

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLEITON DE BARROS NUNES

**POÉTICAS DA COMUNIDADE EM GIORGIO AGAMBEN: ESPECTROS DA
ESPIRITUALIDADE EM UMA *EDUCAÇÃO QUALQUER***

RECIFE

2018

CLEITON DE BARROS NUNES

**POÉTICAS DA COMUNIDADE EM GIORGIO AGAMBEN: ESPECTROS DA
ESPIRITUALIDADE EM UMA *EDUCAÇÃO QUALQUER***

Tese apresentada no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas

RECIFE

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

N972p Nunes, Cleiton de Barros.
 Poéticas da comunidade em Giorgio Agamben: espectros da
 espiritualidade em uma educação qualquer / Cleiton de Barros Nunes. –
 Recife, 2018.
 164 f. : il. ; 30 cm.

 Orientador: Alexandre Simão de Freitas.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
 Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.
 Inclui Referências.

 1. Educação - Filosofia. 2. Espiritualidade. 3. Agamben, Giorgio,
 1942-. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Freitas, Alexandre Simão de. II.
 Título.

370.1 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2018-38)

CLEITON DE BARROS NUNES

**POÉTICAS DA COMUNIDADE EM GIORGIO AGAMBEN: ESPECTROS DA
ESPIRITUALIDADE EM UMA EDUCAÇÃO QUALQUER**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 13/03/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Cristina Teixeira Vieira de Melo (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Thereza Didier de Moraes (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Rosângela Tenório de Carvalho (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

À Katarina, Dom, Godofredo e Rita
e à (des)família que nós fazemos juntos.

À Alexandre, Rafa, Anderson e Gean
e à comunidade que (as vezes) vem nos nossos
encontros de sábado a noite.

AGRADECIMENTOS

Quando este cachorro velho estava vivendo na solidão,
depois de ouvir as palavras do fidedigno professor do mundo,
sentiu o desejo de falar da mesma maneira...

(Dza Patrül Rinpoche, 1808-1887)

...deixo, então, que vozes vindas de outro lugar digam da minha gratidão a todos e todas que estiveram comigo na escritura dessa tese...

A Katarina, minha vida, que não me pertence e me faz amar todo dia de novo e de novo: "Vie, o jeito da tua escuridão me acalma"; a Dom, meu coração batendo 168 vezes por minuto fora de mim: "trago nesses pés o vento pra te carregar daqui, meu filho! Mas você sorri desse jeito e eu, que já perdi a hora e o lugar, aceito"; a Godofredo e Rita, que atizam um desejo de ficar deitado em casa e de voltar toda vez que eu saio: "não tenho nada para dar-lhes, pequenos; de bom grado o daria, se o tivesse. Deitemos, pois, sobre um prado, para nos deliciar com a nossa amável existência de ranhentos".

A Djane, minha mãe, que, sem ter nada, me deu o que sou, me deu à potência de ser: "as quatro estrelas do meu céu são suas, os oito postes da avenida são meus; as trinta e uma rosas do jardim são suas, e há somente um cravo que é meu; as nove luas sobre o mar são suas, e o escuro embaixo dos seus pés é meu"; a Di, Madrinha, Adelaide, Ciana, Fia, Tea, Bernardo, Priscila, Liane, Lu, Celinho, pai... a minha família, enfim: "só pra constar nos registros por aí que todo meu amor é de vocês; só pra contar pra quem quiser ouvir que em vocês é que eu me encontro e me perco".

A Alexandre, meu professor, meu amigo, meu...: "Bruto bailarino! Olhos de menino, ginga de pajé! Pena de malandro, rima de doutor! Pintou a faixa preta de amarelo, para lutar junto às crianças. Fera dos palácios, peste dos jardins! As vezes cometa, as vezes lampejo poderoso, outras vezes, a maioria delas, vela bruxuleante que quase se apaga. Eu leio no escuro que te rodeia, na confusão entre *eros* e *logos* que carrega o saber de desejo".

A Dea, Sidinho, Silas, Alice, Fernanda, Nathalia, Nego e João; e a Aurino, Lúcia, Dona Luíza, Sebastiana, Valda e André; e a Dona Zezé e Dona Geralda; e a memória de Patrícia: "marinheiros, marinheiras, quem os ensina a nadar? O tombo do navio ou o balanço do (a)mar?"

A Chico, Caio e Reupi; e a Júnior, Lucas, Mekson, Larissa, Carol, Mel, Vic, Dudão, Alice, João Vitor, Artur e Laiane; a essa experiência de amizade que já teve vários nomes:

Coque Vive, Coque (R)Existe, Xapiri House...: "Se eu os vir mais tarde, maravilhosos, maravilhosas, eu vou até o dia clarear".

A Gisa, Talita, Renata, Auta, Procópio, Gelson, Oscar, Girlane, Aninha-Fernando-Lívia-Mariana, a esses traficantes em seu devir-pobre, devir-animal, devir-poetas: "espero encontra-los, ainda uma vez, num solo pantanoso, no centro de uma floresta, onde parece que perturbações intervieram na ordem habitual das coisas, ao redor da árvore fulminada, na presença muda daquilo que tomou o nome de..."

A Teca, Rosângela, Cris e Brayner, pelas leituras: "tenho apenas uma coisa a fazer: estar aqui e, pela sensualidade das suas presenças, amadurecer passivamente captando a irradiação espiritual das suas falas, e ativamente pela angústia de estar aquém dessa irradiação".

Aos amigos e colegas de turma do curso de doutorado em educação; a todos os professores e funcionários do programa. Ao CNPQ pela bolsa de estudos.

Existe, portanto, uma mudança educativa que nos possibilite afirmar que se trata, desta vez, de outra coisa ou que não se trata somente de uma metáfora desgastada de nossa própria e egocêntrica mesmidade? E onde fica o outro irreduzível, misterioso, inominável, nem incluído nem excluído, que não é regido pela nossa autorização nem pelo nosso respeito, nem por nossa tolerância, nem pelo nosso reconhecimento para ser aquilo que já é e/ou aquilo que está sendo e/ou aquilo que poderá ser? E onde fica, além de tudo, a relação deles com os outros - não só conosco, não só entre eles? E por último: qual é a herança, qual é o testamento que está em nossos corpos e em nossa língua que nos obriga a entender a pergunta educativa, a pergunta sobre a educação, numa única direção possível, através de uma flecha que sempre (e que só) indica a direção de nós mesmos? (SKLIAR, 2003)

RESUMO

O exercício proposto nesta tese buscou recolher, a partir do pensamento de Giorgio Agamben, fragmentos poéticos de uma *comunidade que vem*, ficcionalizando a ideia de uma *educação qualquer* como experiência formativa extrema, que não está assentada ou pretende reivindicar uma identidade e que, ao mesmo tempo, não abdica do viver junto como experiência ético-política fundamental. Tratou-se de assombrar o sujeito da educação com os fantasmas que ele mesmo produziu na forja da sua experiência formativa, inseparável da eliminação maciça de todos aqueles que não se identificam com e como ele mesmo. A espiritualidade, aqui, foi tomada como a vida imprópria daqueles que fazem da experiência da comunidade uma maneira singular de resistir ao biopoder fundado no sujeito e na identidade, cujo paradigma é o humanismo assentado na figura/substância do sujeito-homem. Do ponto de vista metodológico, a experiência consistiu em recolher os fragmentos de outras experiências formativas possíveis utilizando a leitura do livro "A comunidade que vem" como chave arcana para abrir fendas e revirar os escombros do nosso pensamento pedagógico, entrevendo outros mundos lá mesmo onde o próprio mundo do pesquisador se mostra fadado ao desaparecimento. Inicialmente, apresento a discussão em torno do alcance e dos limites do pensamento antropológico como ideia central da educação no Ocidente, mostrando como esse pensamento se projeta na definição de uma teleologia formativa. O exercício implicado consistiu em remover a mitologia da finalidade enquanto eixo privilegiado na reflexão filosófico-educacional, argumentando que essa narrativa dos meios e dos fins sustenta a existência do sujeito como pressuposto fundante da educação ao mesmo tempo em que é sustentada por ele. A seguir, apresento a constelação de pensamento à qual Agamben está conectado nos múltiplos tensionamentos presentes na sua reflexão sobre a comunidade que vem, menos como um esforço exegético e mais como um trabalho para situar o lugar de Agamben na cartografia contemporânea do comum. Talvez ele próprio não se reconheça nas proximidades e distâncias apenas esboçadas aqui. Logo depois, apresento o pensamento da comunidade do filósofo italiano argumentando que se trata ao mesmo tempo, de uma ontologia e de uma poética. A pretensão aqui é tornar claro nosso argumento central: uma poética da comunidade nos expõe a modos radicalmente outros de pensar a educação. O quarto capítulo tem a pretensão de apresentar mais diretamente a noção de "educação qualquer" que estou propondo nessa tese a partir de três pontos centrais: a ideia de uma *forma-de-vida* como vida inseparável de sua formação; a ideia de *nudez* como chave para

pensar uma educação que não toma o corpo como mero objeto de intervenção, mas como aparição de uma presença irreparável; e a ideia de *gesto* como exibição de um modo de ser e de formar no espaço do qualquer. Por fim, o limiar final do trabalho consiste em um gesto de abandonar o nosso desejo de propriedade na experiência formativa, admitindo que é na imprópria experiência de uma comunidade qualquer que podemos, ainda, devir outros.

Palavras-chave: Comunidade. Poética. Educação qualquer. Giorgio Agamben. Espiritualidade.

ABSTRACT

Poetics of the community in Giorgio Agamben: Specters of spirituality in any education

The exercise proposed in this thesis sought to collect, from the thought of Giorgio Agamben, poetic fragments of a community that comes, fictionalizing the idea of whatever education as an extreme formative experience, that is not settled or intends to claim an identity and that, at the same time, do not give up living together as a fundamental ethical-political experience. We tried to frightened the subject of education with the ghosts he produced in the forge of his formative experience, inseparable from the mass elimination of all those who do not identify with and like himself. Spirituality here has been taken as the improper life of those who make of the experience of the community a unique way of resisting biopower based on the subject and identity, whose paradigm is humanism based on the figure / substance of the subject-man. From the methodological point of view, the experience consisted in collecting fragments of other formative experiences by reading the book "The Coming Community" as an arcane key to open wrecks of our pedagogical thinking and seeing other worlds at the same place where the researcher's world is bound to disappear. Initially, I present the discussion about the scope and limits of anthropological thought as the central idea of education in western world, showing how this thoughts are projected in the definition of a formative teleology. The implied exercise consisted in removing the mythology of purpose as a privileged axis in philosophical-educational reflection, arguing that this narrative of means and ends supports the existence of the subject as the underlying assumption of education at the same time as it is sustained by it. Next, I present the constellation of thought to which Agamben is connected in the multiple tensions present in his reflection on the coming community, less as an exegetical effort and more as a work to situate Agamben's place in contemporary cartography of the ordinary. Perhaps he does not recognize himself in the surroundings and distances outlined in this work. Soon after, I present the thought of the community of this Italian philosopher arguing that it is both an ontology and poetics. The claim here is to state our central argument: poetics of the community exposes us to radically different ways of thinking about education. The fourth chapter intends to present more directly the notion of "whatever education" that I am proposing in this thesis from three central points: the idea of a form-of-life as life inseparable from its formation; the idea of nudity as a key to think of an education that does not take the body as a mere object of intervention, but as the appearance of an irreparable presence; and the idea of gesture as a display of a way of being and of forming in the space of

the whatever. The final threshold of this work consists in a gesture of abandoning our desire for property in formative experience, admitting that it is in the improper experience of whatever community where we can still become others.

Keywords: Community. Poetics. Whatever education. Giorgio Agamben. Spirituality.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRA - OS POVOS VAGA-LUMES E A POTÊNCIA DA COMUNIDADE	13
1.1	A errância dos povos vaga-lumes	14
1.2	Escombros meotodológicos: sobre uma fenda poético-pedagógica	20
2	NOS (CON)FINS DA EDUCAÇÃO: DA FORMAÇÃO HUMANA ÀS POÉTICAS DA COMUNIDADE.....	28
2.1	O fim dos fins: antropologias, antropomorfias, antropotecnias.....	35
2.2	<i>Desvio: dos (con)fins do homem ao fim dos mundos</i>	<i>39</i>
2.3	Sem fim: poética e educação	43
3	O PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO DA COMUNIDADE OU A CONSTELAÇÃO DE GIORGIO AGAMBEN.....	57
3.1	Blanchot e a <i>comunidade inconfessável</i>	62
3.2	O ser-com na <i>inoperosa comunidade</i> de jean-luc nancy	67
3.3	O <i>munus</i> de roberto esposito	70
3.4	Um limiar oculto: Viver-junto	72
4	O PENSAMENTO DE GIORGIO AGAMBEN E UMA ONTOLOGIA POÉTICA DA COMUNIDADE	75
4.1	Ser exposto, ser fora (de si, do mundo)	79
4.2	<i>Desvio: horror mundi</i>	<i>88</i>
4.3	<i>Tienanmen: uma ética imprópria</i>	<i>90</i>
4.4	Um rosto amável: irreparável.....	100
5	POR UMA EDUCAÇÃO QUALQUER	108
5.1	Uma vida inseparável da sua formação	112
5.2	Nudez e formação humana	125
5.3	<i>Desvio: o corpo morto ou "por que buscais entre os mortos aquele que vive?"</i>	<i>136</i>
5.4	Educar(-se) entre gestos e toques	138
6	LIMIAR: ESTAMOS PERDIDOS?	150
	REFERÊNCIAS.....	158

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS - OS POVOS-VAGALUMES E A POTÊNCIA DA COMUNIDADE

O universo dantesco, dessa forma, inverteu-se: é o inferno que a partir de então, é exposto com seus políticos desonestos, superexpostos, gloriosos. Quanto aos *lucciole* (vaga-lumes), eles tentam escapar como podem à ameaça, à condenação que a partir de então atinge sua existência.

Georges Didi-Huberman

Georges Didi-Huberman virou do avesso o diagnóstico sombrio acerca do desaparecimento dos povos-vagalumes esboçado por Pasolini. Essa comunidade formada por um sem-número de pequenas luzes. Comunidade plural que insiste em sobreviver. Dizem, contudo, que os *lucciole* desapareceram. Talvez. Desapareceram na medida em que se tornaram invisíveis. Porém, quando expomos os vagalumes à espetacular luz dos refletores (luz dos palcos, das televisões, dos estádios de futebol, dos mirantes, dos comícios, das máquinas) não estamos apontando para a realidade do seu desaparecimento, mas para a nossa própria incapacidade de enxergá-los.

Os povos-vagalumes expostos à essa luminosidade feroz "desaparecem da vista porque o espectador *fica no seu lugar* que não é mais o melhor lugar para vê-los" (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 47). Mas, protegidos nas trevas de nossa própria escuridão, eles oferecem uma lição valiosa: sua presença deixa rastros na potência da comunidade que vem. A intermitência da sua *vaga-luz* é o limiar do nosso ser-em-comum.

Sim, os povos-vagalumes sobrevivem ainda que o nosso desejo de iluminar até os mais remotos rincões do universo desperte a sensação de que eles não existem mais, tanto que, na atualidade, sua *reexistência* se tornou um problema político-pedagógico fundamental, pois a sua *dança viva* "se efetua justamente no meio das trevas. E nada mais é do que uma *dança do desejo formando comunidade*" (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 55).

Alguns desses povos-vagalumes já vagueavam incertos no limiar de minha dissertação de mestrado, defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco¹. Naquele momento, contudo, meu interesse era repensar o sujeito da educação pelos olhos do pobre, ou seja, repensar a experiência de ser sujeito da educação como uma experiência de pobreza que carrega a potência de ser diferente do que se é. Pobres-vagalumes, potência de apagar e acender uma luz fugidia que se irradia do seu próprio corpo, da sua própria presença

¹ A dissertação intitulada *Educar na periferia de si mesmo: um estudo da noção de formação humana como potência dos pobres*, foi defendida em 2014 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE).

Agora, ao longo da pesquisa de doutorado, evoco essa potência, a potência dos pobres, como potência da comunidade, pensada não como unidade supra individual, mas como presença irreparável, *locus* iminente de irrupção do novo. Comunidade como revoadas aberrantes dos povos-vagalumes. São necessários, dizem, alguns milhares de vagalumes para emitir a luz equivalente a chama de uma única vela.



O fato é que em seu voo intermitente, os povos-vagalumes encantam ou assustam, posto que sua luz arrasta consigo milhares de outros seres *invisíveis*. Seres que brilham por um breve instante para, logo em seguida, retornarem à escuridão de onde surgiram. Nesse entremeio, eles “podem cair e pegar fogo, ou pegar fogo e cair. Mas às vezes algo de novo é criado, e então o mundo se transforma” (BARNES, 2014, p. 38). Sua dança é uma espécie de umbral. Uma zona de não conhecimento, onde algo pode [não] nos acontecer, a sua potência comum.

1.1 A errância dos povos-vagalumes

Para o filósofo italiano Giorgio Agamben (1993), a comunidade não pressupõe ou reivindica um sujeito, uma identidade e nesse ponto reside o seu perigo, a desconfiança em

relação a ela. Pela mesma razão, na atualidade, os povos-vagalumes se apresentam como um delicado problema político. Identificados e expulsos, eles irrompem em maior número onde a luz do Império não os alcança. Nessa errância, eles insistem em formar novas comunidades.

Singularidades constituindo comunidade sem reivindicar uma identidade configura um gesto “que o Estado não pode de nenhum modo tolerar” (AGAMBEN, 1993, p. 67). Por isso, os povos-vagalumes suscitam uma desconfiança imediata, um reconhecimento assustado, pois sua simples existência parece curto-circuitar o funcionamento da máquina imperial.

O ser dessa *comunidade que vem* (que foge, que escapa, que resiste) (AGAMBEN, 1993) é o ser qualquer (*quodlibet*), que faz declinar todo processo de identificação e manifesta, assim, sua comunidade. O Estado se esforça para mantê-los num lugar de absoluta irrelevância, mas a sua presença, sua aparição, sua mera existência suscita algo que não é fácil precisar e ao mesmo tempo é impossível ignorar. Sua existência altera os nossos percursos, desvia os nossos olhares, nos toma de assalto, nos põe a falar sobre eles, nos expõe aos nossos limites.



Como “uma reunião de espectros em miniatura, seres bizarros com mais ou menos boas intenções” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 14), os povos-vagalumes incitam toda sorte de vigilância, de regulamentação, de controle. Tentativas de investir, capturar a potência que

atravessa suas comunidades. Comunidades que fogem, que erram, que vagueiam, aparecendo e desaparecendo em uma descontinuidade cujo ser é a própria experiência de devir. As comunidades dos povos vagalumes desvelam o centro vazio e impotente da máquina estatal. Comunidades dos que *não têm* comunidade, despejadas para zonas obscuras, para os espaços esquecidos e malassombrados das nossas cidades. Mas que comunidades são essas? Como se formam os seres que aí habitam?

O exercício que se propõe nesta Tese, um tanto quanto disparatada, busca lidar com essas questões (não necessariamente responde-las). Trata-se de apreender, no pensamento agambeniano, fragmentos poéticos da comunidade que vem, quer dizer, recolher imagens necessariamente contingentes e contingentemente necessárias de uma experiência que prescinde de uma reivindicação identitária sem, com isso, abdicar do viver junto como experiência ético-política fundamental.

O ponto de partida é a percepção de que o filósofo italiano toma a comunidade como um tema eminentemente poético e a própria expressão "que vem" indica isso, ou seja, aponta para uma experiência de criação da comunidade e não propriamente para algo no passado ou no futuro esperando para ser acessado e (re)vivido. Assim, o que interessa são as pistas que, nessas *poéticas do comunidade*, podem provocar o pensamento pedagógico em direção a uma ideia de educação a partir de aspectos pouco explorados pelo discurso filosófico-educacional.

No limite, busco ficcionalizar a ideia de uma "*educação qualquer*" pensada, por seu turno, como uma experiência formativa extrema, uma vez que não está assentada ou pretende reivindicar uma identidade. Em outras palavras, interessa uma compreensão da educação exposta às singularidades tal qual elas próprias se expõem, admitindo que o que dota a educação de uma potência transformadora não é a possibilidade de compartilhamento e difusão dos saberes específicos, mas um encontro com a alteridade que (nos) expõe e põe em risco, depondo os próprios saberes do campo pedagógico.

Nessa medida, pre-vemos uma espécie de *ética pedagógica da não-identidade* subjacente à ideia de uma *comunidade que vem* de Agamben. Essa ética atinge em cheio aquela figura que talvez seja o principal fundamento da educação ocidental: o sujeito. No sujeito, sabemos, dormita insone a crença arraigada de que a meta da educação, de toda educação é a humanização do homem, princípio irrevogável do sentido das práticas educativas.

Mas o que deliberadamente desconsidera-se, na ideia mesma de sujeito tal qual delimitada pela tradição filosófico-educacional, é que há "na própria estrutura do sujeito falante e cognoscente algo como um esoterismo constitutivo, que tem a forma do que é

conscientemente participante de sua expropriação, assistindo como iniciado à sua autoabolição" (AGAMBEN, 2015, p. 104). Ou seja, o pensamento do sujeito da educação é atravessado por um esforço contundente para suprimir as erupções, as fraturas, os movimentos aberrantes, as zonas de não conhecimento que atravessam sua vida e seu pensamento. Esse esforço se expressa, paradoxalmente, na própria repetição exaustiva de um diagnóstico de *crise do sujeito* que produz sem cessar um desejo de retorno que acaba por esgotar os exercícios de criação de novas formas de experimentação das práticas educativas, gerando, ao mesmo tempo, uma espécie de inércia e um esforço hercúleo para recompor os destroços desse sujeito.

Assim, nesse contexto em que as grandes narrativas pedagógicas parecem ter perdido seus fundamentos, mas, ao mesmo tempo, resistem a sair de cena, é vital perseguir a possibilidade de pensar de outros modos. Pensar a educação no próprio cenário de implosão espiritual dos seus fundamentos. Mas atenção, o termo *espiritual* (ou ética) não aponta para nenhuma forma de transcendência ou messianismo salvífico.

Pelo contrário, assumo o termo *espiritual* como uma experiência "apenas jogada, nunca possuída, nunca representada, nunca dita", como "o lugar possível, mas vazio, de uma ética, de uma forma-de-vida" (AGAMBEN, 2007, p. 60). A espiritualidade, essa talvez seja a tese da Tese, é tomada como a vida imprópria daqueles que fazem da comunidade uma maneira singular de resistir ao biopoder fundado no sujeito e na identidade, cujo paradigma é humanismo assentado na figura do homem. Com base nessa compreensão, a questão que atravessou nosso exercício de pensamento foi a seguinte: *Como os fragmentos poéticos da comunidade que vem, delineados ao longo do pensamento de Giorgio Agamben, podem compor a ideia de uma "educação qualquer" como uma experiência ético-espiritual transformadora?*

O experimento conduzido, através dessa questão, implicou assumir que é possível distender a leitura agambeniana em "A Comunidade que vem" (AGAMBEN, 1993; 2013)², fazendo derivar desse processo alguns lampejos intermitentes de uma improvável ética pedagógica vigente em seu pensamento. Por isso, não se tratou de passar o "fio da comunidade" para recontar mais ou menos linearmente o tratamento que Agamben dá ao tema, nos moldes do que Edgardo Castro (2012) fez com o tema da potência. É justo o

² A edição portuguesa dessa obra data de 1993, mas esta só ganhou alguma visibilidade por aqui após a publicação da série *Homo sacer*, quando Giorgio Agamben se tornou amplamente conhecido em diversas áreas das ciências humanas brasileiras. No Brasil, o livro foi lançado em 2013 e sua tradução foi feita a partir da segunda edição italiana, que conta com um posfácio inexistente na primeira edição. Na Tese, utilizei as duas edições em português, as quais serão citadas e referenciadas separadamente sempre que conveniente.

inverso. O objetivo mais amplo consistiu em propor uma relação entre educação e espiritualidade a partir da ideia de comunidade exposta por Giorgio Agamben, a fim de ficcionalizar a ideia de uma *educação qualquer*.

Como ponto de partida, admitimos que a temática da comunidade figura, ela mesma, como um espectro que ronda a filosofia política e a filosofia da educação contemporânea. Como todo espectro, a noção de comunidade não produz apenas boas sensações, como defendia Bauman (2003). Pois, ainda que a comunidade esteja no cerne das questões que nos atravessam, apontando para "uma ordem alternativa de existência" (PAIVA, 2007, p. 13), a *Volksgemeinschaft* nazista, a *djamaa* dos fundamentalistas islâmicos e a experiência do chamado *socialismo real* impõem uma aura de desconfiança ao uso do termo.

A própria herança do tratamento sociológico da comunidade parece ter colonizado parte significativa da reflexão em torno do tema seja na filosofia seja na educação. Pensada como "substância" da ideia de Nação, a noção está na origem da sociologia como ciência (YAMAMOTO, 2012), alimentando o imaginário de "um [lugar] comum que homogeneiza indivíduos e exclui [ou estigmatiza] tantos outros para dar cabo ao seu objetivo político" (p. 89): traçar os contornos de uma comunidade baseada na edificação de uma identidade comum.

Essa herança vigora mesmo nas teorias educacionais críticas, através do "diagnóstico da falência das relações humanas dentro do espaço público" (LEÃO, 2014, p. 13) exemplificado na chamada "crise dos vínculos sociais" (FREITAS, 2005, p. 40)³. Nesse âmbito, a crise da educação é pensada como signo do fracasso da realização mesma da comunidade. O problema é que essa crítica não atinge as raízes do problema e se reduz, em muitos casos, a uma *ressignificação* das relações e dos vínculos a partir de outras bases (mais democráticas e, no limite, mais humanas), em um esforço infundável para formar e manter a identidade e o sujeito da educação a salvo do processo de implosão dos seus fundamentos.

Em outra direção, Agamben (1993) aponta para a própria base identitária suposta nas políticas do comum a fim de torna-la inoperante. Como consequência, a ideia de formação humana deixa de permanecer refém do que ele chama de *máquina antropológica*, passando a considerar o papel que ela mesma joga não apenas na fabricação da ideia de homem e dos

³ Esse é um fenômeno importante de ser destacado, porque no campo da educação há uma forte tendência a pensar a comunidade a partir de uma abordagem sociológica. Mais que isso: na educação, fala-se da comunidade como se este fosse um conceito claro para todos e que cabe a sociologia (no máximo a uma sociologia da educação) a definição dessa experiência. Nesse sentido, será fácil encontrar nas pesquisas educacionais referências a comunidade e ao quanto ela é importante para o bom funcionamento das práticas educativas, tanto nas escolas (educação formal) quanto nas associações de educação não-formal.

projetos para a sua realização, mas também no policiamento de tudo aquilo (e principalmente de todos aqueles) que ameace a figura soberana do sujeito da educação.

A ideia de comunidade, tal como pensada por Giorgio Agamben, expõe a educação a um ser irreparavelmente singular: o ser que vem; o ser qualquer, *quodlibet* (AGAMBEN, 1993, p. 11). Nesse ponto preciso, a própria aposta do pensador italiano em um messianismo vê-se ameaçada. Pois, aqui não é mais possível crer no futuro da formação humana, na medida em que não cabem apostas em um tempo vindouro no qual um sentido verdadeiro de educação será recriado ou recuperado.

Em outras palavras, a ideia de comunidade não provê para o campo pedagógico uma nova meta ou uma nova obra (tarefa, vocação) a ser realizada, nem individualmente, nem por um projeto coletivo (cosmopolita) voltado à plena realização humana. No posfácio adicionado à obra *A comunidade que vem*, na edição de 2001, o próprio Agamben enfatiza que "não [é] o trabalho, mas a inoperosidade e a descrição [que] são, nesse sentido, o paradigma da política que vem ([onde] *que vem* não significa *futura*)" (AGAMBEN, 2013, p. 103).

Desse modo, o pensamento da comunidade não faz referência (ou reverência) ao modo como desde sempre pensamos a educação no mundo ocidental, ou seja, ao esforço para realização de certa maneira de viver em ato e segundo a razão (*lógos*). Pessimismo? Niilismo? Deserção de pensar a radicalidade implicada na formação de todo humano?

Não. Consideramos, com Agamben, apenas o desejo de pôr em jogo um modo outro de pensar a educação⁴. Em sua leitura, sabemos, o mais específico do homem é o momento da potência e não a realização de uma meta, isto é, uma passagem da potência ao ato como sentido unívoco e paradigmático da metafísica. Vamos então, com ele, em busca dos rastros espectrais e espirituais de uma educação qualquer, uma educação que em todo ato realiza seu *shabbath* e em cada obra expõe sua inoperosidade (AGAMBEN, 2015, p. 329).

Como ele não cansa de repetir, a relação do sujeito com a sua potência, que não o pertence, mas o atravessa, é, sobretudo, um "problema poético", pois invoca um "princípio impessoal fecundo que permite engendrar uma vida" (AGAMBEN, 2005, p. 188). Como então formar uma vida cujos sentidos não são definidos por uma atividade ou propriedade? Como educar uma vida na qual a soberania do sujeito da educação é posta radicalmente em xeque? Onde a *héxis* [privação] de uma potência não poder ser possuída ou capturada?

⁴ Em uma entrevista, no final dos anos 1990, Agamben recusa (na verdade, ele rechaça) as acusações de pessimismo e niilismo direcionadas ao seu pensamento, esclarecendo que sua concepção do sujeito humano como potência não tem apenas aspectos sombrios, ao mesmo tempo em que não deixa de assumir explicitamente suas próprias aventuras com as sombras e a obscuridade, uma vez que "que ele [o homem] seja simplesmente entregue ao nada e possa, portanto, decidir ser ou não ser à sua vontade" (AGAMBEN, 1993, p. 38).

Logo, tropeçamos aqui com a impossibilidade de um sujeito em sentido moderno, isto é, de “uma consciência autorreflexiva como centro de imputação das faculdades e dos hábitos” (AGAMBEN, 2015, p. 251). Com isso, a poética do comum de Agamben expõe os discursos pedagógicos aos espectros de uma educação qualquer, destituindo o homem da sua centralidade e ameaçando o funcionamento da máquina antropológica com a imprevisibilidade de outros modos de ser. Os contornos dessa educação qualquer, espero mostrar ao longo dessa Tese, se configura como o autêntico "problema espiritual" de nossa época (AGAMBEN, 2009), colocando novas exigências para o exercício de pensar filosoficamente em educação.

1.2 Escombros metodológicos: sobre uma fenda poético-pedagógica

Existem conceitos que se apresentam para nós como fantasmas. Uma espécie de imagem espectral que suscita uma “desconfiança embaraçada” (DIDI-HUBERMAN, 2013), de modo que ao mesmo tempo em que sabemos que fantasmas não existem, são da ordem da fantasia, somos incapazes de nos desvencilhar do assombro produzido por eles. Estupefatos, diante do fantasma, sofremos de duas incapacidades coemergentes: não conseguimos defini-lo em traços precisos, mas também não podemos nos livrar da sua aparição.

Historicamente, a imagem fugidia do fantasma arrasta o pensamento racional, acostumado ao não faltar das palavras para explicar tudo que se passa, para um encontro com formas e vozes desconhecidas. Essa insubordinação do conceito-fantasma, produzindo uma estranha sensação de perplexidade, torna possível outra experiência de pensamento: não como tagarelice de um sujeito diante dos objetos, que ele encobre ao tentar traduzi-lo em palavras, mas um *pensar agudo*, cortante, que dilacera a subjetividade e a expõe ao toque quente-frio da pele fantasmal. O resultado é um conhecimento *pático* ou *patético*, “que não se abstrai nem se idealiza e tampouco se demonstra” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 52), mas que é decisivo ao colocar em jogo nossos modos de ser mais próprios.

Giorgio Agamben parece ter levado essa ideia a sério. Para ele, o espectro, esse morto que continua a existir e aparece subitamente nas horas noturnas, “range e envia sinais, por vezes também fala, ainda que nem sempre de modo inteligível” (AGAMBEN, 2010, p. 52) e esses acenos nos convidam a frequentar outras formas de pensamento e vida. O seu trabalho filosófico se desdobra como uma intensa relação com os espectros do pensamento moderno, e

não é preciso retornar às suas *Stanze*, livro da década de 1970, cujo subtítulo invoca justamente "a palavra e o fantasma na cultura ocidental", para nos darmos conta disso⁵.

A obra recente de Agamben percorre um amplo campo de intensidades variadas e variáveis em que as suas temáticas específicas não cessam de (des)aparecer em um *experimentum linguae* semelhante a uma dança espectral, a um só tempo bela e sombria. Alberto Pucheu (2010), não casualmente, apresenta a escrita agambeniana como uma indistinção radical entre a experiência filosófica e a experiência poética⁶. O seu trabalho consiste em uma perseguição aos escombros em que a poesia se transformou ao se separar do pensamento filosófico, materializando uma escritura que hibridiza as duas experiências.

Assim, a poética não é apenas um tema a mais no trabalho de Agamben. Seu pensamento pode ser tomado como uma poética que pode devolver o pensamento filosófico, e por que não dizer também pedagógico, ao livre uso do qual não advém propriedade e autoria. Por essa razão, nossa exploração do tema da *comunidade que vem* não foi abordada exclusivamente no pequeno livro homônimo de 1990. Tratamos o tema da comunidade como uma espécie de escombros fantasmático a assombrar todo o percurso filosófico de Agamben.

Saímos então em busca dos restos, das ruínas fragmentárias dispersas ao longo de sua reflexão. Esse procedimento coaduna com o entendimento do próprio Agamben, para quem uma comunidade não se define pela sua correspondência com alguma experiência empírica, mas pela potência conjuradora de sonhos (reais ou virtuais), faíscas de uma experiência que visa e cultiva sistematicamente outros modos (arqueológicos) de pensar.

Consideramos, portanto, a comunidade como uma categoria matricial do pensamento do filósofo italiano, ciente de que essa decisão é contra intuitiva, na medida em que a figura da comunidade ocupa uma posição fronteira quase invisível no conjunto do pensamento de Agamben⁷. Além disso, o caráter aforístico de "A comunidade que vem" aponta para vários desafios na apreensão da sua ideia de comunidade.

⁵ Em uma entrevista ao jornal Folha de São Paulo, Agamben enfatiza o que guia as suas investigações: "não é a lógica da substância e do território separado com fronteiras bem definidas" (AGAMBEN, 2005a), mas a das intensidades, das energias, das "tensões elétricas" que perpassam um campo historicamente delimitado. Em outro lugar, o pensador italiano também localiza o campo das suas investigações no *umbral* (que é, por excelência, a morada de todos os fantasmas) entre processos de subjetivação e de dessubjetivação (AGAMBEN, 2005).

⁶ Em entrevista, o próprio Agamben afirma que "se dividíssemos os dois campos de maneira drástica, eu mesmo não saberia de que lado me colocar" (AGAMBEN, 2016).

⁷ Na "Introdução a Giorgio Agamben", do professor Edgardo Castro, por exemplo, o livro "A comunidade que vem" quase não é citado, embora o autor derive algumas das suas implicações em ideias como "filosofia que vem" e "política que vem" (CASTRO, 2012). Analiticamente, a recepção do pensamento de Agamben tem privilegiado outras temáticas como sua arqueologia do *homo sacer* e do *Estado de exceção*.



Do ponto de vista metodológico, assumimos que seu pequeno livro é uma espécie de *chave arcana* a partir da qual é possível abrir múltiplos portais ou fendas. A opção por esse caminho teve uma inspiração imagética. Trata-se de um rasgo, de uma invaginação na pedra por trás da qual se posicionou o fotógrafo. Pela umidade visível, pode-se dizer que a água mole abriu aquele corte na pedra dura. Quanto tempo teria levado? Como o fotógrafo chegou até ela?

As respostas seriam, no mínimo, incertas. Olhar por fora daquela fenda certamente ofereceria uma visão mais completa do cenário e uma fotografia com melhor enquadramento, mais cores, mais luz. Mas o fotógrafo se esgueira, se dobra, se abaixa, se posiciona. E o que ele nos oferece é a visão de alguém que se afasta, lenta e inexoravelmente, do nosso desejo de cristalização de uma imagem. A sensibilidade cortante de Sandokan Xavier nos oferece em uma fotografia a imagem de um movimento, de um afastamento, de um escape, de uma linha de fuga. Mais do que uma imagem, uma imaginação. Olhando a fotografia, é possível sentir que, a qualquer momento, o motivo não estará mais lá. Para segui-lo, será preciso atravessar a fenda pela qual sequer os nossos olhares conseguem passar com tranquilidade.

O que se vê é algo como o monstro da toca de Kafka (1978), cuja (sobre)vida depende do modo como escapa das ameaças de sua exposição, mesmo que isso implique cavar mais fundo, removendo a própria terra embaixo dos seus pés. Do mesmo modo, em uma

experiência de pesquisa, importa não apenas o volume do que lemos, mas igualmente a intensidade com que resistimos às leituras e as evitamos, o modo como elas escapam de nós.

Pois, a leitura, atividade fundamental de toda pesquisa, não é tão inofensiva como tendemos a acreditar: "o que mais ameaça a leitura é isso", dizia Blanchot, "a realidade do leitor, sua personalidade, sua falta de modéstia, sua insistência teimosa em permanecer si mesmo frente ao que lê" (BLANCHOT, 2011, p. 215). Portanto, importa na leitura não só o tracejado metodológico, mas os descaminhos, os percalços, as resistências. Não apenas os resultados alcançados, mas os deslocamentos, por menores que sejam, no pesquisador e no seu mundo, pois, nos lembra W. G. Sebald, "basta apenas uma mudança insignificante, e nada mais é como era antes..." (SEBALD, 2008, p. 183).

Desse modo, as fendas abertas no pensamento, nos modos de ler aos quais nos expomos, permitem enxergar outros mundos lá mesmo onde o próprio mundo do pesquisador parece fadado a desaparecer a qualquer momento. Diz-se comumente que o pesquisador é aquele que olha o mundo com "outros olhos". Pensado aqui em seu devir poeta, o pesquisador é aquele que abre fendas e, através delas, enxerga outros mundos e tem os seus olhos afetados por esses mundos outros.

Nessa direção, e após mais de oito anos de aproximação com a pesquisa acadêmica (desde a Iniciação Científica até o Mestrado em Educação), defendo a ideia de que o essencial na experiência de pesquisar é aquilo mesmo que escapa ao pesquisador, os (des)caminhos de suas "longas horas de vagabundagem entre os livros, quando qualquer fragmento, qualquer código, qualquer inicial promete abrir uma via nova, logo abandonada em favor de uma nova descoberta" (AGAMBEN, 2012, p. 53). O estudante-pesquisador é um errante, que, imóvel, é levado a se deslocar, a mudar sua perspectiva, pensar diferentemente. Nesse errar incessante se processa o embate, o choque com e contra os detritos que escondem seus fantasmas desconhecidos. Por isso, "aquele que estuda encontra-se no estado de quem recebeu um choque e fica estupefato diante daquilo que o tocou, incapaz tanto de levar as coisas até o fim como de se libertar delas. Aquele que estuda fica, portanto, sempre um pouco estúpido, atarantado" (AGAMBEN, 2012, p. 53-54).

Ocorre que em alguns momentos, quando menos espera, o estudante/pesquisador dá-se conta de estar em meio as ruínas de um mundo que já foi seu e que hoje é povoado por toda sorte de fantasmas, de modo que o último gesto da sua (r)existência consiste em catar os destroços daquela que era a sua morada. Destituído de seu lugar de centralidade, assombrado pelas aparições que dançam nos escombros do seu pensamento/vida, da sua linguagem, da sua morada, do seu ser, resta ao estudante abandonar-se a uma potência que o atravessa e faz

devir-outro. E é "apenas no ponto em que nos conseguimos calar neste Tártaro e fazer experiência da nossa própria impotência [que] nos tornamos capazes de criar, nos tornamos *poetas*" (p. 24).



Desse modo, o estudo não tem fim, quer dizer, ele não tem um fim exterior a ele mesmo. O gesto do estudo é atravessado pela busca por uma afinação, uma tonalidade, um ritmo e não necessariamente uma obra. O próprio Agamben, no último volume da série "Homo sacer", assume que trabalhos de poesia e de pensamento não podem ser concluídos, apenas abandonados (AGAMBEN, 2014). Assim, uma tese inspirada em seu pensamento não pode aspirar, ela mesma, ser uma obra fechada do pensamento, figurando antes como uma espécie de arruinamento do ato mesmo de pensar. Um abandonar-se ao peso do pensamento.

A Tese, nesse caso, não se processa na interioridade da "mente" ou a partir de uma "faculdade intelectual"; ela ocorre nos gestos de leitura e escrita que o estudante executa e também nos modos como os evita e resiste a eles; e está, sobretudo, lá onde tudo o que ele construiu é devastado até virar dejetos, com os quais ele terá que lidar se quiser continuar pensando, se quiser continuar a viver.

Nesse sentido, os experimentos poéticos jogados aqui

[...] não concernem simplesmente, como os experimentos científicos, à verdade ou à falsidade de uma hipótese, o verificar-se ou o não-verificar-se de alguma coisa, mas põem em questão o próprio ser, antes ou para lá do seu ser verdadeiro ou falso. Estes experimentos são sem verdade, porque neles a verdade é posta em causa. (...) Quem neles se aventura, arrisca, de facto, não tanto a verdade dos próprios enunciados quanto o próprio modo do seu existir e realiza, no âmbito da sua história subjectiva, uma mutação antropológica a seu modo tão decisiva quanto foi, para o primata, a libertação da mão na posição erecta, ou, para o réptil, a transformação dos membros anteriores que o mudou em pássaro. (AGAMBEN, 2007a, p. 33-34).

O desafio metodológico é pensar a comunidade, liberando-a e liberando-me do esforço para substancia-la. O desafio consiste em pensar a comunidade como uma aparição que transtorna o pensamento e o provoca a seguir por outros caminhos. Obviamente, não se trata de um mero exercício especulativo sem implicações éticas, políticas e pedagógicas. Pois, o que me interessa no conjunto das publicações de Giorgio Agamben é o tipo de trabalho afeito ao ir e vir errático do pensamento, os momentos em que o pensamento se move em choque, perplexidade, desalento, estranheza⁸.

Com o interesse nos escombros, a seleção do material de trabalho levou em conta critérios como: textos curtos, diretos, dispersos, de origens diversas, algumas vezes agrupados em livros, mas independentes entre si, e cuja leitura provoca e empurra o pensamento educativo contra os seus limites. Assim, o *corpus* principal se constituiu de notas, ensaios, conferências, entrevistas, glosas, elogios, ideias recolhidos nos seguintes textos⁹:

- . Ideia da prosa, 1985;
- . **A comunidade que vem**, 1990;
- . Bartleby, escrita da potência, 1993;
- . Meios sem fim: notas sobre a política, 1996;
- . Categorias italianas: estudos de poética e literatura, 1996;
- . O aberto - o homem e o animal, 2002;
- . A potência do pensamento - ensaios e conferências, 2005;

⁸ Por essa razão, deixamos ao largo de nossos percalços e percursos metodológicos os textos de Agamben que, ao meu ver, constituem uma *obra do pensamento* de Agamben, tal como a série "Homo sacer" e os seus primeiros livros. Nesses textos, o autor expõe e põe a prova suas ferramentas teórico-analíticas com propósitos claros e delimitados (sem excluir, obviamente, a possibilidade de alterações e surpresas no percurso).

⁹ Os livros foram listados na ordem de publicação original em língua italiana para facilitar a compreensão das suas posições em relação ao livro-eixo ("A comunidade que vem", em negrito na lista), de 1990. Porém, o ano de publicação dos livros não se refere necessariamente ao ano em que os textos que os compõem foram escritos, já que muitos são compilações de materiais produzidos em diferentes momentos. Essa datação é meramente esquemática.

. Profanações, 2005;

. Nudez, 2009.¹⁰

Apesar desse esforço para delimitar um campo de trabalho, as conexões, os cruzamentos e as linhas de fuga possíveis delineadas a partir dos trabalhos elencados são inumeráveis. Por esse motivo, os principais pontos de tensão que este trabalho pretendeu confrontar, pensando em todos os limites que a experiência do doutorado implica, foram divididos em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, apresento a discussão em torno do alcance e dos limites do pensamento antropológico como ideia central da educação no Ocidente, mostrando como esse pensamento se projeta na definição de uma teleologia formativa. O exercício implicado consiste em remover a mitologia da finalidade enquanto eixo privilegiado na reflexão filosófico-educacional, argumentando que essa narrativa dos meios e dos fins sustenta a existência do sujeito como pressuposto fundante de educação ao mesmo tempo em que é sustentada por ele.

O segundo capítulo, intitulado "O pensamento contemporâneo da comunidade", é uma espécie de excursão, pois, ao apresentar a constelação de pensamento à qual Agamben está conectado nos múltiplos tensionamentos presentes na sua reflexão sobre a comunidade que vem, busquei não um esforço exegético, mas um trabalho ficcional para situar o lugar de Agamben na cartografia contemporânea do comum¹¹. Talvez ele próprio não se reconheça nas proximidades e distâncias apenas esboçadas aqui.

Em "Giorgio Agamben e uma ontologia poética do qualquer", apresento o pensamento da comunidade do filósofo italiano argumentando que se trata ao mesmo tempo, de uma ontologia e de uma poética. A pretensão aqui é tornar claro nosso argumento central: uma poética da comunidade nos expõe a modos radicalmente outros de pensar a educação.

O quarto capítulo tem a pretensão de apresentar mais diretamente a noção de "educação qualquer" que estou propondo nessa tese a partir de três pontos centrais: a ideia de uma *forma-de-vida* como vida inseparável de sua formação; a ideia de *nudez* como chave para pensar uma educação que não toma o corpo como objeto de intervenção; e a ideia de *gesto* como exibição de um modo de ser e de formar no espaço do qualquer.

