *In:*  
**Ética, transversalidade e deficiência: desafios da arte de viver à  
educação.** Curitiba: editora crv, 2018.

VIESENTEINER, Jorge I. Nietzsche e o niilismo como diagnóstico  
da crise ética, *in:* **Ética abordagens e perspectivas.** Curitiba: editora  
puc-pr, p. 111 - 126, 2011.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.**  
Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: ic, 2004.