¹⁰ Além do material listado aqui, utilizei artigos e entrevistas de Agamben publicados de maneira dispersa em jornais, revistas e, sobretudo, na internet (mantendo o cuidado de verificar algum grau de confiabilidade dos sites encontrados). Outros livros de Agamben também foram consultados e utilizados, mas o esforço de leitura sistemática se concentrou no material listado.

¹¹ O próprio embate em torno dos termos *comum* e *comunidade* nos ajuda a compreender os (des)caminhos trilhados por aqueles que colocam para si mesmos a problemática da comunidade.

Por fim, nesse limiar derradeiro da tese, busco me defrontar com as lacunas do meu próprio pensamento e abrir a possibilidade de continuar o trabalho a partir de outras questões. Apontar para outras questões, outros modos de pensar e abordar a educação talvez seja o objetivo mais implícito e ao mesmo tempo mais fundamental dessa tese.

Uma advertência (a mim mesmo, sobretudo). Esse trabalho não tem a pretensão de ser um relato autobiográfico em torno da minha experiência formativa, mas nele eu não falo de outro lugar senão o de alguém que viveu toda a vida e toda a educação numa comunidade pobre da cidade do Recife: o Coque. Nos lugares mais diversos, ouvi que você pode até sair da favela, mas a favela nunca sai de você. Jamais fiz a experiência de sair da minha comunidade, de deixar de morar nela, mas viver (n)o Coque, para mim, sempre foi uma experiência de algo que me escapa, que se desvia de mim, que foge, que erra e me faz errar. E, nesse movimento, me seduz. Essa pesquisa se fez à sombra dos diversos fantasmas que habitam a comunidade do Coque. Se depois dela alcançar o título de Doutor em Educação, o serei entre mulambos, farrapos, bandidos, cachaceiros, vagabundos de toda espécie; entre amigos mortos e sobreviventes; entre mães desesperadas, mulheres abandonadas, que manifestam sua potência nesse desamparo; entre crianças descalças, correndo na rua, pulando na maré, de cara para cima, conversando besteira. Aqui, eles serão invocados (não representados) em cada uma das imagens dispersas ao longo do texto. Elas não serão analisadas e nem sempre será possível estabelecer uma relação aligeirada entre texto e imagem. Sua aparição testemunha a sobrevivência de uma comunidade que (r)existe apesar de tudo. Os "desvios" que também aparecem vez ou outra têm um duplo sentido: por um lado, indicam possibilidades de variação em relação aos temas abordados no trabalho; por outro lado, são sinais opacos das vidas postas em jogo para que eu mesmo chegasse até aqui. O brilho fugidio, quase totalmente apagado desses vagalumes me deu a ver essa experiência da comunidade daqueles que não tem nada em comum. Recolho o que segue como uma imagem do nosso apagar de luzes.

2 NOS (CON)FINS DA EDUCAÇÃO: DA FORMAÇÃO HUMANA ÀS POÉTICAS DA COMUNIDADE

Não o trabalho, mas a inoperosidade e a descrição são, nesse sentido, o paradigma da política que vem (*que vem* não significa *futura*).

Giorgio Agamben

Uma observação atenta da história das ideias pedagógicas nos permite entrever um consenso minimamente estabelecido entre aqueles que se dispõem a refletir sobre o tema: a educação não se reduz a aquisição intelectual de conhecimentos ou ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas envolve um processo de *formação humana* sensível também aos afetos, à política, à cultura, ao espírito, etc, ou seja, sensível aos variados aspectos ou dimensões que compõem o humano. Nem mesmo as perspectivas mais conservadoras consideram o humano a partir de uma única dimensão (ainda que eleve um aspecto específico ao status de centralidade no conjunto), mas sempre como uma realidade multifacetada, como um mosaico ou caleidoscópio, que precisa, grosso modo, investir no desenvolvimento harmonioso dessas dimensões que o compõem (insisto: ainda que uma dimensão específica seja priorizada em suas práticas).

Sustentando essa ideia, está a percepção do homem como um ser que não nasce pronto, que, apesar de biológica, psíquica e cognitivamente o "animal" nascente já ser dotado de predisposições características de alguma humanidade, ele precisa buscar o desenvolvimento de qualidades que o tornem humano, mais humano, efetivamente humano. A educação é apresentada como mola mestra nessa passagem do homem (animal) a si mesmo (humano), sustentada pela *educabilidade* como um dos seus traços essenciais. Seja pensada como formação ética, formação política, formação cultural ou mesmo como formação espiritual, de todo modo, o trabalho de *humanização do homem* se apresenta como ideia central para pensar os meios e, principalmente, os fins da educação.

Assim, a problematização das concepções de homem e dos ideais de humanização se projeta nesse debate, evidenciando que toda a reflexão pedagógica orbita em torno da crença inarredável acerca do homem enquanto figura antropológica e antropomórfica, ou, na outra face da moeda, da educação como processo intencional e sistemático de constituição da humanidade do homem. Sem esse investimento, algo fundamentalmente humano se perderia no processo de desenvolvimento natural pelo qual todos passam.

Desse modo, a intenção de dotar o homem da maior autonomia possível diante da sua "*co-natureza animal*" (SEVERINO, 2006, p. 625) se apresenta como a finalidade transversal das mais diversas ideias de educação. Compor, constituir, fundar, criar, ordenar, cuidar, aprimorar, transformar a relação do homem com a sua animalidade¹², dotando-o de um domínio frente as determinações naturais dessa condição (ou dessa natureza) é o conteúdo do esforço que atravessa a educação historicamente. Não basta ter nascido como exemplar da espécie humana ou passar pelo amadurecimento natural a que todos estamos sujeitos (e que Röhr [2007] se recusa a chamar de educação e prefere definir como *enculturação* ou *sociação*), mas é imperativo o desenvolvimento de um domínio sobre si mesmo que cabe a educação desenvolver.

Os fins da educação dependem, nesse sentido, da forja de uma imagem do homem a qual precisaríamos nos aproximar até coincidir o máximo possível¹³, adquirindo o que falta a humanização num esforço para tornar próprio aquilo que nos é mais estranho (RÖHR, 2007). Ou seja, a educação se funda a partir da apropriação e da difusão de uma linguagem (*logos*) e de uma morfologia humanas. A definição básica do homem como *animal racional*, como organismo dotado de uma linguagem e, em decorrência disso, de uma existência política, é o ponto de onde parte e para onde converge o debate educacional no Ocidente.

Assim, a própria diferenciação estabelecida por Severino (2006) parece ser insuficiente: para ele, a Filosofia da Educação na Antiguidade apontava os fins da educação como o desenvolvimento de traços ético-pessoais fundados na identificação de uma natureza humana ideal, universal e predeterminada, derivando dela, dedutivamente, as normas e regras do agir humano. Já na modernidade, continua Severino, se inaugura uma ênfase na formação política, confrontando a ética com uma realidade sócio-política "que não é mais mera circunstância na existência dos indivíduos mas, ao contrário, é uma forte e densa realidade autônoma, ditando e impondo regras e leis" (SEVERINO, 2006, p. 625).

No entanto, o próprio Severino (2006) reconhece que o advento da modernidade não abandona a ideia de natureza humana (apesar de fundamenta-la em outras bases), mantendo a

¹² Em artigo publicado em 2006, o professor Antonio Joaquim Severino apresenta um inventário semântico do verbo *formar*: para ele, trata-se de constituir, de compor, de ordenar, de fundar, de criar e também dos reflexivos instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser (SEVERINO, 2006, p. 621). De toda forma, a necessidade de um investimento formativo do humano se mantém como um imperativo para que o homem possa considerar-se enquanto tal.

¹³ Obviamente, é preciso considerar que a modernidade abandonou a ideia de uma imagem fixa e predefinida do homem, de uma natureza humana imutável que subjaz a toda e qualquer mudança histórica e à qual precisaríamos corresponder. Por esse motivo, defende Röhr, "a questão da meta da educação, necessariamente, continua em processo de constante reformulação" (RÖHR, 2007, p. 63). Entretanto, essa constante reformulação do ideal de humanização obedece, necessariamente, a uma figura do homem colocada como centro de imputação de ideias e sentidos acerca da formação. O esquema humanista permanece intacto.

discussão ainda no horizonte da autonomia racional e moral do indivíduo enquanto sujeito. Nesse sentido, apesar da sua descrição dar conta de um certo aspecto da problemática, as nuances enfatizadas por essas duas perspectivas (a clássica e a moderna) não transpõem a consideração fundamental acerca da insuficiência do homem ao nascer e da decorrente necessidade do seu cultivo, do cultivo de características humanas.

O significado desse cultivo e as definições do que seriam os traços efetivamente humanos, ou seja, os elementos que definem as metas e os meios da educação podem ser explorados a partir de, pelo menos, duas grandes forças críticas. Para Röhr¹⁴ (2004; 2007) a reflexão sobre a meta educacional não pode se esquivar da questão em torno da liberdade humana. Isso porque a sua compreensão multidimensional do homem implica na necessidade de formação de uma sensibilidade para perceber o que nos desvia e o que nos aproxima do processo de humanização. Esse último, aliás, descrito como processo intencional e deliberado de desenvolvimento do ser humano rumo a uma aproximação da sua integralidade, se apresenta como uma ideia reguladora que blinda e imuniza a educação das metas externas que procuram se impor a ela.

Assim, a meta especificamente educativa consiste na "humanização mais plena possível a cada ser humano" (RÖHR, 2007, p. 58), o que, por seu turno, só é possível através da aquisição do que nos falta para sermos, efetivamente, humanos, ou seja, através da apropriação, da inclusão, da integração daquilo que nós (ainda) não somos nos contornos da humanidade. Desse modo, ainda que o autor não acredite na possibilidade de realizar todas as potencialidades humanas de maneira plena, aproximar-nos do que temos de mais humano é o *telos* fundamental da educação.

Nesse sentido, a educação "exige um ato de identificação e um ato de comprometimento por livre decisão, por convencimento íntimo" (RÖHR, 2007, p. 62), ou seja, exige uma adesão a certo *sentido* da vida humana, o qual só é acessível através da dimensão espiritual, da vivência existencial da liberdade humana como busca da plenitude (sua meta, seu destino). No esquema do professor Ferdinand Röhr, a meta educacional é arrastada para "fora do âmbito que tradicionalmente chamamos de ciência" (RÖHR, 2007, p. 59) e, com isso, desvela a insuficiência da razão e das emoções para dar conta das questões que nos atravessam.

¹⁴ Ferdinand Röhr é professor titular do Departamento de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação e criador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Espiritualidade, no qual desenvolvi esta tese. O debate que levanto nesta seção expõe a diversidade das perspectivas de espiritualidade que atravessa o núcleo e lhe dá fôlego sem, contudo, nos colocar em polos antagônicos.

Portanto, é a dimensão espiritual, na medida em que ela possibilita o acesso a outros modos de lidar com essas questões, que norteia a busca pela aproximação da integralidade como meta da formação humana. Educar (e educar-se), formar o humano (e formar-se humano) consiste em voltarmos-nos para a dimensão espiritual através de um comprometimento, de uma apropriação daquilo que provoca estranheza. A espiritualidade é, nesse sentido, constitutiva do processo de humanização, uma vez que ela norteia a apropriação dos sentidos que nos tornam aquilo que somos.

Por seu turno, o professor Antonio Joaquim Severino, firmemente assentado na Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer, aposta na *formação cultural* como maneira de dotar o homem de um *esclarecimento*, ou seja, de uma experiência de si mesmo fundada na "auto-reflexão crítica, na autonomia do sujeito humano como praticante do exercício público da racionalidade" (SEVERINO, 2006, p. 631). Trata-se de uma realização antropológica do homem, atingível através da superação da semicultura característica do nosso tempo, que conduz inexoravelmente à barbárie (em certo sentido, já o é). Depois da experiência trágica de Auschwitz, a educação não pode se furtar do esforço para impedir o retorno da barbárie, essa violência desmedida fundada no preconceito, na repressão e no genocídio, capaz de jogar por terra a própria humanidade dos homens.

Assim, a formação cultural não se reduz nem ao desenvolvimento de uma ética como consciência de si, nem ao enquadramento social como determinação política do homem (e superaria, de partida, tanto a perspectiva filosófica clássica quanto a moderna). Ela é um investimento para a "transformação da razão instrumental em razão emancipatória" (SEVERINO, 2006, p. 632). Ainda segundo Severino, a sociedade industrializada capitalista obstrui a educação crítica do indivíduo e a converte em mera adaptação, em *semiformação*. Essa instrumentalização da racionalidade e, por essa via, da própria educação, é o que torna possível uma difusa situação de dominação que, se não for freada pela crítica da própria razão, pode oferecer as bases de uma barbárie generalizada. A formação humana como emancipação, visando o esclarecimento, "encontra-se na dissecação visceral do nexo entre dominação e racionalidade" (SEVERINO, 2006, p. 633).

Essa luta sistemática e permanente pela autonomia do indivíduo, pela sua emancipação, se apresenta como um antídoto para a possibilidade de retorno da barbárie, pois, ao mesmo tempo em que a crítica do presente permite uma reelaboração do passado, ela pode dar acesso a um futuro "*mais humanizado*" (SEVERINO, 2006, p. 632). Nesse sentido, o apelo aqui direcionado ao indivíduo, essa aposta na sua emancipação e na sua autonomia (em uma palavra: na sua humanização), tem, sobretudo, uma relevância política, uma vez que para

Adorno, que está na base desse pensamento, "uma democracia efetiva, só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado" (ADORNO, 2003, p. 142).

O problema é que *educação* e *emancipação* não são categorias diretamente proporcionais, como o próprio Adorno reconhece e alerta. Aliás, o lugar de centralidade atribuído à educação no projeto da modernidade (forjado a partir da racionalidade iluminista) não foi capaz de evitar a barbárie e parece, ainda hoje, insuficiente para transformar a nossa experiência política, econômica, social. Ao contrário, o projeto moderno de emancipação pela via da educação revelou-se inseparável de um esforço não acidental para estabelecer a dominação e o controle, que, em última instância, descambaram na violência e no terror desmedidos vivenciados nos campos de concentração. Consequentemente, o problema que se impõe ao pensarmos sobre Auschwitz, sobre a barbárie plenamente realizada é, sobretudo, o da sua atualidade, além e aquém de algum significado excepcional apresentado por esta experiência¹⁵.

É em "*O que resta de Auschwitz*" que Agamben deixa entrever com muita clareza esse significado tão próximo e, por isso mesmo, tão sombrio do experimento nazista. Entre muitos outros, destaca-se o testemunho de Primo Levi acerca de uma partida de futebol entre membros do *Sonderkommando* e soldados das SS, partida que embora fosse disputada na antessala daquele inferno, guardara um terrível ar de normalidade. Para Agamben, bem como para muitas das testemunhas trazidas por ele, aí residia o verdadeiro horror dos campos. Vale a pena ler, uma vez mais, o restante do parágrafo 1.8:

Podemos, talvez, pensar que os massacres tenham terminado - mesmo que cá ou lá se repitam, não muito longe de nós. Mas aquela partida nunca terminou, é como se continuasse ainda, ininterruptamente. Ela é o emblema perfeito e eterno da "zona cinzenta" que não conhece tempo e está em todos os lugares. Dela provêm a angústia e a vergonha dos sobreviventes, "a angústia - inscrita em cada qual - do *tòhu vavòhu*, do universo deserto e vazio, esmagado sob o espírito de Deus, mas do qual o espírito do homem está ausente: ainda não nascido ou já extinto". Mas dela também provêm a nossa vergonha, de nós, que não conhecemos os campos e que, mesmo assim, assistimos, não se sabe como, àquela partida que se repete em cada partida dos nossos estádios, em cada transmissão televisiva, em cada normalidade cotidiana. Se não conseguirmos entender aquela partida, acabar com ela, nunca mais haverá esperança (AGAMBEN, 2008, p 35).

¹⁵ É nesse sentido, por exemplo, que Agamben apresenta o *campo* (de concentração, de trabalho, de extermínio) como paradigma da política moderna, quando o "Estado de exceção" se torna a regra (AGAMBEN, 2002). Auschwitz nos diz respeito (muito mais do que desejamos admitir) porque o modo como se decidiu ali sobre a vida que merece viver e aquela que pode ser descartada, sobre a vida propriamente humana e aquela que deve ser eliminada é, ainda e há muito tempo, o nosso modo de fazer uso da racionalidade, na política e também na educação.

Ora, como a educação poderia garantir "que Auschwitz não se repita" quando persistem as condições que tornaram a sua experiência possível, inclusive no que concerne à educação? É possível, *depois de Auschwitz*, ou melhor *no que resta de Auschwitz*, apostar no *homo rationalis* e na sua emancipação como balizadores dos processos formativos?

No texto introdutório à "Educação e emancipação", Wolfgang Leo Maar esclarece que Adorno elabora sua premissa maior para a educação ("que Auschwitz não se repita") como princípio ético que busca intervir nessas condições, uma vez que "Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista" (MAAR, 2003, p. 22). O que causa surpresa é ver Adorno atribuir essa tragédia a um déficit de racionalidade, a um uso instrumental da racionalidade, que poderia ser combatido através da crítica da razão pela própria razão. Com efeito, o que chamamos de formação hoje em dia não seria, de fato, um processo formativo, mas uma mera semiformação que pode ser superada através da recuperação do que é efetivamente racional (humano).

Nesse sentido, tanto Adorno quanto Röhr e Severino não se afastam radicalmente da filosofia iluminista quando, cada um a seu modo, mantêm no centro gravitacional das suas reflexões as figuras do sujeito humano e da sua consciência esclarecida como categorias chave para pensar a educação. Mas, o próprio Severino reconhece abertamente: "o esclarecimento ilumina e elimina" (SEVERINO, 2006, p. 632), ou seja, esse investimento na consciência humana, na racionalidade, obscurece a existência de outros modos de pensar apontados apressadamente como alienados, irracionais, inconscientes, pseudocientes.

Assim, é próprio da racionalidade pedagógica moderna o esforço para se apropriar e, no limite, eliminar outros modos de ser e pensar. E, nesse caso, a ideia de "salvar a razão das armadilhas de sua instrumentação e de seu uso contra o próprio ser humano" (SEVERINO, 2006, p. 630), parte de uma concepção da racionalidade como característica natural e objetiva do homem, da *ratio* como um meio neutro que, se usado adequadamente (a partir de uma moral reguladora ou de uma vontade), poderia nos levar a toda verdade e a toda felicidade possíveis.

Ora, a própria forja do homem racional como forma privilegiada de acesso ao bem e a verdade se assenta na eliminação de tudo aquilo e principalmente de todos aqueles que possam obstruir essa via. Portanto, a formação humana é inseparável de cinzeiros de destruição cujos golpes resultam, inevitavelmente, na eliminação maciça daquilo e daqueles que não são homens¹⁶.

¹⁶ A polissemia contida nessa categoria expressa de maneira exemplar a dicotomização própria de todo humanismo.

Essa perspectiva sinaliza que a barbárie, identificada sem reservas por Adorno à experiência trágica do nazismo, só pode ser uma experiência humana, demasiadamente humana, figurando como um esforço colossal para promover a eliminação de tudo e de todos que ameaçam a forma homem. Ou seja, o nazismo, a barbárie encarna de forma nua e crua a vontade de humanização que a nossa cultura incorporou com tanta força e da qual ainda não conseguimos nos desenredar.

Nessa direção, quando escolhemos o humano como pressuposto, como meio e como fim da educação, ou seja, como seu fundamento transversal, negligenciamos o papel crucial que a educação jogou e joga na criação dessa imagem do homem. E negligenciamos, sobretudo, o resto, a sobra, o refugo que resulta do próprio processo de humanização. O inumano (o estranho, o outro, o animal, a aberração, o infame, o irracional) resulta da resistência, da deserção, da fuga a esse martelar intensivo e ostensivo da formação que visa uma humanização total dos seres e do mundo.

Pois, o humano e sua pretensa validade universal como parâmetro regulador da virtude, do bem e da felicidade através da razão e da consciência é uma experiência que aponta para uma morfologia de contornos cada vez mais delimitados. Não porque seja uniforme, não porque seja uma forma estanque e única, ou porque seja uma experiência totalmente clara e nítida, mas porque corresponde ao esforço maquínico de controle, de regulação, de inclusão generalizada de toda e qualquer experiência possível.

Ora, essa acusação, como Severino (2006) define as críticas mais duras e radicais direcionadas a racionalidade iluminista e seu humanismo entranhado, é crucial. Ela não implica necessariamente em irracionalismo, em um culto da irracionalidade ou do inumano, mas na percepção difusa de outras formas de vida e, portanto, de outras potências do pensamento em torno da educação. A crítica possibilita, de partida, o questionamento sobre o que pode ser a educação quando a forma homem e tudo o que ela implica são retiradas do centro de gravidade do nosso pensamento. Pois, é inevitável, ainda e mais uma vez com Foucault, entrever a proximidade do desvanecimento do homem com o lento desmoronar do solo sob o qual se assentou tão seguramente: "como na orla do mar um rosto de areia" (FOUCAULT, 2007, p. 536). O que pode a educação com o fim do homem? O que pode a educação sem o homem como fim?

2.1 O fim dos fins: antropologias, antropomorfias, antropotecnias

Pelo exposto até agora, é possível observar que a urgência com que se impõe ao pensamento uma reflexão em torno dos fins da educação só se apresenta enquanto tal porque o homem ocupa o lugar central do debate sobre a formação. Sendo a educação apresentada como experiência exclusivamente humana, como um dos traços distintivos essenciais do homem com relação aos eufemisticamente chamados "*outros animais*", é quase imperativo estabelecer as suas finalidades, sem as quais soa impossível imaginar algo como uma formação humana.

Esse *mito do fim* "justifica as operações do educar, legitima suas estruturas curriculares, a forma como divide o tempo, o espaço, os protagonistas do jogo educativo" (MERÇON, 2008, p. 2). Nesse mesmo movimento, a educação é dotada de uma aura profundamente redentora, como experiência capaz de sanar todo e qualquer problema que se apresente no mundo, compondo um esforço político hercúleo para manter a vida humana a salvo. E também a partir daqui estabelecem-se os fracassos e os fracassados da educação, aqueles que não deram certo, que não se saíram como era esperado, bem como o que fazer com eles.

Assim, a partir do ponto de vista humano, todas as coisas, todos os mundos, todas as experiências existem, como eles mesmos, em função de um fim passível de precisão e que, não casualmente, obedeceria ao esforço de manutenção da vida dos próprios homens. Logo, definir a humanização como fim último e inamovível da educação equivale a estabelecer, através de uma projeção teleológica, uma ideia de homem, uma forma de ser humano, os limites de um mundo humano como mecanismo de controle e regulação do saber, do conhecimento, da moral, do sujeito, do próprio mundo.

Esse esforço para humanizar o mundo, os seres, o próprio homem, se materializou através de uma maquinaria pesada que dotou o humano de uma materialidade quase indestrutível no mesmo movimento em que produziu a eliminação maciça daquilo que não se identifica com (e como) o homem. Essa *máquina antropológica*, tal como definida por Agamben em "*O aberto*", funciona por meio da suspensão do homem entre uma natureza animal e uma propriamente humana, sendo que a distância entre essas duas naturezas se atualiza incessantemente através de decisões políticas acerca do que é (im)propriamente humano (AGAMBEN, 2007b). O homem surge, desse modo, a partir de artifícios políticos que dotam-no de traços antropomórficos variáveis em função de um jogo de aproximação e distanciamento entre essas "duas naturezas".

Assim, a substância da humanidade, longe de se tratar de um dado natural e objetivo, resulta da operação de uma máquina que produz e regula por meio de um trabalho incessante as cisões e articulações hierárquicas entre o humano e o animal. Nesse sentido, a humanização pode ser definida como um trabalho político-pedagógico de produção da humanidade que visa manter o não-humano a uma distância segura sem, contudo, negá-lo: “Ser humano é, para o Ocidente, estar sempre em processo de humanização e numa luta aberta contra a inhumanidade que nos habita” (LÓPEZ, 2012, p. 28) . Trata-se de produzir e capturar o vivente no interior de uma distinção (e não de uma definição) entre o homem e o não-homem (genericamente chamado de animal, mas em momentos precisos denominado, entre muitas outras alcunhas, de monstro, anormal, louco, selvagem, bárbaro, assassino, desviante, muçulmano e até mesmo de pobre, mulher, criança)¹⁷.

Para além da mera separação entre corpo e alma, humanidade e animalidade, eu e outro, está em jogo uma complexa cadeia de aproximação e distanciamento em que o humano nunca está completamente livre de reincidir em sua animalidade e essa possibilidade justifica toda sorte de mecanismos político-pedagógicos que visam regular os modos de ser humano. Por esse motivo, o funcionamento da máquina antropológica ocidental moderna mantém tanto o humano quanto o que ele não é (ainda ou que não deve ser) sob sua guarda, sob sua vigilância constante. E o domínio sobre si mesmo exigido à humanidade para manter-se numa distância segura da sua animalidade, da sua outridade, é uma tarefa atribuída sem reservas à educação.

Não casualmente, esse processo de humanização, finalidade última da educação enquanto formação humana, não tem fim. A humanização plena é, de fato, impossível inatingível, e a educação está, desde sempre, fadada a sucessivos fracassos. Mas são justamente esses fracassos, essa impossibilidade de atingir seu fim último, que transforma a educação em um esforço infinito de produção e apropriação de uma humanidade, desvelando uma intimidade visceral com o funcionamento da máquina antropológica descrita por Agamben (2007b).

Essa aporia constitutiva da educação ocidental aponta que a máquina antropológica é, sobretudo, uma máquina formativa que produz e regula incessantemente as distâncias e proximidades entre o homem e o que ele não é. Por esse motivo, ao meu ver, a formação humana não é meramente um dispositivo de produção/captura da humanidade entre outros

¹⁷ Note-se que o humano aparece em contraste com uma infinidade de figuras exaustivamente delimitadas e controladas, postas a uma distância segura. Assim, a humanização não é mais do que a operacionalização desse contraste, desse destacamento do homem em relação aos fantasmas que habitam suas fronteiras.

dispositivos possíveis, mas a ideia axial da operação das mais diversas técnicas de produção do humano¹⁸.

Desse modo, a formação humana dá a ver a ferida aberta, exposta, incurável da educação no Ocidente: uma desconfiança profunda com relação ao humano e à possibilidade latente de sua queda na animalidade que o constitui e assombra: “É sempre possível cair na animalidade, é sempre possível cair na feminilidade, na imaturidade, na tentação da carne ou na brutalidade instintiva própria das classes inferiores ou dos povos primitivos” (LÓPEZ, 2012, p. 66). Por esse motivo, não é raro ver a educação definida como uma maneira (se não a única, a mais importante) de *lapidar e polir* a humanidade, afastando-a tanto quanto possível da brutalidade, da selvageria, da ignorância, da barbárie, da alienação, da pobreza, da infantilidade e, por outro lado, aproximando-a da civilidade, da consciência, do saber, da decência, da liberdade, da docilidade.

Daí que a humanização só seja possível por meio da invenção de uma in-humanidade própria e alheia, que permita a passagem à máquina antropológica, seu caráter dinâmico e produtivo. O Outro inferiorizado é o resíduo “necessário” que a máquina produz em seu processo de geração de humanidade. O sistema educativo, enquanto, maquinaria moderna, não pode cumprir sua tarefa humanizante e civilizatória sem produzir ao mesmo tempo um Outro in-humano ou, melhor dizendo, “ainda não-humano”; ou seja, não pode formar o Sábio, o crítico, o ilustrado, sem, ao mesmo tempo, pressupor (criar) como contrapartida uma massa ignorante e alienada (LÓPEZ, 2012, p. 66).

Portanto, a educação não é um meio neutro de transmissão da cultura, do saber e dos modos de ser humanos, mas se confunde, em grande medida, com o funcionamento de uma maquinaria de produção e regulamentação da humanidade e dos seus duplos fantasmáticos. O homem não é o objeto sobre o qual a educação produz uma série de coações e coerções limitadoras, mas o horizonte, o fim para o qual convergem um sem número de técnicas que criam passagens (sempre incompletas) do animal ao homem, da barbárie à civilização, da natureza à cultura.

Tomando a expressão que dá título a um dos livros de Peter Sloterdijk, a educação (pensada aqui, sempre, como formação humana, como humanização) joga com as “*regras para o parque humano*”. Essas regras não são, obviamente, determinações ético-morais, legais ou jurídicas, mas técnicas político-pedagógicas de regulação das forças dos seres viventes.

¹⁸ Não casualmente, a ideia de formação humana distende ao infinito a experiência educativa, fazendo-a passar todo e qualquer limite espaço-temporal.

Nesse livro, transcrição da fala do filósofo alemão em um colóquio internacional sobre Heidegger e Lévinas que rendeu intensa polêmica na ocasião do seu lançamento em 1999, Sloterdijk apresenta a ideia de que em todo humanismo, como esforço sistemático para desembrutecer os seres humanos, subjaz uma “disputa entre tendências bestializadoras e tendências domesticadoras” (SLOTERDIJK, 2000, p. 17). Enquanto o pensamento clássico procurava estabelecer “boas influências” através das leituras em oposição a experiência arrebatadora dos teatros, arenas e estádios, os humanistas contemporâneos se questionam sobre a existência de meios capazes de dominar as atuais tendências embrutecedoras. E Sloterdijk continua:

Mas o que se diz com isso é que a humanidade consiste em escolher, para o desenvolvimento da própria natureza, as mídias domesticadoras, e renunciar às desinibidoras. O sentido dessa escolha de meios consiste em desabituar-se da própria bestialidade em potencial, e pôr distância entre si e a escalada desumanizadora dos urros do teatro (SLOTERDIJK, 2000, p. 19).

Não se trata, pois, de uma mera ode à leitura enquanto exercício formativo privilegiado, mas da percepção de que a experiência do “verdadeiro ser humano” (domesticado e consciente) só é possível a partir de meios técnicos (mídias) que estabelecem o que os homens (não) são e (não) podem ser. Nessa *antropodiceia*, o que chamamos de formação humana é uma força criadora e domesticadora (se quisermos: civilizadora) frente à ambivalência biológico-espiritual do vivente que se tornará (ou não) efetivamente humano.

Para Sloterdijk, essa “domesticação educacional” dos seres humanos é o grande impensado que sustenta o humanismo desde a antiguidade até o presente (SLOTERDIJK, 2000, p. 43). Por esse motivo, defende ele, nosso pensamento não pode desviar os olhos das *antropotécnicas* no interior das quais se criam e administram os homens, gerando ao seu redor um ambiente de parque que visa a automanutenção da espécie¹⁹. Assim, para o pensador alemão o homem se constitui no interior de uma tensão ortopédico-imunológica que visa (1) corrigir e aperfeiçoar a espécie humana e (2) afastá-la de todo perigo iminente²⁰.

¹⁹ E aqui estamos nas cercanias do “folclore pastoral” que defende a ideia de que os seres humanos “são animais dos quais alguns dirigem a criação de seus semelhantes enquanto os outros são criados” (SLOTERDIJK, 2000, p. 44).

²⁰ Em “*Hás de cambiar tu vida*” (na ausência de uma edição em português, dou-me a liberdade de citar a tradução castelhana porque a expressão soa muito mais provocadora aos meus ouvidos do que o título original em alemão), Peter Sloterdijk descreve à exaustão a história das antropotécnicas enquanto história dos modos de intervenção dos homens sobre os homens desde as antigas tradições filosófico-espirituais do Oriente e do Ocidente até as modernas tecnologias genéticas (SLOTERDIJK, 2012). A exortação que dá nome ao extenso livro oferece uma falsa pista ao leitor: ressoa com a crescente recorrência à semântica do cuidado e da auto-ajuda, mas desvela-se como a premissa fundante do esforço para domesticar e administrar seres humanos num

As sociedades humanas surgem desse esforço para planificar os indivíduos em um vasto jardim de exercitação dos modos de ser humano que buscam imunizar o vivente e o mundo das influências sombrias e bestiais que, ao mesmo tempo, os cercam e constituem. Por seu turno, essa imunização possibilita a repetição aperfeiçoadora dos exercícios produtores de humanidade, em um ciclo infinito de variações controladas dos modos de ser humano. Assim, mantém-se sob controle até mesmo as possibilidades de diferenciação dos seres humanos em relação a si mesmos e aos “outros animais”. Continua Sloterdijk: “todo discurso sobre `o homem` acaba por transcender, mais cedo ou mais tarde, os limites da simples descrição, perseguindo metas normativas, sejam estas postas ou não a descoberto” (SLOTERDIJK, 2012, p. 26).

É nesse sentido que a tarefa de estabelecer uma fronteira (falsamente) nítida entre humanidade e animalidade e a partir dela sufocar a “potencia do inumano que habita em cada um de nós” (LEÃO, 2015, p. 262) foi tomada pela educação como sendo sua desde muito cedo. A escola (pensada aqui como ambiente privilegiado da prática educativa) sempre foi tomada como espaço de disciplinamento e cultivo de características humanas, de inibição da animalidade, da barbárie, da indisciplina, etc. E a educação em uma acepção mais geral (que engloba a experiência escolar formal, mas também todos os processos de aprendizagem não-formais e até mesmo os informais) é quase um sinônimo desse processo de humanização. Ou seja, a figura de um “sujeito humanizado” se confunde com a de um “sujeito educado”.

Desse modo, a educação se apresenta como uma experiência que se pretende capaz de estabelecer o que é melhor para toda a humanidade, como o estabelecimento de limites (inclusive à própria liberdade humana) que tornam possíveis o melhoramento dos sujeitos pensantes e o convívio civilizado entre eles. Talvez seja necessário, em outro momento, descrever com mais detalhes essa concepção da educação como uma antropotécnica, da humanização (que se apresenta como finalidade da educação) como dispositivo de criação da humanidade, inseparável de mecanismos de controle e eliminação do que escapa a essa experiência.

2.2 *Desvio: Dos (con) fins do homem ao fim dos mundos*

Todo educador em formação já teve contato, pelo menos uma vez, com o curta-metragem “Ilha das Flores”, de Jorge Furtado (1989). Com uma linguagem dinâmica e

contexto em que não cabe pensar o governo dos homens como repressão e interdição, mas como incitação e instiga para superar-se a si mesmo diante do seu fracasso em ser e permanecer animal.

inovadora, a película deixa uma lição desconcertante, que se constrói gradualmente ao longo da narrativa, mas que se insinua e se deixa entrever o tempo todo, provocando um rubor inevitável: mais importantes do que os traços que distinguem os seres humanos dos *outros animais* (o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor) são aqueles que produzem distinção entre os próprios seres humanos.

Isso indica que a própria conjugação de esforços do telencéfalo altamente desenvolvido e do polegar opositor (destaque-se: transmitida através da educação) produz um excedente, um resto, um refugo, um lixo, que se constitui não apenas daqueles objetos e alimentos descartados por alguns seres humanos e consumidos por outros, mas se confunde em grande medida com estes últimos. Ou seja, a humanização levada a cabo pelo desenvolvimento das características que distinguem os seres humanos dos outros animais produz uma espécie de "lixo humano", uma infinidade de seres que, a despeito de também terem um telencéfalo altamente desenvolvido e um par de polegares opositores, serão descartados, abandonados, renegados, rejeitados e, no limite, eliminados.

Extrapolando os limites da narrativa exposta em "Ilha das Flores", recordo-me das palavras do Sr. Tadeu Alencar²¹ para justificar a expulsão de algumas centenas de moradores da comunidade do Coque durante as obras de mobilidade para a realização da Copa do Mundo de Futebol, em 2014. Em um tom sereno e delicado, disse o Secretário: "Nós do governo temos clareza que as vezes é preciso passar por cima da vida e do conforto de algumas pessoas para fazer o que é melhor para um espectro muito maior". Com base nesse mesmo argumento, milhares de pessoas Brasil a fora foram obrigadas a deixar, mais do que suas casas, as suas vidas, os seus mundos, para que o evento em questão se realizasse. Pior ainda:

O que ocorreu em Pernambuco só confirma o estado de exceção a que estão sujeitos os múltiplos povos-vagalumes em inúmeras comunidades espalhadas pelo nosso País. Aldeias e reservas indígenas, jovens negros das periferias, gays, lésbicas, travestis, homens e mulheres transgênero têm sido alvos sistemáticos das balas de borracha e das bombas de efeito moral. Vidas expropriadas, tornadas invisíveis pelos danos e pelas humilhações que sofrem cotidianamente. Vidas obrigadas a desocupar o terreno. Como lembra Rose Aparecida, dona de casa e empregada doméstica despejada no dia 22 de janeiro de 2012 pelo governo do Estado de São Paulo, juntamente com 1,6 mil famílias que ocupavam o terreno conhecido como Pinheirinho, em uma operação marcada por cenas e imagens de truculência da Polícia Militar, que mobilizou um efetivo de 2 mil agentes. Naquele dia, recorda Rose, "simplesmente acabaram com nossos sonhos, sinceramente, na época, me senti derrotada. O que ocorreu ali não foi uma desocupação. Não tinha

²¹ Secretário Chefe da Casa Civil do último governo de Eduardo Campos em Pernambuco, atualmente Deputado Federal.

ninguém armado, nos pegaram de surpresa. Eles simplesmente foram para uma guerra, inclusive contra crianças" (PINA, 2017).

O que se chama de modernização, de progresso, de avanço, é inseparável do descarte de algumas vidas infames e da destruição de mundos. Isso significa que a máquina da ordem e do progresso tem seu funcionamento alimentado pela destruição de mundos (como no caso do avanço desenfreado da especulação imobiliária por sobre as comunidades pobres Brasil a fora), pela queima (ou, em alguns casos, pela inundação, como na construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, no Pará) de mundos inteiros como seu próprio combustível. E, nesse sentido, o progresso e a modernização não são mais do que a humanização extensiva dos seres e dos mundos. O homem formador de mundos forma a si mesmo destruindo outros mundos possíveis.



É por isso que, para Giorgio Agamben, o poder sobre a vida, a decisão soberana incessantemente atualizada em torno da vida que merece viver e aquela que pode ser descartada sem mais, se confunde com a própria história da política ocidental (AGAMBEN, 2002). A política no Ocidente, desde sempre, é biopolítica, e a sua tarefa de cuidar da vida é inseparável da destruição de uma infinidade de outras vidas e da produção de catástrofes sobre outros mundos.

Ora, esse diagnóstico tem implicações cruciais em um debate que vem mobilizando, pelo menos desde a segunda metade do século XX, a climatologia, a geofísica, a oceanografia, a bioquímica, a ecologia, entre outras "ciências duras" e, mais recentemente, a própria filosofia, a sociologia e a antropologia. Trata-se da questão do fim do mundo, da "desarticulação dos quadros espaciotemporais da história" (DANOWSKI, VIVEIROS DE

CASTRO, 2014, p. 11). Há, de fato, nas várias culturas humanas, uma infinidade de narrativas sobre o fim do mundo, mas o que está em jogo na (re)tomada dessa questão pelas ciências é a constatação de que a própria humanidade se apresenta como a força geológica (portanto, mais do que uma mera agência biológica dotada de razão) responsável pelos descompassos ambientais que podem provocar (já estão provocando!) uma destruição catastrófica do planeta. Estaríamos, portanto, em uma nova era geológica, o *antropoceno*, sendo que boa parte desse debate se concentra em definir um marco histórico para o seu início.

O debate é amplo e extremamente complexo, não podendo ser reduzido aos modos como a mídia publiciza a questão, apresentando-a, ao mesmo tempo, como algo grave, mas de soluções relativamente simples²². O que, para mim, é possível e inevitável nesse momento é levar a sério a ideia de que a história da humanidade se confunde com a produção incessante da catástrofe; de que a humanização dos seres e dos mundos se alimenta da destruição, da extinção de outros seres e de outros mundos; de que o funcionamento da máquina antropológica descrita por Agamben consiste em passar por cima, em avançar por sobre as vidas e os mundos daqueles categorizados como não humanos ou como humanos de menor importância. Desse modo, a humanização e seus fins benfazejos (e estou considerando a educação como parte significativa desse processo) trazem como correlato histórico o fim catastrófico dos mundos não-humanos.

Mas, no antropoceno é o próprio mundo humano que está ameaçado de destruição e o sentimento da catástrofe nos alcança em um grau extremo, de modo que mesmo os esforços mais significativos para nos livrar desse fado produzem a sensação de aceleração do processo. Isso torna evidente que é justamente o esforço para fazer o humano perdurar em um mundo tomado como hostil, como incompatível com a sua presença, que vem produzindo a catástrofe que nos circunda.

Portanto, o que cabe a educação não é a busca pela redenção do homem. O que nos resta é voltar nossos olhares para o umbral onde são depositadas as sobras, os excessos, o refugo e prestar atenção aos seus sussurros, aos seus acenos, antes que a máquina aprenda a alimentar-se dessas vidas que restam, dessas mundos que escaparam. Talvez já seja tarde demais.

²² O livro "Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins", de Déborah Danowski e Eduardo Viveiros de Castro (2014), oferece uma porta de entrada ao tema, tratando-o com um olhar crítico e profundo



2.3 Sem fim: poética e educação

Ao expor esse ponto cego da reflexão educacional, seu esforço para domesticar os homens e fabricar sua humanidade, a questão que quero levantar é a da possibilidade de escapar da figura do homem enquanto "mito do fim" da educação, enquanto (meta)narrativa fundante da educação no Ocidente. A educação para nós sempre operou através da sobreposição de discursos e práticas que, de forma recorrente, buscaram manter a figura do homem como meta axial do processo educativo.

Toda experiência de fracasso apresenta-se como justificativa para a necessidade de nos esforçarmos ainda mais na direção do processo de humanização. Nesse sentido, mais importante do que descrever os insucessos e as frustrações experimentados na educação, talvez seja necessário olhar mais atentamente para os nossos sucessos, pois eles trazem como correlatos, tal como descrito acima, as experiências de controle e eliminação daquilo que está fora dos limites de um certo modo de pensar a humanidade e de ser o humano.

A persistência da figura do homem como fim da educação precisa ser problematizada no sentido de desvelar o que está em jogo na determinação dos fins da formação humana. A projeção teleológica levada a cabo nessa definição procura, no mesmo movimento de libertação do homem frente às determinações da sua natureza animal, disseminar "afetos

passivadores que geram coesão por meio de medos/ameaças e esperanças/recompensas" (MERÇON, 2008, p. 2). Ou seja, paradoxalmente, a educação opera com um regime de liberdades reguladas, cuja definição do homem como seu fim último consiste em estabelecer essa figura como princípio regulador dos modos de ser, das experiências, do próprio mundo, não necessariamente como um estado acabado e definitivo a ser alcançado.

Portanto, não há intrinsecamente nada na forma-homem que o eleve à categoria de finalidade objetiva e última da educação. O que nós costumamos definir como fim da educação (o homem, a humanização do homem) não passa de uma operacionalização de artificialidades, de meios técnicos que nos fazem mirar uma determinada direção a seguir. E essa direção somos nós mesmos, nossa *si-mesmidade* constituinte.

Mas, os viventes e os mundos são irreduzíveis ao esforço de humanização que fazemos jogar na máquina antropológica e nos seus processos educativos. As conexões entre uma coisa e outra se fazem através de uma "racionalidade intencional" (UBERTI, 2013, p. 1226) que se sustenta por meio do esforço para nos fazer corresponder a uma determinada representação acerca do significado de "ser-humano". Esse processo funciona a partir de dispositivos de captura que buscam regular os modos de ser no mundo e também as variações nesses modos de ser, os quais chamamos acima, com Peter Sloterdijk (2012), de antropotécnicas.

Mas, se o homem produz, de fato, o homem, não é precisamente através do trabalho e dos seus resultados concretos, como tampouco do recentemente tão elogiado "trabalho do homem sobre si mesmo", e menos ainda pela "interação" ou pela "comunicação", invocadas como alternativas. O homem faz isso vivendo sua vida em diversas formas de exercício (SLOTERDIJK, 2012, p. 17).

Nessa direção, mesmo as perspectivas mais críticas desse processo, que costumam apresentar a educação como *askesis* (ascese), como trabalho do sujeito sobre si mesmo para incorporar determinados modos de ser, determinados saberes, determinados pensamentos, parecem não abandonar essa racionalidade intencional que mantém certas figuras privilegiadas do homem em seu centro de gravidade. O que está em jogo nas perspectivas ascéticas da educação são as transformações que um sujeito é capaz de operar em seu modo de ser para constituir-se enquanto centro de imputação dos saberes, dos conhecimentos, dos modos de ser que ele busca²³.

²³ Não seria difícil remontar a origem teológica dessa perspectiva. Segundo Freitas, "a própria concepção moderna de subjetividade, com suas noções nucleares de autonomia e autenticidade, emerge vinculada aos exercícios espirituais de ascetismo com suas variadas formas de autoexame e conhecimento de si" (FREITAS, 2015, p. 416). Assim, conceitos caros à reflexão educativa, como consciência, representação, sujeito, meta

Ora, esse sujeito flexível, plástico, moldável, empresário de si, capaz de operar complexas modificações em si mesmo para estar a altura de determinado modo de ser, constitui-se nas cercanias do princípio apresentado e criticado por Solterdijk nos seus trabalhos que citamos acima: o sujeito que interessa à nossa racionalidade política atual e que cabe a educação formar é aquele capaz de operar mudanças em sua própria vida, em sua própria forma de ser, mas essas mudanças operadas estão dentro de um horizonte que mantém as configurações político-sociais a salvo de qualquer imprevisto; aliás, essas mudanças têm por premissa o próprio esforço para sustentar o bom funcionamento de determinados esquemas sócio-políticos que, por seu turno, oferecem um abrigo seguro para a humanidade.

Dito de outra forma: mantém-se as figuras do sujeito e do homem, sinônimos em muitos casos, a salvo. O princípio geral "*Has de cambiar tu vida*" é o que nos mantém aprisionados na ideia da liberdade humana como regulação dos modos de ser dos viventes e do próprio mundo, na medida em que através dele garante-se que o ser humano nunca é o que deveria ser e por isso necessita de mecanismos de controle e regulamentação que o fazem voltar-se a si mesmo.

A essa perspectiva ascética da educação é preciso opor uma perspectiva *patética*: aquela em que um determinado saber, um determinado conhecimento, uma determinada verdade, um determinado gesto, uma determinada forma de vida, um determinado ser irrompe e toma o sujeito de assalto, forçando-o a ser diferente do que é, perturbando o seu sossego, contraindo ou dilatando os seus limites, borrando a sua forma - tornando-o *qualquer*. A educação aqui não é mais do que um jogo aberto em que os viventes podem, sem reservas, se arriscar, se expor aos afetos que irradiam da presença irreparável dos outros.

É óbvio que essa perspectiva da educação enquanto jogo de afecções (*pathos*) cria inúmeros problemas para o nosso pensamento educativo baseado em sistemas lineares de ensino e em gradações progressivas da aprendizagem. Mas, se a nossa educação pressupõe que, em determinadas condições de normalidade, os seres humanos são capazes de apreender certos saberes, certas práticas, certos modos de ser e de lidar com os problemas, uma educação pensada como potência transformadora não deve sustentar o esforço para manter a normalidade das condições ou para enquadrar os sujeitos a elas; pode, justamente, buscar alterar essas condições para que outros seres emergjam.

educativa, entre outros, tem sua origem em noções teológico-religiosas. A despeito disso, a educação (e as ciências humanas de uma maneira mais ampla) praticamente não se aproxima dessa questão como um problema importante e sofre, com isso, enredada em uma discursividade que invoca uma "crise moral" generalizada como causa raiz das mazelas que enfrentamos em nossos processos e instituições formativas.

Assim, não podemos negligenciar que a experiência educativa é um lugar povoado por seres de formas quaisquer, de vozes quaisquer, de gestos quaisquer, afetando-se reciprocamente. O que somos, o que aprendemos a ser se passa no contato intenso com uma miríade de seres que nos provocam a devir outros. Importa para a educação tanto essas provocações quanto o modo como resistimos a elas. Não se trata, pois, de um devir homem do próprio homem, de passagem de si a si mesmo, de humanização, mas de experimentações intensas de outras formas de ser.

Mas, a forma como estamos habituados a pensar a educação abordam o outro, as outras formas de ser, os outros seres que nós mesmos podemos ser como aquilo que devemos, no máximo, tolerar, respeitar, reconhecer, incluir, as vezes até proteger; e, em último caso, quando sua irrupção ameaça nos desfigurar, nos desviar do nosso caminho, nos tirar do prumo, o pulso firme da educação deve nos ajudar a supera-lo, controla-lo, abandona-lo, elimina-lo. O esforço incessante da escola, pensada aqui como signo maior do modo como pensamos a educação, para capturar todas as experiências possíveis e fazê-las respirar na atmosfera do homem e da humanização, desvela como a presença irredutível e irreparável dos outros seres sempre se colocou, para nós, como uma questão a ser urgentemente resolvida e governada.

O trabalho educativo-domesticador sobre o outro se sustenta justamente na percepção de que se trata de uma tarefa fadada ao fracasso e, por isso mesmo, envolve um processo incessante e infinito de pastoreamento dos outros (e da possibilidade iminente de nos contagiarmos por eles), de controle dos seus (e dos nossos) modos de ser para que eles não se constituam em uma ameaça para a nossa mesmidade, para a nossa humanidade indefinidamente perseguida.

E de forma desconcertante, o professor Carlos Skliar nos lembra que

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibra-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral (SKLIAR, 2003, p. 29).

Ou seja, se ainda é possível insistir em uma pedagogia (para Skliar, improvável) da diferença, ela não pode se dar a "*questão do outro*" como uma mera e multiculturalista

"atenção à diversidade", mas como a aceitação de um convite, como uma abertura para que as incontáveis outras figuras que povoam a educação "nos faça diferença, nos difira" (SKLIAR, 2003, p. 32), talvez até nos fira e incite, no corpo da educação, a potência para, no limiar desse devir, abrir mão do esforço para domar a irredutibilidade do outro aos limites da mesmidade humanizada.

Trata-se, aqui, de pensar uma comunidade formada sem o *em comum* exigido pela identidade e pelo sujeito humanos. Isso significa pensar e viver uma educação em que o outro já não depende do nosso reconhecimento, da nossa inclusão, das nossas promessas de cidadania e de dignidade, do nosso esforço para humanizá-lo. E significa, sobretudo, que a educação já não aponta para nós mesmos como seu início, meio e fim, mas se despedaça em uma infinidade de linhas de fuga, em um território misterioso e escorregadio, cujo acesso é incontornável para os que ainda pretendem fazer da educação uma forma de resistência aos modos assujeitadores (ou seja, criadores de subjetividades controladas) de ser.

Ora, essa educação acontece através da invenção de mundos e de modos comuns de habitar esses mundos. Ela mesma não passa de uma invenção, de uma criação, de uma fantasia que não se esforça para realizar-se e identificar-se em uma experiência concreta e replicável (esse trabalho não é uma proposta para estabelecer outros fundamentos para a educação). Contenta-se em (des)aparecer como acontecimento menor e heterotópico, como uma experiência que se passa como fuga, como errância, como aquilo que vem e por nunca deixar de vir, por ser devir, apresenta-se como experiência radicalmente transformadora.

E, nesse sentido, essa comunidade só pode ser pensada como uma experiência poética. Isso significa que, para os propósitos circunscritos nesse meu trabalho de investigação, o mais importante é atentar para o fato de que interessa a Agamben o homem no limiar da experiência de si mesmo. Não se trata de dizer que o "homem de hoje" (moderno ou contemporâneo) esteja diante dos seus confins, dos seus limites; mais radicalmente, significa que dizer(-se) homem já nos coloca diante de algo em nós que é, ao mesmo tempo, íntimo e terrível, pois há "na própria estrutura do sujeito falante e cognoscente algo como um esoterismo constitutivo, que tem a forma do que é conscientemente participante da sua expropriação, assistindo como iniciado à sua autoabolição" (AGAMBEN, 2015, p. 104).

Mais ainda, significa que "Os traços do rosto humano são de tal maneira indecisos e aleatórios que estão sempre a ponto de se desfazer e de se anular como aqueles de um ser momentâneo" (AGAMBEN, 2017, p. 53). Assim, na ontologia agambeniana o homem está, desde sempre, no limite de si, na periferia de si mesmo; sujeito, sim, mas sujeito ao erro, a errância, a escapular de si mesmo. A "vizinhança extrema" entre o homem e o animal é

invocada por Agamben para demonstrar a exposição da experiência humana a algo que obstinadamente se subtrai.



Assim, nesses rastros do impensado do nosso próprio pensamento, somos arrastados "para outras figurações do vivente nas quais se imagina menos uma 'política da diferença' do que políticas múltiplas, contingentes, não humanistas do comum" (GIORGI, 2016, p. 41-42). A delimitação desse umbral aberto entre o homem e aquilo que ele não é (o animal, o bárbaro, o estrangeiro, etc) é um desafio *da* e *à* linguagem. Ora, tomar esse argumento significa admitir que ser humano é uma experiência puramente linguística, ou seja, a experiência de um ser que "não é definido por nenhuma propriedade, exceto o ser-dito" (AGAMBEN, 1993, p. 16).

Logo, a *cognitio experimentalis* de Agamben em torno da comunidade não acrescenta nada à forma-homem, a não ser uma *ecceidade*, ou seja, "uma conformidade que não diz de modo nenhum respeito a uma essência" (AGAMBEN, 1993, p. 22). E, desse modo, a poética é um experimento linguístico capaz de afetar os limites do "ser-homem" na medida em que o expõe ao tremor de uma exterioridade, de um pequeno deslocamento, de uma ligeira diferença.

Nesse ponto, uma imagem proveniente da escatologia pode ser invocada. Agamben a recupera de Benjamin e descreve da seguinte forma:

Os chassidim contam uma história sobre o mundo por vir, que diz o seguinte: lá, tudo será precisamente como é aqui; como é agora o nosso quarto, assim será no mundo que há-de vir; onde agora dorme o nosso filho, é onde dormirá também no outro mundo. E aquilo que trazemos vestido neste mundo é o que vestiremos também lá. Tudo será como é agora, só que um pouco diferente (AGAMBEN, 1993, p. 44).

Nesse "um pouco diferente" reside, precisamente, todo o sabor e toda a dificuldade da experiência poética. Pois, não se trata de "apenas deslocar ligeiramente esta taça ou este arbusto ou aquela pedra, e proceder assim em relação a todas as coisas" (AGAMBEN, 1993, p. 44), mas de um tremor, de um eriçamento na pele da figura-homem capaz de indeterminar os seus próprios limites.

Desse modo, a parábola sobre o reino messiânico abre a possibilidade para um "*de outro modo*" lá onde tudo já é definitivamente completo, ou seja, introduz-se no *status perfectionis* do mundo um aspecto accidental e contingente. Assim, insisto, nada de essencial se acrescenta, mas um suplemento (*superaddi*) que não produz mais do que um frêmito ou um eriçamento nos limites do humano (AGAMBEN, 1993, p. 46). Logo,

O pequeno deslocamento não diz respeito ao estado das coisas, mas ao seu sentido e aos seus limites. Não tem lugar nas coisas, mas na sua periferia, no espaço entre as coisas e elas próprias. Isto significa que, se a perfeição não implica uma mudança real, tão-pouco ela pode simplesmente ser um estado de coisas eterno, um "é assim" irremediável (AGAMBEN, 1993, p. 45).

É também por esse motivo que o ser qualquer (*quodlibet*) não se caracteriza por uma simples indiferença com relação aos seus predicados, mas remete a uma relação *sui generis* com o desejo, com uma abertura impassível para o que pode vir a ser. O desejo, a coisa mais simples, humana e, no entanto, inconfessável que há (AGAMBEN, 2007, p. 49); o desejo, esse aceno que os povos vagalumes nos direcionam na noite escura com a sua dança formadora de comunidade (DIDI-HUBERMAN, 2011). O desejo põe, de partida, um sério problema para a linguagem, pois "comunicar os desejos imaginados e as imagens desejadas é a tarefa mais difícil" (AGAMBEN, 2007, p. 49).

Para Agamben, é precisamente porque fazemos do desejo uma imagem que temos tanta dificuldade de trazê-lo à linguagem (AGAMBEN, 2007, p. 49). No entanto, é brutal comunicar os desejos sem o recurso às imagens; e, inversamente, é fatigante comunicar as

imagens esvaziadas de desejo. Nesse sentido, o problema posto à linguagem humana é insolúvel e os desejos, inconfessados e inconfessáveis, somos nós mesmos diante da nossa (im)potência: exatamente como somos agora, só que um pouco diferentes.

Desse modo, a linguagem funciona como um jogo em cujo corpo-a-corpo o homem arrisca-se à sua própria (in)felicidade, ainda que com ela mantenha uma relação ambivalente, já que o "sujeito da felicidade" não tem a forma de um sujeito ou de uma consciência, "mesmo que fosse a melhor" (AGAMBEN, 2007. p. 24).

Assim, "que eu fale e alguém escute", defende Agamben, "esse fato não implica a existência de nada [de um sujeito ou consciência, por exemplo] - exceto a existência da linguagem" (AGAMBEN, 2015, p. 25). Portanto, em Agamben, a linguagem não é o que nos diferencia dos outros animais e nos põe em uma posição de destaque na natureza. Ela é o que nos expõe ao puro acontecimento do homem como ser linguístico, ser-dito, ou seja, aquele que para ser precisa reconhecer (-se), dizer (-se) homem. Mas a linguagem, no seu puro acontecer, só pode pressupor a si mesma, o que põe o homem numa situação insustentável:

A linguagem, no ponto em que se situa absolutamente na *arche*, desvela também sua absoluta anonimidade. Não há nome para o nome, não há metalinguagem, nem na forma de uma voz insignificante. Se Deus era o nome da linguagem, "Deus está morto" pode significar apenas: já não existe um nome para a linguagem. A revelação completa da linguagem é uma palavra completamente abandonada por Deus. E o homem é lançado na linguagem sem ter uma voz ou uma palavra divina que lhe garantam uma possibilidade de escapar ao jogo infinito das proposições significantes. Encontramo-nos assim, finalmente, a sós com nossas palavras, pela primeira vez a sós com a linguagem, abandonados por todo fundamento (AGAMBEN, 2015, p. 30).

Nesse sentido, a sós com a palavra, o homem acessa o silêncio, a mudez, a voz estrangeira que lhe é (im)própria. Sem ter uma voz própria e, mesmo assim, mantendo-se no lugar da linguagem (dizendo-se *animal rationale*, o animal possuidor de linguagem, de existência política), o homem é atravessado por uma atmosfera ensurdecidamente silenciosa: "Ele está na abertura do ser e da linguagem sem nenhuma voz, sem nenhuma natureza: ele é lançado e abandonado nessa abertura e deve fazer desse abandono seu mundo, e da linguagem, sua voz" (AGAMBEN, 2015, p. 77).

Essa *Stimmung*, palavra tomada de Heidegger e de uma tradição poética alemã para se referir à atmosfera experimentada pelo homem, testemunha o nascimento da linguagem. Mas a linguagem não é do homem como o canto é do pássaro, o fretenir da cigarra e o zurro do burro. O homem, o eu, o animal racional, não é mais do que uma ficção da linguagem, a qual

buscamos dar corpo com uma tagarelice infinita que revela e encobre, a um só tempo, "a realidade puramente linguística do sujeito e o fato de ele se definir exclusivamente em relação a uma instância de discurso" (AGAMBEN, 2015, p. 90).

Há, porém, um uso da linguagem que não livra o homem da sua *Stimmung* silenciosa, da sua falência como sujeito da linguagem, mas o faz aceder a uma outra voz. Um uso da linguagem que pode oferecer ao homem algumas rimas, mas nunca uma solução. Trata-se justamente da poesia, da poética. Assim,

Segundo uma tradição que é consubstancial à poesia ocidental, aquele que fala na poesia não é, de fato, o sujeito da linguagem, mas um *outro*, chame-se ele Musa, Deus, Amor, Beatriz. Isto é, a poesia tem desde sempre feito da alienação a condição normal do ato de fala: ela é um discurso em que o *Eu* não fala, mas recebe de algum lugar sua palavra (palavra "inspirada", em que o espírito, o "sopro", chega diretamente à linguagem) (AGAMBEN, 2015, p. 91).

Nesse sentido, não é casual que a densa discussão inicial de Agamben sobre a linguagem na primeira parte de "*A potência do pensamento*" caminhe para uma quase enigmática apresentação da poética em Valéry, Mallarmé e Furio Jesi. Esse uso especial da linguagem, que é insubstancial e não existe por si mesmo, mas em outra coisa, "é delicioso, porque se oferece por excelência ao uso comum, mas não pode ser objeto de propriedade pessoal" (AGAMBEN, 2007, p. 54). Assim, haveria na própria estrutura linguística do sujeito humano uma espécie de "esoterismo constitutivo" que torna possível para ele assistir a sua expropriação no vazio da linguagem. Essa autoabolição, entretanto, só se realiza politicamente, no sentido de uma exposição à abertura na qual o sujeito não cessa de desaparecer.

Para Agamben, "uma subjetividade produz-se onde o ser vivo, ao encontrar a linguagem e pondo-se nela em jogo sem reservas, exhibe em um gesto a própria irredutibilidade a ela" (AGAMBEN, 2007, p. 63). Desse modo, se a linguagem em seu sentido estrito e o sujeito como seu correlato ficcional produzem e transportam o homem para uma dimensão separada da "natureza" e dos "outros animais", para uma dimensão sagrada, a poética é o que devolve a possibilidade de um livre uso de si.

Em uma palavra, para usar uma expressão muito cara a Giorgio Agamben, a poética é uma *profanação* da linguagem. Nessa direção, a poética é uma abertura irredutível ao fora da linguagem (PUCHEU, 2010, p. 11). Trata-se de uma experiência *com a* linguagem, mas que não resulta no fechamento do homem em si mesmo. Nesse caso, ele é empurrado contra os

seus limites, rompendo-os e abrindo um espaço de acesso ao seu fora, a uma voz que vem de outro lugar. Pois, o silêncio que propicia o surgimento da palavra humana é preenchido por uma infinidade de vozes:

Acontece como quando caminhamos no bosque e, subitamente, surpreendemos a variedade inaudita das vozes animais. Silvo, trilo, chilro, lascas de lenha e metais estilhaçados, assobios, cochichos, cicios: cada animal tem seu som, nascido imediatamente de si. Ao fim, a nota dúplice do cuco ri de nosso silêncio, divulgando nosso ser insustentável, o único sem voz no coro infinito das vozes animais. Então, provamos do falar, do pensar (AGAMBEN, 2004, p. 157).

O pensar, o falar proveniente dessa abertura sem reservas às outras vozes é a poesia e o leitor/ouvinte dessa fala/pensamento experimenta a potência criadora da palavra e sabe que toda a sua sorte depende de um "*abre-te-sésamo*", ou seja, da magia que investe a palavra e a transforma num gesto, num meio que se libera de toda relação direta com um fim e nos expõe, nos abre para a esfera da ética, da espiritualidade: "O gesto é a exibição de uma medianidade, o tornar visível um meio como tal. Ele faz aparecer o ser-em-um-meio do homem e, desse modo, abre-lhe a dimensão ética" (AGAMBEN, 2015, p. 59).

Por isso Alberto Pucheu (2010) defende que o que Agamben persegue desde o seu primeiro livro é um experimento teórico-poético da linguagem, que seja capaz de se estabelecer como experiência de criação. Mesmo uma teoria pragmática da poesia revela quanto o pensador italiano cultivava uma preocupação com a escritura de modo que possa ela mesma mostrar que "a construção de um pensamento, mesmo - ou sobretudo - filosófico, é literária, poética" (PUCHEU, 2010, p. 15).

Nesse sentido, a citação não assinada que se encontra na quarta capa da edição francesa de "*Ideia da prosa*" e trazida por Alberto Pucheu para falar da possibilidade de um pensamento que faz uma experiência poética de si mesmo, poderia muito bem se estender ao conjunto do exercício de pensamento e escritura (de pensamento-escritura: de poética) de Agamben:

Neste livro, o pensamento que busca uma nova forma, uma nova "prosa", serve-se dos recursos do apólogo, do aforismo, da narrativa breve, da fábula, da adivinhação e de todas estas "formas simples", atualmente em desuso, cuja tarefa, mais do que expor teorias mais ou menos convincentes, sempre foi a de fazer uma experiência, a de dissipar o engodo, a de despertar. Neste sentido, e apenas neste sentido, o problema do pensamento aqui [em Agamben] um problema poético (PUCHEU, 2010, p. 51).

Portanto, nos confins da linguagem, no seu limiar, o que se encontra é a matéria da palavra. Essa "substância lenhosa da língua", que se alcança "como num sonho", nos torna livres de toda representação e possibilita uma linguagem na qual "o poeta adormecido sobre o cavalo (a linguagem) acorda e contempla por um instante a inspiração que o transporta" (AGAMBEN, 2012, p. 35. Parênteses meus). Uma linguagem que "consegue interromper, na palavra, a língua infinita da natureza e colocar-se por um instante diante das coisas mudas" (AGAMBEN, 2012, p. 112).

Nesse ponto, a palavra, inclusive - e sobretudo - a do burro, a do grilo, a do pássaro, a do vento, a do estrangeiro, a do bárbaro, a dos outros, é criativa e criadora, formativa e formadora. Talvez - certamente - não de mundos (como o pretendia Heidegger) e de verdades, mas de vidas e sua errância.

Nenhuma verdadeira comunidade humana pode, de fato, surgir com base em um pressuposto - seja ele a nação, seja a língua, seja ainda o *a priori* da comunicação de que fala a hermenêutica. O que une os homens entre si não é uma natureza, nem uma voz divina, nem a comum situação de prisioneiros na linguagem significativa, mas a visão da própria linguagem e, por conseguinte, a experiência de seus limites, de seu *fim* (AGAMBEN, 2015, p. 32).

Mas, nos lembra o xamã Davi Kopenawa, o homem [branco] se constitui no esforço para ignorar esse fim, esses limites, sua finitude (KOPENAWA; ALBERT, 2015) e, certamente por isso, põe a figura de si mesmo como fim, como finalidade das suas práticas formativas. O homem dorme demais, mas só sonha consigo mesmo, crava Kopenawa com precisão! Esse "sono antropológico"²⁴, esse esforço ativo para estabelecer a si mesmo como fim último da educação e do próprio sentido da existência do mundo, é o solo no qual se sustenta os modos de ser si mesmo na contemporaneidade ocidental.

Portanto, como experimentação poética a ontologia da comunidade em Agamben não se esforça para apreender um ser existente, mas justamente para acessar um ser que não existe: um *ser que vem*. Sem fazer referência a um "futuro", a um ser que virá em um tempo futuro mais ou menos determinável, a expressão "*que vem*", tanto no título quanto na sentença que abre o livro de Agamben, aponta para uma ontologia poética, que pergunta não "o que é" o ser da comunidade, mas o que ele (não) pode. Está em jogo não uma essência (ainda que fosse negativa) desse ser, mas a sua potência.

²⁴ Michel Foucault descreve, em *As palavras e as coisas* (FOUCAULT, 2007), o sono antropológico como sendo a origem arqueológica da ciência moderna e do seu correlato, o homem. Para ele, tão logo Kant despertou do sono dogmático, adormeceu no sono antropológico, ou seja, inaugurou uma *episteme* que toma o homem como origem, meio e fim de todo pensamento, de todo saber, de toda ciência.

Nesse sentido, a poética é o que abre à educação a possibilidade de pensar por fora da cabeça do homem, por fora da experiência totalizadora da humanização racional como seu fim último e nos permite ver, ainda que entre brumas densas, a dança mágica de outros seres que nos convidam a uma errância sem fim. Obviamente, a poética aqui não tem o significado estritamente pragmático de um certo modo de utilizar a linguagem, através de técnicas de composição das palavras tendo em vista a produção de determinados efeitos de sentido, de sensação, de emoção, de significado.

O que se coloca como questão na poética enquanto experiência é que, se a forja do homem depende de um dizer-se homem, de um reconhecer-se constante como humano, existem situações em que somos conduzidos até regiões umbralinas de nós mesmos em que a própria linguagem caduca no seu esforço para nos sustentar diante daquilo que nós não somos. A linguagem, aqui, é um limiar, uma soleira, uma pedra de tropeço no meio do caminho. Ao fazer uso da palavra (de si mesmo, desse dispositivo linguístico de reconhecimento da nossa mesmidade) nesse ponto, transtorna-se a gramática e a semântica, dando a ver não "sentidos mais originais" (QUINTILIANO, 2015, p. 320), mas presenças que encantam e assustam a um só tempo. São elas, na verdade, que transtornam os significados e as regras do habitar na casa da razão. E, com isso, não se "abole a diferença" (QUINTILIANO, 2015, p. 320), resolvendo com um meio termo, com um *entre deux*, a querela eu/outro, sujeito/objeto, indivíduo/sociedade, eu/mundo. O que se experimenta nessa tenebra é o prazeroso pavor de ceder a própria boca para uma voz que não nos é própria.

Em geral, nosso esforço consiste em tentar domar essas vozes, essas presenças, para torna-las nossas e nos apropriar delas. A regra do decoro da poética, premissa seiscentista enunciada por Antonio Lulio (1994), traduz o esforço de um certo fazer poético que não quer abrir mão de orbitar a lógica e a racionalidade. Mas a forma como estamos pensando a poética nesse trabalho, como um (des)encontro inusitado com corpos e vozes desconhecidos, sinaliza que aquilo que somos é uma potência que vem dos afetos provocados pela presença de outros seres, que nos arrastam para fora de nós mesmos.

Assim, o que se nos passa na poética é a experiência de vidas outras, de seres outros. Na irrupção desses outros seres, nos quais eu não me reconheço, mas me sinto próximo e me afeto, pode emergir uma comunidade singular. Nela, a presença do outro me faz diferença. Ele não é meu vizinho, nem meu parente, nem meu amigo; é possível que esse outro se recuse inclusive a ser meu aluno ou meu professor, mas na sua presença algo em nós se desloca, algo tropeça, algo não fecha.

A diferença que esse outro nos faz com a sua aparição não é um mero acidente superficial a encobrir uma profundidade essencial comum, idêntica, única, capaz de nos conectar em uma experiência supra-individual: estamos diante de seres radicalmente outros, sem igualdade possível, sem síntese possível. A única comunidade possível nessa experiência é aquela que está sempre por vir e por isso não cria uma unidade fechada, uma pertença, uma identidade.

Não há nenhum traço capaz de sustentar uma comunidade entre nós, a não ser a nossa presença, a nossa diferença, a diferença que fazemos uns aos outros. Ou seja: justamente aquilo que nos afasta. E, assim, essa comunidade é o que torna possível um contato com aquilo que se ignora e se seguirá ignorando, ainda que não consigamos nos livrar disso:

Um homem saúda a outro homem em uma esquina desconhecida para ambos. Um deles permanece várias semanas pensando no outro, até que se dá conta de que se tratava, em verdade, de um total desconhecido. Decide, pois, esquecê-lo, sem deixar de reconhecer o essencial que resulta, as vezes, ter encontrado um desconhecido (SKLIAR, 2013, p. 17).

O aceno de um desconhecido em uma esquina desconhecida: aqui, não se trata de um movimento em que eu reconheço e respeito a diferença (se quisermos: a humanidade) do outro, mas, ao contrário, daquele momento em que essa diferença, a presença do outro, desrespeita o eu, desconserta-o e borra os seus limites. Destituição do ser-sujeito. A educação, aqui, não é uma atividade orientada a/por um fim (o homem, a humanização), mas um padecimento, uma perplexidade, uma surpresa, um estado de estupefação provocado pela aparição daquele outro que nos direciona um aceno.

Ora, o que pode a educação nesse estado de estupefação? A literatura abunda em imagens que apontam para alguns rastros dessa experiência. A personagem icônica de Clarice Lispector percebeu, de partida, que humanizar demais a vida não a prepararia para o encontro que se processara naquele outro mundo que era o quarto da sua empregada, demitida alguns dias antes. O sabor daquele encontro tão direto com a barata não a tornou mais humana, mas tampouco a tornou uma barata. Ali, ela foi destituída do lugar de sujeito. O encontro com a barata a desmontou, a desorganizou por algumas horas (LISPECTOR, 1998). Mais dramática era a situação de Gregor Samsa, o personagem kafkiano que, certa manhã, ao despertar de *sonhos intranquilos*, viu-se transformado num inseto tão asqueroso quanto o que fora esmagado pela G.H. de Lispector (KAFKA, 1997). O encontro com outros mundos (o quarto da empregada ou o mundo dos sonhos intranquilos), com outros seres, nos leva a percorrer extensões desconhecidas, a caminhar desacertadamente por sobre os escombros do nosso

mundo. Ao responder aos acenos de desconhecidos em lugares desconhecidos, nos transfiguramos, nos desconhecemos, nos perdemos. Essa perdição é o que nos resta.



A educação, nesse caso, é o meio no qual estamos expostos a um devir inteiramente outro, a um outro irredutível aos duplos especulares de mim mesmo que sou capaz de reconhecer; a um outro cuja presença produz deslocamentos. Pois, a educação é, de cabo a rabo, atravessada pela exigência de uma presença e esse ser presença da educação dota-a da possibilidade de nos levar ao encontro de outros seres, de outros rostos, de outras vozes.

Assim, não se trata de reformar nossos sistemas educativos e remover suas finalidades. Pensar uma educação sem fim significa atravessa-la por uma potência destituente, da possibilidade real de sermos radicalmente outros. Expostos nesse umbral, talvez estejamos em um dos últimos lugares que nos restam para pensar a política como (r)existência.

3 O PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO DA COMUNIDADE OU A CONSTELAÇÃO DE GIORGIO AGAMBEN

Contudo, só se o pensamento for capaz de encontrar o elemento político que se escondeu na clandestinidade de cada existência, só se, para além da cisão entre público e privado, política e biografia, *zoé* e *bios*, for possível delinear os contornos de uma forma-de-vida e de um uso comum dos corpos, a política poderá sair de seu mutismo, e a biografia individual, de sua idiotice.

Giorgio Agamben

Recorrendo a uma conhecida citação de Marx no *Manifesto*, Muniz Sodré enuncia uma fórmula que, segundo ele, ilustra o modo como a ideia da comunidade é apropriada no nosso tempo. Diz Sodré: "um 'espectro' ronda a sociedade contemporânea. Não mais, certamente, o do comunismo, mas o da comunidade" (SODRÉ, 2007, p. 7). Para ele, ainda que a palavra seja invocada e enunciada com muitas reservas, a "sugestão de uma comunidade" está presente mais ou menos explicitamente em inúmeras construções teóricas e intervenções práticas. Nesse sentido, a semântica da categoria tem um alcance bastante amplo e intercambiável, desfilando em praticamente todas as grandes questões políticas e sociais que nos atravessam desde os princípios do século XX:

comunidades culturais, de sangue, de origem, raça e filiação; comunidades nacionais ou minoritárias, resistentes e hegemônicas; comunidades de gênero, de práticas sexuais; comunidades identitárias, religiosas, territoriais, periféricas, suburbanas, de bairro; comunidades solidárias; *comunidades* são as favelas do Rio de Janeiro, em nova vestimenta terminológica; comunidades são particularidades coletivas dotadas de um ethos, prática, linguagem e gestual (PENNA, 2014, p. 13).

Na mesma direção, a partir de um importante debate acerca da ideia de comunidade no campo da comunicação social, Yamamoto demonstra que "o termo se tornou uma palavra mágica, legitimadora de todo o empreendimento político moderno, desde as formas benevolentes e salvacionistas (ou neocolonialistas) às manifestações comunistas e nazifascistas que o século XX muito bem conheceu" (YAMAMOTO, 2012, p. 88). Como promessa, ao mesmo tempo, redentora e perigosa, a imagem da comunidade sobrevive aos próprios discursos que anunciam seu fim.

Como uma obsessão, um fantasma não redimido, que aparece de tempos em tempos e se nos impõe como uma figura difusa. Entretanto, apesar do simbolismo da comunidade ser considerado uma das mais fortes imagens da racionalidade político-sociológica do Ocidente,

sua “redescoberta” em nosso tempo obedece ao desejo nostálgico de encontrar uma espécie de “elo perdido” com o avanço do capitalismo e da modernidade, uma alternativa ao avanço da racionalidade utilitarista que caracteriza a modernidade ocidental (YAMAMOTO, 2013).

Desse modo, nas diversas teorizações de base sociológica, que alimentam em grande medida o debate educacional, o ideal de uma comunidade (política e, no limite, humana) funcionou como esforço de unitarização do múltiplo, de aglutinamento das multiplicidades em torno de uma identidade comum, mantendo o outro e a diferença em uma distância segura e submetendo-os, no limite, ao abandono e à eliminação efetiva.

Nessa direção, a comunidade se apresenta como um ideal fugidio que, ao mesmo tempo em que invoca boas sensações, aciona sentimentos de um saudosismo triste e de um ufanismo que beiram o pesar e o desespero de quem busca retornar a uma experiência originária diante da impossibilidade de pensar novas experiências: “ao se nomear comunidade também pode não se estar querendo dizer coisa alguma ou simplesmente definir o etéreo, um sentimento responsável por algo puro e aglutinador, *ainda presente* no homem tecnologizado e urbano” (PAIVA, 1998, p. 67, itálicos nossos).

Esse “rousseauianismo”, como o qualifica Raquel Paiva (1998), propõe um nostálgico retorno à “comunidade perdida”, autêntico éden social e político, risonho e sem conflitos em que o consenso, o sentimento de pertencimento ao grupo e a obsessão pela segurança são inseparáveis de mecanismos de combate aos perigos externos e, principalmente, aos internos, que ameaçam a unidade do homem, justificando toda sorte de violência e arbitrariedade em nome desse projeto.

O diagnóstico do eclipse da comunidade é, portanto, o correlato do esforço político para atingi-la como finalidade e obra do homem. Nesse sentido, penso que toma-lo como ponto de partida da reflexão aqui proposta não é um gesto adequado, pois, tão ou mais relevante do que o anúncio triste e esperançoso de um declínio da comunidade é a observação de que a própria política ocidental sempre esteve enraizada na busca “pela apropriação (ou suposta defesa) de uma substância comum” (YAMAMOTO, 2012, p. 89). Ou seja, a delimitação dessa *substância comum* se confunde com o próprio funcionamento da política no Ocidente e o anúncio da sua crise nada mais é do que o esforço para transforma-la em uma totalidade delimitada e, portanto, governável.

É preciso contornar a leitura que insiste em pensar a comunidade a partir da suposta estabilidade ontológica do sujeito e da identidade, escapando do diagnóstico da crise ao

perceber que ele mesmo se configura como um discurso de governo acomodado sobre a tradição metafísica da filosofia e da política ocidentais²⁵.

Nessa direção, propondo, de partida, uma “dessubstancialização da própria comunidade” (YAMAMOTO, 2012. p. 90), ganha destaque a partir dos anos de 1980 uma tendência filosófica que ficou conhecida como pensamento ou filosofia da comunidade, que a abandona como um objeto do pensamento e busca refletir sobre as condições de possibilidade do “ser-em-comum”. A inspiração heideggeriana da proposta é visível para qualquer leitor atento, ainda que nem sempre seja assumida como tal, o que traz o imperativo de pensar a comunidade a partir de uma perspectiva não humanista, abrindo o debate desde um ponto de vista ontológico que se “recusa em conceber a comunidade ou o indivíduo como entidades subsistentes, portadoras de qualidades ou propriedades que lhes seriam constitutivas” (DUARTE, 2011, p. 28)²⁶.

Essa *desobjetificação* da comunidade não significa que ela se transforma em uma experiência etérea e abstrata. Para André Duarte, por exemplo, tomar a comunidade nessa perspectiva permite aos autores questionar os pressupostos que repetimos sem colocar em questão, o que torna “possível não apenas desmascarar e questionar os simulacros e clichês que encobrem a experiência política da comunidade”, mas também acessar “elementos teóricos para compreender tal experiência em seu potencial de transformação do mundo e de criação de novas relações *entre* os agentes políticos” (DUARTE, 2011, p. 24).

Assim, ao mesmo tempo em que a comunidade não é, aqui, a representação de uma experiência ou de uma coisa a ser acessada e descrita, ela também não é o objeto de uma disciplina filosófica específica, mas uma possibilidade de abertura do debate em torno da força de afetação “tão impossível quanto inevitável” que o comum apresenta (PELBART, 2009, p. 36). Essa indicação é importante, na medida em que nos permite ver comunidade onde ela não existe (bem como o contrário), “não por um gosto de ser esquisito, mas por uma ética que contemple também a esquisitice e as linhas de fuga” (PELBART, 2009, p. 41). Nessa direção, o pensamento da comunidade não aponta para um “pensamento em comum”, um pensamento (um tema, um objeto) compartilhado pelos autores; a proposição de “certa comunidade de pensamento entre autores distintos” (DUARTE, 2011, p. 22); ou certa

²⁵ O esforço para escapar do discurso da crise é especialmente relevante no campo da educação, em que o anúncio incessante de uma crise generalizada produz uma inércia aparentemente insuperável, que nos impede de pensar o mundo e a própria crise (VEIGA-NETO, 1995).

²⁶ Especificamente sobre a recepção heideggeriana dos pensadores da comunidade, ver também o artigo do professor André Duarte no primeiro número da revista Ekstasis (DUARTE, 2012).

experiência de "filósofos em comunidade" (TARIZZO, 2007, p. 31); ou ainda uma "filosofia da comunidade negativa" (BARBOSA, 2012). Como procura demonstrar Yamamoto,

A compreensão da comunidade como um “nada-em-comum” ou forma sem substância, a nosso ver, destitui a comunidade de qualquer valor útil (seja para a política, seja para o mercado) transformando-se num desdobrar-se em si (e para si), um acontecer em seu desenrolar próprio. A comunidade, neste caso, deixa de ser algo ontologicamente estável, substancialista, e passa a co-existir (perigosamente) aos eventos; de categoria política, portanto, ela passa a compor, em nosso esquema, uma categoria do “impolítico”, o que a desvincularia de qualquer forma de apropriação política do comum, passando a ser aquilo que é (ser-aí) (YAMAMOTO, 2012, p. 92-93).

Por isso, a comunidade só pode ser pensada entre aqueles que não *têm* comunidade, ou seja, só pode ser pensada sem uma substância ou uma propriedade comum para ser compartilhada. Esse vazio (de subjetividade, de identidade, de propriedade) constitutivo do comum é o espaço aberto em que dança e se expõe o “ser qualquer” de Giorgio Agamben (1993; 2013), essas singularidades que não se fixam em nenhuma identidade e minam, dessa forma, o funcionamento da “máquina antropológica” que governa nossos modos de ser e de pensar.

Isto significa que o pensamento da comunidade não se propõe a esclarecer nossa percepção e vivência concretas da comunidade; não assume como seu fundamento a história da noção de comunidade na tradição sociológica que remonta a Tönnies, Durkheim, Simmel e Weber; nem tampouco se ampara nos teóricos do comunitarismo, do multiculturalismo, do liberalismo ou do republicanismo (DUARTE, 2011, p. 25).

De fato, mais importante do que buscar esclarecer nossa vivência ou contar a história da sua evolução, a filosofia da comunidade propõe uma reflexão na qual “as singularidades façam comunidade sem reivindicar uma identidade, que homens copertenciam sem uma condição representável de pertencimento” (AGAMBEN, 2013, p. 78). Essa percepção é o fantasma que ameaça jogar tudo o que conhecemos e somos na torrente do imprevisível. Eis, ainda segundo Agamben, “uma ameaça com a qual o Estado não está disposto a compactuar” (AGAMBEN, 2013, p. 79)²⁷. Assim, quando falamos em pensamento da comunidade, estamos apontando para um gesto de afastamento radical com relação ao pensamento ético-

²⁷ A figura do “Estado” representa, aqui, a nossa disposição epistêmica para reconhecer qualquer reivindicação que traga como base uma identidade e o correlato t(r)emor diante de tudo aquilo que nos leva ao limite dessa mesma configuração identitária.

político moderno, buscando pensar a experiência do comum por fora da lógica do fundamento.

Trata-se, sobretudo, de uma aposta, que tem como horizonte a possibilidade de engendrar modos de resistência ao Estado e sua maquinaria de governo das condutas individuais e coletivas. Isso significa que a perspectiva "impolítica" mobilizada pelos pensadores da comunidade é inseparável do desejo político de desativar as bases metafísicas do nosso pensamento, apontando para uma renovação radical da nossa experiência democrática (SAIDEL, 2013). Nesse sentido, o esforço que constitui esse capítulo não será o de realizar um mapeamento exaustivo *sobre* o pensamento da comunidade, pensando-o como uma escola e analisando cada uma das perspectivas abertas pelos diversos autores agrupados nessa categoria²⁸.

O exercício implicado aqui consistirá em descrever a *constelação de pensamento* a qual Agamben aparece conectado na sua reflexão em torno da comunidade, entendendo por constelação menos os astros enquanto entidades mais ou menos autônomas e independentes do que a sua dança de distâncias e proximidades, lentidões e velocidades; as tensões e intensidades que os mantém orbitando certo campo (magnético, energético) de questões. Como delimitar essa constelação?

Seguirei a argumentação de Roberto Esposito em um artigo intitulado "Comunidade, imunidade, biopolítica", no qual ele faz um balanço das suas contribuições para a discussão em torno do comum (ESPOSITO, 2013). Nos primeiros parágrafos desse artigo, Esposito relembra que, na filosofia política do século XX, a ideia de comunidade havia sido apropriada tanto pela corrente organicista da sociologia alemã quanto pelas várias éticas da comunicação e pelo neocomunitarismo americano a partir de uma perspectiva metafísica que insistia em pensa-la num sentido substancialista e subjetivista:

A comunidade era essa substância que conectava determinados sujeitos entre si, na partilha de uma identidade comum. Deste modo, a comunidade aparecia ligada conceitualmente à figura do "próprio": quer se tratasse de apropriar-se do que é comum ou de comunicar o que é próprio, a comunidade era definida por uma pertença recíproca. Seus membros

²⁸ Isso implicaria uma dificuldade de partida, que seria a de delimitar quais autores eu incluiria na lista dos convidados para o banquete da comunidade, pois não existe uma definição precisa sobre quem são os autores que fazem parte dessa filosofia. A lista poderia ser extensa, incluindo, além dos nomes sempre presentes de Georges Bataille, Maurice Blanchot, Jean-Luc Nancy e Roberto Esposito, alguns trabalhos de Gianni Vattimo, Alain Touraine, Jacques Rancière, Antonio Negri, entre outros. Delimitar a filosofia da comunidade a partir do critério de proximidade e semelhança com o pensamento de Giorgio Agamben poderia me ajudar a produzir algumas rimas, mas talvez me afastasse de uma solução, pois, a depender das minhas próprias disposições e afinidades teórico-metodológicas, as proximidades e distâncias entre eles se alterariam.

revelavam ter em comum o seu próprio, ser proprietários do seu comum. (ESPOSITO, 2013, sem página).

Na ótica de Esposito, o curto-circuito intelectual gerado por essa leitura da comunidade a partir daquilo que era o seu contrário (ou seja, o próprio, a propriedade) fez surgir na década de 1980, principalmente na França e na Itália, uma sucessão de textos que buscavam desconstruir radicalmente o modo como a ideia de comunidade vinha sendo utilizada. Para ele, o que aproximava esses textos era uma *tonalidade* específica: a ideia "de que a comunidade, em vez de referir-se a uma propriedade ou a uma pertença de seus membros, remetia a uma alteridade constitutiva que a diferenciava de si mesma e a excluía de qualquer conotação identitária" (ESPOSITO, 2013).

Assim, "*La communauté désœuvrée*" de Jean-Luc Nancy, "*La communauté inavouable*" de Maurice Blanchot e o "*Communitas. Origine e destino della comunità*" do próprio Roberto Esposito guardam uma contemporaneidade com "*La comunità che viene*" de Agamben (ESPOSITO, 2013). Obviamente, não no sentido de terem sido escritos em uma mesma temporalidade, em uma mesma época, em uma mesma realidade ou sobre uma mesma questão. Em sentido agambeniano, esses textos e autores são contemporâneos na medida em que não compartilham as pretensões do seu tempo, são anacrônicos e deslocados com relação a ele e por isso são capazes de provocar uma fratura que impede o tempo de fechar-se sobre si mesmo.

Mais ainda, Nancy, Blanchot e Esposito são contemporâneos de Agamben porque não se furtaram a receber "em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo" (AGAMBEN, 2009a, p. 64) e escreveram seus trabalhos mergulhando a pena nessas trevas do presente. A comunidade de pensamento formada entre eles nessas trevas fraturadas do nosso tempo é o que eu procurarei demonstrar nas próximas páginas.

3.1 Blanchot e a comunidade inconfessável

A tonalidade de pensamento na qual Blanchot, Nancy e Esposito se afinam com Agamben tem um momento genealógico fundamental nas reflexões de Georges Bataille. Em Bataille, o recurso à figura da comunidade tem um caráter essencialmente negativo, sendo referida como uma "*comunidade dos que não tem comunidade*" e que tem na experiência da morte o momento de sua abertura.

Se há algo compartilhado na experiência da comunidade, esse algo é a verdade incontestável da finitude e da morte, que me pertence apenas naquele ponto em que anuncia minha ruína. Assim, em uma apresentação paradoxal, a comunidade batailleana funda-se na sua própria impossibilidade, realiza-se como experiência dessa impossibilidade (BATAILLE, 2013).

Assim, a comunidade dos amigos, dos amantes, dos artistas, literária, figuras com as quais Bataille deu voltas em torno da questão, não tem uma estrutura fechada que incluiria, por fusão, os indivíduos. A comunidade negativa "não significa unir-se em comunidade de partilha do comum de algo ou quaisquer propriedades ou qualidades que possa ter seus indivíduos, mas uma comunhão que a morte possibilita em sua impossibilidade mais pura" (LYRA, 2015, p. 42).

Em grande medida, o trabalho de Blanchot consiste em uma recepção demorada das provocações de Bataille. O uso da fórmula "a comunidade dos que não tem comunidade" como epígrafe do seu "*A comunidade inconfessável*" funciona como uma espécie de sinal que não pode ser perdido de vista no seu próprio trabalho de reflexão. Desse modo, seu livro nada mais é do que um passeio em torno da questão do comum tal como posta por Bataille, sem grandes pretensões de oferecer respostas ou descrições precisas sobre a comunidade e seus processos.

O que não significa, obviamente, que o trabalho de Blanchot seja um comentário ao de Bataille. Ao não pretender oferecer respostas e conceitos, Blanchot tira da comunidade o status de objeto do pensamento. Desse modo, seu esforço não será o de demonstrar a comunidade a partir de sua cognoscibilidade, em um exercício especulativo ou científico, mas, uma exposição dos *pressentimentos* provocados pela leitura de Bataille (BLANCHOT, 2013). Nessa direção, argumenta Lyra,

É certo que há duas "comunidades" em *La communauté inavouable*. Uma é como que a explicitação do que se tem enquanto ranço de um comunismo fracassado e de certo humanismo. Outra é a tentativa de entendimento do que teria querido Georges Bataille com suas obras ficcionais, quando se deixa espantar pelas concepções de "comunidade", "experiência interior", "êxtase", "comunicação", "erotismo" etc. Quanto à segunda, aí vemos que a literatura, os textos narrativos de Bataille, é responsável por responder às perguntas feitas apenas posteriormente pelo pensamento teórico (LYRA, 2015, p. 28).

Para Blanchot, a "exigência comunista" se apresentou sob um fundo de desastre e de frustração histórica que o impede de rejeitar seus termos (comunismo, comunidade): "O que

quer queiramos, estamos ligados a eles precisamente por sua defecção" (BLANCHOT, 2013, p. 12). A tragédia do comunismo se apresenta principalmente como uma reciprocidade entre este e o individualismo, pois sua defesa da igualdade é expressa sob a forma da imanência do homem ao homem "porque ele é ou deve vir a ser tal que ele seja inteiramente obra, sua obra e finalmente a obra de tudo" (Idem, p. 13).

O problema é que essa espécie de imanência absoluta do homem a si mesmo almeja e produz um mundo sem restos, sem fora, sem outros: "o indivíduo afirma para si, com seus direitos inalienáveis, sua recusa de ter outra origem que si, sua indiferença a toda dependência teórica frente a um outro que não seria um indivíduo como ele, quer dizer, ele mesmo indefinidamente repetido" (BLANCHOT, 2013, p. 13).

O totalitarismo insano que se origina nesse argumento aparentemente não mantém intocada a essência do sujeito-indivíduo, atualizada no agrupamento comunitário enquanto unidade supra-elevada. A comunidade seria pensada, aqui, como "obra" de um agrupamento de indivíduos, pensados como átomos constitutivos do grupo ao mesmo tempo em que são privados e, em certo sentido, protegidos das outras partes pelos seus direitos individuais inalienáveis. "Mas se a relação do homem com o homem cessa de ser relação do Mesmo com o Mesmo, mas introduz o Outro como irreduzível e, em sua igualdade, sempre em dissimetria a despeito daquele que a considera, é uma espécie de relação totalmente outra que se impõe" (BLANCHOT, 2013, p. 13-14). Não ousamos nomear essa "relação totalmente outra" de comunidade sem considerar que ela apresenta por princípio a própria *ausência de comunidade batailleana*.

Nessa direção, descrevendo sua comunidade como herdeira da existência de Nietzsche, Blanchot aceita o convite do filósofo alemão para pensa-la, no limite do "perigoso talvez", a partir de uma lógica monstruosa:

uma anti-lógica representada através de uma série de estranhos paradoxos e inversões, em que a claridade vira escuridade, o dia noite, a decisão paralisa, a possibilidade impossibilidade, a presença não-presença e a comunidade ausência de comunidade; ou seja, a possibilidade existe somente enquanto potencial impossibilidade, a presença está marcada inexoravelmente pela não presença e a comunidade é simultaneamente ausência de comunidade (ORTEGA, 1998, p. 4).

A literatura será, para Blanchot, o locus privilegiado em que esse pensamento outro toma forma a partir de um embate constante com os seus próprios limites.

A comunidade de Blanchot será, nesse sentido, marcada por uma dissimetria originária: a irreducibilidade do outro aos limites do mesmo (BLANCHOT, 2013, p. 33). Ou seja, a relação *sui generis* entre o escritor e o leitor, em cuja distância insuperável se funda a comunidade literária. Nesse sentido, o apelo à comunidade se dá a partir do "princípio de incompletude", segundo o qual os seres (insuficientes em si mesmos) não se associam a outros para formar uma substância íntegra e fechada, ou seja, para preencher um vazio qualquer da sua (sobre)vivência, mas para colocar-se em questão. O outro a que o ser se expõe na comunidade não o completa mas o põe em jogo.

Assim, para Blanchot, do mesmo modo que a ideia de uma soma de unidades (indivíduos, sujeitos) em torno de uma "obra" não dá conta do que seria a comunidade, tampouco a referência a uma comunhão supraindividual pode dar:

Portanto (um "portanto" rápido demais, admito), a comunidade não tem de se extasiar nem dissolver os elementos que a compõem em uma unidade supra-elevada que se suprimiria a si mesma, ao mesmo tempo que ela se anularia como comunidade. A comunidade não é, no entanto, a simples colocação em comum, nos limites que ele traçaria para si, de uma vontade partilhada de ser vários, mesmo que fosse para nada fazer, quer dizer, nada fazer além de manter a partilha de "alguma coisa" que precisamente parece sempre já ter-se subtraído à possibilidade de ser considerada como parte a uma partilha: palavra, silêncio (BLANCHOT, 2013, p. 19).

É nesse sentido que Blanchot retoma a imagem da comunidade batailleana para referir-se ao pertencimento (impossível) do indivíduo ao comum (e deste àquele): a comunidade (como *ausência de comunidade*) só pode ser referida como minha na medida em que arruína todo pertencimento, ou seja, o indivíduo pertence à comunidade e esta a ele do mesmo modo que a morte, experiência que põe o indivíduo radicalmente em causa. Pois a única morte que o concerne e diz respeito é a morte de outrem: "eis o que me põe para fora de mim e é a única separação que pode me abrir, em sua impossibilidade, ao Aberto de uma comunidade" (BLANCHOT, 2013, p. 21).

A comunidade inconfessável se funda no sem fundo da morte, que só me pertence se não for minha, mas do outro. "Para que ela serve?", questiona-se Blanchot. O "Para nada!" apresentado sem rodeios como resposta aponta para um traço fundamental: "À diferença de uma célula social, ela se interdita de fazer obra e não tem por fim nenhum valor de produção" (BLANCHOT, 2013, p. 23). Assim, o ser-comum não tem a forma de um sujeito e a "unidade suficiente" expressa pela ideia dos indivíduos enquanto *membros* da comunidade talvez seja erroneamente colocada.

Pois a única comunidade possível se revela na "comunhão impossível" que tem lugar na morte, ou seja, a mesma e única coisa que os une é aquilo que os torna distantes (BLANCHOT, 2013)²⁹. Nessa direção, o inconfessável da comunidade blanchotiana reside na estranheza que se atravessa entre o mesmo e o outro, entre escritor e leitor: "proximidade na distância, relação com a distância simultaneamente mantida e superada" (ORTEGA, 1998, p. 6). Assim, a comum pertença do escritor ao espaço literário não se confunde com a pacífica convivência na comunidade tal como pensada de costume.

A amizade, o amor, a literatura (ou melhor: o espaço literário), *Acéphale*, maio de 1968: todas essas "experiências do comum" se apresentam como uma (in)tensa relação com o desconhecido, essa distância que rompe seus próprios limites e nos afronta. Portanto, expor-se e servir(-se) ao outro é o que se presentifica com a comunidade. Desse modo, a comunidade de Blanchot funda-se num gesto de abandono e de doação de si: abandonar-se, doar-se, "*doar-se sem retorno ao abandono sem limite*" (BLANCHOT, 2013, p. 28). Blanchot continua:

Eis o sacrifício que funda a comunidade desfazendo-a, entregando-a ao tempo dispensador que não autoriza nem a ela, nem àqueles que se dão a ela, a nenhuma forma de presença, e remetendo-os assim à solidão que, longe de protegê-los, os dispersa ou se dissipa sem que eles se reencontrem a si mesmos ou em conjunto (BLANCHOT, 2013, p. 28).

Assim, "ausência de comunidade" não significa um seu fracasso, mas a irremediável exposição que o dom e o abandono tornam presentes quando, no limite, não há o que doar ou abandonar. Ou seja, a comunidade é um fluxo sem fim dos afetos (paixão, *pathos*) que "só podia se cumprir pelas paixões já desencadeadas, elas mesmas se afirmando na inconfessável comunidade que sua própria dissolução sancionava" (BLANCHOT, 2013, p. 29). Sem obra, sem projeto, sem fim, a comunidade blanchotiana abala as formas sociais admitidas ao arrastar a reflexão para o limite interno ou a franja do sujeito e da identidade, sua "antinomia constitutiva" (AGAMBEN, 2002). Nesse ponto, a reflexão de Maurice Blanchot atrita-se intensamente com os trabalhos de Jean-Luc Nancy em uma comunicação explosiva.

²⁹ A privação da cabeça no *acéfalo* de Georges Bataille, por exemplo, "não significaria apenas a supressão da racionalidade, ou a ausência de um chefe ou capo (a-céphale, 'sans chef', 'sem um cabeça', no português), mas a própria auto-exclusão dos membros da comunidade, que só estariam nela presentes a partir de sua decapitação, o acéphale, restando apenas a pura experiência, quase vergonhosa, da paixão (páthos)" (BARBOSA, 2012, p. 238).

3.2 O ser-com na *inoperosa* comunidade de Jean-Luc Nancy

No mesmo ano em que Blanchot nos oferecia seu ensaio sobre a comunidade (1983), Jean-Luc Nancy publicava no quarto número da revista *Aléa* a sua "*Communauté desoeuvrée*". Três anos mais tarde, na certa em função do diálogo instigado por Blanchot (que o cita textualmente algumas vezes em "*A comunidade inconfessável*"), Nancy reorganiza o seu trabalho e o transforma num livro. Assim, "*A Comunidade inoperosa*"³⁰ ocupa esse lapso espaço-temporal, ao mesmo tempo anterior e posterior ao trabalho do seu compatriota³¹. Essa observação é importante porque demonstra um autêntico diálogo entre os dois, tendo como pano de fundo a obra de Bataille.

Assim, Blanchot havia, com seu pequeno livro, deixado questões confiadas a outros, "menos para que eles respondam a elas do que para que eles queiram justamente porta-la e prolonga-la" (BLANCHOT, 2013, p. 77). E mais recentemente, Nancy publicou "*La communauté desavouée*" como última palavra desse diálogo (NANCY, 2014). Mas, o que está em jogo para Nancy? Seus trabalhos da década de 1970 giravam em torno de uma ontologia centrada na *localização do ser*:

Para dizer que uma coisa existe ou é, nós dizemos costumeiramente, seja em francês, seja em italiano, que aquela coisa há. É a mesma ideia de Heidegger, quando fala de uma *Presença* (Dasein), de um "estar-aí", redefinindo assim o homem. E é daí que Nancy parte novamente: "haver não corresponde a uma criação ontológica, mas a um atributo local: localiza o ser, isto é, o abandona ao refugio do local" (TARIZZO, 2007, p. 32).

Essa lógica do abandono ao local preconiza que o ser só pode ser pensado como *um certo estar-aí*, não como uma identidade dotada de soberania sobre si mesmo, apenas um desamparo ao qual ele não pode senão abandonar-se.

Nesse sentido, a existência do ser é, desde sempre, coexistência "e o sentido do ser é o simples 'com' da existência: o ser-uns-com-os-outros, que é o sentido cada vez singular e diferente, plural, da nossa 'comum' existência" (TARIZZO, 2007, p. 38).

³⁰ "*Desobrada*" e "*inoperante*" nas traduções castelhanas; "*inoperosa*" na edição italiana; "*inoperative*" nas traduções em inglês. Em português, ainda não existe uma tradução do livro de Nancy. Fala-se, contudo, de uma comunidade "não ativa", "desativada", "desmobilizada", "neutralizada" (TARIZZO, 2007). Mesmo tendo utilizado largamente uma edição chilena publicada no ano 2000, optei aqui por acompanhar a tradução italiana e me referir ao trabalho de Nancy como "*A comunidade inoperosa*", pois o termo parece apontar bem para a ausência de obra (inoperosidade) que caracteriza a comunidade também em Giorgio Agamben.

³¹ Em sua dissertação de mestrado, Lyra aponta que "*La communauté desoeuvrée*" é uma "resposta que começa o diálogo": "de todo modo ela e qualquer outra resposta vem antes da pergunta" (LYRA, 2015, p. 69).

O "testemunho da dissolução, do deslocamento ou da conflagração da comunidade" (NANCY, 2000, p. 13), que Nancy apresenta como o testemunho mais penoso do mundo moderno e que cabe justamente à sua época assumir, não deveria ser tomado como uma adesão do pensador francês ao ideário fracassado da partilha que marca o esforço de redescoberta da comunidade empreendido na contemporaneidade. Seu ponto de partida se refere à recusa da definição comunista do homem como produtor de sua própria essência através do seu trabalho e da sua obra, mais ainda, como produtor dessa essência como comunidade³². Ou seja, seu esforço consiste em diluir, deslocar ou conflagrar a noção de comunidade fundada em uma obra do homem.

Assim, seria preciso, de partida, abandonar a nostalgia da "comunidade perdida", na qual a vinculação com os outros nada mais é do que um espelhamento da "comunhão orgânica de si mesmo com a sua própria essência" (NANCY, 2000, p. 21). A querela permanente entre a "identidade individual" e a "identidade coletiva" desvela um desejo de unidade e totalização típico da experiência religiosa e dos totalitarismos. Ou seja,

a tentativa de efetivar essa "comunidade", na modernidade, está no centro de projetos que apelam para o retorno do que se "perdeu", a partir de diversas figuras: "Deus", o "Povo", a "Sociedade de Produtores", a "Nação" etc. A "comunidade perdida" aparece sempre quando se busca uma assunção fusional hipostasiada no coletivo ou na figura do "homem". Do individualismo burguês ao humanismo comunista (diríamos "socialista"), aonde se encontra um ideal a ser realizado de pureza e de identidade, está a "comunidade perdida" (MENDES, 2012, p. 30-31).

Boa parte do livro de Nancy é dedicado à genealogia desse desejo de fusão comunitária, que produz incessantemente a experiência da morte como sua obra. Partindo da lógica do "abandono do ser ao refugio do local", ou seja, abandonando a metafísica do sujeito que agrupa-se a outros como extensão de si mesmo, o que o pensador francês propõe é uma exposição ao nosso "ser-em-comum":

Há algo mais comum que o ser, que estar? Estamos. O que compartilhamos é o ser ou a existência. Não estamos para compartilhar a não existência, ela não está para ser compartilhada. Mas o ser não é uma coisa que possuímos em comum. O ser não é em nada diferente da existência cada vez singular. Se dirá, pois, que o ser não é comum no sentido de uma propriedade comum, mas que está em comum. O ser está em comum. Há algo mais simples de constatar? E, contudo, que tem sido mais ignorado, até agora, pela ontologia? (NANCY, 2000, p. 97).

³² Em um sentido ainda mais radical, Nancy quer abandonar toda e qualquer *definição* do homem, que, para ele, sempre terá como correlato práticas de governo das "comunidades humanas" (NANCY, 2000, p. 14).

Para Nancy, o que funda a comunidade não são as propriedades compartilhadas pelos indivíduos. Ela só é possível na exposição ao outro que resulta do abandono. A comunidade não se define mais por uma fusão ou comunhão, mas pela *abertura* ao comum da existência, o ser, o estar. Essa abertura é expressa pela noção de *partage*, definido com um espaço (um local) comum que não indica um princípio de identidade, mas de singularidades expostas.

Nas palavras do próprio Nancy: "As singularidades são sempre expostas a uma alteridade que as conformam; ser-outros significa ser uns-com-os-outros, uma relação oxímora de homogênea-heterogeneidade de fundo" (NANCY, 2000, p. 85). Assim, esse espaço não conserva uma relação de oposição ao sujeito, como se fosse um mundo ou ambiente compartilhado. A própria experiência da exposição e da *partage* desvela o ser-com: "O que aparece como 'externo' ao homem também faz parte das condições concretas para que ele exista como uma 'singularidade'. Não há separação entre sujeito (homem) e objeto (natureza), mas um processo concreto de *diferenciação* e atravessamento" (MENDES, 2012, p. 34).

Trata-se, portanto, de uma ontologia do comum como uma exposição do ser ao *com* da existência e, insisto, que não se funda na obra dos homens, superando todo esforço para defini-lo a priori. Em Nancy, o ser é essencialmente relacional na medida em que sua condição é a do abandono à existência, que nos expõe aos outros. Nesse sentido, qualquer tentativa de fundamentar a comunidade aniquila a própria possibilidade do comum enquanto com da existência.

O grande desafio, para, Nancy, consiste em pensar uma comunidade que não sucumba ao individualismo liberal da equivalência, por um lado, nem a totalização numa unidade superior do socialismo real, por outro. Pois, se é verdadeiro que o individualismo se reveste de um fechamento que torna impossível toda relação, impedindo o homem de inclinar-se para fora de si, a ideia de comunidade como uma supra-individualidade se apresenta a partir de um moralismo que não visa outra coisa senão a manutenção da soberania do sujeito-indivíduo (NANCY, 2000).

Por isso, sua aposta na *singularidade* como experiência de "presença atual, efetiva e consistente" (NANCY, 2000, p. 86). Em Nancy, seres singulares não compartilham um lugar, mas, nesse espaço do ser, se tocam, se chocam, se expõem mutuamente. É essa singularidade que permite pensar a comunidade como exposição:

Um ser singular não se extrai de nem se eleva sobre o fundo de uma confusa identidade caótica dos seres, nem sobre aquele de sua assunção unitária, nem sobre o fundo de um devir, nem sobre aquele de uma vontade. Um ser singular *aparece*, enquanto a própria finitude: no fim (ou no começo), no contato da pele (ou do coração) de outro ser singular, nos confins da própria singularidade que, como tal, sempre é outra, sempre está compartilhada, sempre está exposta (NANCY, 2000, p. 39).

Esse aparecer glorioso e miserável, esse estar irreparável, é a única possibilidade de compartilhamento, de comunidade. Isso significa, em última instância, que o com é a única possibilidade de ser do humano e que essa comunidade se confunde com o seu abandono e exposição ao ser. Em Nancy, a comunidade tem a forma concreta da presença, do ser uns-com-os-outros (NANCY, 2000). Essa singularidade não tem uma obra: é a pura exposição do ser, compartilhada no próprio aparecer.

3.3 O *munus* de Roberto Esposito

Partindo de um mesmo horizonte de problematização que Nancy e Blanchot, Roberto Esposito realiza um deslocamento fundamental. Ele acompanha os franceses ao "acabar com todas as declinações substancialistas, de caráter particular e universal, subjetivo e objetivo" (ESPOSITO, 2013, sem página). Ou seja, está em jogo uma superação de toda filosofia política, admitindo que sua base metafísica deixou escapar algo de fundamental em torno da experiência do comum.

Nesse sentido, ao mesmo tempo, Esposito marca certa distância de Blanchot e Nancy propondo uma reflexão em torno do *munus*, em detrimento do *com* (da relação, da mútua exposição) que caracteriza principalmente as reflexões de Jean-Luc Nancy. Assim, seu trabalho reflexivo consiste em um retorno genealógico às origens do conceito de comunidade. Para ele, esse movimento garante uma retomada do conceito desde uma perspectiva política:

Quero dizer que a ideia de comunidade traz em si a chave para fugir à sua condição impolítica e recuperar uma significância política, mas sob a condição de atravessar a sua história às avessas, até o seu étimo latim *communitas* e, ainda antes, ao termo do qual este deriva, ou seja, *munus*. A partir deste pressuposto, dei início a um percurso interpretativo que, apesar de compartilhar o mesmo requisito, afasta-se sensivelmente daquele utilizado pelos desconstrucionistas franceses, ao menos quanto a um ponto bem preciso. Ainda assumindo a *pars destruens* do seu discurso contra os comunitarismos identitários, desviei a atenção do cerne do conceito de comunidade, do âmbito do *cum*, no qual concentrava-se a análise de Nancy, para o de *munus*, que ele tinha, de certo modo, deixado à sombra (ESPOSITO, 2013, sem página).

Com isso, seu movimento genealógico o conduz ao significado de *munus* ao mesmo tempo como "dom" e como "lei", o que permite dar um passo adiante com relação a Nancy: "Se a *communitas* é o que liga os seus membros num compromisso donativo mútuo, a *immunitas*, ao contrário, é o que os livra desse encargo, que os exonera desse ônus" (ESPOSITO, 2013, sem página). Uma vez que a comunidade se refere a uma abertura ao outro e renúncia à própria identidade, a imunidade ou imunização significa a exclusão do comum, ou seja, um fechamento de si em si.

A comunidade é o que "determina a ruptura das barreiras de proteção da identidade individual" (ESPOSITO, 2013, sem página). Logo, o discurso da segurança, da proteção, da defesa contra aquilo que porta alguma ameaça não se relaciona com a comunidade, mas com a sua exclusão, com a imunização.

Por esta razão, a *communitas* está bastante distante de produzir efeitos de comunalidade, de acomunamento, de comunhão. Não aquece e nem protege. Ao contrário, expõe o sujeito ao risco mais extremo: o de perder, com a própria individualidade, os limites que garantem a sua intangibilidade por parte do outro (ESPOSITO, 2007, p. 20).

A *communitas* abre a existência para fora de si mesma, ameaçando a identidade e a propriedade do sujeito: "Se a imunidade encerra a nossa existência em círculos incomunicados entre si, a comunidade, mais que um círculo maior que os compreende, é a passagem que cruza as demarcações fronteiriças e remexe a experiência humana, liberando-a da sua obsessão pela segurança" (ESPOSITO, 2013, p. 38).

O problema político que se coloca, desse modo, é o da desativação dos dispositivos de imunização e a criação de novos espaços do comum. Segundo Tarizzo, "isto explica porque toda filosofia política seja destinada a trair a comunidade: a identifica-la e, deste modo, imuniza-la da sua constitutiva ausência de identidade" (TARIZZO, 2007, p. 50). Como impropriedade do ser, a comunidade desacredita toda identificação e permanece, desse modo, como possibilidade sempre aberta a desafiar os limites de cada representação política.

Isso implica uma virada radical: "que a comunidade esteja vinculada não a um mais e sim a um menos de subjetividade, quer dizer que os seus membros não são mais idênticos a si mesmos, porém constitutivamente expostos a forçar os próprios limites individuais rumo ao seu fora" (ESPOSITO, 2007, p. 18). Assim, o "sujeito" da comunidade será desde sempre outro, "uma cadeia de alterações que não se fixa nunca em uma nova identidade" (p. 18). O que impede esse fechamento da identidade é justamente o *munus* pensado como a dádiva

feita, como a lei que me obriga ao outro sem qualquer ressarcimento ou remuneração: "é assim a própria partida em direção àquilo que não nos pertence e não poderá nunca nos pertencer" (p. 20). Desse modo, o próprio conceito de comunidade é marcado por uma "deficiência originária" que torna impossível sua apresentação a partir de uma identidade própria, pois ela se distancia de toda ideia de uma propriedade coletivamente possuída (bem comum):

Aquilo que, segundo o valor do conceito, os membros da *communitas* compartilham - exatamente o complexo, mas forte, significado de *munus* - é, sobretudo, uma expropriação da própria substância, que não se limita ao seu "ter", porém que abrange e corrói o seu próprio "ser sujeitos" (ESPOSITO, 2007, p. 18).

Portanto, a obrigatoriedade diante do outro é o que liga os indivíduos entre si, produzindo não uma identificação, mas uma diferenciação radical. A comunidade de Esposito se apresenta como compartilhamento de uma diferença.

3.4 Um limiar oculto: Viver-junto

Entre janeiro e maio de 1977, Roland Barthes pronunciou as aulas do curso "*Comment vivre-ensemble*", que seria posteriormente publicado na forma de livro. Diferentemente da edição dos cursos de Michel Foucault, por exemplo, que apresenta a transcrição integral dos áudios de cada aula gravadas pela plateia, o que se tem em mãos na publicação desse curso de Barthes são as notas preparadas por ele para servir de suporte e de esquema das aulas.

Assim, trata-se de um "texto" (ou de um *infratexto*) em estado "rudimentar, abreviado, miniaturizado, reduzido, concentrado, elementar, por vezes esboçado ou virtual" (MARTY, 2003, p. XVIII), cuja leitura, não isenta de certo desconforto, conduz o leitor para a própria experiência de pensamento³³ levado a cabo por Barthes. O que se experimenta com a leitura desse livro, mais (ou menos) do que os próprios cursos, são as fantasias e imaginações do professor, expressas nas palavras justapostas, nos símbolos, nas listas, nas setas e igualmente nas abreviações, nas lacunas, nos resumos, nos silêncios.

Com o subtítulo "Simulações romanescas de alguns espaços cotidianos", o curso de 1977 é uma excursão fantasiosa em torno da figura da *idiorritmia*, "algo como uma solidão

³³ Nesse caso, a observação de Viveiros de Castro é pertinente: "A noção de 'experiência de pensamento' não tem aqui o sentido usual de entrada imaginária na experiência pelo (próprio) pensamento, mas o de entrada no (outro) pensamento pela experiência real: não se trata de imaginar uma experiência, mas de experimentar uma imaginação" (VIVEIROS DE CASTRO, 2001, p. 32).

interrompida de modo regrado: o paradoxo, a contradição, a aporia de uma partilha das distâncias" (BARTHES, 2003, p. 13). Em um primeiro esforço genealógico, Barthes precisa que a construção da palavra aponta para o "modelo de um elemento fluido, forma improvisada, modificável. (...) maneira particular, para os átomos, de fluir; configuração sem fixidez nem necessidade natural" (BARTHES, 2003, p. 16).

É por esse motivo que a pergunta em torno da possibilidade das "comunidades idiorrítmicas", compreendidas como "grupos muito restritos, nos quais a coabitação não exclui a liberdade individual" (BARTHES, 2003, p. 329), só pode ser respondida de forma negativa, pois o *rhythmos* se refere justamente aos "humores, as configurações não estáveis, as passagens depressivas ou exaltadas" (BARTHES, 2003, p. 16), os quais, por sua vez, fogem ao domínio do próprio ou, no mínimo, apontam para a sua fugitividade, sua fluência.

Nesse sentido, a questão que se coloca a partir do curso de Barthes é a seguinte: como viver junto sabendo, de partida, que a *idiorritmia* é impossível? Essa impossibilidade, por seu turno, não aponta para o desejo de um grupo total, fechado, no qual a "liberdade individual" seria suprimida em nome de uma unidade (comunitária) superior. Não se trata, pois, de opor ao próprio ritmo do sujeito um ritmo próprio da comunidade. Assim, Barthes superaria de partida a oposição indivíduo/coletividade (e suas variações) que mantém o pensamento orbitando a ideia clássica da comunidade.

A experiência do *viver-junto* não é uma adesão ao ritmo da comunidade, fusional e preestabelecido, mas também não pode ser pensada como o respeito ao ritmo de cada um, como uma conciliação entre a vida coletiva e a individual³⁴.

Pensada como experiência espacial ("viver num mesmo lugar") e ao mesmo tempo como experiência temporal ("viver ao mesmo tempo em que...") (BARTHES, 2003), o *viver-junto* em Barthes só pode ser tomado como a perturbação causada pela aproximação de um outro, estranho, desconhecido e, portanto, inassimilável, expresso no curso a partir das figuras dos animais, do chefe, dos criados, das beguinarias, das flores, da regra, da comida, da sujeira, entre outras (BARTHES, 2003, p. 4-5). A comunidade se constitui, aqui, como um *viver junto* a esse estranho, na estranheza que ele nos provoca.

Assim, esse estranho pode até nos fazer acreditar que estejamos em casa, como formula Edmond Jabès (1989, p. 112) a respeito do encontro com o estrangeiro, mas ele desperta ao mesmo tempo a sensação de que essa "nossa casa" (nosso ritmo, nosso humor,

³⁴ Em outro lugar, Roland Barthes escreve que o conjunto de sua obra "não buscava a relação exclusiva (posse, ciúme, cenas); também não buscava a relação generalizada, comunitária; (...) o que se buscava era um plural sem igualdade, sem in-diferença" (BARTHES, 2003a, p. 79).

nossa exaltação e nossa depressão) já não nos pertence. Desse modo, trata-se de uma comunidade em que a presença/aparição do outro nos expõe ao que Agamben denomina "zona de não conhecimento", uma espécie de limbo no qual

as criaturas estão irremediavelmente extraviadas, mas numa região que está para além da perdição e da salvação: a sua nulidade, de que tanto se orgulham, é acima de tudo a neutralidade em relação à salvação, a objeção mais radical que alguma vez foi feita à própria ideia de redenção (AGAMBEN, 1993, p. 14).

Assim, a passagem do comum ao próprio e do próprio ao comum (o uso ou *ethos*, a ética do uso característica da comunidade que vem) não expressa uma dialética entre o individual e o coletivo. Trata-se de "mantermo-nos na relação justa com uma ignorância, deixar que um desconhecimento guie e acompanhe os nossos gestos, que um mutismo responda limpidamente pelas nossas palavras" (AGAMBEN, 2010, p. 132).

Nesse sentido, também em Agamben, a comunidade, os interstícios de uma zona de não conhecimento aberta pela aparição do outro, não existe e talvez, apenas talvez, existam somente os seus gestos; talvez, "se pudéssemos olhá-la por dentro, entrevíssemos apenas - mas não seguramente - um velho pequeno trenó abandonado, apenas - mas não claramente - o aceno arisco de uma rapariga que nos convida para brincar" (p. 132-133).

Seria preciso adentrar essa zona de não conhecimento que é a comunidade que vem, responder aos acenos dos fantasmas que a habitam e buscar, na sua presença, os rastros da nossa própria fantasia de pesquisa, uma educação qualquer. É o que nos resta.

4 O PENSAMENTO DE GIORGIO AGAMBEN E UMA ONTOLOGIA POÉTICA DA COMUNIDADE

A presença do outro já não se estabelece comodamente em um território exótico, distante e diferente, a não ser aqui mesmo, em meio à produção do discurso colonial. Sua irrupção se torna desconcertante e atormentadora.

Carlos Skliar

Na comunidade de Giorgio Agamben o sujeito-humano encontra-se diante de um outro (em) que ele não (se) reconhece, (em) que (nos) estranhamos. Pior: a situação desse outro não é a de quem demanda reconhecimento ou direitos, mas a de quem nos toma de assalto e afronta os limites e os próprios direitos estabelecidos. A identidade (a nossa, como substância ou como processo) está sob suspeita.

Esse outro ser, *ser-outro*, cuja aparição põe o sujeito-humano em suspensão e em suspeição, desponta como uma imagem especular que já não obedece aos movimentos de quem a contempla e, por uma magia qualquer, produz deslocamentos nesse último. O espelho, essa metáfora privilegiada nas narrativas ocidentais para se referir às relações do mesmo com o outro (via de regra, a partir do ponto de vista do primeiro), é profanado, falha, racha até se quebrar, e aquela aparição espectral, aquela dança em que o mesmo e o outro, o outro-mesmo, confirmam a sua existência, nos expõe nus à possibilidade de desvanecimento.

Ser si mesmo diante de uma aparição irredutível a si mesmo: confundir-se com a sua forma de ser, com os seus gestos, que não são propriedades mensuráveis, mas uma espécie de tensão que nos impele a aparecer e nos expõe ao desaparecimento. Esse ser especial, "que não existe por si, mas em outra coisa" (AGAMBEN, 2007, p. 51), não tem lugar próprio: ele é o que acontece ao sujeito como um desejo e como uma ameaça. Por isso, "o ser especial é delicioso, porque se oferece por excelência ao uso comum, mas não pode ser objeto de propriedade pessoal" (AGAMBEN, 2007, p. 54).

Nas palavras de Georges Didi-Huberman:

De repente, algo aparece. Por exemplo, uma porta abre-se e uma borboleta passa batendo as asas. Basta este nada. E já o pensamento experimenta o perigo. Corre o risco de se enganar uma primeira vez, acreditando apropriar-se do que acaba de aparecer e abstendo-se de considerar o que se segue, que é desistência, desaparecimento. Porque é um erro acreditar que, uma vez *aparecida*, a coisa *está*, permanece, resiste, persiste tal qual no tempo, como nosso espírito que a descreve e conhece. (...) Mas o pensamento desorienta-se uma segunda vez realizando com a coisa *desaparecida* a mesma abstração que com a coisa *aparecida*. Também aqui terá que se ter em conta o que se

segue, quer dizer, a maneira como essa coisa que *já não está*, permanece, resiste, persiste tanto no tempo como na nossa imaginação que a rememora (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 9).

O que é e de onde vem esse outro que nos assombra? Para onde vai quando desaparece e, mesmo assim, continua a me assombrar? Retornará? Esta última pergunta estende o assombro ao infinito, ao mesmo tempo em que é incapaz de nos preparar para uma nova (re)aparição. Entre desejo e assombro, o outro me desloca. Quando aparece, desejo que se vá; quando some, permanece como um fantasma do qual não posso (ou: *não desejo?*) me livrar. E esse outro não faz mais do que passar: aparecer, desaparecer, borboletear (DIDI-HUBERMAN, 2015). Que pode a educação diante desse outro?



Em geral, nosso esforço formativo consiste em capturar o outro e vincula-lo a uma substância, uma imagem fixa que permite a sua identificação. Talvez esse seja o significado da expressão "estudar para ser alguém", dita exaustivamente com a inocência benfazeja dos mais perversos estados de dominação. Pois, as nossas reações aos modos de (des)aparecer desse outro, suas formas de ser o que é, marca-o com as insígnias da infâmia, as quais, argumenta-se, precisam ser superadas. Fixa-se o outro como ninguém (ou como um alguém infame) e trabalha-se para fixa-lo como alguém cujas marcas da infâmia nunca estarão

completamente apagadas e servirão como um alerta: é o cisne marcado pelo orgulho envergonhado de ter sido (portanto, de ainda ser potencialmente) o patinho feio.

Mas, ao aparecer, o outro nos direciona um convite. O imperativo contido em seu aceno não é "veja-me" (aceite-me, reconheça-me, respeite-me). Trata-se de um convite a fazer a experiência de uma comunidade sem reivindicar uma identidade: arriscar-se em outras maneiras de ser, que expõem o eu no próprio gesto de exposição do outro. A comunidade vivida aqui joga com a potência de ser e de não ser, de aparecer, de desaparecer, de borboletear. A educação é capaz de suportar(-se) (n)essa pura potência?

De fato, "*ontologia da potência*" é o modo como o professor Raul Antelo se refere à "*Comunità che viene*" no seu artigo para a coletânea "O comum e a experiência da linguagem". Para ele, reconstituir a gênese do tema da potência no pensamento de Agamben é fundamental para compreender a comunidade como aquilo "que está sempre chegando no meio de uma coletividade e é, justamente, porque nunca acaba de chegar, que ela resiste ao coletivo e até mesmo ao indivíduo" (ANTELO, 2007, p. 29).

Mas, em si mesma, essa assertiva pode não significar nada, já que a potência constitui o fio que atravessa todo o percurso de Giorgio Agamben e sua multiplicidade de categorias analíticas, como defende Castro (2012). Assim, uma compreensão mais coerente da sua ideia de comunidade implica, além de uma aproximação com o fio da potência (que, ademais, é necessário para estabelecer com precisão o lócus de qualquer um dos seus conceitos), um contato irremediável com o pensamento poético-ontológico que atravessa "A comunidade que vem".

A ideia de mirar a comunidade desde uma perspectiva ontológica já está presente na constelação agambeniana descrita anteriormente e é o ponto de partida dos *pensadores da comunidade* de um modo geral. E, como adverte Agamben na abertura da segunda parte do seu livro, o horizonte do exercício de reflexão ali levada a cabo é um "velho problema da metafísica: a relação entre essência e existência, *quid est* e *quod est*" (AGAMBEN, 1993, p. 70). Questão ontológica, portanto.

Para contornar "a fraca inclinação do nosso tempo para a ontologia (a filosofia primeira)" (AGAMBEN, 1993, p. 70), o autor de "A comunidade que vem" situa o seu pensamento no horizonte dessa relação, mas supera a perspectiva estritamente dialética desse pensamento através da introdução de uma figura irreduzível a cada um dos dois polos. Trata-se do *quodlibet*, o *qualquer*. Nesse sentido, o ser qualquer não remete a uma insípida indiferença essencial, mas também não diz respeito a uma coisalidade existencial genérica. O *quodlibet*

não é, de acordo com a cisão que domina a ontologia ocidental, nem uma essência, nem uma existência, mas uma *maneira emergente*; não é um ser que é deste modo ou de outro, mas um ser que é *o* seu modo de ser e, portanto, mesmo permanecendo singular e não indiferente, é múltiplo e vale por todos. (...) O ser que não permanece na sua própria condição, enquanto tal, que não se *pressupõe* a si como uma essência escondida, que o acaso ou destino condenariam depois ao suplício das qualificações, mas que se *expõe* nelas, é sem resíduos o seu *assim* - um tal ser não é acidental nem necessário, mas é, digamos assim, *continuamente gerado pela própria maneira* (AGAMBEN, 1993, p. 29).

O ser que emerge como uma maneira (de ser) existe sob o modo da potência, sem, contudo, possuí-la como uma propriedade que o identifica e engendra um processo de individuação. Ele é *continuamente gerado pela própria maneira*, pela própria emergência da sua maneira de ser porque a potência que está em jogo, nesse caso, é "simultaneamente potência de ser e potência de não ser" (AGAMBEN, 1993, p. 34) e a emergência do ser qualquer, da sua *imprópria* maneira de ser, carrega consigo a possibilidade (o risco, a potência) de não ser, de desaparecer, de ser de outra maneira.

Ainda mais radicalmente, está em jogo a potência de ser outro, ou seja, a abolição da narrativa fictícia em torno da insubstituibilidade do indivíduo, que serve, na nossa cultura, somente para assegurar sua representação enquanto figura universal, de modo que "o que cada criatura tem de mais próprio torna-se assim a sua substituíbilidade, o seu ser no lugar do outro" (AGAMBEN, 1993, p. 25). Ou seja, trata-se de uma "irrevogável hospitalidade" ao outro ser, uma expatriação de si no outro e do outro em si. É por isso que, para Agamben, o "*quodlibet ens* não é 'o ser, qualquer ser', mas o ser que, seja como for, não é indiferente" (AGAMBEN, 1993, p. 11). E ele continua:

O qualquer que está aqui em causa não supõe, na verdade, a singularidade na sua indiferença em relação a uma propriedade comum (a um conceito, por exemplo: o ser vermelho, francês, muçulmano), mas apenas no seu ser *tal qual é*. A singularidade liberta-se assim do falso dilema que obriga o conhecimento a escolher entre o caráter infável do indivíduo e a inteligibilidade do universal (AGAMBEN, 1993, p. 11).

Assim, a *quodlibetalidade*, essa estranha caracterização do ser qualquer cunhada por Agamben, não é um predicado, indicando uma capacidade do *quodlibet* para ser, indiferentemente, qualquer um. Ela é uma absoluta exposição, um irremediável abandono ao seu *ser-assim*.

É por isso que a própria escritura de Agamben exige de quem dela se aproxima um olhar especial, um olhar que não pretende se apropriar dela, um olhar que se delicia com o que se oferece ao uso comum. A ontologia praticada por Agamben funda-se em uma experiência poética, uma experiência de vibração mais ou menos ritmada de um ser e de um não-ser.

Não cabe aqui, por exemplo, perguntar se o ser qualquer existe de fato, se a comunidade que vem já existiu ou virá a existir, a se realizar um dia. Como ontologia poética, sua escritura exige que estejamos atentos ao modo como em uma imagem está em jogo uma imaginação, em uma forma está em jogo uma formação, que Agamben nomeou de potência. Esta, por sua vez, não é aquilo que dormita esperando ser despertada; mas uma vibração que atíça e atrai outros seres, outros modos de ser.

4.1 Ser exposto, ser fora (de si, do mundo)

O ser que vem já está aí: não é uma promessa. Não é o "que virá": "(*que vem* não significa *futura*)" (AGAMBEN, 2013, p. 103). Ele borboleteia: aparece, desaparece. Ou vagalumeia: emite sua luz intermitente em uma dança formadora de comunidade, apaga, se desloca. Já não está mais onde o encontramos outrora. Nos surpreende com a sua aparição lá onde não imaginamos encontra-lo. Onde podem ser encontrados, já que a luz dos nossos refletores, a luz da nossa razão esclarecida os expõe a desaparecer? A resposta a essa pergunta não tem a precisão de coordenadas geográficas, pois o seu *ter-lugar* (seu *ser*) é um deslocamento: que vem. Ele não dispõe de si como uma propriedade, mas como uma exposição, uma aparição, uma emergência:

O ser que não permanece na sua própria condição, enquanto tal, que não se *pressupõe* a si como uma essência escondida, que o acaso ou o destino condenariam depois ao suplício das qualificações, mas que se *expõe* nelas, é sem resíduos o seu *assim* - um tal ser não é acidental nem necessário, mas é, digamos assim, *continuamente gerado pela própria maneira* (AGAMBEN, 1993, p. 29).

Em Agamben, o ser qualquer não é indiferentemente qualquer ser, mas aquele ser cuja maneira, cuja aparição, cuja emergência faz diferença. Supera-se, de partida, a insípida indiferenciação do ser com relação às suas propriedades ou as suas possibilidades de manifestação, tal como se espera de uma ontologia. Gera-se, por outro lado, problemas para o pensamento ontológico, pois o ser que é o seu modo de ser faz caducar a identidade e a lógica do pertencimento: sua presença é uma impropriedade que põe em xeque nossos próprios

modos de ser. Basta lembrarmos do encontro com a barata de Lispector ou da borboleta noturna que cruza a nossa porta entreaberta para termos alguma dimensão da intensidade dessa aparição.

A emergência do ser qualquer é intrusiva. Vem antes de toda preparação. Quando menos se espera. Como o sexto intruso do breve conto de Kafka, que ameaça com a sua presença desestabilizar aquela sociedade de cinco amigos: "seria uma vida pacífica se não houvesse sempre um sexto se intrometendo. Ele não nos faz nada, mas nos incomoda, e isso basta. Porque se intromete onde não é chamado?" (KAFKA, 2010, p. 15). Por mais que o recusemos, ele sempre retorna, há sempre um sexto. E mesmo quando não está aí, o assombro da mera possibilidade de uma sua aparição tem o efeito de estremecer os limites estabelecidos.

Pois, toda totalidade fechada tem consciência do resto que produz e que, doravante, escapa do seu controle. O resto é um acidente calculado e todo esforço de manutenção de uma unidade consiste em estabelecer uma distância segura daquilo que sobra; ou, em outros casos, tornar esse resto um combustível a ser queimado pelas engrenagens que mantêm a máquina em movimento. Não é possível, porém, eliminar completamente o seu perigo, uma vez que o mais impróprio e inconveniente da sua presença é a potência de escapar e aparecer lá mesmo onde não poderia:

Onde queres o ato, eu sou o espírito
e onde queres ternura, eu sou tesão
onde queres o livre, decassílabo
e onde buscas o anjo, sou mulher
Onde queres prazer, sou o que dói
e onde queres tortura, mansidão
Onde queres um lar, revolução
e onde queres bandido, sou herói
(Caetano Veloso, 1986)

Assim, a questão que se coloca por esse ser emergente, pelo devir incessante e errante do ser qualquer, é a questão do desejo (ou do *quereres*, diria Caetano Veloso no poema citado acima). Os cinco amigos de Kafka não desejam acolher um sexto. E não porque a sua intrusão signifique a perturbação do sentido daquele arranjo quártuplo: "também entre nós cinco não há sentido" (KAFKA, 2010, p. 15). Mas, a presença intrusiva desse outro ser, mesmo quando ele não está lá, mesmo quando ele apenas passa, faz circular afetos que produzem um estranhamento naquele arranjo que quer permanecer assim.

O encontro com esse ser qualquer abre uma fenda que é pura quebra, sem reparação possível, uma fratura exposta nos confins daquele cinco, daquele um, daquele par ou ímpar, daquela unidade fechada e que se esforça para manter-se fechada em si mesma. O que ele expõe, na verdade, é a irreparável fratura que atravessa o humano de cabo a rabo e que a máquina antropológica se esforça para costurar, mesmo sabendo que essa é uma tarefa fadada ao fracasso. Talvez por isso mesmo a própria substância do que chamamos de humanidade seja apresentada por Agamben como uma máquina, como uma operação contínua de cisões e articulações entre o homem e aquilo que ele não é.

Mas a segurança oferecida pela máquina antropológica é a mesma de uma muralha construída de maneira descontínua ao redor de um império, "de modo que entre um e outro pedaço construído em regiões desérticas abriam-se grandes brechas, lacunas quilométricas" (PELBART, 2009, p. 19) expostas pelos nômades que frequentam os desertos do nosso real. Esses nômades, continua Pelbart, não intencionam a tomada do poder imperial, mas incomodam, com a esquisitice da sua presença que passa, a normalidade dos costumes: "Eles têm bocas escancaradas, dentes afiados, comem carne crua junto a seus cavalos, falam como gralhas, reviram os olhos e afiam constantemente suas facas" (p. 19).



Porém, até mesmo quando falam de si, em uma língua mais ou menos inteligível, eles perturbam os nossos esquemas representativos, pois, ao dizerem-se de outros modos, põem em cheque a exatidão dos nossos modos de dizer, de dizer-nos humanos. A fugacidade

soturna do ser qualquer faz tudo desviar e fugir. Envolto nas brumas do nosso próprio pensamento, a dança passageira do ser qualquer, graciosa e estagnante, produz um pequeno deslocamento, um eriçamento que "não tem lugar nas coisas, mas na sua periferia, no espaço entre as coisas e elas próprias" (AGAMBEN, 1993, p. 45).

Isso significa que, se o ser qualquer expõe uma quebra irreparável na continuidade da experiência humana sem necessariamente indicar novos começos para esta, ele abre, ao mesmo tempo, a possibilidade de outros modos de ser lá mesmo onde tudo parecia definitivamente completo. Sua presença é eminentemente poética, pois onde anuncia o "fim do pensamento", o "fim do homem" ou mesmo o fim da própria poesia, como apontam Agamben e toda uma geração de "pensadores pós", incita a possibilidade de viver outras experiências possíveis do homem, do pensamento, do poema lá mesmo onde estes declinam, se partem, findam.

Lá mesmo onde finda o ser-homem, o ser-sujeito, está o ser qualquer e o seu "imperceptível tremor do finito, que lhe indetermina os limites e o torna apto a confundir-se" (AGAMBEN, 1993, p. 47). E nos confunde. Pois, a perspectiva de pensar uma fuga do homem, de pensar uma experiência do mundo a partir de outras experiências que não estão encerradas nos limites do que chamamos de humanidade, não parece ser digna de nenhuma razoabilidade. Mas essa ontologia poética inaugurada por Agamben na figura do ser qualquer, é a de uma experiência claramente difusa que faz frente aos limites falsamente nítidos de um ser que se quer fechado em si mesmo.

Nesse sentido, a própria parábola do banquete messiânico dos justos, recuperada por Agamben no primeiro ensaio de "O aberto", precisaria ser reconsiderada. Na representação consultada por Agamben, os justos estão, no último dia, em volta de uma grande mesa banquetando as carnes do peixe Leviatã e do boi Behemoth e suas cabeças humanas foram substituídas pela cabeça de animais (boi, leão, águia, asno, pantera, macaco). Na interpretação agambeniana, esse resto da humanidade representado com cabeças de animais pode indicar uma reconciliação do homem com a sua natureza animal ou, pelo menos, uma nova composição dessa relação (AGAMBEN, 2017, p. 12).

Ora, tenho a impressão que o esforço que atravessa a máquina antropológica como máquina formativa do humano consiste justamente em docilizar as relações da humanidade com a sua animalidade constituinte ("reconciliar" ou "compor de novas formas" são eufemismos amplamente utilizados no contexto desse debate): é o trabalho de domesticação

que o nosso "cinismo pedagógico"³⁵ insiste em manter como uma experiência que não nos diz respeito.

Uma possibilidade hipotética se abre a partir daqui: é possível que o "último dia" já tenha acontecido há muito tempo, de modo que toda a "história da humanidade" se apresenta como esse fado que consiste em uma (re)composição infinita das relações entre homens e animas (entre o que resta do humano e o que resta de não-humano no mundo). Nesse caso, a leitura de Agamben nos incita a apostar que existe um capítulo posterior a esse fim, uma espécie de *epílogo* capaz de abrir uma experiência ainda mais radical do que a dos homens teriocéfalos da bíblia hebraica consultada.

Os dois ensaios subsequentes em "O aberto" trazem as fichas dessa aposta: as leituras que Agamben faz de Bataille e Kojève (AGAMBEN, 2017). Não cabe nos limites desse meu trabalho de tese a explicitação exaustiva dessa leitura. Entretanto, é preciso destacar alguns pontos: (1) tanto para Bataille quanto para Kojève era fundamental pensar a forma que o homem assumiria depois do "fim da história", já que esse não era compreendido como uma catástrofe cósmica que jogaria toda a existência em um nada absoluto; (2) isso implica uma retirada do homem desse lugar de centralidade na definição dos limites de si mesmo e do mundo; (3) a questão que se colocava para os dois escritores, portanto, era a do que sobreviveria, o que sobraria, o que restaria depois da "morte do homem" no fim da história.

Obviamente, essa questão não se resolve com a simples restituição das características humanas a uma animalidade essencial, que estaria figurada na imagem dos arcontes com cabeça de animal no banquete pós-histórico. O que Bataille vislumbra, argumenta Agamben, é a experiência radicalmente outra do *acéphale*, do homem que evadiu-se da sua cabeça e que "poderia, possivelmente, não ser humano ou divino - mas não deveria, em nenhum caso, ser animal" (AGAMBEN, 2017, p. 16). Tanto um devir animal do homem, seu retorno a um "estado de natureza" puro e originário quanto, por outro lado, uma humanização dos animais, a elevação dos animais a um *status* de humanidade, apenas prolongam a querela humanidade/animalidade, natureza/cultura, eu/outro, sujeito/objeto, que é a própria armadilha que o acéfalo batailleano procura desarmar.

Assim, é preciso perguntar se é ainda humano (compreendendo o humano como o ser que se forja nessa relação tensa com uma animalidade que o constitui e que ele procura superar) o ser que fugiu da própria cabeça. É humano o rosto de areia que se desvanece na

³⁵ A ideia de cinismo pedagógico está sendo elaborada por Adalgisa Leão, na sua pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE em Recife, intitulada "Mas há fronteiras nos jardins da razão: sobre um cinismo pedagógico em Peter Sloterdijk".

orla do mar? É humano o ser que vem? E, trazendo a questão para mais perto de nós: é possível ainda falar de "formação humana" para se referir a educação desse ser qualquer?

Pois, absolutamente exposto, o ser qualquer exhibe-se flertando continuamente com o que não é. Não se exime de chocar-se contra os próprios limites para roçar outros modos de ser. Abre, desse modo, um espaço de passagem. Mais ainda: ele é a própria passagem, constitui-se numa soleira, justamente naquela experiência que pode arremessá-lo para fora de si mesmo e suspendê-lo do seu próprio mundo. Por isso, "*qualquer é, neste sentido, o acontecimento de um exterior*" (AGAMBEN, 1993, p. 54), acessível ao humano apenas como um "fora-de-si".

Essa experiência só é possível para uma humanidade de mão vazias, uma humanidade que se despoja de tudo que lhe é mais próprio e expõe-se em seus limites, expõe-se como um limiar. Nessa irremediável exposição, o ser qualquer só pode saborear toda alegria e toda dor de ser o que é lá mesmo onde essas experiências não o cabem, não foram destinadas a ele.

Por isso as crianças, como *exemplares* do *quodlibet*, sabem que toda a nossa felicidade depende da magia, não do nosso merecimento ou do que somos capazes de fazer para alcançá-la: "se alguém conseguir dobrar a sorte com o engano, se a felicidade depender não do que ele é, mas de uma noz encantada ou de um 'abre-te sésamo', então, e só então, pode realmente considerar-se bem-aventurado" (AGAMBEN, 2007, p. 23). As crianças, esses seres que não são precisamente animais, mas também não são ainda efetivamente humanos, transportam-se magicamente para fora de si, para fora dos limites do seu próprio mundo e sabem que só nesse fora podem dizer sorrindo "eu" diante da própria dissolução dos limites da sua forma-subjetividade.

A criança sabe, por outro lado, que nesse fora não está sozinha, mas rodeada por uma infinidade de seres, de maneiras de ser com as quais ela pode confundir-se mesmo não havendo nada em comum entre elas. Nessa "aldeia dos magos", nessa comunidade dos que não tem nada em comum, a criança não é aquela que pode ser indiferentemente qualquer coisa; mas, o que quer que ela seja, o será por inteiro. Ou seja, nas suas brincadeiras a criança põe-se em jogo por inteiro, podendo decidir ali toda a sua felicidade.

Por isso, o qualquer exige algo de nós: o deslocamento para a experiência de um fora que se dá na própria passagem. O qualquer nos toma no limiar de nós mesmos e faz a experiência da comunidade com ele significa deslocar-se nessa soleira na companhia de outros seres que nos escapam e nos fazem escapar de nós mesmos. O *quodlibet* abre passagens que são linhas de fuga de nossa subjetividade ensimesmada. E não porque o sujeito esteja em oposição à comunidade (que se constituiria com uma espécie de "subjetividade

coletiva"), mas porque essa comunidade que vem só pode ter lugar no risco que corremos ao estabelecer novas conexões.



A forja dessas novas conexões, que pode resultar em uma indeterminação dos limites dos outros e de nós mesmos, acontece no choque, na tensão elétrica de um contato pele a pele. Quando as bordas de um sujeito/mundo roçam as bordas de um outro/mundo, as faíscas que saltam testemunham a experiência de uma comunidade que é pura exterioridade, puro limiar; passagem infundável do comum ao próprio e do próprio ao comum. Essa passagem é inapropriável (mesmo na forma de uma "diferença", pois o fora não é o que nos constitui, mas o que nos escapa) e, na certa por isso mesmo, é tomada como inapropriada, como experiência a ser evitada.

Ser fora de si: eis uma experiência quase completamente interdita ao sujeito-humano. Talvez esse seja o significado preciso da "impossibilidade de fazer experiência" que caracteriza o humano do nosso tempo (AGAMBEN, 2005). Pois, esse fora aberto pelas singularidades quaisquer "*não as une na essência, mas dispersa-as na existência*" (AGAMBEN, 1993, p. 23). Nesse sentido, a falência da experiência se processa em um esforço para produzir uma existência cotidiana incapaz de levar-nos para fora de nós mesmos,

para a *existência* como aquilo que nos dispersa e escapa, para esse fora irremediável no qual estamos expostos a esbarrar em outras maneiras de viver.

Ora, se a cesura que mantém em funcionamento a máquina antropológica é aquela entre o homem e o animal, que funda uma interioridade no homem, a experiência da pura exterioridade aberta pelo qualquer expõe uma cesura ainda mais radical (porque inesperada): é a ruptura do homem consigo mesmo em uma espécie de "esoterismo constitutivo que tem a forma do que é conscientemente participante de sua expropriação, assistindo como iniciado à sua autoabolição" (AGAMBEN, 2015, p. 104). Em uma interioridade (ou em seu ser sujeito), o homem diferencia-se dos "outros animais" (daquilo que ele não é); em sua pele, no seu rosto irreparavelmente exposto, nessa exterioridade, nesse limiar de si, o homem se desvanece e diferencia-se de si mesmo.



Nesse ponto, encontra-se rodeado por uma miríade de outros modos de ser. A presença de outro em uma interioridade, em um mundo próprio do humano, ainda que implique uma complexa trama de cisões e articulações, de aproximações e afastamentos, é uma experiência com a qual a educação tem alguma familiaridade: é a própria operação da máquina antropológica na qual se constitui o ser-humano historicamente. Inusitada é a experiência de encontro com outro em um mundo que não exatamente outro mundo próprio (uma espécie de

"mundo próprio do outro"), pois o ter-lugar do ser qualquer é uma *impropriedade*, pura exposição sem síntese e sem refúgio possíveis.

Assim, o qualquer abre para o humano uma experiência do fora de si que não é simplesmente um retorno à sua animalidade originária, haja vista que a própria experiência animal sempre foi pensada, a partir da perspectiva humana, como o substrato vivente básico ao qual se adicionou o *plus* da racionalidade, dando origem ao humano propriamente dito. O *quodlibet* não adiciona nenhum traço ulterior ao homem ou ao animal e nem mesmo ao mundo; abandona uns e outros ao seu irremediável ser-assim, o ter lugar de uma comunidade que se vive na dispersão da existência de uma multiplicidade de maneiras de ser, de seres que são a sua maneira de ser.

O acontecer desse fora, seu ter-lugar, é a forma evanescente do ser qualquer como exemplar sem classe da comunidade que vem. Pura exposição. Irremediável abandono. Ser (ter-lugar) em um lugar impróprio. Ser si mesmo como uma impropriedade. *Ser pobre*: ser si mesmo precisamente onde a simesmidade caduca e se desvanece. Ser continuamente gerado pela (im)própria maneira de ser. Ser eriçamento, estremecimento provocado pela presença de um outro que, seja o que for, não (nos) é indiferente. Lugar do afeto, do desvio, da linha de fuga.

A comunidade que vem é o *genialis lectus*, a cama na qual são geradas as singularidades quaisquer, que jogam por terra a "pretensão do eu de bastar-se a si a si mesmo" (AGAMBEN, 2007, p. 17). Assim, essa comunidade não tem lugar no paraíso, em que se encontraria resolvida essa insuficiência do ser em relação a si mesmo, ou no inferno, em que ela operaria como uma penitência, mas no *limbo*:

região que está para além da perdição e da salvação: a sua nulidade, de que tanto se orgulham, é acima de tudo neutralidade em relação a salvação, a objeção mais radical que alguma vez foi feita contra a própria ideia de redenção. Propriamente impossível de salvar é, de facto, a vida em que nada há para salvar e contra ela naufraga a poderosa máquina teológica da *oiconomia* cristã (AGAMBEN, 1993, p. 14).

O limbo, esse espaço completamente por se fazer, é o aberto atravessado por forças não-humanas, cósmicas, desconhecidas, indomáveis, irreduzíveis ao esforço político de delimitação de uma humanidade. Acessar essas forças pode abrir campos de resistência ainda não vislumbrados nos limites da nossa educação.

Pois, essa experiência de ser fora de si torna possível um pensamento dilacerante e decisivo que põe em jogo nossos modos mais próprios de pensar. Acessar esse impensável

não significa incluir outros modos de pensar em nossos próprios esquemas de pensamento, mas estar, ainda que por um tempo limitado, à deriva na potência de pensar, exposto à forças que podem nos levar para lugares inexplorados.

4.2 Desvio: *Horror mundi*

Outros modos de ser e de saber tornam-se acessíveis a quem se despoja por inteiro da forma-homem, a quem deixa as ondas do mar lavar o rosto de areia.

Essa proposição, assim como o diagnóstico do "fim próximo" do homem (FOUCAULT, 2007, p. 536), carrega um ar perturbador. Certamente, não porque implique e aponte para o desaparecimento da espécie *homo sapiens* da superfície do globo (nos afastamos desse sentimento da catástrofe na mesma proporção em que confirmamos, pelo saber legitimado da ciência, a concretude e a atualidade dessa possibilidade). O horror que nos toma diante de uma ideia como essa se deve ao fato de existirem, em nossa contemporaneidade, regiões inteiras do planeta em que o homem, a humanidade não passa de um vulto. Que existam mundos inumanos e que o nosso esforço de humanização ilimitada fracasse diante deles: eis o que nos assusta.

Mais ainda: os limites e a localização destes mundos nos são quase completamente desconhecidos, de modo que um descuido mínimo pode nos jogar na presença dos terríveis habitantes dos mundos que não são nossos. Pois, as terras dos demônios, das bestas, dos fantasmas e de outras figuras grotescas do inumano já não estão confinadas nas bordas do nosso mundo, nas profundezas abissais dos oceanos ou nos subterrâneos do planeta; os lobisomens, as pernas cabeludas, os bois da cara preta, as cucas, os homens-porcos e outras assombrações já não respeitam os limites das florestas que eram a sua morada-prisão; os seres periféricos (estrangeiros, favelados, refugiados) já não respeitam os limites do centro das nossas grandes cidades.

A grande luz dos nossos refletores nos impede de ver o deslocamento desses seres, visíveis na escuridão de suas vidas obscuras. Eles estão no meio de nós! Basta um descuido e sua careta pode transfigurar nosso mundo para sempre (como no conto de China Mieville [2014], no qual a banalidade de um assassinato tornou visível a fenda entre *a cidade e a cidade*: *Bes'zel* e *Ul Qoma* ocupam o mesmo lugar geográfico, estão absolutamente sobrepostas, mas as distâncias entre as duas devem ser mantidas a todo custo, de modo que os habitantes das duas metrópoles jamais podem permitir se verem). Quem está sendo

atormetado por um demônio sabe que, com os olhos abertos ou fechados, pode vê-lo em qualquer lugar, não apenas na casa mal assombrada da rua X ou Y.

O mundo humano exhibe, por todos os lados, rastros e manchas mais ou menos opacas dos outros mundos sobre os quais avançou. Alguns desses rastros são inapagáveis, nos restando apenas desenvolver dispositivos que nos permitam passar por estes lugares sem nos afetar com a sua energia (quando não é possível evita-los por completo). Assim, não são os vestígios proto-históricos de um mundo pré-humano ou os indícios de continuidade do mundo depois do fim do homem que produz assombro. Verdadeiramente assustadora é a presença insistente de seres e mundos que escapam do humano.

Tudo o que se deseja é que esses seres demandem a sua inclusão nos limites do mundo humano. O humanismo, com as suas estratégias político-pedagógicas, aprendeu a dilatar suas fronteiras sem ser transfigurado pela presença estrangeira. Mas que outros construam "na própria Terra as formas de vida negadoras da Humanidade, sociedades para além do social e temporalidades para além do tempo" (ROMANDINI, 2013, p. 27), ou seja, que seres quaisquer façam comunidade sem reivindicar uma identidade, uma inclusão, é o que não admitimos suportar.

Por isso, a nossa política e a nossa pedagogia se identificam sem reservas com a "vontade de segurança" com a qual respondemos a possibilidade de encontro com esses outros terríveis. É "*por questões de segurança*" que nos submetemos a mecanismos de identificação, controle e vigilância desprovidos de qualquer razoabilidade; é também para "*reduzir os índices de violência*" que propomos projetos educativos (formais e não-formais) para os que são eufemisticamente apontados como estando em situação de risco e vulnerabilidade.

Ou seja, é a partir de um *pânico moral*, uma desqualificação e negativização do outro e do seu mundo apontando-os como uma ameaça (MISKOLCI, 2007), que nos colocamos em contato com a presença sombria e irredutível dessas outras formas de vida. Esses medos pouco tem a ver com os traços característicos dos outros e dizem muito mais sobre a forma como reagimos a possibilidade de nos misturar e confundir-nos com eles. Assim, não está em jogo, aqui, uma prevenção dos problemas, perigos e possibilidades catastróficas, mas uma defesa de nós mesmos diante dos outros associados ao mal, o que nos autoriza, no limite, a elimina-los sem mais.

Os dispositivos midiáticos cumprem um papel central nesse processo de produção do terror. É sobretudo através desses dispositivos que os medos sociais são evocados para justificar as reações que temos diante dos outros. Na discursividade midiática, os outros

abrem mundos que são caricaturados para amplificar os medos e permitir o controle social sobre as aparições desses lugares e seres que nos assustam.

Em nosso tempo, no qual a razão vigilante e punitiva obedece ao controle e regulamentação do tecido social e político, argumenta Miskolci, "os empreendedores morais, ao invés de propor a criminalização e o aprisionamento tendem a sugerir medidas educacionais, de prevenção e regulamentação legal" (MISKOLCI, 2007, p. 113). Por esse motivo, a própria história da inclusão educacional daqueles tomados como perigosos é uma história da produção de pânico morais em relação aos mundos que os outros abrem e a possibilidade virtual de sermos transfigurados por eles. Essa história de terror ainda está completamente por ser contada.

4.3 Tienanmen: uma ética imprópria

A sequência de imagens é amplamente conhecida: um homem franzino caminha a passos largos para o centro de uma grande avenida e posta-se diante da fila de tanques de guerra que avançam. A despeito da desproporcionalidade no duelo de forças, de um lado, o poder absurdo e desmedido dos tanques enfileirados, do outro, o corpo magro e frágil do estudante, este último retarda o quanto pode a poderosa marcha dos veículos militares, gesticulando e balançando as mãos que seguram o que parecem ser bandeiras.



Os tanques param. O homem sobe no primeiro, procura uma brecha por onde possa ver e talvez falar com o piloto. A multidão grita, aplaude, saúda. Os gestos daquele homem parecem exigir que os tanques deem meia volta. Ouve-se o barulho de tiros, bombas, gritos. Os tanques tentam avançar novamente e o homem postado a frente parece disposto a não sair do caminho. Estabelece-se essa situação-limite. Até que outras pessoas intercedem e retiram o *tankman*, como ficou conhecido posteriormente, do caminho dos tanques.

Sabemos o que estava acontecendo antes dessa cena emblemática e também como se desdobraram os acontecimentos que encerraram aquele evento histórico-político. Mas, aquele "confronto" do estudante com os tanques, aquela absoluta exposição do estudante à força desmedida dos tanques deu um tom inusitado e quixotesco aos processos de resistência política levados a cabo ali.

Eventualmente, essa tonalidade reaparece em lugares diferentes: entre infinitos outros, está na escultura da menina postada diante do emblemático touro de *Wall Street* (a presença ativa e feliz da "*fearless girl*" envolveu o touro em uma aura de hesitação); nos meditantes diante do Batalhão de Choque que avançava para dispersar a ocupação de um território estratégico na cidade do Recife; no menino que expõe o corpo magricelo diante da Guarda Metropolitana durante protesto dos camelôs no centro de São Paulo.

Figuras de uma (im)potência que beira a insanidade, que enfrentam, com a exposição dos seus corpos frágeis, a desmedida de um poder capaz de destruí-los completamente. Não manifestam a força dos heróis, mas o destemor de quem não tem o que perder e por isso se dispõe a perder tudo, inclusive a própria vida. Sua nudez evidencia o paradoxo fundamental da biopolítica: a destruição da vida para proteger a vida, o descarte de algumas vidas em nome de outras considerada mais importantes.

Esse diagnóstico é amplamente conhecido, mas não cabe, nos limites dessa tese a sua descrição. Recorro a uma síntese esboçada por André Duarte em seu livro sugestivamente intitulado "*Vidas em risco*":

Afinal, quando a vida é projetada como nosso bem supremo, ao mesmo tempo em que é cotidianamente degradada ao plano de algo supérfluo, justamente então se faz preciso *correr o risco* de viver, pensar e agir de *outro* modo. Somente quem sabe que sua vida se encontra *em risco* pode *arriscar-se a viver e pensar* de outro modo (DUARTE, 2010, p. 2).

Assim, no horizonte da mesma (bio)política que expõe uma infinidade de seres a sua desapareição, expõem-se em uma ética arriscada e (im)própria aqueles que resistem à degradação dos seus modos de viver, de agir, de pensar, de ser.



A história dessa *ética da exposição* está completamente por se fazer, pois na *praça da paz celestial* em que se transformou a nossa política, em geral, nós estamos do lado dos tanques³⁶. O ser dessa *ética imprópria* é o principal inimigo do Estado e "onde quer que estas singularidades manifestem pacificamente o seu ser comum, haverá um Tienanmen e, tarde ou cedo, surgirão os tanques armados" (AGAMBEN, 1993, p. 68).

Assim, a ética que está em jogo aqui não se refere nem a obediência aos preceitos prescritos por uma coletividade pensada como unidade supraindividual elevada, nem às realizações de um sujeito individual livre e autônomo como unidade irreduzível ao coletivo. A ética aqui é um movimento de exposição que não funda um sujeito, mas também não se funda nele: é a experiência em que a singularidade expõe-se a desaparecer no próprio movimento de aparecer.

³⁶ Nos protestos do ano de 2013 no Brasil, por exemplo, criou-se entre os manifestantes (que naquele momento definiam-se como apartidários e, em certo sentido, apolíticos) o acordo de que todos deveriam ficar de cócoras sempre que os chamados "vândalos" e "black blocs" entrassem em ação (pichando as paredes ou destruindo as vidraças de algum banco, por exemplo). Visava-se com isso facilitar o trabalho da polícia na identificação e contenção dos vândalos, criando uma situação em que "tanques" (a força policial) e manifestantes (honestos, cidadãos) marchavam em uma mesma direção (a ação policial era aplaudida em muitos momentos do percurso).

Como tal, ela só pode ter lugar em um limbo, esse lugar não-lugar de onde provém a singularidade qualquer. Jogados em uma imanência absoluta, em seu assim irreparável, sua ética é uma aposta, um pôr-se em jogo, "mesmo correndo o risco de que, dessa maneira, venham a ser decididas, de uma vez por todas, a sua felicidade e a sua infelicidade" (AGAMBEN, 2007, p. 61).

Figuras como a do *tankman*, ao aparecerem expostos a possibilidade real da sua desapareição, abrem um espaço em que as próprias forças encarregadas de sua captura, de sua domesticação hesitam, desaceleram a sua marcha. A presença dessas figuras perturba a familiaridade e o automatismo das nossas máquinas antropológico-formativas. E, pelo menos por alguns instantes, o Estado (que no texto de Agamben representa essa maquinaria responsável por governar os homens a partir das suas identidades) flutua sem saber como reagir diante daquela aparição.

Essa aparição não é uma demanda por reconhecimento do Estado, um pedido de inclusão nos seus mecanismos de classificação e governo. Eles Já não reivindicam nada, contentando-se em estar expostos, pois as suas vidas são, desde sempre, essa exposição. Toda esperança findou e por isso todo medo é deixado para trás.

Por isso na ética não há lugar para o arrependimento, por isso a única experiência ética (que, como tal, não pode ser nem uma tarefa nem uma decisão subjetiva) é ser a (sua própria) potência, existir a (sua própria) possibilidade; e expor em cada forma a própria amorfia e em cada acto a própria inactualidade (AGAMBEN, 1993, p. 39).

Éticas são as (r)existências jogadas, postas em jogo diante das forças encarregadas da sua domesticação (humanização). São as vidas que, expondo-se ao risco de desaparecer, fazem hesitar os dispositivos responsáveis por sua aniquilação (humanização). Pensada como modo de (r)existir, a ética do ser qualquer apresenta-se como uma fuga que não implica a existência de um outro lugar para onde se destinar: trata-se de um movimento na própria situação onde tem lugar o ser, de modo que uma educação pensada a partir daqui não se configura como uma promessa (de libertação, de emancipação, de conscientização), mas como uma experiência de arriscar-se (jogar-se) em outros modos de ser.

Mas, a chamada "exigência ética" do projeto moderno de educação deu-se a ver como uma querela insuperável entre o particularismo e o universalismo dos fundamentos do agir humano, sem necessariamente dar-se conta do solo metafísico sobre o qual se assentam ambas as perspectivas. Ou seja, nos dois casos, uma substância subjetiva, um sujeito que, no limite, escolhe obedecer ou não as regras morais estabelecidas (por "si mesmo" ou pelo conjunto da

"sociedade") se apresenta como cláusula pétrea do contrato político-pedagógico (formativo, humanizador) vigente.

No horizonte deste trabalho, a questão que se coloca é a seguinte: que experiência ética é possível quando o sujeito vacila e vê vacilar o próprio repertório moral que lhe serve de baliza? Há, por um lado, a aposta numa "estética da existência": "Ver a ética como um processo de criação indica que aqueles que se educam, enquanto agentes éticos, dispõem da liberdade, autonomia e poder na vida como um artista. O homem torna-se criador de leis e costumes ao produzir esteticamente um estilo de vida" (HERMAN, 2005, p. 101).

Ora, esse movimento de síntese entre ética e estética almeja superar a aporia entre universal e particular, indivíduo e sociedade, mas tenho a impressão de que se mantém a aposta em uma natureza humana (historicizando-a e sensibilizando-a, reconheço) sem problematizá-la radicalmente. O ético-estético, nesse caso, pode se configurar como um trabalho para apreender a "alteridade" (a diferença, a pluralidade, a contingência, a mutabilidade, a instabilidade) através do reconhecimento do outro como "um de nós", propondo um "respeito à diferença" a partir do princípio da igualdade.

O desenvolvimento da "sensibilidade estética" admite que "não há o que temer no reconhecimento da pluralidade da vida estética" (HERMAN, 2005, p. 105) ao mesmo tempo em que mobiliza o espanto e o pavor diante da emergência do novo como recurso formativo que visa defender-nos das ameaças advindas da presença do outro. Assim, esse reconhecimento do outro como um igual desvela-se como uma espécie de dádiva envenenada, que priva o outro da sua (im)potência, de sua (in)capacidade de (não) agir de outros modos, e nos impede de colocar-nos diante de certos tons, texturas, energias e lugares que nos assustam ao expor-nos ao tremor de estar fora de nós mesmos, da familiaridade do nosso mundo.

Nesse sentido, a pergunta pela ética é a pergunta *sobre o que podemos não fazer*, "uma vez que é não só a medida do que cada um pode fazer, mas também e antes do mais a capacidade de se manter em relação com a sua possibilidade de o não fazer, o que define o estatuto da nossa ação" (AGAMBEN, 2010, p. 58). A ética, aqui, diz respeito ao modo como nos relacionamos com e nos arriscamos na potência, essa zona de não conhecimento na qual talvez vislumbremos apenas "o aceno arisco de uma rapariga que nos convida para brincar" (AGAMBEN, 2010, p. 133). Logo, o "sujeito ético" não dispõe da sua vida como uma propriedade pessoal e ao dizer "eu" experimenta uma impropriedade que o mantém em suspensão entre o comum e o próprio, entre a potência e o ato:

A passagem da potência ao ato, da língua à fala, do comum ao próprio acontece a cada vez nos dois sentidos segundo uma linha de cintilação alternante na qual natureza comum e singularidade, potência e ato trocam de papéis e se penetram reciprocamente. O ser que se gera nessa linha é o ser qualquer e a maneira na qual ele passa do comum ao próprio e do próprio ao comum se chama uso - ou seja, *ethos* (AGAMBEN, 2013, p. 28).

Nessa *passagem, alternante* não se refere a uma equivalência quantitativa entre potência e ato, na mesma medida em que a *cintilação* não diz respeito a uma iluminação qualitativa atribuída a um polo ou a outro. Ou seja, a ética do ser qualquer não é uma obra coerente com o movimento da máquina antropológico-formativa do humano, mas também não é uma obra artístico-estética como oposição à primeira, como se não fosse possível imaginar uma experiência por fora da lógica da obra, da operosidade.

Aliás, para Agamben, uma ética só é efetivamente possível porque o humano é o ser que "não é nem há de ser ou realizar nenhuma essência, nenhuma vocação histórica ou espiritual, nenhum destino biológico" (AGAMBEN, 2013, p. 45), ou seja, uma ética só é possível quando o próprio humano (sua essência, sua vocação histórico-espiritual, seu destino biológico) caduca e encontra-se à deriva. Pensada como uma maneira de passar, de derivar, de errar, a ética aqui é um jogo, um intenso corpo a corpo completamente aberto³⁷.

É claro, insiste Agamben (1993; 2013), que há algo que o humano é e tem de ser, mas esse algo não é uma coisa ou uma essência e, portanto, não pode ser uma propriedade, uma obra, uma tarefa própria a realizar, mas uma pura exposição à potência de ser e de não ser que o atravessa. Esse *principium individuationis* é um espaço em que o sujeito não cessa de escapar de si mesmo, de fugir, de errar, de desertar, de tal modo que "o que está em um sujeito tem a forma de uma espécie, de um uso, de um gesto" (AGAMBEN, 2007, p. 52). Trata-se, pois, de um espaço de jogo cuja fruição consiste precisamente em jogar, em expor modos de dispor as peças e jogar os dados.

Mas, essa não é uma adesão à insípida indiferença dos jogos modernos, em que "o mais importante é competir". Muito pelo contrário, na ética tudo está em jogo, logo, tudo pode ser perdido, como numa brincadeira de crianças, que não é apenas faz de conta, mas um risco que se corre na experiência mesmo de jogar. O jogo ético é um meio que não tem um fim exterior, mas que também não se encerra em si mesmo como um fado, uma espécie de finalidade interna.

³⁷ Talvez essa experiência tenha algo que ver com uma estética se estivermos dispostos a pensa-la como "produção de presença" (GUMBRECHT, 2010; 2012; 2014) ou como "aparição" (DIDI-HUBERMAN, 2013; 2015).

O que se abre na ética pensada como jogo é a possibilidade de tudo ser diferente do que é. Manter-se na esfera do jogo consiste em conservar em todo ato a potência de ser de outros modos e em toda potência o ato performático que nos torna o que somos. A ética se expressa na gestualidade dos seres: a potência que suporta qualquer ato; o ato que suporta a potência: "o que caracteriza o gesto é que, nele, não se produz nem se age, mas se assume e suporta" (AGAMBEN, 2015, p. 58).

Expõe-se, exhibe-se o ser em um meio que não lhe é próprio, como o vaga-lume que cintila na escuridão sem apropriar-se dela. Ou seja, expõe-se ao outro ser em outro mundo. O mundo não é o que eles compartilham, mas o que os torna próximos, os torna visíveis, tocáveis, audíveis, palatáveis, cheiráveis; pensáveis, memoráveis. Tornar-se visível, dar-se a ver nesse meio puro significa correr o risco de desaparecer, de atrair para si toda fortuna e todo azar, de atrair o temido e desejado olhar do outro. Suportar(-se n)essa exposição é a ética.

Aqui, um detalhe chama a atenção: na ética do ser qualquer, o sujeito encontra-se exposto ao outro que não o direciona nenhuma demanda ou interpelação a não ser aquela que advém da sua presença. Ser exposto (à própria desapareição) é o modo de ser de um sem número de povos figurantes (DIDI-HUBERMAN, 2014), cuja (r)existência política não consiste em exigir uma saída dessa condição. Ao manifestar seu modo de ser, esses povos nos expõem ao *fora de si* que os gera, abrindo-nos à possibilidade de ser diferente do que somos.

Falar dessa experiência como uma abertura luminosa ao novo nos cega para as brumas que atravessam todo devir errático (e não enxergar as brumas pode ser fatal!). Há, precisamente, um intervalo entre a aparição do outro (inspiração) e a constituição do novo (expiração) em que o sujeito encontra-se rodeado por todo tipo de ameaça à sua forma constituída e também a sua capacidade de criação, à sua potência constituinte. Essa densa atmosfera destituente é o lugar da ética, que não pode oferecer nenhuma garantia acerca dos resultados ou do lugar onde se chegará. O que nos resta nesse limbo é o risco de tocar e ser tocado por um desconhecido em um lugar impróprio. A ética, como o modo de nos expor a esse risco, exige um *arriscado jogar-se* que o nosso tempo parece não estar disposto a se submeter.

Nem tarefa, nem faculdade: exposição. A ética não é o que o humano tem de mais próprio como o seu caráter, mas um modo de despojar-se, de pôr-se em jogo diante de outros seres. Mas, o outro, tal como o concebemos normalmente, não está aí! Está perdido, já não sabemos onde encontrá-lo e, por isso, ele pode estar em qualquer lugar, ou melhor, ele está num lugar qualquer. Ao encontrá-lo, nos damos conta de que não é nosso, não é um dos

nossos, não é um de nós. Nenhum lugar pode ser seu, nenhuma propriedade o define. Portanto, não há como devolver-lo a alguém ou a algum lugar próprio; nem como devolver a ele o seu lugar ou as suas propriedades.

O outro nos escapa e nos faz escapar de nós mesmos. Ele não é uma figura oposta ou dialeticamente complementar ao eu/sujeito, mas a experiência que abre o acesso a uma comunidade como expatriação, como *ser no lugar do outro*. Segundo uma interpretação agambeniana do Talmude, "essa substituição não conhece mais lugar próprio, mas, para ela, o ter-lugar de todo ser singular já é sempre comum, espaço vazio oferecido à única e irreparável hospitalidade" (AGAMBEN, 2013, p. 31). Derruba-se, com essa deriva, o muro que separa o céu (lugar dos justos) do inferno (lugar dos condenados) e também a narrativa da insubstituibilidade do indivíduo que torna possível sua representação como sujeito.

Assim, insisto, a ética não diz respeito a uma tarefa a cumprir ou uma obediência às regras estabelecidas: em ambos os casos, supõe-se a existência de um sujeito como condição à priori, como autor, como agente das injunções morais. O espaço da ética pensada a partir da experiência do ser qualquer é um *azo* ou *agio*: o umbral em que, indeterminando-se os limites entre o lugar do eu e o lugar do outro, uma subjetividade é posta em jogo na sua (im)própria aparição, que "se oferece por excelência ao uso comum, mas não pode ser objeto de propriedade pessoal" (AGAMBEN, 2007, p. 54).

Mas a modernidade tardia, esse *nosso tempo*, aprendeu a duras penas que a presença do outro não pode ser negligenciada na constituição da subjetividade. A experiência do outro, seu ser, sua vida se tornou, rapidamente, um alvo privilegiado dos nossos esforços para torná-lo o mais parecido possível conosco mesmos, eliminando os elementos que nos ameaçam e destituem. Porém, a lógica da identidade é traída por suas próprias expectativas ao esperar receber do outro um solo seguro para a constituição de si. Considerando "a singularidade e inevitabilidade do outro como um *acontecer*" (HERMANN, 2014, p. 22. *Itálico meu*), expõe-se a identidade a uma caducidade irreparável.

Existem momentos em que a presença do outro nos destitui do nosso lugar próprio sem necessariamente oferecer um outro lugar como compensação ou pagamento. Como o demônio de Nietzsche (2001), que, em um dia ou uma noite qualquer, se intromete na nossa solidão e nos abandona com o maior dos pesos: o da nossa vida enquanto não nos pertence, enquanto aquilo que nos escapa.

Nesse sentido, estamos apostando em uma ética pedagógica "que não supõe nem a nostalgia, nem a elegia, nem a utopia, nem a lisonja sobre o regresso do outro, de sua volta, senão que gira em torno de seu mistério, de seu afastamento, daquilo que por ser irreduzível se

torna outro" (SKLIAR, 2003, p. 30). É justamente na perspectiva de abandonar a lógica da "atenção à diversidade" inerente aos modos hegemônicos de relação com o outro que estou invocando, nesse trabalho, a ética do ser qualquer. Pois, esse ser que vem, essa experiência de ser devir, não é o outro catalogado da nossa biopolítica normalizadora.

Assim, a ética (ou: a espiritualidade) é

sobretudo, essa consciência do fato de que o ser identificado não está totalmente identificado, mas ainda contém certa carga de realidade não identificada, que importa não apenas conservar, mas também respeitar e, de algum modo, honrar assim como se honram as próprias dívidas (AGAMBEN, 2007, p. 17).

A ética diz respeito, portanto, a um modo de *viver-junto* ao outro em sua irredutibilidade ao mesmo e aos dispositivos que se esforçam para descrevê-lo e captura-lo (ou melhor: para captura-lo em sua descrição). O contato com essa irredutibilidade depõe a subjetividade, que só sabe lidar com o outro enquanto este corresponde à narrativa linear que afirma a soberania do sujeito.

Ainda mais radicalmente: uma ética não é possível no interior dos dispositivos de constituição do sujeito moderno, pois o outro aí não é mais do que os rabiscos mais ou menos inteligíveis que informam a sua identificação pelos nossos dispositivos policiais. Ou os dados biológicos que em nosso tempo biopolítico servem para identificar a tudo e a todos. Não é possível, aqui, "levar em consideração as particularidades dos indivíduos concretos" (HERMANN, 2014, p. 23), como propõe Nadja Hermann, talvez a pensadora brasileira que mais tem levado a sério a questão da ética na educação.

Pois, o que importa nesse contexto é a representação do outro e da própria mesmidade nos dispositivos que mantêm uns e outros sob vigilância e controle permanentes. Ou seja, quando o outro é inserido no cenário da educação, o é através das categorias da mesmidade, de modo que a ética do eu é dada pela tolerância que ele é capaz de conceder ao outro e a deste último se mede pela sua capacidade de coincidir o máximo possível com o mesmo³⁸. Ou

³⁸ Nesse sentido, estariam ameaçadas as fichas com as quais a professora Hermann aposta na ética, a saber, a experiência estética (como movimento em direção ao outro através da articulação entre imaginação e corporeidade) e o diálogo (como abertura ao outro através da linguagem). Pois, tanto a criação e circulação de imagens (ou seja, de afetos) quanto a constituição da experiência corporal e sobretudo a linguagem são alvos privilegiados dos dispositivos de regulamentação biopolíticos. Mas, Hermann escapa dessa situação deslocando a questão da ética do horizonte da metafísica, que através da autorrelação e da reflexividade excluem o outro (ou o incluem sob as insígnias da infâmia), para o horizonte da *facticidade*, onde "nenhuma diferença ou singularidade é, como alertava Heidegger, feita por nós. Ou seja, ela acontece e nós somos colocados nessa diferença, é ela que nos convoca" (HERMANN, 2014, p. 155).

seja, nada mais do que um esforço para multiplicar a experiência do sujeito e da identidade. Isso porque

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro de seu próprio ventre (SKLIAR, 2003, p. 27)

Em sentido contrário, a ética pensada a partir do ser qualquer abre a experiência de uma comunidade em que nada temos em comum, em que nada é compartilhado, apenas usado (o compartilhar é compreendido, no máximo, como a utopia de uma propriedade coletiva; o uso é a experiência heterotópica de *uma vida sem o próprio*). Assim, o cultivo dessa ética pode abrir a experiência educativa para o fora, para o que escapa da máquina antropológico-formativa, dotando a educação de uma potência radicalmente transformadora. Pois, se trata de uma potência liberada da ânsia por possuir e incluir (o outro) e por ser possuída e alcançada como uma meta (por todos).

A ética como passagem, como deser(ta)ção, como deriva coloca-nos diante do outro e nos faz demorar aí. O quanto podemos suportar a demora diante da presença do outro e da sua atmosfera é uma pergunta que não pode ser respondida teoricamente. Mas, talvez esta não seja a pergunta mais importante a fazer; talvez ela seja mais um ardil do eu-identidade-sujeito para manter-se a salvo diante da careta (ou do sorriso) do outro. Talvez seja preciso nos perguntar, nesse momento, acerca dos modos de que dispomos para nos livrar dessa vontade imperativa de dizer o que o outro é e de captura-lo, torna-lo útil e, por isso mesmo, inofensivo e dócil para com a nossa subjetividade ensimesmada.

Diante de uma ética pensada nesses termos, os dispositivos encarregados da captura e humanização dos seres e dos mundos veem o seu funcionamento normal entrar em pane. Mas, esses dispositivos aprenderam, igualmente, a se renovar, a adaptar-se, a incluir novas engrenagens, novos modos de inclusão das condutas dos indivíduos e dos grupos, pois, aprendemos há muito com Foucault (2004), a operação do poder no nosso tempo consiste menos em criar interditos e proibições e mais em incitar e engendrar modos de ser.

Por esse motivo, a desativação dessa maquinaria é uma tarefa ética permanente que pode nos ajudar a pensar modos de resistência política que não se reduzam ao direcionamento de demandas mais ou menos específicas ao Estado e seus aparatos. É preciso assumir, assim, a "*disjunção irremediável entre as singularidades quaisquer e a organização estatal*" (AGAMBEN, 1993, p. 67), pois o que está em jogo na ética do *quodlibet* não é a assunção de

uma identidade, nem mesmo se pensamos em algo como uma identidade coletiva. Se a imagem de Bartleby dá a ver o significado dessa ética, é porque ela consiste justamente em uma recusa ao princípio da identidade.

Mas, essa recusa não é uma prerrogativa individual, pessoal, intimista; uma decisão soberana de um sujeito que recusa a si mesmo ou um ato reflexo da consciência emancipada do sujeito de direitos. Não é isso que está em jogo nem no personagem de Melville, nem no *tankman*, nem na *fearless girl*, nem nas outras figuras que invocamos há pouco.

Trata-se muito mais de uma afecção, de um movimento, de um eriçamento provocado pela presença irreparável de um outro. Uma recusa, uma deriva (ou: um "*à deriva*") que não tem lugar em um sujeito. Ter lugar (ser) junto a outro irreduzível às minhas expectativas/medos, ser exposto a outros modos de ser, suscetível a presença de outros modos de ser, sem que seja possível definir uma característica em comum, mas também sem abrir mão da experiência de *viver junto*: eis a comunidade que se abre com a ética do ser qualquer.

4.4 Um rosto amável: irreparável

O ser qualquer gera-se na penetração recíproca e alternante entre potência e ato, não havendo, portanto, entre a ontologia e a ética uma relação de linearidade temporal em que a emergência do ser (objeto de uma ontologia) precederia e/ou funcionaria como suporte da ação ética (objeto de uma "filosofia moral"). No ser qualquer, as *maneiras de aparecer*, os modos como o qualquer dá-se a ver³⁹, ontologia e ética são indiscerníveis e constituem precisamente o que estou chamando, nesse trabalho, de poéticas da comunidade.

Pensar uma comunidade como aquilo *que vem* significa abrir-se em e para uma absoluta exposição que tem lugar não como o reconhecimento de uma igualdade, de um traço essencial em comum, mas no estranhamento de uma diferença que nos põe em suspensão (e não nos permite, desse modo, identificar a própria diferença como um traço em comum). Esse modo de ser como uma suspensão, como uma absoluta exterioridade, como um ter-lugar chama-se *rosto*.

O rosto é o ser absolutamente exposto do ser qualquer. No rosto, o ser coincide com o seu modo de aparecer. No assim irreparável do rosto, o mais íntimo e pessoal é, ao mesmo tempo, o mais estranho e impróprio. A passagem do comum ao próprio e do próprio ao

³⁹ Que não dependem, é preciso frisar, nem de uma vontade soberana nem de uma natureza humana insuperável, mas da própria tensão entre contingência e necessidade.

comum, como Agamben define o processo de subjetivação em "A comunidade que vem", está absolutamente exposta no rosto do ser qualquer. É no rosto que nos tornamos *quodlibet*.



Não é casual que a aparência seja um alvo privilegiado dos mecanismos de controle e vigilância contemporâneos, pois o rosto é, para o homem, o campo de batalha em torno da verdade. Apesar disso, ele "não diz a verdade sobre este ou aquele estado de espírito ou de fato, sobre este ou aquele aspecto do homem ou do mundo: é apenas abertura, apenas comunicabilidade. Caminhar sob a luz do rosto significa *ser* tal abertura, padecê-la" (AGAMBEN, 2015, p. 88). Esse padecimento suscita todo tipo de desconfiança e o homem toma como sua tarefa política a apreensão da aparência em uma identidade ou sujeito governáveis.

A verdade, o rosto, a exposição são hoje objeto de uma guerra civil planetária, cujo campo de batalha é toda a vida social, cujas tropas de assalto são os *media*, cujas vítimas são todos os povos da terra. Políticos, mediocratas e publicitários compreenderam o caráter insubstancial do rosto e da comunidade que ele abre e o transformaram em um segredo miserável do qual se trata de assegurar, a qualquer custo, o controle. O poder dos Estados não está mais fundado, em nosso tempo, no monopólio do uso legítimo da violência (que eles dividem sempre mais de bom grado com outras organizações não soberanas - ONU, organizações terroristas), mas, antes de

tudo, no controle da aparência (da *doxa*). A constituição da política em uma esfera autônoma vai junto com a separação do rosto num mundo espetacular, no qual a comunicação humana é dividida por si mesma. A exposição transforma-se, assim, em um valor, que se acumula através das imagens e dos media e sobre cuja gestão vela de modo ciumento uma nova classe de burocratas (AGAMBEN, 2015, p. 90).

Essa desconfiança tem lugar na "tragicomédia da aparência" do rosto que manifesta o ser no mesmo movimento em que trai o homem e o impede de fechar-se em um reconhecimento de si mesmo. Pois, o rosto é o que cora ao receber um elogio inesperado. O rosto empalidece quando exposto em seus desejos mais inconfessáveis. O rosto esconde. O rosto mostra. O rosto se contorce de prazer e/ou de dor. O rosto se suja de lágrimas e catarro. O rosto "é estranho porque parece comigo mas não tem nada a ver"⁴⁰.

O rosto que nós somos é também o que não nos permite fechar-nos em nós mesmos. Isso faz com que a esfera da política se abra nesse limiar de imprevisibilidade guardado pelo rosto que aparece, uma vez que na rostidade do homem abre-se a experiência do fora, a presença irreparável do outro que nos olha.



Assim, mesmo diante de um espelho, não é possível fechar-se completamente no reconhecimento de um rosto como próprio. O "rosto próprio" permanecerá, portanto, para sempre inacessível, em certo sentido inexistente, pois aquilo que tem lugar em um espelho é absolutamente insubstancial, *está em um sujeito*, mas não tem lugar próprio: "O que está em um sujeito tem a forma de uma espécie, de um uso, de um gesto. Nunca é uma coisa, mas sempre e apenas uma espécie de coisa" (AGAMBEN, 2007, p. 52).

Aberto ao uso e sem fechar-se como uma propriedade ou como um conjunto de propriedades, o rosto não nos guarda e não nos deve nenhuma fidelidade. Aqui, somos puxados para fora de nós e o que somos é o que nos expõe a outros seres. Por isso, apesar dos

⁴⁰ Fala da personagem Adèle, no filme "Azul é a cor mais quente" de Abdellatif Kechiche (2013), depois de receber uma pintura feita pela sua amada Emma.

nossos infindáveis esforços de apropriação, em algum momento podemos ser traídos pelo *impróprio* rosto: uma careta, um enrubescimento, um riso, uma contração, e "normalmente, comumente, fatalmente, felizmente, displicentemente"⁴¹ já não podemos dizer que somos os mesmos.

Mas, ainda que não seja uma propriedade a experiência do rosto não é também uma indiferença em relação às propriedades, pois esse ser fora de si, essa exposição absoluta em que o ser tem lugar em um limiar, é o ser tal qual é, com todos os seus predicados e características:

No rosto, estou com todas as minhas propriedades (meu ser moreno, alto, pálido, orgulhoso, emotivo...), mas sem que nenhuma delas me identifique ou me pertença essencialmente. Ele é o limiar de des-apropriação e de des-identificação de todos os modos e de todas as qualidades, o único no qual eles se tornam puramente comunicáveis. E apenas onde encontro um rosto, um fora me ocorre, encontro uma exterioridade (AGAMBEN, 2015, p. 94).

O rosto em Agamben se refere à própria experiência de aparecer como abertura a um exterior, a um fora, a um outro ser. Escondendo e/ou revelando, não é o que esconde ou o que revela, mas o fundo vazio do que aparece, a experiência de aparecer, de abrir-se. O ser não é aquilo que está por trás da aparência (a verdade velada pela *doxa*), mas a *irreparável* experiência de aparecer "deste ou daquele modo, entregues sem remédio à sua maneira de ser" (AGAMBEN, 2013, p. 83).

Irreparável é como somos, como o mundo é, sem salvação possível, o vazio de onde provém toda alegria e toda dor: que sejamos tal qual somos, que o mundo seja tal qual é. O rosto irreparável não é uma qualidade ou atributo do ser, mas a sua exposição numa aparência, numa experiência de aparecer. Por isso, ele é "o único lugar da comunidade, a única cidade possível" (AGAMBEN, 2015, p. 87). Nessa comunidade de rostos, vive-se na intimidade de seres estranhos sem que essa proximidade os tornem familiares e conhecidos. Aqui, eles aparecem como aquilo que são: assim, ou seja amáveis.

As últimas páginas de "A comunidade que vem" são um denso comentário (assim Agamben define na advertência que abre o texto) em torno dessa ideia do irreparável: como nós somos, com as coisas são, como o mundo é. Nesse assim irreparável de nós mesmos e do mundo apresenta-se uma dimensão esotérica da comunidade que vem.

Pois, o *ser-assim-irreparável* é o ser que é "apenas o seu modo de ser" (AGAMBEN, 2013, p. 87), ou seja, uma despossessão de todo predicado como próprio e, ao mesmo tempo,

⁴¹ Trecho da música "Vila do sossego", do cantor e compositor brasileiro Zé Ramalho (1978).

o padecimento de uma maneira emergente de ser como impropriedade. Agamben quer pensar, com isso, em um assim que não aponta para nada, nem mesmo para um si mesmo, para uma interioridade. O assim irreparável é uma exposição absoluta, a experiência de ser a *im-própria* aparição:

Assumir o meu ser-tal, a minha maneira de ser, não como esta ou aquela qualidade, esta ou aquela característica, virtude ou vício, riqueza ou miséria. As minhas qualidades, o meu ser assim não são qualificações de uma substância (de um sujeito) que permaneça atrás delas. e que eu verdadeiramente seria. Eu não sou jamais isto ou aquilo, mas sempre tal, assim. *Eccum sic*: absolutamente. Não posse, mas limite; não pressuposto, mas exposição (AGAMBEN, 2013, p. 90).

Pura exterioridade de um ser que não é jamais um si mesmo como propriedade. Uma pobreza de si que nos expõe e nos abandona irreparavelmente a modos impróprios de ser. Diante dessa condição insalvável, a educação esforça-se para criar uma identidade, uma apropriação da imagem emergente do rosto. O fracasso desse projeto é a traição do rosto que nunca nos pertenceu e por isso nos escapa em algum momento. Mas, o que pode a educação se responder com um sim irrepreensível diante dessa transfiguração do rosto?

A questão relevante deixa de ser, pois, a da salvação do homem diante daquilo que o ameaça e passa a ser a conservação do risco, da ameaça, de uma região de não conhecimento que mantém, para o homem, a potência de ser diferente do que é. Por sua vez, essa perspectiva não se confunde com um refúgio no não reconhecimento, no não sujeito, em uma simples negatividade contrária a toda identidade. Mas na própria identidade, que não pode se livrar da facticidade de uma presença estranha a assombrar e desfigurar o seu rosto, manter a alegria (ou seja: a abertura, a fenda) que nos arrasta para fora de nós.

Não fosse isso, a educação se reduziria a estímulos e respostas, transmissão e recepção, ação e reação. Mas, a irreparável presença que a educação exige e invoca como uma magia que abre o acesso a outros mundos faz com que a experiência formativa carregue consigo uma imprevisibilidade, que a nossa ânsia por resultados positivos definiu insucesso, como fracasso. Pensar uma educação qualquer significa liberar o pensamento educativo desse utilitarismo que exige de nós uma fixação, uma adesão a certos modos de ser como propriamente humanos, o que implica, necessariamente, uma eliminação maciça (sob a forma da inclusão/docilização ou da exclusão/destruição) de todas as maneiras de viver que não atendam as nossas expectativas, que não respondam servilmente a uma humanidade.

A paixão de suportar-se a educação como experiência dessa abertura irreparável é o que podemos chamar, com Agamben, de espiritualidade. Ou seja, uma experiência de passagem a um fora de si/fora do mundo que nos permite virar o jogo e ser radicalmente outros. Olhar para os outros (para a "comunidade educativa", que as tradições espirituais do oriente chamam de *sangha*) nessa abertura do seu ser-assim, não para fixa-los em uma qualificação permanentemente "*assim assim*" (nem mesmo os outros podem sair impunes dessa abertura) ou para leva-los a ser "*assim assado*" (não é possível prever o que o aberto reserva para o mesmo e para o outro), mas para estarmos juntos como experiência irreparavelmente profana do mundo: "Ver algo simplesmente no seu ser-assim: irreparável, mas não por isso necessário; assim, mas não por isso contingente - é o amor" (AGAMBEN, 2015, p. 98).

O amor, nesse caso, não é a experiência redentora e sublime de aceitação da suposta pureza originária do outro, um respeito politicamente correto e espiritualmente edificante diante da negatividade que outro representa. Aqui, o amor sequer pode ser considerado uma relação entre um sujeito amante e um objeto amado (e essa situação não se resolve com a eufemística ideia de relação entre dois sujeitos). É em um ensaio chamado "A paixão da facticidade" que Agamben explicita sua ideia do amor.

Partindo da analítica heideggeriana do *Dasein*, Agamben se pergunta: "Como é possível para o *Dasein* se abrir a qualquer coisa sem fazer dela o correlato objetivo de um sujeito cognoscente?" (AGAMBEN, 2015, p. 259). A chave interpretativa do pensador italiano é a noção de facticidade, através da qual, acredita ele, é possível encontrar uma tematização do amor no pensamento de Heidegger.

Pois, na noção de *Dasein*, o ser não está jogado em uma contingência, em um *aí*, mas é ele mesmo o *aí*, a experiência de ter-lugar, de ser em um mundo. Ou seja, a experiência do ser-aí é a de ser jogado diante de um mundo já habitado, de tal modo que a experiência de ser é, sempre, a de ter-lugar junto a outros antes de qualquer esforço para torna-los (e também de tornar-se) conhecidos ou reconhecidos.

O amor não é o que se passa entre eles como sujeitos que direcionam uma demanda mais ou menos recíproca, mas a própria experiência de ter-lugar diante de outro, de experimentar uma abertura, um tremor, um eriçamento que indetermina os próprios limites do ser e do mundo. O que ele cria não é uma aproximação fusional, uma identificação, mas uma suspensão diante de um abismo intransponível, diante de um próximo que não cessa de escapar de nós na sua própria experiência de aparecer.

Amável é o modo que temos de escapar, de ser nossa maneira emergente de ser (insisto na citação): "irreparável, mas nem por isso necessário; assim, mas nem por isso contingente" (AGAMBEN, 1993, p. 86). O amor está na própria estrutura constitutiva do ser-qualquer como uma maneira de ser que não é uma propriedade, mas uma emergência, uma aparição, uma exposição. Ele é a própria impossibilidade de fechamento e, em certo sentido, uma abertura para fora do mundo, para uma experiência da comunidade sem reivindicar uma identidade.

Qualquer não é um traço adicionado posteriormente ao ser que vem. A própria experiência de devir, de ser tal qual é abre a singularidade para a sua *quodlibetalidade* constituinte. Por isso, "o amor não se dirige jamais a esta ou aquela propriedade do amado (o ser-loiro, pequeno, terno, coxo), mas tampouco prescinde dela em nome da insípida generalidade (o amor universal): ele quer a coisa com todos os seus predicados, o ser tal qual é" (AGAMBEN, 2013, p. 11).

Isto significa que no amor, na experiência de abertura do/ao qualquer está em jogo a percepção de que o *ser qual* (o ser com suas propriedades e qualidades) padece de uma carga de realidade não identificada, que não é aquilo que está oculto em uma interioridade essencial, mas o que, exposto na *talidade* do ser, escapa ao fechamento em uma qualificação, em uma identidade. Pode a educação livrar-se do esforço para fixar o ser em uma identidade e abandonar-se diante da experiência irremediável do ser qualquer? E não para torna-lo conhecido, próximo ou familiar, mas para cultivar uma experiência educativa capaz de tocar(-se) o outro ser, expor-se a ele? Pode a educação livrar-se da vontade de lançar luz sobre o outro e, em vez disso, abandonar-se à escuridão da sua presença que escapa? Pode a educação suportar essa presença estranha e opaca sem engendrar esforços para apropriar-se dela?

No horizonte dessas questões, a educação aparece para nós como um autêntico território de paixões, um campo aberto de circulação de afetos, daquela potência passiva que nos atravessa mas que não pode ser objeto de uma propriedade pessoal. Pois, defende Agamben, esse amor que atravessa o ser qualquer consiste em suportar "até o extremo a impropriedade do amor" (AGAMBEN, 2015, p. 279). Mais radicalmente, continua ele,

Os amantes vão até o limite do impróprio em uma promiscuidade insensata e demoníaca; eles se estabelecem, na voluptuosidade e no discurso amoroso, sempre em novas regiões de impropriedade e de facticidade, até torna-las vãs, exibindo-as nessa condição. De fato, o homem não vive originariamente no próprio, mas também não habita (segundo a demasiado fácil sugestão do nihilismo contemporâneo) o impróprio e o infundado; ele é antes aquele que

se apaixona propriamente pelo impróprio, aquele que, único entre os vivos, pode sua impotência (AGAMBEN, 2015, p. 280).

Essas regiões de impropriedade e de facticidade (ou seja, de potência) são as comunidades que vem. E me parece que, se a educação ainda pretende ser uma experiência política (coletiva) de resistência, é preciso nos desfazer da moral moderna que incita o medo da promiscuidade insensata e demoníaca que nos permite tocar os nossos próprios limites, habita-los, nos abandonar neles. Apenas assim, poderemos dar um passo para fora do humanismo iluminista sem abrir mão da educação como experiência fundamentalmente comum.

5 POR UMA EDUCAÇÃO QUALQUER

E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca?

Sívlio Gallo

As perspectivas político-pedagógicas contemporâneas, herdeiras da discursividade moderno-iluminista, aceitam, sem grandes reservas, tomar como seu lema a ideia de "*educar para a vida*". Se houvessem, as reservas e observações se dariam em torno do conectivo utilizado: educar *para* a vida, *na* vida, *pela* vida, *com* a vida, *sobre* a vida... Mas, para além inclusive dos conteúdos abordados no currículo, não há, em nossa contemporaneidade, quem deixe de colocar a vida como principal *locus* da intervenção educativa.

Esse gesto em que a educação volta-se para a vida pode ter, pelo menos, dois significados não excludentes. Por um lado, aponta para a utilidade dos conhecimentos e dos conteúdos abordados: é na vida que se pode verificar a utilidade e até mesmo a necessidade de determinados saberes, de determinadas práticas, de determinadas teorias, de determinadas perspectivas. Nesse sentido, privilegiados serão aqueles conteúdos que apresentam maior capacidade de converter-se em ações úteis economicamente e viáveis social e politicamente.

Por outro lado, esse debruçamento sobre a vida aponta para a duração dos processos educativos, que, sobretudo na perspectiva de uma formação humana, devem se alongar pela vida inteira, em um processo perene e incessante de aperfeiçoamento e transformação. É possível inferir, a partir daqui, que a vida é, para a educação, um espaço e um tempo, um lugar e uma duração, cujos limites podem ser dilatados até abarcar *todos os espaços e todos os tempos* e incluir *todos os seres*.⁴²

Mas, e, na certa, em conformidade com esse desejo de totalização, basta perguntar o que é a vida e perceberemos rapidamente que essa definição não está em lugar algum da cada vez mais vasta bibliografia pedagógica. Assentado nessa in-definição deliberada em torno do conceito que se coloca no centro das experiências educativas, está o esquadramento da vida pelas *ciências da educação*, cada uma delas exigindo para si um quintal nesse amplo campo de forças: fala-se de uma vida social, vida psicológica/psíquica, vida política, vida privada/pessoal e até mesmo de uma vida virtual, entre muitas outras *vidas* que podem ser alvos específicos das intervenções educativas. Nas palavras de Agamben: "Tudo acontece,

⁴² Nesse horizonte está a ideia de "universalização da educação" e o sintagma "todos pela educação", que articularam, nas últimas décadas, as políticas educacionais em âmbito nacional.

então, como se, em nossa cultura, a vida fosse *algo que não pode ser definido, mas que, exatamente por isso, deve ser incessantemente articulado e dividido*" (AGAMBEN, 2017, p. 27).

Nesse sentido, não é impreciso colocar essa ideia geral de uma educação para a vida na perspectiva da biopolítica, esse trabalho incessante de cisão e articulação hierárquica entre *bios* e *zoé*, entre vida qualificada e vida biológica, entre vida *propriamente* humana e vida *meramente* animal, que tem como fim o controle e a regulamentação (não a definição) da vida. Obviamente, essa questão não pode ser simplificada e apresentada com pressa, pois envolve uma infinidade de nuances e variedades da experiência educativa:

Com efeito, um estudo mais aprofundado da biopolítica - e de suas possíveis ligações com a Educação - demandaria a construção de complexas cartografias, agenciando fatores os mais diversos, que se estendem das peculiaridades da nova geopolítica mundial, passando pelas vicissitudes desse "novo espírito do capitalismo" (transnacional e financeiro), pelo papel decisivo das grandes corporações nas sociedades contemporâneas (para Deleuze, "sociedades de controle"), pela questão da insegurança social (Castel), pela instituição e ampliação do chamado terceiro setor, pelos valores que subjazem à ideia e à disseminação de uma cultura do empreendedorismo, pelo marketing e pelo branding, pelas revoluções no campo das biotecnologias, da telemática e das comunicações, até os fenômenos de imigração, de hibridismo cultural, de exclusão social, de nossas relações com a alteridade, etc (GADELHA, 2009, p. 16).

Em suas pesquisas recentes, o professor Sylvio Gadelha dá conta dessa complexidade de uma maneira que eu seria incapaz de desdobrar aqui⁴³. Para os limites desse trabalho de tese, é preciso notar, de partida, que a única vida passível de uma educação é a vida humana (os animais não podem se educar; os deuses não precisam se educar). Aqui está em jogo todo o significado da identidade entre educação e humanização.

Ora, já vimos, se a educação confunde-se com um processo de humanização, ou seja, com o *dever* homem do próprio homem, ela se dá através de um esforço para superar a animalidade do homem rumo à sua humanidade, em um trabalho dotado de uma forte carga de domesticação e adestramento (FERREIRA, 2017) que a educação não está disposta a assumir como tal⁴⁴.

⁴³ Conferir, por exemplo, "Biopolítica, governamentalidade e educação" (GADELHA, 2009) e "Biopolítica, escola e resistência" (GADELHA; PULINO, 2012).

⁴⁴ No seu trabalho de investigação, a pesquisadora Adalgisa Leão Ferreira compreende que "Admitir o processo educativo enquanto domesticador talvez permita o salto para a construção de uma outra narrativa pedagógica na qual o animal – que nós mesmos somos – não funcione como o limite exterior da ordem social e comum, mas se torne algo íntimo, capaz de traçar novas coordenadas de alteridade e novos horizontes de interrogação do processo de formação do "humano", com aspas, mas sobretudo, de um humano que não se arrogue de

De fato, quando a vida se torna o alvo privilegiado da ação política, isso acontece por meio de uma articulação entre os saberes emergentes das ciências biológicas e as redes de poder-saber pedagógico, militar, médico, etc, colocando a indistinção entre *zoé* e *bios* como lócus das ações de governo. Daí o célebre comentário de Foucault sobre a questão: "O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão" (FOUCAULT, 1977, p. 134).

Essa zona de indiscernibilidade entre vida qualificada e vida biológica articula-se através de uma inversão na lógica do poder soberano, que consistia em "fazer morrer e deixar viver" e passa a operar a partir da lógica de "fazer viver e deixar morrer" (FOUCAULT, 1999). Ou seja, quando o *cuidado com a vida* passa a ser uma atribuição do Estado, uma série de mecanismos de *regulamentação da vida* são postos a funcionar. O trabalho de Foucault concentra-se, sobretudo, na observação dos modos como o princípio moderno de "fazer viver", de cuidar da vida das populações, traz como correlato o abandono ("deixar morrer") e a eliminação maciça de parcelas cada vez maiores dessas mesmas populações.

Agamben aprofunda esse debate. A partir da sua ideia de *máquina antropológica*, já apresentada anteriormente, o pensador italiano percebe que na própria estrutura do animal racional, tão antiga quanto o nosso próprio pensamento filosófico, está em jogo um processo incessante de cisão e articulação hierárquica entre a vida que merece viver e aquela vida que pode ser eliminada sem mais: uma vida nua (AGAMBEN, 2002). A máquina antropológica abarca o conjunto de dispositivos que direcionam o homem a uma certa vida (*bios*), a qual, por sua vez, não é mais do que a negação, o controle, a eliminação de uma outra vida (*zoé*). Esse jogo de regulamentação da zona de indistinção entre *zoé* e *bios* se dá no interior do próprio homem; ou melhor: se dá como a criação de uma interioridade, de uma *humanidade propriamente dita* para o animal (vivente) homem.

Nesse sentido, apresentar a *zoé* como o "simples fato de viver" comum aos humanos e a todos os outros viventes parece não dar conta do que está em jogo nesse trabalho perene de cisão/articulação entre *zoé* e *bíos*. Se a *bíos* é a vida propriamente humana, o modo de viver daqueles que se envolvem num jogo de (auto)governo, a *zoé*, por sua vez, é a vida desqualificada, uma espécie de condição insuperável para certos grupos de seres: fado do qual, no mundo antigo, animais, escravos, bárbaros, estrangeiros, crianças e mulheres jamais

exclusividade hierárquica. Admitir o processo educativo enquanto domesticador pode permitir enxergar a falência das pedagogias civilizatórias e normalizadoras e abrir campo para outras políticas e outras pedagogias em que o animal ou a relação com a animalidade comece a ser decisiva na produção do (de outro modo de *ser*) humano" (FERREIRA, 2017, p. 13).

poderiam se livrar. Ela diz respeito a uma vida, a uma *dimensão* da vida, a ser superada através de um trabalho incessante de humanização, de tornar-se *homem*, que implica necessariamente um adestramento, um controle, uma regulação incessante. *Zoé* é a zona de indistinção e desqualificação da vida dos animais, dos escravos, dos bárbaros, dos estrangeiros, das mulheres e das crianças, o correlato necessário para fazer funcionar o princípio básico da política ocidental, segundo o qual alguns governam e outros são governados.

É esse o movimento que confunde-se com o fenômeno da humanização. É possível apostar que a ideia de máquina antropológica está para a educação assim como a ideia de "*homo sacer*" está para a análise jurídico-política. Pois, quando a educação toma o cuidado com a vida como sua tarefa, ela o faz por meio de um movimento de abandono e de eliminação de todas as outras formas de vida que são consideradas inferiores, menores, perigosas, expressões de um fora dos limites propriamente humanos.

Essa categorização inclui (exclui) experiências como a dimensão animal da vida humana, mas também as expressões culturais, ético-morais e políticas dos grupos subalternizados, sobretudo, a partir de critérios etários, étnicos e sexuais (a ignorância infantil, a primitividade das culturas africanas e a passividade de mulheres e homossexuais, para usar apenas alguns exemplos, são apresentadas como aspectos a serem superados através da educação/humanização). As cisões/articulações entre a vida propriamente humana e as vidas desqualificadas tendem para uma uniformização da vida como vida humanizada: regulamentada, controlada, disciplinada, humana, demasiado humana.

O estabelecimento de relações hierarquizadas entre a vida humana e as outras formas de vida atravessa a própria história da pedagogia, em busca de um elemento que, a um só tempo, seja capaz de estabelecer uma distinção definitiva do humano em relação aos "outros animais" e de denotar a excepcionalidade dos homens em relação a todos os outros seres. Admite-se, por exemplo, que o humano compartilhe a experiência de ser um vivente e, por isso, obedecer às determinações biológicas, genéticas e até mesmo cognitivas e comportamentais comuns a todos os seres vivos.

Mas, o que tornaria o homem propriamente humano, único entre os viventes, é a sua capacidade de se desvencilhar desses condicionamentos rumo a uma maneira de viver distinta. A educação joga um papel fundamental nessa distinção: humanizar-se significa distinguir-se, forjar e apropriar-se de uma distinção no terreno da vida. Saída de uma vida em estado bruto, em direção a uma vida lapidada, polida, domesticada, humana. Humanizar(-se) significa desembrutecer(-se) (FERREIRA, 2017).

A vida humana se quer distinta de todas as outras vidas possíveis. Nesse sentido, a vida não é algo que pertence ao humano, mas este constitui-se (ou seja: forma-se) a partir de uma apropriação e de um controle da experiência de viver. Ou seja, a educação se apropria da vida como o objeto de uma intervenção que tem por finalidade regular as suas peculiaridades, as suas imprevisibilidades, as suas irrupções inesperadas, controlar as suas intensidades. Pois, *vida* é uma palavra que, mesmo grafada no singular, aponta para uma multiplicidade de experiências que não cabem em uma soma totalizante e, por isso, mantém sempre aberta a possibilidade de irrupção de um fora.

Resta, portanto, perguntar: como fazer da vida o lugar de uma resistência sem transforma-la em objeto do cuidado biopolítico?

5.1 Uma vida inseparável da sua formação

De alguma forma, as pistas de uma possível resposta a pergunta anterior já estão postas na própria questão e no horizonte da discussão esboçada. De fato, muitos autores apontam que, se a vida tornou-se o lugar do engendramento das intervenções biopolíticas, é no próprio território da vida que podemos articular as resistências:

Vivemos em uma época em que a valorização e o incentivo da vida se fazem acompanhar da depreciação e do descarte dessa mesma vida. (...) Afinal, quando a vida é projetada como nosso bem supremo, ao mesmo tempo em que é cotidianamente degradada ao plano do supérfluo, justamente então se faz preciso correr o risco de viver, pensar e agir de outro modo. Somente quem sabe que sua vida se encontra em risco pode arriscar-se a viver e pensar de outro modo, tarefa a que se comprometeram Heidegger, Arendt e Foucault [acrescento: Deleuze, Negri, Agamben e outros] ao empreenderem sua crítica do presente (DUARTE, 2010, p. 2. Colchetes meus)

O modo como esses autores pensaram o *como* é que os diferencia, sem necessariamente os distanciar. Nos interessa aqui a perspectiva aberta por Agamben, que parte da premissa de que é mais importante problematizar o trabalho político das cisões hierarquizantes no campo da vida do que se esforçar para desvendar o mistério da conexão (o *elo perdido*) entre *zoé* e *bíos*. Talvez esse mistério sequer exista autonomamente, mas apenas como prática político-pedagógica de fabricação do humano. Nesse sentido, a sua ideia de *forma-de-vida* não aponta para uma experiência de viver em que as articulações entre vida nua e vida qualificada estão perfeitamente consumadas. Vejamos mais de perto.

De partida, admito que, no campo específico da educação, seria preciso um trabalho genealógico árduo para identificar as (re/des)aparições desse discurso que faz da vida o espaço-tempo privilegiado, senão único, dos processos formativos. De fato, a *questão da vida* caminha *pari passu* com a problemática da humanização e do processo civilizatório no mundo ocidental. Aí, preservar e proteger a vida humana (algumas vidas humanas) implicou, como um correlato tornado necessário, o abandono e a eliminação de outras vidas. A educação jogou e joga seu papel nesse trajeto desenhando e redesenhando as fronteiras entre as vidas propriamente humanas (civilizadas) e aquelas que podem ser descartadas.

Ora, a historicização desse processo, levada a cabo por Foucault e Agamben, entre outros, mostra como se desenvolveram os mecanismos de regulação e controle de cada uma dessas formas de pensar a vida. Nesse jogo de (des)qualificação da vida, o conjunto dos dispositivos postos a funcionar se esforçam para capturar e regular as imprevisibilidades do devir e a multiplicidade dos seres, sem deixar nada escapar. Mas, existe algum modo de pensar a vida sem nos apropriar dessa experiência como objeto de controle? Pode a educação desvencilhar-se desses papéis de guarda de fronteiras e de sequestradora das imprevisibilidades que rondam a experiência de viver?

O flerte com tais questões se insinua como uma percepção intuitiva e um desejo de responde-las com um irreparável *sim*. Não por desvelar uma esperança enlutada diante da situação trágica, mesmo catastrófica, do mundo, dos sujeitos, da educação. Aliás, essa percepção de uma experiência de pensamento como modo de resolver, de oferecer respostas a certos problemas mais ou menos concretos, mas em todo caso graves e urgentes, é um modo amplamente difundido de capturar a vida no interior de certos dispositivos de regulação. O *sim* percebido e desejado aqui é o da possibilidade aberta de permanecer pensando um pouco mais, de demorar um pouco mais perdido com as questões, nelas.

Podemos, a partir daqui, pensar a educação como essa demora, como esse demorar-se sem resposta e sem solução dadas em que a singularidade qualquer pode jogar-se, abandono irreparável a uma paixão de ser, aberta e povoada por uma multiplicidade de ser(es). Pois, a vida como potência, a potência da vida, é a própria experiência da comunidade. Lá mesmo onde experimenta-se uma potência, o ser está em uma multidão:

A experiência do pensamento que está aqui em questão é sempre experiência de uma potência comum. Comunidade e potência identificam-se sem resíduos, porque o ser inerente de um princípio comunitário em toda potência é função do caráter necessariamente potencial de toda comunidade. Entre seres que estivessem desde sempre em ato, que já fossem sempre esta ou aquela coisa, esta ou aquela identidade e tivessem, nestas, esgotado

inteiramente a sua potência, não poderia existir nenhuma comunidade, mas somente coincidências e partições factuais (AGAMBEN, 2015, p. 19).

A experiência da comunidade é a experimentação da vida como potência comum. Nesse caso, trata-se de pôr a vida em jogo, o que só é possível naquele ponto em que a vida não pertence integralmente nem aos dispositivos responsáveis pela sua captura, nem aos sujeitos (nós mesmos) engendrados neles. O que a recusa permanente de Bartleby e/ou a presença insistente dos leprosos nos caminhos de Francisco de Assis abrem é um jogar-se (n)a vida de uma forma que escapa inclusive ao controle deles próprios. Nem Bartleby nem Francisco assumem o *ethos* do herói, do ativista resistente e obstinado, mas padecem de uma paixão na qual jogam-se, arriscando nesse gesto as suas próprias vidas, a sua relação de propriedade sobre uma vida. Vivem, desse modo, uma vida imprópria, uma potência da vida inteiramente comum.

Isso não significa atingir um fim da/para a vida, alcançar uma plenitude da existência. O que se passa aqui é a travessia de um limiar, a abertura de uma linha de fuga, de um umbral entre um processo de subjetivação e uma experiência de dessubjetivação. Por isso, essa fuga implicada aqui não aponta para um outro lugar, para uma transcendência capaz de restituir à vida humana o seu sentido sagrado, a sua preciosidade maculada pelas práticas político-pedagógicas que se apropriaram dela.

Reafirmar a sacralidade da vida humana diante de uma maquinaria teórico-prática que, em nome dessa mesma sacralidade, produziu um descarte massivo de outras vidas (humanas e não-humanas) é uma tarefa cujo sucesso depende da manutenção do nosso atual estado de coisas. Um esforço de generalização do direito humano à vida, um trabalho para levar a *todos os seres humanos* esse "direito fundamental", é uma tarefa fadada ao sucesso-fracasso que nos trouxe até aqui, pois, nos lembra Alexei Bueno em "Os resistentes", "na humanidade não existem todos" (BUENO, 2001, p. 32), ou seja, o humano é o ser que constitui-se a si mesmo através de uma eliminação de tudo aquilo e de todos aqueles que não são ele mesmo.

O trabalho de Agamben consiste em pensar uma vida que não (re)produza simplesmente as cisões e articulações que sustentam o pensamento de uma vida verdadeiramente humana como transcendência em relação ao animal humano nascente. Problematicar esse trabalho de cisão/articulação biopolítica é o que torna possível pensar "uma vida que jamais pode ser separada da sua forma, uma vida na qual jamais é possível isolar alguma coisa como uma vida nua" (AGAMBEN, 2015, p. 13). Conservar, deixar

escorrer, na experiência de viver, um incapturável, uma (im)potência, uma *imanência absoluta*.

Esse é um tema espinhoso, quase esotérico, no pensamento agambeniano (e na filosofia, de uma maneira geral). "*A imanência absoluta*" é o nome de um texto extremamente denso em que o pensador italiano visita a "singular coincidência testamentária" dos últimos textos de Foucault e de Deleuze⁴⁵: em ambos esse tema da vida ocupa o lugar central e "implica a enunciação de um legado que diz respeito inequivocamente à filosofia que vem" (AGAMBEN, 2015, p. 331). Textos-testamento, *testamentos*, escritos às portas da morte, como o lampejo das existências dos homens infames foucaultianos, que os arranca da escuridão no mesmo gesto em que os apaga para sempre.

Mas, o que se encontra aí, de acordo com a leitura de Agamben, não é um pessimismo desiludido de quem já flerta sem pudores com a morte iminente. Está em jogo o gesto de quem fez do pensamento uma maneira de viver, de modo que nem mesmo o assombro produzido pela ronda tenebrosa da morte poderia fazer vacilar. Vida-pensamento, nesse caso, indica o texto de Foucault⁴⁶, significa errância, erro, a experiência de quem não tem um lugar próprio e por isso mesmo está sempre em uma deriva errática e, nesse movimento, pode reformular-se radicalmente. Pois, "O pensamento é forma-de-vida, vida insegregável da sua forma, e em qualquer lugar em que se mostre a intimidade dessa vida inseparável, na materialidade dos processos corpóreos e dos modos de vida habituais não menos do que na teoria, ali e somente ali há pensamento" (AGAMBEN, 2015, p. 20).

Agamben dedica a maior parte do seu texto à leitura de Deleuze, desde o esboço de uma complexa *filosofia da pontuação*⁴⁷ até a ideia de uma imanência que não aponta para uma transcendência (em relação à qual ela seria imanência). Mas, a despeito da desproporcionalidade na lida com os dois autores, a ideia de que os textos devem ser lidos em conjunto advém do fato de que, nos dois casos, está em jogo (1) o abandono do *cogito* e da

⁴⁵ Michel Foucault entregou o seu texto "*La vie: l'expérience et la science*" à *Revue de Métaphysique et de Morale* em abril de 1984, poucos meses antes da sua morte em junho do mesmo ano; o texto foi publicado no ano seguinte. Gilles Deleuze publicou "*L'immanence: une vie*" na revista *Philosophie* em setembro de 1995, dois meses antes de falecer em Paris.

⁴⁶ Uma tradução para o português está disponível no segundo volume da coletânea *Ditos e Escritos* (FOUCAULT, 2000, p. 352-366). Já o texto de Deleuze está disponível no volume 27 (2) da revista *Educação e Realidade* (DELEUZE, 2002, p. 10-18).

⁴⁷ Agamben argumenta que na composição do título "*L'immanence: une vie...*" os dois pontos indicam o conceito de *imanação*, a ideia de que "entre a imanência e uma vida existe uma espécie de trânsito sem distância nem identificação, algo como uma passagem sem mudança espacial. Nesse sentido, os dois-pontos representam o deslocamento da imanência em si mesma, a abertura a um outro que permanece, porém, absolutamente imanente" (AGAMBEN, 2015, p. 335). Já as reticências (três-pontos) indicam que "o termo técnico *une vie...* exprime essa determinação transcendental da imanência como vida singular, sua natureza absolutamente virtual e o fato de se definir só através dessa virtualidade" (AGAMBEN, 2015, p. 336).

consciência como modos privilegiados de pensar e acessar o ser e, consequentemente, (2) a percepção da vida não mais como propriedade de um sujeito, mas como potência comum que o atravessa.

É preciso observar que tanto Agamben quanto Foucault e Deleuze sabem que pensar uma vida jogada no terreno da imanência é um gesto arriscado. Pois, afirmar que essa imanência absoluta escapa a toda transcendência (tanto do sujeito quanto do objeto) significa desativar a operação fundante da educação, mais ainda, do próprio pensamento ocidental que sofisticou-se a um ponto capaz de tomar a si mesmo (sua subjetividade, seu ser sujeito, seu pensamento, sua humanidade) como objeto de um pensamento e de uma prática político-pedagógicas, fundando, assim, a ciência (ênfase no artigo definido) como regime de veridicção criado à imagem e semelhança do homem. Parece muito difícil para nós pensar uma experiência educativa por fora desse dispositivo reflexivo/especular.

Mas, lembremos, a vida aqui não é um objeto e, por isso mesmo, não pode ser propriedade de um sujeito. Ao mesmo tempo, essa impropriedade da vida, essa potência que nos atravessa não é um atributo constituinte, aos moldes de uma definição do homem como o vivente que possui a potência como acréscimo à sua condição básica de animal. Pois, o "plano de imanência não é imanente a algo, mas só a si mesmo" (AGAMBEN, 2015, p. 340). Ou seja,

dizer que a imanência é "uma vida..." não significa de modo algum atribuir a imanência à vida como a um sujeito. Pelo contrário, "uma vida..." designa precisamente o ser imanente da imanência a si mesma, a vertigem filosófica que nos é agora familiar (AGAMBEN, 2015, p. 342).

Trata-se, de toda forma, de uma vertigem do nosso pensamento. E por isso, em outro texto, Agamben recorre a outros pensares e produz uma cena ficcional da experiência do sábio indiano Nagarjuna, que, no caminho para a cidade de Vidarbha, montado em um burrico, demonstra preocupação em relação àqueles que diziam professar, como ele, a *doutrina da vacuidade*, mas o faziam recorrendo ao dispositivo da representação sem chegar "àquele ponto onde esses princípios revelavam a sua própria vacuidade" (AGAMBEN, 2012, p. 128). De fato, no pensamento do "caminho do meio", de Nagarjuna, a vacuidade da representação e da identidade não pode se constituir como uma representação ou como uma identidade e, por isso, não pode ser capturada como um objeto.

A vacuidade, o vazio não seria a transcendência em relação a um conteúdo não vazio. Como se diz no "Sutra do Coração", eixo do pensamento de Nagarjuna: "forma é vazio, vazio

é forma; forma nada mais é do que vazio, vazio nada mais é do que forma". Ou seja, o vazio não é um além da forma, assim como a forma não é um aquém do vazio. Do mesmo modo, a imanência absoluta e seu assim irreparável não apontam para algo transcendente em relação a que ela seria imanente. Mas apenas para "uma vida..." como pura potência, pura virtualidade. Cito Agamben fantasiando Nagarjuna: "Aquele que desperta sabe apenas que sonhou, sabe apenas da vacuidade da sua representação [ou seja, da sua identidade], só conhece aquele que dorme. Mas o sonho que agora recorda não representa, não sonha nada" (AGAMBEN, 2012, p. 129. Colchetes meus).

Nessa mesma direção, uma fábula sobre o significado de ser filósofo recuperada por Agamben para refletir sobre a ideia do silêncio é singularmente adequada. Nela, depois de passar, em um silêncio paciente, pelo açoite ao qual todo candidato a filósofo era submetido, um dos indivíduos tem sua candidatura negada após reclamar: "agora já sou digno de ser considerado filósofo". Na interpretação de Agamben, é claro que "a filosofia tem certamente a ver com a experiência do silêncio, mas o assumir dessa experiência não constitui de modo nenhum a identidade da filosofia" (AGAMBEN, 2012, p. 110). O silêncio como impropriedade de uma vida filosófica não pode ser atribuído como uma propriedade de um sujeito-filósofo.

No limite, na perspectiva de uma vida como imanência absoluta, algo como um sujeito sequer existe, mas apenas um intenso jogo entre práticas (exotéricas e esotéricas) de subjetivação e experiências (exotéricas e esotéricas) de dessubjetivação. A vida joga-se como a diferença, como o que resta desse movimento. Agamben questiona: "O que pode ser um conhecimento que já não tem como correlato a abertura ao mundo e à verdade, mas apenas a vida e sua errância? E como pensar um sujeito só a partir do erro" (AGAMBEN, 2015, p. 332). E, à sua sombra, pergunto: o que pode ser a educação quando abandona esse esforço de humanização, de apropriação de uma humanidade para o homem, e se enraíza na impropriedade de uma vida qualquer?

Uma vida irreparavelmente qualquer, que não pode ser pensada como atributo de um sujeito. Espelho (da consicência) estilhaçado e um efeito inesperado: o estilhaçamento do próprio sujeito que o contempla. Na infinidade dos cacos, caretas borram os limites da subjetividade. Fugindo ou tentando recompor o espelho, ela tropeça e sangra. Não há saída: refugiar-se na não-identidade não pode constituir uma nova identidade, a vacuidade não pode nos proteger do próprio vazio, a imanência de uma vida não é o prólogo de uma transcendência por vir, de uma comunidade que vem.

Assim, a educação não pode ser pensada, aqui, como promessa de uma vida melhor, de um futuro promissor, de uma felicidade utópica. Trata-se muito mais da experiência heterotópica de uma comunidade suportada como irreparável ausência de uma saída e de um consolo, mas na qual, mesmo assim, assim mesmo, exatamente assim, podemos permanecer presentes, aí, junto a esses outros irreparáveis, irreparavelmente outros. Pois, na imanência da vida como potência, relação não significa reconciliação, mas proximidade, estar junto, tocar(-se).

Esse jogo demorado é fundamental para liberar a educação do peso utilitarista que a pensa como um meio técnico (ou seja: político) para atingir uma finalidade exterior e posterior. *Exterior*, mas confundindo-se integralmente com a forja de uma interioridade propriamente humana; *posterior*, mas cada vez mais apressada, para ontem, urgente e trabalhando ativamente na produção dessa urgência como justificativa da sua necessidade a todo custo.

Trata-se de pensar, aqui, uma vida inseparável não só da sua forma (fixada), mas da sua formação, dos jogos potenciais de (des)subjetivação, pois se é verdade que os "comportamentos e formas do viver humano nunca são prescritos por uma vocação biológica específica nem atribuídos por uma necessidade" (AGAMBEN, 2015, p. 14) e, nesse sentido, conservam sempre uma potência de não, é preciso reconhecer que onde está em jogo uma vida expõe-se uma experiência de si em um inapropriável processo de formação.

Quais podem, então, ser os significados da expressão "*educar para/na/pela/com/ao longo da vida*"? Ou melhor: como podemos tomar a vida enquanto espaço/tempo da educação quando a leitura de Agamben parece indicar que nós somos tomados por uma vida enquanto potência comum? Me parece que uma experiência desse tipo abre-se no aforismo nietzscheano que narra a entrada intrusiva de um demônio sorrateiro que presenteia o desolado solitário com "*o maior dos pesos*".

A que estaria se referindo esse ser demoníaco quando anuncia que "esta vida, como você está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes..." (NIETZSCHE, 2001, p. 230)? Se tal afirmação é capaz de produzir algum assombro, a ponto de nos incitar a ranger os dentes e amaldiçoar o demônio, é porque a vida, nesse caso, não é uma propriedade do sujeito ou uma sucessão de eventos controlados pela sua vontade, mas justamente aquilo que nos escapa e nos toma, como "essa aranha e esse luar entre as árvores, e

também esse instante e eu mesmo" (NIETZSCHE, 2001, p. 230), conforme enumera o demônio⁴⁸.

Desse modo, para mim, o que está em jogo no penúltimo aforismo do livro IV de "*A gaia ciência*" não é apenas a verdade do "eterno retorno" (seja como fenômeno, seja como imperativo ético-moral), mas o instante extraordinário e, ao mesmo tempo, inteiramente singelo de aparição de um outro (demoníaco, radicalmente outro) que invade a nossa solidão e a faz transbordar de vida. Amaldiçoar o demônio ou saudá-lo como a um deus, não importa; a sua presença intrusiva abre, para nós, um espaço em que o assim irreparável da vida nos expõe e nos atravessa como uma impropriedade.

Esse fio genealógico aberto por Nietzsche, que o herdou de Spinoza, chega em Agamben passando por Heidegger, Foucault e Deleuze. Facticidade, deriva errática, uma vida... Imanência absoluta, forma-de-vida. E aqui, uma vida inseparável da sua formação: "impossibilidade radical de traçar hierarquias e separações" (AGAMBEN, 2015, p. 349) e, ao mesmo tempo, abertura irreconciliável para *uma vida...* que não nos pertence. Não se trata, pois, de uma recomposição, reorganização, reordenamento das nossas relações com aquilo que, em nós mesmos, nos escapa. Nas cercanias de nós mesmos, um outro radical se insinua como figura insalvável da vida. Aí, estamos irremediavelmente perdidos. Mas essa perdição é o que nos resta como traço de uma espiritualidade:

O homem é o ser que, deparando-se com as coisas e unicamente nesse deparar-se, se abre ao não-coisal. E inversamente: aquele que, estando aberto ao não-coisal, é, unicamente por isso, entregue irreparavelmente às coisas. Não-coisalidade (espiritualidade) significa: perder-se nas coisas, perder-se até não poder conceber senão coisas. E só então, na experiência da irremediável coisalidade do mundo, chocar-se com um limite, tocá-lo. (Esse é o sentido da palavra: exposição) (AGAMBEN, 2013, p. 96).

A educação, portanto, não se restringe à delimitação de uma certa forma de vida como vida propriamente humana. Educar, aqui, significa tocar um limite, atravessar um limiar, expor(-se a) uma vida. Essa travessia não obedece a lógica e a destinação moderna iluminista, que prega uma passagem das sombras para a luz, das trevas da ignorância para a luminosidade do saber científico (verdadeiro). A passagem, aqui, tem a ver com a forma como nos desprendemos dos limites que nos são próprios, mas também, nesse caso, não se trata de uma expansão (da consciência, do eu, do espírito). Trata-se, mais uma vez, de um tremor quase imperceptível, de um arrepio, de uma inquietude.

⁴⁸ Nietzsche e o seu personagem, nesse ponto, confundem-se promiscuamente, tornam-se *qualquer*.

A questão da educação não é, pois, a da possibilidade de "mudar de vida", de saltitar infinitamente de uma vida a outra, perseguindo uma "vida melhor", verdadeiramente humana, tão prometida quanto impossível de acessar e fundamentando nessa impossibilidade mesma a sua necessidade infinita. A aporia aqui é clara: a educação é uma (talvez: A) maneira de conduzir o homem à sua humanidade, mas essa humanidade não pode ser alcançada definitivamente e, por isso, é preciso, a cada fracasso, a cada crise, mais e mais e mais educação.

Em um sentido distinto, a questão que se põe aqui é a do cultivo de uma demora neste umbral de inquietude, neste devir, neste instante de transbordamento, em que a vida que nos atravessa é nossa lá mesmo onde se subtrai de nós. Ou seja, importa para a educação não só e, sobretudo, não tanto apropriar-se de uma vida, reconhecendo-se nela e atribuindo a ela as insígnias do humano, mas a impossibilidade patente de apropriar-se definitivamente dela: a impropriedade de uma vida. Pois, vida é aquilo que, em alguns momentos imprecisos, recebemos de outrem e perdemos no esforço mesmo de guarda-la, de preservá-la, de mantê-la a salvo.

Não há, pois, como manter a vida sob a guarda de um sujeito, a não ser nos modos de uma subtração de outros seres dessa mesma experiência. Por isso a biopolítica, a tarefa incessante de cuidar da vida como prerrogativa fundante da nossa política, sempre trará como seu correlato a produção massiva da morte, o descarte massivo de outras vidas. Também por isso a humanização, esse trabalho de conduzir o animal humano nascente para uma vida propriamente humana, não tem como ser levada a cabo sem desqualificar outras vidas e relegá-las ao abandono, ao refugo, ao lugar do que deve ser superado e deixado para trás.

Desse modo, uma educação pensada como modo de resistência a essa maneira de lidar com a questão da vida, parte da sua percepção como uma impropriedade, como uma passagem para o campo do impróprio. Somente uma comunidade que não reivindica um controle da vida, que não reclama a vida como propriedade inalienável de um sujeito, pode fazer frente ao cuidado que descarta a vida no esforço mesmo de preservá-la. Pois, humana é somente a vida enquanto foi apropriada por um sujeito cujos limites são mais ou menos bem definidos e essa apropriação, pensada como e a partir da lógica do direito, se faz por cima do roubo, da pilhagem, do estilhaçamento das vidas outras.

Pensar, pois, a vida e a educação não como "direitos humanos fundamentais", mas, uma vida inseparável da sua formação como experiência que pode abrir passagens para fora dessa maneira de ser humano. E não tanto pelo gosto pós-moderno de desconstrução e atravessamento de todos os limites conhecidos, mas porque nesse fora, nesse limiar, abre-se a

possibilidade de uma comunidade. E me parece que uma comunidade, essa que já não se funda no esforço para nos aproximar através de traços em comum, mas nos abre e expõe ao qualquer irreparável que escapa de nós, ainda é uma maneira possível de articular as resistências.

Viver junto sem formar uma unidade: juntos, mas nem por isso iguais; diferentes, mas nem por isso separados. Diz Agamben: "Onde quer que estas singularidades manifestem pacificamente o seu ser comum, haverá um Tienanmen e, tarde ou cedo, surgirão os tanques armados" (AGAMBEN, 1993, p. 68). Essa exposição é uma vida inapropriável. Na comunidade que vem, as singularidades estão irreparavelmente expostas, mas ao se recusarem a reivindicar uma identidade travam o funcionamento da maquinaria responsável pela sua captura e expõem-se, uma vez mais, à violência dos tanques, dos dispositivos que visam a sua eliminação.

Expõem-se, nesse caso, inclusive a desaparecer, mas o seu desaparecimento só é sentido (em certa medida, também festejado) por quem não pode segui-los em seus deslocamentos. Ora, se as suas vidas não os pertencem, nem a todos nem a cada um, nem mesmo a sua desapareção do olho panóptico-regulamentador (que, por sua vez, pode significar a sua inclusão na interioridade desses dispositivos) pode apontar para o fim dessa vida inapropriável. A potência da vida comum é o que escapa, se esquia, desvia de todo poder praticado a partir dessa lógica da captura, da identidade totalizante e do controle regulamentador da vida e sua errância.

Essa potência é *Genius*: "a nossa vida, enquanto não foi por nós originada, mas nos deu origem" (AGAMBEN, 2007, p. 16). A potência generosa dessa comunidade que vem dá vida às singularidades quaisquer, mas essa vida que eles recebem não pode ser sua, na medida em que não cessa de escapar de si. A singularidade não produz-se, assim, através do reconhecimento e da identificação, mas naquele ponto mesmo em que hesitamos diante da identidade reconhecida. Aí, na proximidade com esse estranho, nessa distância do próximo, vivemos a experiência da comunidade.

Por esse motivo, quando invoco neste trabalho a ideia de comunidade para pensar, no caso específico dessa seção, as relações possíveis entre vida e educação, para pensar uma vida inseparável da sua formação, não o faço com base no anseio de pensar a experiência educativa como a superação dos conflitos, das tensões e dos dissensos em favor de uma harmonia, de uma integração, de uma igualdade domesticada, de um respeito politicamente correto às diferenças, de uma indiferença tranquilizada pelos "direitos individuais". Não!

A comunidade aqui, a vida inseparável de sua formação, é uma experiência que quer pensar a diferença, as distâncias, os estranhamentos, a presença irreparável de outros seres, como abertura de uma educação que já não se apresenta através dos controles, das regulamentações que buscamos impor à vida dos outros, às outras vidas. Ou seja, educar(-se) na perspectiva de uma comunidade que vem é uma experiência que se abre quando está-se diante de uma outra vida que não nos pertence, mas nos afeta e atravessa, que nos diz respeito sem ser nossa propriedade.

Não se trata, pois, de uma salvação para a educação, de uma proposta pedagógica inovadora capaz de nos fazer superar as crises que atravessam o discurso educativo de cabo a rabo sem abrir nenhuma possibilidade de pensar diferentemente a própria experiência educativa. A aposta levada a cabo aqui consiste em pensar que, talvez, no insucesso das nossas práticas educativas, constantemente denunciado pelo próprio discurso que a fundamenta, dormitam experiências, modos de vida, outras vidas que permanecem completamente invisíveis para nós, acostumados a ler o real com os olhos já viciados do sujeito e da identidade humanizados.

Assim, a educação aponta, ela mesma, para uma potência transformadora porque é uma experiência que se processa na presença de uma multiplicidade de seres que podem, em algum momento, abrirem-se para a alteridade radical da vida daquele que senta ao seu lado, que é radicalmente outro e, ainda assim, fez-se presente naquele instante. O "perigo" da educação segue sendo o seu devir multidão, a sua potencial comunidade, pois, ao juntar pessoas em um espaço-tempo, abre-se virtualmente a possibilidade de múltiplas afetações. Pode ser que, aqui, se processe uma experiência que ponha em xeque os saberes, os sujeitos, as metas, as instituições.

Por isso, a lógica seriada de pensar a educação procura juntar nas salas de aula apenas aqueles indivíduos que estejam mais ou menos no mesmo grau de conhecimento e, por isso, sejam o mais parecidos possível entre si, buscando eliminar o contato com a diferença, com a radicalidade dessas outras presenças. Mas, conserva-se na própria presença daquela pequena multidão a possibilidade de se afetar pela irreparável (amável) alteridade do outro. Obviamente, isso não aponta para uma solidariedade para com um outro igual, mas para uma perturbação, uma inquietude, para uma turbulência provocada pela presença de um outro que desafia os nossos limites mais próprios.

Ora, o que precisamos perguntar a nossa educação é se existe alguma forma de pensar a experiência de viver junto por fora das cifras da tolerância, da aceitação e da igualdade (SKLIAR, 2010). Pois quando abrimos espaço para o outro na educação, o fazemos com a

condição de que se reconheça e o reconheçamos com um igual: alguém que tem os nossos direitos, a nossa identidade, a nossa idade, os nossos desejos. Enfim, como um de nós. Sua diferença, nesse caso, já chega domesticada e o seu possível sucesso contribui para demonstrar o quanto nossa aposta no mesmo, nossa aposta em nós mesmos foi acertada. Mas, quando a vida do outro nos afeta, quando a presença do outro produz uma inquietude em nós (os mesmos, os normais) e nos desloca, chegamos a um limiar. Na transposição desse limiar, o que resta é uma vida...

Cultivar a passividade necessária para receber, em seu transbordamento, a vida de uma experiência educativa como comunidade em que uma vida qualquer é inseparável da sua formação. Pensar a experiência de uma comunidade em que a vida não consiste em uma propriedade em comum, mas uma experiência em que as singularidades são jogadas contra os próprios limites. Pensar a educação como um abandono a esse jogo, como uma demora nessa vida que transborda e nos atravessa e escapa a toda apropriação, que nos desvia da identidade, que nos convida a uma vida que nos resta na presença irreparável desses outros viveres.

Aqui, viver juntos, "esse contato de afecção não é um vínculo de continuidade, não é reflexo de uma comunicação eficaz, senão, fundamentalmente, uma investida do inesperado sobre o esperado, da fricção sobre a quietude, a existência do outro na presença do mesmo" (SKLIAR, 2010, p. 105. tradução minha). Há, claramente, um desrespeito às distâncias seguras que se estabelecem entre o sujeito e o outro e que são, em grande medida, distâncias hierarquizantes. Essa aproximação, contudo, não é fusional. O outro permanece outro: "estranho, distante e mesmo inaparente - tão inaparente que o seu nome o possa conter inteiro" (AGAMBEN, 2012, p. 51).

O irreparável da sua presença nos causa um arrepio, de modo que o desejo por essa presença estranha, que nos livra da solidão, é inseparável do assombro de ser tomado por algo que nos atravessa, que invade sem pedir a autorização do nosso reconhecimento. Daqui desdobram-se todos os nossos esforços humanizadores e civilizatórios que trabalham para manter entre nós uma distância segura e socialmente aceitável. Ou seja, daqui desdobram-se as regras de convivência, os contratos didático-pedagógicos que mantêm a educação orbitando a lógica da inclusão sob certos limites humanos. Daqui, advém o nosso desejo de ensinar o outro a ser como nós e até de aprendermos juntos a conviver sob certas regras. Daqui advém o nosso desejo de ensinar o outro a viver. Daqui advém o desejo de controlar a vida, de nos controlar uns diante dos outros.

Mas, também nesse ponto mantém-se aberta a possibilidade radical de devir outros: a comunidade que vem se insinua para nós nas entranhas do nosso mundo, nas entranhas da

nossa educação. Ela não é a promessa de uma vida comum por vir, mas uma linha de fuga que se mantém aberta nas nossas experiências educativas. Não tanto nos saberes e nas identidades que constituímos nessa experiência, mas na potência que atravessa a presença daqueles que, em alguns momentos precisos, se juntam e podem, aí, tocar-se, indeterminar os próprios limites, desapropriarem-se dos seus limites, tornarem-se qualquer.

Assim, pensar uma vida inseparável de sua formação significa superar, de partida, o esforço de apropriar-se de "uma certa vida" como vida humana, pois, já vimos mais de uma vez nesse trabalho, a apropriação de uma vida como vida humana se faz através do descarte de outros modos de estabelecer relações com a vida e com a formação. Quando a vida é o espaço-tempo da formação humana, esta avança sobre a primeira como um processo de colonização sem fim, como uma empreitada bravia para fincar as bandeiras do humano nos mais remotos rincões do que reconhecemos potencialmente como vida. A produção de uma interioridade própria do humano se faz, assim, através do avanço por sobre aquelas vidas que não respeitam esses limites.

Mas, insistamos na questão: como é possível pensar uma educação que já não se esforça para tomar a vida como uma propriedade, mas aceita, sem reservas, ser tomada por ela? Ora, ao pensarmos, aqui, a educação a partir dessa experiência de uma comunidade de singularidades quaisquer, uma comunidade que não reivindica uma identidade como condição de pertença, o que se abre ao pensamento é uma experiência educativa que aceita perder o controle sobre o outro e a sua presença. Não se trata mais de mudar o outro, de torna-lo um de nós e nem mesmo de mudar a nós mesmos, rumo a uma humanização completa e fechada.

Talvez o grande problema da nossa educação seja o excesso de luz que lançamos sobre a presença do outro, sobre a presença de outros mundos, sobre as experiências de outras maneiras de viver, de tal modo que não conseguimos enxergar nada que não tenha a nossa cor, que não tenha o nosso brilho, que não tenha a nossa cara. Nada que não seja nós mesmos. O nosso "sono antropológico" consiste em dormir demais, mas sonharmos apenas conosco mesmos (KOPENAWA; ALBERT, 2015). Sono que se dorme à luz de um dia infinito, que rejeita aproximar-se do outro na sua obscuridade.

A questão que se coloca para nós é a da possibilidade de apagar as luzes, de frequentarmos as zonas obscuras da nossa vida sem nos esforçar para lançar luz sobre elas, sem nos esforçar para nos apropriar dela. Contudo, esse não pode ser pensado como um fim da educação, mas como sua abertura. O fim é incerto: não há como prometer dias melhores. Mas, já não há mais dúvidas de que é preciso nos desprender daquilo que somos para pensarmos em outras possibilidades de ser.

Esse desprendimento se dá através da entrada intrusiva de um outro, antes de qualquer preparação possível: "Como descartar aquela ideia de que para estar juntos haveria que, primeiro, preparar as boas vindas ao outro em todos os detalhes, conhecê-lo de antemão, regular sua chegada e depois, mais tarde, só mais tarde, sentir-nos responsáveis e desejar a relação" (SKLIAR, 2010, p. 110). É certo que abrir-se para essa presença intrusa, que nos toma quando menos esperamos, se faz através de um adentrar numa obscuridade sem mapas. É menos ainda do que um tiro no escuro, que toda educação já é: o lançamento de um canhão de luz nas regiões escuras da vida. Trata-se de uma entrada no escuro sem armas e sem armaduras.

Frequentar esse umbral traz consigo a possibilidade concreta de tocar, no escuro, o corpo do outro. E mais: a possibilidade de ser tocado, no escuro, de frente, de costas, por cima, por baixo, pelo meio (mas sempre por fora), pelo corpo do outro. Aí, é o corpo do outro, os outros corpos que nos dão os sinais de uma vida.

5.2 Nudez e formação humana

No momento de escritura dessa sessão da tese, o país encontra-se em convulsão por um episódio envolvendo uma exposição artística em que um homem nu é visto e tocado por uma criança. A apresentação era uma releitura da obra "*Bicho*", de Lygia Clark, feita pelo coreógrafo Wagner Schwartz, na qual o artista expõe o seu corpo nu ao toque e à manipulação do público, que pode coloca-lo na posição que desejar.

No vídeo, gravado e compartilhado ilegal e exaustivamente via redes sociais, aparece uma criança que, acompanhada pela mãe, aproxima-se e toca o corpo do artista. Pedófilos, destruidores da família, canalhas, violadores de crianças, comunistas, foram alguns dos mais brandos xingamentos que o artista, a mãe da criança e o Museu de Arte Moderna de São Paulo receberam.

Para o que me interessa pensar aqui, a polêmica em torno do ocorrido diz muito pouco sobre arte, sobre pedofilia, sobre proteção às crianças e sobre o contato de um brasileiro médio com o universo das artes⁴⁹. Por outro lado, me diz bastante sobre a constituição de

⁴⁹ Aliás, a produção exaustiva de polêmicas em torno de questões que normalmente não são pauta de nenhum debate mais contínuo tem sido o *modus operandi* de grupos políticos e econômicos que trabalham para balizar as discussões, sobretudo nas redes sociais, na direção de um projeto de continuidade na hegemonia dos seus interesses. Sobre essa questão, vale a pena ler o artigo de Eliane Brum em sua coluna digital no jornal El País Brasil. O título é "Como fabricar monstros para garantir o poder em 2018" e está disponível em: <https://goo.gl/BNHDTQ>

certas formas de relação com o corpo e os usos políticos e formativos feitos dessa experiência, sobretudo em nosso país.



Por isso, não me cabe aqui analisar o valor artístico da exposição (eu seria completamente incapaz de fazê-lo), muito menos levar a sério as reações pseudo moralizantes de alguns movimentos que contestaram a obra dos artistas a partir da cifra estrita da censura etária a que ela deveria ser submetida. Também não preciso de grandes esforços para fazer "chover no molhado" e dizer que toda arte é política e, por isso, carrega um potencial subversivo, no sentido de abrir outras experiências de mundo (im)possíveis e (im)pensáveis. Não! Sobre isso, Agamben já nos disse que

A arte não é uma actividade humana de ordem estética, que pode, eventualmente e em determinadas circunstâncias, adquirir também um significado político. A arte é em si própria constitutivamente política, por ser uma operação que torna inoperativo e que contempla os sentidos e os gestos habituais dos homens e que, desta forma, os abre a um novo possível uso. Por isso, a arte aproxima-se da política e da filosofia até quase confundir-se com elas. Aquilo que a poesia cumpre em relação ao poder de dizer e a arte em relação aos sentidos, a política e a filosofia tem de cumprir em relação ao poder de agir. Tornando inoperativas as operações biológicas, econômicas e sociais, elas mostram o que pode o corpo humano, abrem-no a um novo, possível uso (AGAMBEN, 2007a, p. 49).

Assim, o próprio "nu artístico", a qualificação apaziguadora de determinada nudez como artística, pode funcionar como uma maneira de regular tanto a arte quanto a experiência da nudez. O artístico pensado como um adjetivo de determinadas experiências de nudez serve para trancafiar a arte nos limites de um museu, separando-a do seu caráter experimental, da possibilidade de usa-la. A liberação (do "nu artístico") e a interdição político-moral de certas experiências de nudez, nesse caso, se confundem como um desejo pio de controlar os usos possíveis dos corpos.

Suspendo, pois, duas das maiores ânsias contemporâneas: a que se apressa para emitir uma opinião sobre as inúmeras polêmicas, tão supostamente urgentes quanto vertiginosamente aligeiradas, que a internet não cansa de fabricar; e a que demanda que se passe para a próxima polêmica, que se vire a página com tanto ainda para ler. Quero insistir na demora e me colocar na presença de corpos nus. Escrevo nessa ambiência imagética. Fiquemos aí! Tiremos as roupas!

De fato, a educação não pode passar ao largo da questão do corpo, porque na experiência da corporalidade está em jogo a questão da forma humana e, logo, a da sua formação. Pois, nos lembra Didi-Huberman, "não há imagem sem imaginação, forma sem formação, *Bild* sem *Bildung*" (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 15). Corpo humano e forma humana não são a mesma coisa, mas se assemelham, aproximam-se sem se tocar, conservam uma distância próxima, uma proximidade distante. De tal modo que é possível dizer que tal corpo é humano, mas que o humano não é o corpo.

Assim, o corpo é investido pela humanização. A figura humana é uma figura encorpada, a imagem humana tem a forma de um corpo. Isso não significa que a experiência da corporalidade seja uma exclusividade do humano. Mas, talvez o humano seja o único entre os seres que trabalha intencionalmente sobre o corpo para que torne-se parecido consigo mesmo sem nunca coincidir totalmente com ele, como se reconhecesse enrubescido que aquilo que o humano tem de mais excepcional e transcendente está integralmente enraizado naquela experiência que o torna próximo (tão próximo que em alguns momentos se confunde) ao que há de mais selvagem, primitivo, animal.

Essa identidade com o corpo é vigiada de perto por outra coisa que não é corpo. Quer a chamemos de alma, mente, espírito, consciência, vontade, Eu, Self, etc, essa outra coisa é descrita como aquilo que nos faz propriamente humanos e que nos diferencia dos "outros

animais". Ao corpo instintivo dos animais o humano teria sobreposto uma simesmidade que se apropria do corpo e o transcende⁵⁰.

Na fantasia humanista, no fim talvez o corpo seja descartado... por isso, agora, ele é inteiramente descartável. Envolto no espetáculo contemporâneo, ele é o alvo de um investimento que busca transferi-lo para uma esfera separada, uma esfera sagrada e maldita a um só tempo: *sacer*. E é por isso que hoje somos todos, virtualmente (mas sem *hashtag*), *homines sacri*, matáveis mas insacrificáveis⁵¹.

O trabalho político e formativo do nosso tempo consiste, precisamente, na produção incessante de corpos tão parecidos entre si que nos jogam na mais absoluta indiferença em relação à sua presença. Os corpos seriam todos iguais, ou melhor, indiferentes; a diferença (o "*essencial*", o propriamente humano), invisível aos olhos, estaria na inefabilidade da alma. Assim, o que produz assombro em nós não são mais as almas vagantes em certas regiões umbralinas, mas os corpos, nefastos e nefandos, que chegam tão perto. Admite-se que, por dentro, na alma, sejamos todos diferentes uns dos outros; mas que um corpo desfile abertamente a sua diferença, a diferença de que padece, sem solicitar a sua inclusão na normalidade dos corpos humanizados e, mesmo assim, aproximando-se dos outros corpos, é isso que não estamos dispostos a admitir.

Nesse sentido, a alma e sua formação confundem-se com a fabricação dessa indiferença em relação aos corpos, com a fabricação desses corpos indiferentemente semelhantes, seja através de critérios estéticos, higiênicos, médicos ou morais. Ao corpo "se destina um número quase infinito de intervenções visando produzi-lo como mais jovem, mais magro, mais flexível, mais leve, mais ágil, mais versátil e mais rápido" (CÉSAR, 2010, p. 269). Por isso, o corpo orgânico das ciências biomédicas é cada vez mais explicado para mostrar que aí não há nenhuma diferença e que, portanto, é a alma (a consciência, a razão, a inteligência) humana que nos diferencia e permite, inclusive, que certos corpos sejam desqualificados e descartados.

Assim, o corpo antropomorfizado, o corpo que tem a forma, os contornos, a geografia e a idade dos humanos, é um corpo que, diz-se, precisa ser controlado, regulamentado, enfim:

⁵⁰ Isso fundamenta a crença em espíritos como entidades antropomórficas e um mundo espiritual como pátria dos humanos sem os limites desse corpo carnal, e também serve de base para o trabalho científico de produção de experiências de educação, humanização e socialização que prescindem da mediação corporal (os ambientes virtuais de aprendizagem e a neuroeducação, por exemplo).

⁵¹ Parece que, hoje em dia, nem mesmo o museu se configura como uma dimensão suficientemente separada, pois em todos os lugares tem alguém de prontidão com a câmera do celular para capturar e difundir o que quer que se passe aí. Os corpos desviantes, marcados pelo seu desvio, são separados para o lugar não-lugar da morte sem sacrifício. Ou seja, eles não são punidos com a morte por um crime cometido, mas são expostos a morte simplesmente por terem os corpos que tem.

educado (LOURO, 2000; GONDRA, 2004). O humano propriamente dito controla o próprio corpo, mantém uma relação tal com a sua corporalidade que pode exercer controle sobre ela, não cedendo aos seus impulsos, não obedecendo aos seus caprichos. O corpo é, pois, o grande desafio da humanização, que, no limite, precisa abandoná-lo para se realizar por inteiro⁵². O corpo sinaliza, insistentemente, tanto o fracasso da humanização quanto a sua suposta necessidade e urgência. Trata-se de um verdadeiro limiar quase intransponível (pelo menos por enquanto).

Pois, o corpo é, ao mesmo tempo, o mais e o menos propriamente nosso na experiência de viver. Em torno da ideia de vida, podemos ainda alegar algum teor etéreo, alguma referência ao impalpável. Mas o corpo é demasiado concreto, denso, pesado. Tão único, tão individual, tão privado, tão próximo, e, no entanto, padece de tantas afecções sobre as quais temos pouquíssimo controle: "a força que move o sangue em nossas veias ou nos faz cair em sono profundo, a desconhecida potência que, em nosso corpo, regula e distribui tão suavemente a tibieza e dissolve ou contrai as fibras dos nossos músculos" (AGAMBEN, 2007, p. 17).

Todos esses são processos corporais que nos acontecem de maneira muito próxima e direta, mas conservam, ao mesmo tempo, uma distância abismal de nós mesmos e da nossa vontade. Não basta dizer "quero dormir" para cair no sono. E por mais que os aspectos psíquicos e fisiológicos dessas experiências corporais sejam exaustivamente explicados pelo saber científico, existe uma zona de não conhecimento em torno das experiências corporais, que são, por isso, envoltas em uma aura de extrema desconfiança. Talvez o intenso esquadrinhamento do corpo, o cerco político-pedagógico montado em torno dele, se justifique, no fim das contas, nessa desconfiança.

Desse modo, educar envolve um investimento pesado sobre o corpo, tanto na forma das disciplinas corporais que visam tornar o corpo individual dócil politicamente e útil economicamente, quanto na forma da regulamentação do corpo-espécie das populações, ou seja, na regulação das circulações e dos encontros dos corpos num espaço delimitado⁵³. A questão que se põe é a do uso dos corpos nos espaços separados, esquadrinhados, regulamentados que se destinam a educar. A experiência de educar envolve uma transferência

⁵² Em alguns dos seus artigos, Maria Rita de Assis César mostra como essa discursividade em torno da produção de certas experiências corporais passa pela mídia, pela moda, pelos produtos *fitness*, até desembocar no discurso pedagógico, através da "educação alimentar", de uma "pedagogia *fitness*" e também de regras de etiqueta que moldam os corpos infantis (CÉSAR, 2009; 2010). Mas, essa presença do corpo como desafio à formação humana aparece também nos trabalhos do professor Ferdinand Röhr, sobretudo na ideia de que a humanização se processa das dimensões mais densas em direção às dimensões mais sutis (RÖHR, 2007).

⁵³ Claramente, a referência principal aqui é Michel Foucault e sua discussão, na década de 1970, sobre as disciplinas e a biopolítica.

dos corpos para um ambiente separado, sacralizado que busca os impedir de tocar e ser tocado pelas coisas e, sobretudo, pelos outros corpos.

E aqui, a herança messiânica da educação se expõe em toda a sua magnitude, espelhando o problema do corpo ressuscitado dos eleitos no paraíso que ocupa uma parte significativa da teologia. As questões postas nesse âmbito se referem, sobretudo, à idade dos ressurrectos, ao seu gênero e a identidade do seu corpo ressuscitado em relação ao que lhe coubera na terra (AGAMBEN, 2010).

Ora, de cara, cada uma dessas questões encontram um correlato na forma como organizamos a experiência educativa (sobretudo a das crianças e jovens): assim como "o paraíso é um mundo de gente de trinta anos" (p. 108), os espaços educativos procuram juntar em uma mesma classe apenas aqueles indivíduos que estejam numa mesma faixa de idade; com relação à diferença sexual, ainda que hoje em dia não separemos mais as meninas e os meninos, essa diferença precisa estar muito bem demarcada nas roupas e nas formas corporais; por fim, o corpo dos nossos estudantes precisa obedecer, no ambiente educativo, à regras e determinações distintas daquelas que lhes cabem fora.

Assim, tanto o corpo glorioso dos eleitos quanto o corpo dos estudantes são investidos por características que os distinguem: são impassíveis, no sentido de não estarem sujeitos às paixões corporais (como o sono e a fome); sutis, uma vez que não se tocam entre si; ágeis, obedecem sem grandes esforços aos comandos de moverem-se ou permanecerem parados; e claros, no sentido de conservarem um brilho impenetrável (AGAMBEN, 2010, p. 110). E Agamben continua: "Trata-se, em todos os casos, de assegurar que os bem-aventurados têm um corpo e que este corpo é o mesmo que tinham na terra, ainda que incomparavelmente melhor" (AGAMBEN, 2010, p. 112).

Mas, o "incomparavelmente melhor", nesse caso, significa que as funções vitais desse corpo orgânico, sobretudo as funções nutritivas e reprodutivas, estarão suspensas no paraíso, de tal modo que aquilo que torna os homens mais próximos do animal não tem lugar: "Nem toda a carne será salva e, na fisiologia dos bem-aventurados, a *oikonomia* divina da salvação deixa um resto irredimível" (AGAMBEN, 2017, p. 37). Nem todos os corpos tem lugar no Éden-educativo.

A sala de aula, como exemplar (em sentido agambeniano) da educação, é uma figura edênica, em que o corpo dos presentes conserva a sua idade, o seu gênero e a sua identidade, mas vê suspensas as possibilidades de usar-se: "O corpo ostensivo dos eleitos, ainda que 'orgânico' e real, está fora de todo uso possível. E não há, talvez, nada de mais enigmático do

que um pênis glorioso, nada mais espectral do que uma vagina puramente laudatória" (AGAMBEN, 2010, p. 115).

Processa-se, aí, um intenso jogo de interdição ao uso dos corpos. E com a secularização que alterou a operação do poder soberano, não apenas interdição, mas regulamentação, controle das suas circulações, das suas aparições, dos seus movimentos, dos seus contatos, dos seus sintomas, das suas expressões, dos seus gestos. Assim, a nudez, a presença de corpos nus, não são alvos de um simples interdito, mas de uma regulamentação: que corpos podem ficar nus? Que nudez incomoda? Em que lugares os corpos nus podem circular livremente? Qual é a forma que um corpo que quer desnudar-se precisa ter?

O paradigma edênico da educação é o de um corpo que não pode ser usado de qualquer forma, que não pode desnudar-se e expor-se em qualquer circunstância, mas que funciona perfeitamente, quase como um autômato. Por isso, a modernidade abole as técnicas corporais (*techné*: arte) e desenvolve as ciências do corpo, que se confundem em grande medida com as ciências da vida. Não mais artes de viver, de usar o corpo, mas controle das funções corporais e sobretudo dos afetos que circulam mesmo (e sobretudo) quando as funções orgânicas do corpo estão suspensas, interditadas ou regulamentadas.

Ao pensarem os corpos dos bem-aventurados a partir dessa suspensão das funções nutritivas e reprodutivas (e das funções orgânicas de uma maneira geral), os teólogos medievais abriram a possibilidade de pensar outros usos dos corpos, apesar de nunca terem explorado essa abertura, conservando a suspensão *ad infinitum* (AGAMBEN, 2010). Tenho a impressão de que, na educação (e talvez em toda a filosofia), assim como eles, não nos atrevemos ainda a passar desse ponto, a botar o olho nessa fenda, a botar o dedo nesse olho, nesse oco sacralizado que é a experiência de ser si mesmo. A educação carrega essa potência, é atravessada por ela, flerta diturnamente com essa possibilidade promíscua, mas a recusa em nome de um mundo humano que talvez nem exista mais (quiçá já tenha existido).

Mas, insinuando esse passo seguinte, o que encanta numa dança, por exemplo, não é o modo automático com que um dançarino executa um movimento predefinido (e que, portanto, seria repetido por todo dançarino da mesma forma) ou o modo como seu corpo obedece às determinações de uma inteligência que o transcende, mas a forma como se expõe usando o seu corpo, a forma singular com que usa o corpo:

É o que fazem o desejo amoroso e a chamada perversão sempre que usam os órgãos da função nutritiva e reprodutora para os desviarem - no próprio acto do seu exercício - da sua significação fisiológica no sentido de uma operação nova e mais humana. Ou o bailarino, quando desfaz e desorganiza a

economia dos movimentos corpóreos para os reencontrar intactos e, ao mesmo tempo, transfigurados na sua coreografia (AGAMBEN, 2010, p. 119).

As afecções corporais estão sempre prontas a desrespeitar os limiões da suspensão. E em situações extremamente banais, pois, sabemos, a magia dos afetos tem por matéria-prima o cotidiano e não o extraordinário. Basta uma pedra no meio do caminho (e elas existem aos montes), basta um vento a arrepiar a pele ou um calor a resseca-la (e essas variações são sentidas muitas vezes ao longo de um único dia) e as coisas já não estão no mesmo lugar: tudo é exatamente como é agora, só que um pouco diferente.

Mas, nessa diferença pouca, nesse pequeno deslocamento, nesse tropicão, nesse eriçamento, está em jogo o ser si mesmo do sujeito da educação. Fino limiar entre o que somos e aquilo que sequer conhecemos. Estreita fronteira entre um mundo familiar (propriamente humano) e um umbral não frequentado. Os limites falsamente nítidos dos corpos nos traem ao sermos colocados na presença irreparável de outros corpos que nos afetam. E o corpo, que limita, que delimita, afronta os limites, deseja atravessar os nossos próprios limiões.

A questão que se põe não é a da já enfadonha superação dos limites, de transcender os limites que o corpo estaria impondo, mas, talvez, o contrário: os afetos, os usos dos corpos, afrontam e atravessam os limiões da subjetividade, dilaceram a experiência de ser si mesmo. Assim, nos lembra Agamben, usar o corpo não significa se servir dele instrumentalmente para atingir um fim, mas também não é suspendê-lo indefinidamente: "Trata-se, antes, de tornar ociosa uma actividade orientada para um fim, para dispor em vista de um novo uso, que não abole o antigo, mas insiste nele e o exhibe" (AGAMBEN, 2010, p. 119).

Usar o corpo significa dispô-lo, desapossar-se dele, fazer dele um presente, oferecê-lo a um uso comum: "Porque - na medida em que tem por órgão e objecto uma potência - o uso não pode ser nunca individual e privado, mas somente comum" (AGAMBEN, 2010, p. 119). E em outro lugar, Agamben nos lembra que, a especialidade e a delícia dos corpos dos humanos reside na possibilidade de oferecê-lo ao uso comum e não no fato de ser apropriado por uma alma, por um sujeito (AGAMBEN, 2007).

A educação se configura como uma bomba sem cronômetro, pois não se sabe por quanto tempo os corpos confinados nas suas espacialidades regulamentadas se manterão fiéis aos limites estabelecidos. A normalidade das nossas experiências educativas, uma vez que exigem, ainda, a presença dos corpos, sustenta-se em uma fina tessitura, incapaz de sustentar

por períodos prolongados as artificialidades da suspensão dos corpos presentes. A educação é uma experiência que flerta, o tempo inteiro, com os seus limiares.

Mas, é preciso explorar essa potência e arrancar daí a possibilidade de transformação radical das nossas formas habituais de ser e de nos relacionar. Em outros termos: "Apropriar-se das transformações históricas da natureza humana que o capitalismo quer confinar no espetáculo, fazer com que imagem e corpo se penetrem mutuamente num espaço em que não possam mais ser separados e obter assim, forjado nele, o corpo qualquer" (AGAMBEN, 1993, p. 43). O corpo qualquer não é uma condição "natural" do corpo humano, não é uma aposta em um corpo puro, imaculado, mas a forja de uma abertura que permite pensar em outros usos possíveis da corporalidade.

Assim, o corpo é o lugar da comunidade, o que não significa que ele deva ser pensado como o "em comum" transcendental que fundamentaria a experiência do comum. Essa inversão dialética significaria apenas uma volta em torno do mesmo eixo do pensamento: o do si mesmo como uma substância, como uma identidade, como uma *res* (*extensa* ou *cogitans*, pouco importa, o dualismo da identidade se manteria intacto).

A experiência do corpo é um limiar entre propriedade (individual ou coletiva) e uso comum. Por isso, insistimos, ao mesmo tempo em que ele é alvo de uma regulamentação, ele insinua e abre a todo tempo a potência de um uso comum, um uso que não reivindica propriedade. Um uso pobre e, como tal, o lócus de uma potência destituente (AGAMBEN, 2014), o lugar de uma perdição sem remédio. O corpo, amável, é o ser tal qual é, tal qual se expõe.

As bordas desse limiar, como dissemos, são estreitas, precisa-se de pouco para perceber-se aí:

Eu olho alguém nos olhos: estes se abaixam - é o pudor, que é pudor do vazio que há por trás do olhar - ou me olham por sua vez. E eles podem me olhar descaradamente, exibindo o seu vazio como se existisse por trás dele um outro olho abissal que conhece aquele vazio e o usa como um esconderijo impenetrável; ou com um despudor casto e sem reservas, deixando que no vazio de nossos olhares aconteçam amor e palavra (AGAMBEN, 2015, p. 88).

Amor e palavra, que podem ser continente e conteúdo de uma educação inteira, são inseparáveis de um olhar, de uma presença, de um corpo. Por isso, a experiência educativa é muito próxima de um enrubescimento e de um ardor. Esse calor hesitante, esse titubear acalorado, "é o último pudor do homem frente a si próprio" (AGAMBEN, 2012, p. 78). O que

vem depois não é possível dizer. Talvez não seja o que prometera a educação moderna. Talvez o que nos reste aí seja inventar, forjar novos usos dos corpos, flertando abertamente com o impossível, com o impensável.

É justamente nesses corpos paralisados, tomados de assalto, suspensos na impossibilidade de usar-se, não é em outro lugar, que podemos encontrar uma "saída" para o labirinto em que transformamos a educação moderna. A presença irreparável dos corpos formam uma comunidade onde nenhuma comunidade seria possível, sem reivindicar nenhuma comum pertença, nenhuma diuturnidade. Nesse espaço, talvez educar confunda-se com "o aceno arisco de uma rapariga que nos convida para brincar" (AGAMBEN, 2010, p. 133), para abrir novos usos comuns para aquela experiência que foi separada de nós, sacralizada.

Por isso, a pergunta espinosana acerca do que pode o corpo não tem como ser respondida de antemão. Mas, apenas como um jogar-se na abertura que se insinua na hesitação, no enrubescimento, no ardor que o aceno de outros corpos tornam possíveis para nós. Nessa nudez, na vergonha que experimentamos ao sermos pegos nessa nudez, não há sequer algo como uma subjetividade monádica e substancial, mas um vazio no qual se está diante da potência aberta de usar o corpo sem se apropriar dele e sem que ele indique a propriedade de uma alma, de um eu.

Pois, na suspensão em que os corpos de educadores e educando são mantidos, a própria presença dos corpos é investida por uma sacralidade que os torna intocáveis, indiferentes e distantes. Como na exposição descrita por Agamben nas primeiras linhas do ensaio "Nudez" (AGAMBEN, 2010), os corpos dos que estão na experiência educativa tal como nós a concebemos são dispostos em um ambiente em que são vistos e examinados (de fato, investidos) e do qual saem todos com maior ou menor embaraço diante de si, na medida em que "qualquer coisa que teria podido e, talvez, devido acontecer, não tivera lugar" (AGAMBEN, 2010, p. 71).

A própria fragilidade, a própria nudez dos corpos dispostos está completamente suspensa. Contudo, ela não deixa de se insinuar. E a presença mesmo dos corpos mantém aberta a possibilidade de ruptura daquela ordem corporal. Pois, nos afetos que circulam o corpo se confunde com a própria presença irreparável do outro: "irreparável, mas nem por isso necessário; assim, mas nem por isso contingente" (AGAMBEN, 1993, p. 86).

O corpo do outro, sua presença amável, não é, pois, aquilo que nos falta, aquilo de que necessitamos. Por outro lado, o seu assim, seu modo de aparecer, o modo como ele está exposto, não exhibe-se na indiferença da sua presença, mas no momento em que percebo que, seja como for, aquela presença qualquer importa, faz diferença. Somente a partir daqui

podemos pensar em algo como um fora, como uma abertura: "que isto seja irreparável, que o *assim* seja sem remédio, que nós possamos contempla-lo como tal - isto é a única passagem para fora do mundo" (AGAMBEN, 1993, p. 83).

Também por isso, a nudez não é simplesmente uma condição natural do homem, mas um limiar da cultura. Nela, o ordenamento social da cultura está inteiramente exposto (por isso a sua regulamentação incessante), mas na sua própria derrocada que, no entanto, nunca se concretiza por completo. Por esse motivo, a nudez só nos é acessível como desnudamento: "Acontecimento que nunca alcança a sua forma completa, forma que não se deixa colher integralmente no seu acontecer" (AGAMBEN, 2010, p. 82). Desse modo, ela não é o lugar de uma identidade, mas de um gesto, pois o desnudar-se abre, no ordenamento dos corpos suspensos, a dimensão do desejo, que arranca os corpos da indiferença com que se mantém suspensos.

Portanto, a questão que se impõe a partir do episódio descrito no início da sessão não é a da naturalização da nudez, da sua proibição ou da sua liberação irrestrita como "nudez artística". Mas, o que se abre na nudez como acontecimento? Ou, em outros termos: existe alguma diferença entre o corpo nu e a *vida nua*? Em ambos os casos, podemos estar nos referindo a um alvo das ações de governo dos homens entre si, esta a partir do seu abandono e a primeira a partir de um investimento. Duas faces, pois, de uma mesma moeda.

Mas, essa primeira mirada não nos deixa ver que em um corpo nu pode, ainda, sustentar-se a vida qualificada, algo como uma "veste de glória" que mantém imperceptível a nudez ao dotá-la de uma profundidade, de um significado ulterior (AGAMBEN, 2010). É o que acontece, por exemplo, tanto na qualificação do nu como artístico (permitido, portanto) como também na interdição pura e simples (tornando a nudez proibida, qualificada como inadequada).

Porém, há uma mística singular do corpo nu, do corpo exposto em uma nudez. A vergonha, aquele último limiar do homem diante de si, não é vergonha de uma outra coisa para a qual o corpo aponta. Não há, alhures, um sujeito envergonhado do seu corpo nu. No corpo exibido em nudez vaza, transborda a crueza de uma presença que é pura exterioridade, que é somente tal qual é. E, assim, o desnudamento, ao expor esse limiar, apresenta o ser como uma passividade, como um limite que pode ser tocado e que, no entanto, se desvanece no toque mesmo.

Não é possível, pois, para o humano aparecer sem uma forma contingente. Nem mesmo na nudez ele se despoja de uma forma. Mas, ao aparecer exposto ao toque do outro

(ou ao seu olhar...), a propriedade sobre a forma é abolida e o homem vê-se como um frágil limiar, prestes a desfazer-se na sua própria aparição:

O matema da nudez é, neste sentido, simplesmente: *haecce!*, "não há nada a não ser isto". E, todavia, é precisamente este desencantamento da beleza na nudez, esta sublime e miserável exibição da aparência para além de todo o mistério e de toda a significação, a desarmar de certo modo o dispositivo teológico para deixar ver, para além do prestígio da graça e das falsas promessas da natureza corrompida, o simples e inaparente corpo humano. A desativação do dispositivo retroage, assim, tanto sobre a natureza como sobre a graça, tanto sobre a nudez como sobre a veste, libertando-as da sua marca teológica. Este simples morar da aparência na ausência de segredo é o seu tremor especial - a nudez, que, como uma voz branca, nada significa e, precisamente por isso, nos trespassa (AGAMBEN, 2010, p. 104).

Responder a esse trespassamento com um sim, com um assim seja, significa chocar-se contra um limite, tocá-lo. E tocar um corpo nu é um gesto profanatório que abre, por sobre os escombros do sujeito da educação, a possibilidade de acessar outras experiências formativas.

5.3 Desvio: O corpo morto ou "*Por que buscais entre os mortos aquele que vive?*"

Existe uma questão que se coloca muito diretamente no contexto dessa discussão: trata-se do problema do corpo morto. Há mais de 12 anos, Rubem Alves me mostrou, nas suas "Lições de feitiçaria" (ALVES, 1998), o que estava em jogo nessa questão ao expor uma pequena estória na qual o corpo morto de um homem⁵⁴ é trazido pelo movimento incessante do mar até uma praia onde existia uma aldeia de pescadores. Naquela aldeia, em que todos os dias eram iguais, o corpo morto instalou uma diferença, encheu a comunidade de uma vivacidade, de muitas perguntas, de muitos rumores, enquanto organizou-se o enterro do homem.

A morte, nesse contexto, era um símbolo, um artifício linguístico que apontava para a possibilidade da experiência em um tempo que anunciava a sua falência: a experiência era, simbolicamente, um *con-tato* com a morte, com tudo aquilo que vem de fora, com tudo aquilo que não somos nós mesmos. Mas, em algum momento, a morte tornou-se a própria experiência, sem a mediação de nenhum artifício linguístico que, mesmo me dando o que pensar, me mantinha em um lugar seguro.

⁵⁴ E, aqui, não é possível escapar da pergunta: é isto, ainda, um homem?

Um homem morre. Foi morto pela polícia, diretamente, indiretamente. É um anônimo, um desempregado, um *dealer* disso, daquilo, um estudante, em Londres, em Sidi Bouzid, Atenas ou Clichy-sous-Bois. Dizem que é um "jovem", tenha dezesseis ou trinta anos. Dizem que é um jovem porque socialmente ele não é nada, e porque, no tempo em que nos tornávamos alguém quando virávamos adultos, os jovens eram precisamente aqueles que ainda não eram ninguém (COMITÉ INVISÍVEL, 2016, p. 49)

A morte de um homem, de um jovem, em Atenas, numa favela do Rio de Janeiro ou no Coque, em Recife, é anunciada todos os dias como a morte de ninguém, como a morte de alguém que, no limite, merecia morrer. Mas, existe uma experiência da morte que nos atinge frontalmente, talvez, a única experiência da morte que nos é dada a viver, já que a nossa própria morte nos pega de um modo que não podemos vivê-la.

Na edição de junho de 2017 da sua coluna mensal para a Revista Cult, Vladimir Safatle, reclama "o maior erro da criação" que consistiu em colocar a morte como uma experiência derradeira, o que acaba, de um lado, envolvendo a morte com essa aura fatídica e indesejada e, de outro lado, fechando para nós a percepção das coisas que se desfazem constantemente. Ele nos lembra, contudo, que existe uma estratégia de perpetuação da vida que consiste em fingir-se de morto, em imitar a matéria morta: "Os que deixam se parecer mortos amam mais a vida do que aqueles que gritam uma vitalidade compulsiva. Pois eles estão dispostos a chegar perto demais aonde não se chega, apenas para fortalecer o que realmente amam" (SAFATLE, 2017).

De fato, é preciso morrer um pouco, um tanto, e dançar nos escombros de uma vida que fica-vai, uma vida que fica-e-vai, se se quer continuar a viver depois da única morte que nos diz respeito: a morte de um amigo. Mas, os tantos amigos mortos não jazem inertes no chão enlameado das comunidades pobres, como querem os jornais que informam o cidadão de bem. Nossos mortos bailam no que resta das suas/nossas vidas e nós morremos com eles para dançar no que transborda da sua/nossa morte.

E, assim, os corpos mortos já não respeitam os limites da sua condição cadavérica, seguem dançando e assombrando os passantes, assombrando o passar da nossa vida que teima em ignorá-los. Nossos vivos já não respeitam os limites da sua condição de vivos, encontram-se com os mortos para dançar, fazendo os passantes se borrarem.

O que pode um corpo morto? O que pode um corpo quando tomba a consciência? É isto a morte? Ou estamos insistindo em procurar entre os mortos aqueles que vivem? Está inteiramente por se fazer a história de uma educação que se passa entre os fantasmas que bailam nos escombros de uma vida...

5.4 Educar(-se) entre gestos e toques

O *gesto* e o *toque* são um "*abre-te sésamo*", uma invocação mágica de novos usos possíveis para a educação. É possível que a angústia diante dos sucessivos "fracassos" das nossas experiências educativas deva-se à nossa incapacidade de magia, pois, defende Agamben, "o que podemos alcançar por nossos méritos e esforço não pode nos tornar realmente felizes. Só a magia pode fazê-lo" (AGAMBEN, 2007, p. 23). E ele continua:

As crianças, como os personagens das fábulas, sabem perfeitamente que, para serem felizes, precisam conquistar o apoio do gênio da garrafa, guardar em casa o burrinho-faz-dinheiro ou a galinha dos ovos de ouro. E, em todas as ocasiões, conhecer o lugar e a fórmula vale bem mais do que esforçar-se honestamente para atingir um objetivo. Magia significa, precisamente, que ninguém pode ser digno da felicidade, que, conforme os antigos sabiam, a felicidade à medida do homem é sempre *hybris*, é sempre prepotência e excesso. Mas se alguém conseguir dobrar a sorte com o engano, se a felicidade depender não do ele é, mas de uma noz encantada ou de um "abre-te sésamo", então, e só então, pode realmente considerar-se bem-aventurado (AGAMBEN, 2007, p. 23).

Mas, a educação deixou, já faz muito tempo, de ser uma experiência de crianças ou de personagens das fábulas. Ou melhor, estes só figuram na educação como sujeitos confinados em experimentos que buscam torna-lo aquilo que o são "verdadeiramente". E, com isso, transformam a felicidade em uma promessa que, mesmo distante, quase inalcançável, tem a forma humana, a medida dos humanos. A educação se transformou em uma busca desesperada para sermos merecedores de uma felicidade que nos será entregue quando formos nós mesmos, ignorando deliberadamente que ser si mesmo, parecer consigo mesmo é a maior das agonias.

O gesto e o toque, por outro lado, nos abrem para a *uma alegria difícil, mas imediata*⁵⁵, arrancada não do fim da educação ou do anúncio insistente da sua falência sem remédio. A magia conjurada nessa experiência avariada da educação torna possível a abertura para outras potências formativas. Pois, justamente quando a educação se transforma em um bem danificado, exatamente aí podemos romper o automatismo maquínico dos corpos presentes e fantasiar outros usos, outros desejos, outros mundos.

⁵⁵ Essa expressão é usada pelo Comitê Invisível em "Aos nossos amigos: crise e insurreição" (2016). Uso-a aqui sem aspas e sem recorrer aos modos habituais de citação e referência, mas sem reivindicar a autoria.

Michel Foucault contou, em algum lugar, que fora interrompido por um enfermeiro durante uma intervenção sobre a sua crítica à razão psiquiátrica, que anima a luta antimanicomial. A angústia daquele profissional é a mesma que aflige educadores e educadoras quando escutam discursos mais duros sendo direcionados à educação, sobretudo a escolar: o que podemos fazer agora, depois que destruímos o edifício de pensamento que fundamenta as nossas práticas? Ignoram, contudo, que é precisamente aqui que uma experiência de pensamento pode ter lugar. Tomando-nos de assalto em nosso automatismo tagarela, que apresenta-se insistentemente como pensamento moderno e vanguardista (na educação: construtivista e crítico), essa experiência nos abre a possibilidade de pensar, ainda uma vez, o que pode a educação.

Pois, o gesto e o toque não apontam para outro lugar, não representam uma outra coisa, ausente, distante, exaustivamente prometida, mas nunca alcançada. Apenas afetam com a sua (im)própria exibição e por isso nos atravessam e tornam inoperosas as nossas ações. No budismo Zen existe um verso que diz que *o zen não é a lua, mas um dedo apontando para a lua*. Quem tem alguma familiaridade com o budismo sabe que essas palavras se referem a uma imagem bastante difundida do Buda apontando para a lua. Ao nos depararmos com ela, nossa tendência é a de procurar para o que o Buda aponta, para o significado profundo do seu gesto, o que, de alguma forma, nos protege dos afetos que se abrem na própria gestualidade.



O ser-desperto do Buda exhibe-se por completo no gesto de apontar a lua e não na lua para a qual ele aponta. O gesto do Buda não é, pois, necessário: "é contingentemente necessário", mas também não é contingente: "é necessariamente contingente" (AGAMBEN, 1993, p. 86). Expõe-se ali, o Buda como o seu modo de ser, que não pode, porém, ser apreendido como uma coisa, como uma identidade, como um autor daquele gesto, e, também por isso, "Buda" não é um nome próprio, mas um desvio em relação ao nome e em relação à propriedade. Buda, como um professor, aponta para a lua não para nos explicar a verdade da lua, mas como uma exposição de si no próprio gesto de apontar. E, com isso, esvazia a "natureza de Buda" de todo significado ulterior. O que se expõe ali é

Um ser que não é nunca ele mesmo, mas é só o existente, Não é nunca existente, mas é o existente, integralmente e sem refúgio. Ele não funda, nem destina, nem torna nulo o existente: é apenas o seu ser exposto, a sua auréola, o seu limite. O existente já não reenvia para o ser: ele é no meio do ser e o ser é inteiramente abandonado no existente. Sem refúgio e, todavia, salvo - salvo no seu ser irreparável (AGAMBEN, 1993, p. 81).

A ênfase de Agamben na forma do verbo ser (*é!*), indica que, no gesto, ser é uma passividade: "o que caracteriza o gesto é que, nele, não se produz nem se age, mas se assume e suporta" (AGAMBEN, 2015, p. 58). Nem uma *praxis* (um fazer como ação) nem uma *poiesis* (um fazer como criação). Como uso de um corpo, ele não é um meio que serve a um fim, mas tampouco é um meio que tem em si mesmo um fim: "o gesto rompe a falsa alternativa entre fins e meios que paralisa a moral e apresenta meios que, *como tais*, se subtraem ao âmbito da medialidade, sem se tornarem, por isso, fins" (AGAMBEN, 2015, p. 59).

A gestualidade exhibe, pois, a potência pura de ser e de não ser. É óbvio que um gesto pode abrir uma esfera de ação ou de criação, mas *como tal*, ele é pura exibição, pura exposição e, por isso, nele tudo está em jogo. Por isso, "*Os seis minutos mais belos da história do cinema*" são, para Agamben, aqueles em que o Dom Quixote de Orson Welles projeta-se contra um tela de cinema, com a espada em punho, em socorro de uma mulher em perigo que apareceu na película. Nos escombros da tela destruída, em meio ao pandemônio dos adultos retirando-se da sala e das crianças incetivando e aplaudindo, uma menina fita Quixote com desprezo e ele, como nós ao sermos pegos em nossas fantasias, é levado a "compreender que Dulcinéia - que salvamos - não pode nos amar" (AGAMBEN, 2007, p. 81). A gestualidade comporta um risco tremendo! Quem está disposto, nos dias correntes, a arriscar-se dessa forma?

É curioso, porém, que Agamben apresente a esfera da gestualidade justamente a partir da sua perda, quando em nosso tempo multiplicam-se os riscos em uma extensão vertiginosa. Por todos os lados, encontram-se zonas de risco, seres em risco, vidas em risco, experiências de risco. Por que, então, a esfera dos gestos teria sido, segundo a interpretação agambeniana, definitivamente perdida? Seria o gesto um duplo da experiência, que, anuncia-se insistentemente, perdemos a capacidade de fazer? Vejamos.

Consideradas a partir da sua expropriação, por um lado, temos a experiência, que se passava no homem a partir de um contato com aquilo que ele não é (algo deslocava-se no homem, desestabilizando-o e o modificando); por isso, hoje, ele enxerga com alívio que ela permaneça acontecendo fora de si (AGAMBEN, 2005). A impossibilidade da experiência sinaliza-se, desse modo, no fim da narrativa, no silêncio que indica a nossa incapacidade de narrar. Por outro lado, o gesto teria lugar fora do homem, na sua superfície, nos seus limites, nas suas bordas; mas foi interiorizado como ação de um sujeito, como efeito da sua vontade soberana. O signo da sua impossibilidade, por seu turno, consiste em um excesso descritivo e prescritivo⁵⁶, pois "uma época que perdeu seus gestos é, por isso mesmo, obcecada por eles" (AGAMBEN, 2015, p. 54).

O que parece ter se perdido, em ambos os casos, na exteriorização da experiência e na interiorização do gesto como ação, é o acesso a uma zona de não conhecimento, pois tanto a experiência quanto o gesto geram, no sujeito, um estremecimento, um arrepio, um eriçamento que desafia as nossas fronteiras e nos joga em uma região de pura potência. Assim, a proliferação contemporânea dos riscos não é capaz de produzir, em nós, qualquer deslocamento, por menor que seja. Ao contrário, quanto mais mapeamos e definimos os riscos potenciais de uma determinada região ou de uma determinada maneira de viver, mais os afastamos e mais nos consolidamos em uma figura fechada e intocável de nós mesmos.

Aqui, fechou-se, de fato, uma experiência fundamental, pois um gesto só é possível na companhia irreparável de um desconhecido, que permanecerá como tal ainda que aceitemos a sua companhia. A exposição a que nos dispomos na esfera da gestualidade não nos torna merecedores de um reconhecimento, de uma dignidade, de um amor. Também não dociliza a presença desse desconhecido. O gesto só é pensável como tal se contiver essa gratuidade, essa graça. Pura exposição completamente liberada de toda relação com um fim e sem converter-se, ela mesma, em um fim.

⁵⁶ Por isso, um esforço que para recuperar a esfera do gesto tem lugar justamente no cinema mudo (AGAMBEN, 2015).

Porém, Agamben é muito explícito no axioma de abertura das suas notas sobre o gesto: quem perdeu definitivamente o acesso a esfera dos gestos, já no fim do século XIX, foi a "burguesia ocidental" (AGAMBEN, 2015, p. 51). Ou seja, a expropriação do gesto é o correlato de um projeto político que visa a dissolução das diferentes experiências sociais em uma indiferente "burguesia planetária" que já não se dispõe a aceitar qualquer vestígio de diferença entre os sujeitos, afirmando as identidades como lócus fundamental da política.

Mas, sob o signo dessa "igualdade identitária"⁵⁷, que garante uma sobrevivência duradoura para o projeto humanista moderno, consolida-se a passos largos uma moral da indiferença, que faz a identidade deixar de ser uma função "do indivíduo nos dramas e nos ritos da vida social" (AGAMBEN, 2010, p. 61) e tornar-se um processo de reconhecimento fornecido por dados meramente biológicos. É, mais uma vez, da biopolítica, como traço político definidor do nosso tempo, que estamos falando. Nesse contexto, continua Agamben,

Já não são os "outros", os meus semelhantes, os meus amigos ou inimigos, a garantir o reconhecimento, e também não a minha capacidade ética de não coincidir com a máscara social que todavia assumi: o que define a minha identidade e a minha reconhecibilidade são agora os arabescos insensatos que o meu polegar coberto de tinta deixou numa folha de papel de um serviço de polícia. Ou seja, qualquer coisa da qual absolutamente nada sei e com a qual de maneira nenhuma posso identificar-me ou distanciar-me: a vida nua, um dado puramente biológico (AGAMBEN, 2010, p. 66).

Mas, acreditaremos, como Agamben, que esse projeto encontra-se consolidado, de modo que já não existiriam "classes sociais", ou seja, diferenças sociais em cujo embate se abrem as mudanças políticas? Ou, como Pasolini, que os povos vagalumes, esses povos menores e não burgueses, desapareceram por completo?

De fato, muitos marcadores de classe foram abolidos (e o brilho fugidio dos vagalumes, efetivamente, invisibilizado), o que não significa, obviamente, que exista um nivelamento sócio-econômico fundamentando uma igualdade política no nosso mundo. Mas, o projeto de uma maneira "*humano-burguesa*" (ou de maneiras humano-burguesas) de viver, ou seja, de uma matriz de pensamento que define o modo de nos referirmos a nós mesmos e de nos relacionarmos com os outros, parece ter atingido uma dimensão extraordinária. Seja qual for a luta política do nosso tempo, a demanda pelo reconhecimento da sua identidade e

⁵⁷ A ideia de que "todos são iguais perante a lei", ignorando que as estruturas jurídico-legais são produzidas em consonância com os interesses de grupos específicos em detrimento de outros, e a ideia de que "todos somos humanos", ignorando que o projeto humanista é inseparável do descarte daquelas vidas que não são consideradas humanas, são aspectos dessa racionalidade identitária que precisam ser investigados.

pela sua inclusão na maquinaria que define os limites da humanidade aparecem como bandeiras pétreas, como reivindicação da qual não queremos abrir mão.

A "identidade sem pessoa" (AGAMBEN, 2010, p. 67), da qual não conseguimos nos livrar, mas que também não permite nenhuma relação de proximidade ou distanciamento, parece ter triunfado por sobre qualquer experiência da diferença, qualquer experiência que não demande o reconhecimento de uma identidade, qualquer experiência em que as singularidades exponham-se umas as outras sem reivindicar um traço em comum para fundamentar a sua relação. Assim, se ainda queremos insistir em um pensamento de resistência nesse "extremo limiar pós-histórico em que a humanidade ocidental parece ter se afundado" (AGAMBEN, 2010, p. 68), a questão política que se impõe não pode se enquadrar no esforço para afirmar-nos em uma identidade e fazê-la ser reconhecida, pois, em nosso tempo, ela reduz-se a um dispositivo maquínico que se dispõe a reconhecer todos aqueles que se deixem controlar.

O que importa, para nós, é justamente a possibilidade de criar brechas nessa maquinaria para que não estejamos confinados nessa rede de regulamentação, para que não nos confundamos, inexoravelmente, com essa identidade biométrica, biopolítica. Ainda mais radicalmente, é preciso

preparar-nos sem remorsos nem esperanças para buscar, tanto para além da identidade pessoal como da identidade sem pessoa, essa nova figura do humano - ou, talvez, simplesmente do ser vivo -, esse rosto para além tanto da máscara como da *facies* biométrica que ainda não logramos ver, mas cujo pressentimento por vezes nos faz estremecer de súbito tanto nos nossos extravios como nos nossos sonhos, tanto nas nossas inconsciências quanto na nossa lucidez (AGAMBEN, 2010, p. 70).

Ora, é preciso perguntar: que gestos, que acenos permanecem abrindo, para nós, o acesso a outras formas-de-vida? As respostas, todavia, tem a consistência dos extravios e dos sonhos, matérias para as quais temos pouca sensibilidade na educação porque suspendemos o contato com o corpo e seu uso. Mas, a esfera da gestualidade apresenta-se como um convite para brincar, para usar livremente os corpos, as coisas, nós mesmos, tudo aquilo que foi sacralizado e transferido para uma esfera separada, a da propriedade (AGAMBEN, 2007).

Isso implica que o movimento que podemos entrever na abertura da esfera dos gestos, em que o ser exhibe-se como pura e amável aparição, consiste em neutralizar essa suspensão dos corpos e das coisas, tornando esse dispositivo inoperoso ao roubar-lhes aquilo que ele separou como sagrado ou próprio (dos deuses ou dos homens, nesse caso, pouco importa). A

educação consiste, nesse sentido, em uma profanação, pois, nela, assim como na festa (AGAMBEN, 2010), desafia-se a lógica da economia e da utilidade através de um uso que não reivindica propriedade⁵⁸.

Nesse sentido, o gesto é um convite para novas formas de usar o nosso corpo e de nos relacionarmos com o corpo do outro. O gesto convida, sobretudo, a um despojamento, uma expropriação, uma afronta a toda lógica do próprio: do próprio corpo, da própria identidade, da própria vida. É um convite para uma passividade: deixar-se ver, exhibir-se, deixar-se tocar. Assim, o gesto não é simplesmente um acidente, mas uma exposição deliberada, um jogar-se, um arriscar-se, um aventurar-se em uma relação com aquilo que nos escapa. Toda a nossa liberdade, pensada como obediência a uma vontade soberana, se esvai na própria exibição, uma vez que, nela, abdica-se de si mesmo como propriedade. Há gesto todas as vezes em que um corpo deixa-se tocar, brutaliza a si mesmo.

Há espaço para experiências desse tipo na educação? O toque consiste, precisamente, em uma forma de profanar: "há um contágio profano, um tocar que desencanta e devolve ao uso aquilo que o sagrado havia separado e petrificado" (AGAMBEN, 2007, p. 66). Tudo aquilo que consagramos, que retiramos de circulação e suspendemos em uma esfera intocável, incluindo nós mesmos, nossa corporalidade e inclusive a experiência educativa, o toque contagia e profana, devolve ao livre uso.

Porém, essa profanação não retira o encanto daquilo que foi profanado. Ao contrário do que defende Agamben, a desativação dos minuciosos rituais que estabelecem a transferência de algo para uma esfera sagrada se faz, também, através de encantamentos e fórmulas mágicas que, ao devolverem o objeto sagrado ao livre uso, podem, no limite, transfigura-lo em outra coisa. O que se devolve não é a "coisa em si", restituída a um uso originário, mas uma coisa imantada pela potência de ser usada de outros modos.

Assim, o uso só é possível através de uma profanação, que, por sua vez, se configura como um roubo, um assalto, uma expropriação de algo que havia sido definido como próprio. Profanar significa despojar-se das suas propriedades, expor-se integralmente nelas. Pois, só o impróprio pode ser usado: "do pessoal não são possíveis nem uso nem gozo, mas unicamente propriedade e ciúme" (AGAMBEN, 2007, p. 54). Um corpo usado, profanado, tocado é um corpo violado.

⁵⁸ É também por isso que usar algo e servir-se dele para realizar um fim não podem ser a mesma coisa. No uso, sem abolir meramente um fim, "trata-se, antes, de tornar ociosa uma actividade orientada para um fim para dispor em vista de um novo uso, que não abole o antigo, mas insiste nele e o exhibe" (AGAMBEN, 2010, p. 119).

Por isso, a política atual se vale de ritos extremamente pormenorizados e exaustivos (filosóficos, epistêmicos, securitários, biomédicos, etc) para produzir a esfera separada para a qual transfere os corpos e as vidas dos sujeitos, impossibilitando seu uso. Produzindo, na verdade, uma subjetividade como suspensão e regulamentação dos usos dos corpos. Ao mesmo tempo, desqualificamos os ritos mágicos como forma de resistência ao trabalho de sequestro e controle da máquina biopolítica.

Ora, essa desqualificação de um aspecto mágico do real, assim como a redução da esfera dos sonhos à questões meramente neuro-psíquicas, ocultam que o próprio ordenamento social sustenta-se em práticas de ficcionalização e de conjurações mágicas que são reificadas como verdades absolutas (ou científicas, nos termos da principal narrativa mítica fundadora do nosso mundo). Essa reificação se processa através da sacralização⁵⁹, de um movimento que "subtrai coisas, lugares, animais ou pessoas ao uso comum e as transfere para uma esfera separada" (AGAMBEN, 2007, p. 65).

Porém, profanar não significa desencantar, mas dotar as coisas, lugares, animais ou pessoas, dotar os corpos de um outro encantamento, que se abre no seu uso. Esse encantamento não deve, por sua vez, ser pensado como um *plus* que se acrescenta às coisas, e sim como um contágio, como uma magia que se abre no próprio contato com aquilo que foi colocado em uma esfera que nos impedia de toca-lo.

Aqui, está em curso um importante deslocamento na nossa esfera política, que, talvez, se passe fundamentalmente no campo dos ritos e da magia, e não necessariamente na dimensão técnica das "formas de governo" e das "práticas de resistência". Esse deslocamento torna possível pensar a política e também a educação no campo aberto de um jogo que se processa no próprio gesto de jogar. Se o poder é o estabelecimento de nós mesmos numa dimensão regrada e regulamentada do real, o gesto e o toque, a profanação, conservam a potência destituente que mantém o jogo aberto, que abrem a possibilidade de resistir.

⁵⁹ Nesse sentido, o nosso tempo não se define por uma mera secularização de aspectos religiosos antigos, mas configura-se, ele mesmo, como uma espécie de religião em que o trabalho de sacralização é permanente. O que se cultua é a "propriedade privada", esse princípio de apropriação de coisas, lugares, animais ou pessoas que impossibilita o seu uso pela via da proteção, da segurança e de uma obsolescência programada que, por sua vez, nos põe de volta no rito-trabalho de apropriação. Sobre isso, Agamben, em uma entrevista, nos lembra que "o capitalismo é, realmente, uma religião, e a mais feroz, implacável e irracional religião que jamais existiu, porque não conhece nem redenção nem trégua. Ela celebra um culto ininterrupto cuja liturgia é o trabalho e cujo objeto é o dinheiro. Deus não morreu, ele se tornou Dinheiro. O Banco - com os seus cinzentos funcionários e especialistas - assumiu o lugar da Igreja e dos seus padres e, governando o crédito (até mesmo o crédito dos Estados, que docilmente abdicaram de sua soberania), manipula e gere a fé – a escassa, incerta confiança – que o nosso tempo ainda traz consigo" (AGAMBEN, 2012).

Nesse sentido, liberada da sua sacralidade e também da sua utilidade, a coisa, o lugar ou o corpo tocado, profanado, é jogado, abre-se para a esfera do jogo, e não simplesmente retomado ou reapropriado⁶⁰:

Isso significa que o jogo libera e desvia a humanidade da esfera do sagrado, mas sem a abolir simplesmente. O uso a que o sagrado a que o sagrado é devolvido é um uso especial, que não coincide com o consumo utilitarista. Assim, a "profanação" do jogo não tem a ver apenas com a esfera religiosa. As crianças, que brincam com qualquer bugiganga que lhes caia nas mãos, transformam em brinquedo também o que pertence à esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades que estamos acostumados a considerar sérias. Um automóvel, uma arma de fogo, um contrato jurídico transformam-se improvisadamente em brinquedos (AGAMBEN, 2007, p. 67).

Não nos surpreende que Agamben apresente justamente as crianças como exemplares do gesto profanatório. Em "A comunidade que vem", elas já apareciam ao lado dos ajudantes e dos vagabundos como exemplares dessa comunidade. Crianças, vagabundos e ajudantes (estes últimos apresentam-se como tais nos romances de Kafka, mas se desvelam incapazes de proporcionar qualquer ajuda) "não entendem de nada, só conseguem aprontar bobagens e infantilidades, são molestas e, às vezes, até descaradas e luxuriosas. Quanto ao aspecto, são tão semelhantes que se distinguem apenas pelo nome" (AGAMBEN, 2007, p. 31). Sua presença, contudo, faz total diferença, não pode passar despercebida. Elas são, nesse sentido, figuras dessa expropriação, dessa profanação que ignora as separações e as desafia até chocar-se com os seus limites, toca-los.

Essa ignorância não se confunde meramente com um não saber, com uma falta, mas com a conservação de uma zona de não conhecimento, com "deixar que um desconhecimento guie e acompanhe os nossos gestos" (AGAMBEN, 2010, p. 132). E nesse desconhecimento se conserva a magia do jogo e do brincar, que desativa os dispositivos do sagrado e da propriedade para arremessá-los em um jogo completamente aberto.

Talvez seja esse também o sentido da nota no pé da página imediatamente anterior ao capítulo "A comunidade dos amantes", segunda parte da "Comunidade inconfessável" de Maurice Blanchot. Lê-se aí: "o beijo dos amantes destrói a sociedade" (BLANCHOT, 2013, p. 42). Nada poderia ser mais enigmático no texto blanchotiano. E, entretanto, nada poderia abrir para nós uma compreensão tão direta.

⁶⁰ No limite extremo, a coisa poderá ser destruída, em uma recusa completa a qualquer apropriação, como nos rituais do *potlatch* tão bem descritos por Marcel Mauss em seu "Ensaio sobre a dádiva" (MAUSS, 1974)

Pois a sociedade, o contrato social que nas mãos de uma criança não passa de um brinquedo, finda drasticamente quando os corpos se tocam. A sociedade é um contrato em torno das distâncias que os corpos mantêm (e devem manter) entre si, sobre os limiares intransponíveis entre os corpos que circulam. A educação, nesse sentido, como experiência que se faz na multiplicidade das presenças corporais, conserva uma potência para "destruir a sociedade", conserva uma potência destituente capaz de nos abrir para sermos radicalmente outros.

Assim, ainda que o beijo dos amantes e o toque das crianças não funda, não unifique, ele desafia a tensão polar que, para manter a salvo a sociedade como unidade supra individual, nos mantém a uma distância que garante, para todos e cada um, alguma integridade, alguma dignidade, alguma humanidade. Mas não pode haver dignidade no beijo dos amantes. Aí, encontram-se os corpos expostos daqueles que se amam, que aceitam perder a si mesmos. E é precisamente nessa exposição que se abre uma saída, uma passagem para outras experiências de si.

Uma educação qualquer é, nesse sentido, aquela que aceita jogar-se em um jogo de resultados incertos, mas inteiramente abertos. Trata-se de pensar menos em uma "pedagogia profana", no sentido de secularizar os dispositivos de sacralização próprios do nosso tempo, e mais em um jogo educativo que torne possível, para nós, uma atenção aos gestos e um toque nos limites dos nossos modos de pensar, nos nossos modos de viver. Pensar a educação como uma aldeia de magos, onde só se fala por gestos e onde o toque não se configura como interdito, mas como potência para conjurar outros usos, outros mundos, outras relações.

Não é casual que seja, mais uma vez, as crianças e os amantes a abrirem o acesso a outros mundos possíveis. As crianças sabem (e isso é inseparável da sua zona de não conhecimento) que, em sua seriedade, os adultos são incapazes de magia, são incapazes de brincar. Os amantes descobrem (ao adentrar a zona de não conhecimento que se abre na presença do outro) que o amor do outro não é um prêmio à sua dignidade. Em ambos os casos, o limiar da presença de um outro não é um obstáculo à felicidade, mas uma abertura para uma alegria que só é possível como toque, como corpo a corpo.

Por isso, crianças e amantes, esse amáveis exemplares do qualquer, nos dizem que "sua alegria pertence totalmente ao encanto, e se sente prazer, consciente e puramente, só com o que se obteve pelos caminhos tortuosos da magia. Só o encantado pode dizer sorrindo: 'eu', e só a felicidade que nem sonharíamos merecer é realmente merecida" (AGAMBEN, 2007, p. 24). Somente nesse estado o jogo educativo pode abrir uma experiência que não é a da nossa mesmidade. Somente aqui algo como uma comunidade pode ser experienciado sem

reivindicar uma identidade e sem funcionar, uma vez mais, como mera afirmação de nós mesmos.



Portanto, é preciso, no início e no fim, lembrar que a aposta na comunidade que vem nos permite ainda pensar a educação lá mesmo onde ela parece esgotada e exausta de repetir-se. Não se trata de prometer um futuro redentor para o sujeito da educação e para os nossos sistemas educativos. Nem de procurar num passado edênico ou num presente escondido as experiências educativas que "dão certo apesar de tudo". O que está em jogo, o que desejo colocar em jogo aqui é uma experiência de pensamento que se choque com os limiares do nosso modo de ser, com os limiares do nosso mundo e do nosso tempo.

Em um mundo que não é o nosso, em uma temporalidade que não é a nossa, vivem seres que não somos nós mesmos, que não dependem do nosso reconhecimento, que não precisam das nossas regulamentações ou da nossa autorização para serem aquilo que são. Não deposito neles a esperança de salvação para o nosso mundo, para as nossas experiências educativas. Mas, na nossa incapacidade de enxergá-los está um limiar do nosso pensamento. Tocar esse limiar, atravessá-lo, ser atravessado por ele, é um movimento que pode nos jogar em outras experiências educativas.

Porém, essa experiência só se abre quando nos despojamos daquilo que nos é próprio, pois são justamente essas propriedades (a racionalidade identitária e humanista como a

principal delas) que nos fazem acreditar que por fora do nosso pensamento, por fora do nosso mundo, por fora dos nossos esquema identitários, só existe a barbárie, a selvageria, o informe, a monstruosidade. Ignoramos, mais ou menos deliberadamente, que essas são categorias do nosso próprio mundo, correlatos inevitáveis de uma maneira de pensar e de viver que se esforça pra produzir e se apropriar de uma interioridade como exclusão de um fora.

A comunidade dos que não tem nada em comum, a comunidade que não reivindica uma identidade ou uma condição de pertença, essa que tomamos como inimigos e direcionamos os tanques dos nossos aparatos de segurança, é o que podemos encontrar nos limites do nosso pensamento. Ela é um limite do nosso pensamento. E quando torcemos o nariz para isso, tornamos esse limite visível, como no nosso riso descrito por Foucault nas primeiras linhas de "As palavras e as coisas": "o que de súbito atingimos, o que, graças ao apólogo, nos é indicado como o encanto exótico de um outro pensamento, é o limite do nosso: a impossibilidade patente de pensar isso" (FOUCAULT, 2007, p. IX).

Mas, o que se apresenta como limite para a nossa epistemologia, para o modo de pensamento antropológico e humanista, se insinua sem pudores nas experiências que relegamos ou a um passado arcaico ou a um presente atrasado. Experiências nefastas e monstruosas, em ambos os casos. O convite que desejo abrir aqui é para desertarmos de nós mesmos em um promíscuo corpo a corpo com aquilo que nos escapa. Jogados aí, quem sabe, podemos começar a fantasiar outras potências para a educação.

6 LIMIAR: ESTAMOS PERDIDOS?

Da mesma índole são também os "assistentes" de Walser, irreparável e teimosamente preocupados em colaborar com uma obra totalmente supérflua, para não dizer inqualificável. Se estudam - e parece que estudam muito -, fazem-no para tirar um zero bem redondo. E porque motivo deveriam colaborar com o que o mundo considera sério, quando na verdade não passa de loucura? Preferem passear. E se, caminhando, encontrarem um cão ou outro ser vivo, cochicham: "não tenho nada para te dar, querido animal; de bom grado o daria, se o tivesse". A não ser que, ao final, se deitem sobre um prado para chorar amargamente sua "estúpida existência de ranhentos".

Giorgio Agamben

A educação está perdida. Este, certamente, não é um diagnóstico esperançoso, mas também não é, necessariamente, uma constatação fatídica, fúnebre, pessimista. Pode significar, de fato, que já há pouco, quase nada a se fazer na educação e por ela, quase nada sequer a dizer; que todos os esforços que temos feito para dar alguma sobrevida à educação parecem insuficientes e não conseguem nos animar; que as inúmeras crises invocadas para nos oferecer alguma compreensão acerca dos problemas que enfrentamos parece nos afastar cada vez mais de uma solução possível. Pode significar coisas ainda piores. Pois, a querela do macaco que meteu a mão na cumbuca para pegar uma banana e agora, com as mãos fechadas segurando a banana, não consegue tirar a mão (e, portanto, não consegue desfrutar da banana) não tem solução possível. A menos que ele abra a mão e aceite perder a fruta que se promete, mas não se deixa saborear.

O que nos resta, de fato, talvez seja uma perda, mas uma perda daquilo que nós nunca tivemos, que nunca foi nosso, que nunca pudemos desfrutar, e de que, mesmo assim, nunca abrimos mão. Abrir mão da educação e das suas promessas, das nossas promessas nela, desistir dela; perder o controle (que nós nunca tivemos) da educação, perder-nos nela. Virar as costas, virar de costas e de ponta cabeça. Perder a cabeça. Não devíamos nos assustar com isso, não nós, que tantas cabeças já cortamos em nome da nossa civilização, em nome da nossa humanização.

A experiência de uma comunidade sem reivindicar uma identidade só é possível, pois, como um virar as costas:

Se há uma revolução a ser feita é esta:
Virar as costas.
E se todos não virarem - e na humanidade não
existem todos,
Mas só o Todos que não é ninguém -

universais não existem; e formulo nesse momento a questão à história e aos historiadores: como vocês podem escrever a história, se não admitem *a priori* que algo como o Estado, a sociedade, o soberano os súditos existe?" (FOUCAULT, 2008, p. 5). Essa proposição abriu para Foucault a possibilidade de pensar o governo através das suas práticas históricas concretas, o que, por sua vez, o permitia escapar dos esquemas pré-fabricados que contribuem em grande medida para manter os indivíduos aprisionados em certos lugares subjetivos.

Para nós, pensando mais de perto em uma história da educação, essa opção foucaultiana torna perceptível que desistir da nossa experiência educativa não significa simplesmente toma-la como acabada, como definitivamente fracassada. Ao contrário, desertar da educação como passagem de nós a nós mesmos significa abrir a experiência formativa para a questão da possibilidade de outras formações (im)possíveis. Nos abre para perguntar, uma vez mais: que pode uma educação?

E mesmo que a resposta do nosso tempo seja um sonoro e desolado "nada!" isso não significa o fim da educação, mas apenas a nossa resposta, a que tem a nossa cara, a nossa geografia e a nossa temporalidade. A pergunta abre, pois, a possibilidade de atravessar um limiar, uma vez que quem foi separado daquilo que pode fazer resiste ainda na potência de não fazer (AGAMBEN, 2010). A potência da educação talvez resida, precisamente, em sua negatividade, naquilo que podemos não fazer com ela e nela...

O que podemos não fazer? Ou: que (im)potências atravessam, ainda, a educação? Ou ainda: existe alguma forma de pensar a educação para além dos nossos possíveis catalogados, que se desvelam problemáticos a cada tentativa? De fato, a proposição de que a educação pode tudo ou de que com a educação nós podemos tudo não nos abre para pensar por fora daquilo que já somos e pensamos:

A ideia de que cada um pode fazer ou ser indistintamente seja o que for, a suspeita de que, não só o médico que me examina poderia ser amanhã um artista de vídeo, mas que até mesmo o algoz que me mata seja na realidade, como em *O processo* de Kafka, um cantor, não são mais do que o reflexo da consciência de que todos se estão simplesmente a vergar a essa flexibilidade que é hoje a primeira qualidade que o mercado exige de cada um (AGAMBEN, 2010, p. 59).

Tudo se passa como se o trabalho que nos resta fosse apenas o de afirmar de muitas formas diferentes aquilo que somos, repetir exaustivamente a nossa mesmidade até mesmo onde ela se dobra e desfigura, insistir nela, repara-la, melhora-la. Mas, mante-la, a todo custo, parecida consigo mesma, manter-nos, em toda circunstância, parecidos conosco mesmos. Não

desistir de ser o que somos, mesmo admitindo que a nossa identidade humana, nossa humanização, nosso processo civilizatório vitimou uma infinidade de seres, engolfou uma infinidade de mundos, tornou as múltiplas experiências de viver nesse planeta tão indiferentemente parecidas entre si que por todos os lados só encontramos nós mesmos, como se estivéssemos em uma sala de espelhos da qual não conseguimos fugir. Da qual não desejamos fugir, contentando-nos em procurar o espelho que melhor nos reflete⁶¹.

Mas, e se nos pusermos, como propunha Silvio Gallo (2002), a educar como um cão ou como um rato? Ou como uma criança ou como um amante? E se a educação, em vez de nos conduzir àquilo que (supostamente/verdadeiramente) somos, em vez de conduzir-nos a nós mesmos for pensada como uma experiência que nos desvia, que nos induz ao erro e à errância, que nos faz nos estranhar? E se a educação não for a nossa salvação prometida, mas justamente a nossa perdição sem remédio? Essas perguntas não estão postas aqui em busca de uma resposta, mas como a abertura necessária para jogar-nos nessa experiência errática, perdermos a nós mesmos nelas e, nessa perdição, chocar-nos com um limiar de nós mesmos.

Pois, existe uma potência nas coisas perdidas que nós costumamos não atentar. Agamben nos lembra que as crianças experimentam um prazer intenso na experiência de esconderem-se (ou seja, de perderem-se dos olhos dos pais, em cujo reconhecimento as crianças são fixadas em certas formas de ser que lhes privam da magia):

E não para serem descobertas no final. Há, no próprio fato de ficarem escondidas, no ato de se refugiarem na cesta de roupa ou no fundo de um armário, no de se encolherem num canto do sótão até quase desaparecer, uma alegria incomparável, uma palpitação especial, a que não estão dispostas a renunciar por nenhum motivo (AGAMBEN, 2007, p. 19).

Suspeito que há muito, assim como perdemos a capacidade para a magia, assim como perdemos a experiência, já nos privamos da experiência mágica de perder-nos e de nos aproximar de coisas perdidas. Nosso mundo e nossa vida são feitos para nós sempre sabermos (e fazermos os outros saberem) onde estamos, para nunca nos perdermos de nós mesmos e do nosso mundo. Como no conto infantil de Shaun Tan, parece que chegamos ao extremo de construirmos um "*Departamento Federal de Tralhas e Troços*" onde guardamos, para nos

⁶¹ Já admitimos, por exemplo, que os espelhos (da consciência) são muitos e que múltiplos também são os reflexos possíveis; mas não nos livramos do dispositivo especular/reflexivo que reparte a experiência humana em corpo e alma, aparência e essência, forma e conteúdo, e põe um na posição de controle e outro na de controlado. E, como espelho, reflete-se perversamente na ideia de que a humanidade é aquela experiência em que alguns conduzem as vidas de outros, em que as vidas de alguns importam mais do que as vidas de outros. E que educar significa simplesmente polir exaustivamente os espelhos para nos vermos melhor, para que nossa imagem, nossa forma, nosso ser reflita-se sem impedimentos, sem sujeiras, sem resíduos, sem excessos.

protegermos, tudo aquilo que não tem nome, tudo aquilo que não se encaixa, tudo que tem origem desconhecida, todas aquelas coisas perdidas que, inesperadamente, alteram o nosso cotidiano, tudo aquilo que tem um jeito estranho, triste, perdido (TAN, 2012).

Mas, assim como Shaun, precisamos nos dar conta de que o fato de termos deixado de encontrar essas coisas perdidas, essa experiência desértica da perdição, não significa que elas deixaram de existir. Como os vaga-lumes de Didi-Huberman (2011), elas se esforçam como podem para manterem-se distantes da luz que as marca no mesmo movimento que as condena a desapareição, que as dissolve na insípida indiferença das coisas do nosso mundo. Por isso, sua vida sempre "parecerá estranha e inquietante como se fosse feita da matéria sobrevivente - luminescente, mas pálida e fraca, muitas vezes esverdeada - dos fantasmas. Fogos enfraquecidos ou almas errantes" (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 14).

Somos capazes de nos aproximar dessa experiência perdida, dessa experiência de perder-nos, da companhia desses seres perdidos, espectrais, suspeitos, errantes? Somos capazes de nos manter aí não para nos assemelhar a eles nem para fazê-los se assemelharem a nós? Educar como uma experiência perdida, perder-nos na experiência da educação. Mais do que ir com segurança aos porões da casa que habitamos, como propôs Alfredo Veiga-Neto (2012) a partir da metáfora bachelardiana, trata-se de nos desfamiliarizar com a casa, abrir a nossa casa (a nossa escola, o nosso mundo, a nossa vida) para essas presenças estranhas, abrir mão da propriedade sobre a casa, sobre o que é familiar e, no limite, aceitar o convite para deixar a casa.

Aliás, as metáforas familiaristas e residenciais na educação parecem oferecer uma sensação de segurança, mas, ao mesmo tempo, nos aprisionam a um esquema de pensamento que toma como uma ameaça tudo aquilo que é outro, que é estrangeiro, que não é nem da nossa família nem da nossa casa. Ir aos porões da casa é ainda estar em casa, é ainda insistir no que é familiar, ou no que precisa ser tornado familiar. Significa zelar para que não se crie na casa nenhuma criatura estranha, nenhum espaço obsoleto e obscuro, nenhuma zona desconhecida. Tudo na casa deve ser familiar.

Aqui, nos encontramos na condição do guerreiro Árjuna, personagem central do épico indiano *Mahabharata*, que se vê postado entre dois exércitos, ambos formados por parentes e entes queridos. Sua vontade de desistir daquela luta é afastada por Krishna, que o mostra que, como um guerreiro, Árjuna precisa escolher um dos lados e lutar. Mas, o que se desconsidera na exortação de Krishna à Árjuna é que a agonia deste último pode estar relacionada à percepção de que aquela não era, de fato, uma luta, pois ao final estaria-se, como no começo, em família. Certo modo familiar de viver e de pensar estaria resguardado.

Assim, na luta de si contra si mesmo, o vencedor e o perdedor se confundem: a luta aí é para permanecer sendo o que se é. Da mesma forma, iluminar os porões da casa é, ainda, manter-se em casa, apropriar-se ainda mais do que já é familiar e próprio. Tanto na metáfora de Bachelard quanto no texto em que Veiga-Neto a retoma, ir aos porões da casa significa "justamente afastar dele a escuridão, para que lá embaixo se possa desencantar os arquétipos, os preconceitos, os estereótipos" (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Tornar (mais) casa a casa, tornar (mais) humano o humano, apropriar-se do que é (mais) próprio. Mesmo o sótão, que Bachelard e Veiga-Neto usam como metáfora "para os vãos imaginários, para o sonho e as utopias" (VEIGA-NETO, 2012, p. 270), parece funcionar como um modo de sair de casa sem sair de casa: o sonho, a imaginação e as utopias seriam, nesse caso, meras propriedades de uma mesma razão doméstica e domesticada. A "topoanálise" de Bachelard tem como *topos* a psique, a vida interna do sujeito, e a projeção de Veiga-Neto para a vida em comum se faz através de uma mera amplificação, ou seja, pensando a comunidade "como um conjunto de indivíduos que vivem em casas muito semelhantes, em casas cujos respectivos porões, pisos intermediários e sótãos diferem pouco uns dos outros" (VEIGA-NETO, 2012, p. 271).

É por isso que quando o pai de família do conto de Kafka (2010) encontra-se com o *Odradek*, o estranho ser/objeto que parece um carretel de linha em forma de estrela ladeado por uma haste que o ajuda a ficar em pé, ele é tomado por um incômodo quase doloroso. Pois, aquele ser estranho não tem lugar próprio na casa (assim como a coisa perdida de Shaun Tan não tinha lugar na cidade), circula, na verdade, tanto dentro quanto fora da casa e por outras casas, perturbando, com a sua presença estranha que, falando e sorrindo, não faz mal a ninguém mas que pouco se sabe a respeito.

Assim, quando Agamben nos lembra que daquilo que é pessoal e familiar "não são possíveis nem uso nem gozo, mas unicamente propriedade e ciúme" (AGAMBEN, 2007, p. 54), ele está alertando que o lugar e o ser da comunidade que vem não é a casa e nem os laços de família. Pensar a educação a partir dessa experiência implica, pois, uma expropriação, um abandono da casa, uma saída de si, uma perda do que é próprio. Assim, não é na segurança da casa (a insegurança e a escuridão do porão é controlada e familiar), mas na experiência errática da rua (esse fora labiríntico, as vezes desértico, e cada vez mais perigoso) que podemos pensar uma educação como potência da comunidade que vem.

Portanto, se queremos ainda pensar a educação, se queremos começar a pensar uma educação, é preciso desertar de si mesmo. Já deve ter ficado claro que isso não significa dissolver-se em uma massa anônima, seja pré-individual, seja supra-individual. O ser

qualquer não é um ser superior ou coletivo em oposição ao individual. O *quodlibet*, esse *Odradek*, essa *coisa perdida*, é o ser que se expõe na sua irreparável maneira de ser, na sua estranha e imprópria presença, sem reivindicar uma identidade, sem demandar um trabalho pela sua inclusão. Ele é "irreparável, mas nem por isso necessário; assim, mas nem por isso contingente" (AGAMBEN, 1993, p. 86). Ele é amável, sua presença importa, faz diferença, insere o frescor e o assombro de outros modos de ser lá mesmo onde tudo parecia, para o bem e para o mal, definitivamente completo.

Por isso, o qualquer desencaminha e confunde, não nos dá nada, antes, nos toma e faz dar, ou seja, nos desapossa, nos despoja, nos toca em nossa nudez, nos faz esbarrar em sua nudez. Ignora e nos faz ignorar certos limites, os limites certos da nossa mesmidade humanizada, choca-se contra eles, choca-se contra nós.

A educação ainda nos toca em algum lugar? Nós ainda nos deixamos tocar pela experiência educativa? Ou ela (e nós) se tornou um grande "Museu", o lugar tópico em que se expõe "uma impossibilidade de usar, de habitar, de fazer experiência"? (AGAMBEN, 2007, p. 73). Profanar a experiência educativa, não significa desencanta-la, desaliena-la, ilumina-la, superar os seus mistérios e jogos, mas abrir na formação a possibilidade do toque, daquele toque que nos destitui e põe em jogo. E por isso nos abre para a presença de outros modos de ser sem nos tornar proprietários dessas diferenças.

Portanto, o gesto extremo em relação ao uso de algo é o gesto de dar, é o presente. No gesto mesmo de dar, os presentes encontram-se em uma esfera em que não pertencem nem a quem dá, nem a quem recebe e tampouco pertencem a si mesmos. Só aquele que não tem pode dar, ou seja, só aquele que não sustenta(-se em) uma relação de propriedade pode dar, pois quem tem, quem é proprietário, tem, antes de tudo, ciúme e medo de perder. Só pode expor-se em uma experiência formativa quem perde-se de si mesmo e encontra-se em uma errância, em uma diáspora, e por isso pode dar-se a outro, pode usar a si mesmo para oferecer a outros o prazer e o amargor da sua presença imprópria.

Por fim, reconheço que soaria muito mais profundo e sério anunciar que tenho perguntas, que tenho questões para deixar. Entretanto, gostaria de me arriscar em uma resposta rápida e direta para a questão que escolhi para dar título a esse limiar final da tese. Não que eu ache que a pergunta e a resposta poderiam, por si mesmas, oferecer alguma grande descoberta, inaugurar alguma grande experiência de pensamento. Mas, sinto que é preciso dizer que não estamos perdidos! O nosso problema talvez consista em estarmos excessivamente achados, de não conservarmos praticamente nenhuma zona de não conhecimento, de estarmos absolutamente cheios das nossas convicções, das nossas certezas,

das nossas formas de vida... Seria preciso perder-nos, apagar as luzes, errar nessa perdição, demorar nessa penumbra. E talvez descobramos que aí podemos devir outros. Quaisquer. Juntos.

REFERÊNCIAS

...existe sempre um risco e uma certa hipocrisia que caminham juntas sobre uma corda frouxa quando no último capítulo de um livro ou na última parte de um artigo devemos fazer uma referência forçosa à educação. Parece que, dessa maneira, é preciso *concluir, fechar* o texto com as derivações lógicas, naturais e imperdoáveis que nos reportem a um mundo educativo possível, traduzível, materializável. Como se não se tivesse falado de educação neste livro, antes de chegar ao capítulo da educação.

Carlos Skliar

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer I. O poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

AGAMBEN, Giorgio. "O fim do pensamento". Terceira Margem - Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Pós-Graduação, Ano IX, nº 11, 2004, p. 157-159.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da linguagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. "Una biopolítica menor: entrevista con G. Agamben". In: PÉREZ, Javier Ugarte. **La administración de la vida: estudios biopolíticos**. Lisboa: Anthropos Editorial, 2005a.

AGAMBEN, Giorgio. "A política da profanação" (entrevista). **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 set. 2005b. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1809200505. Acesso em: 11 mar. 2015.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **Bartleby, escrita da potência**. Lisboa: Assírio e Alvim, 2007a.

AGAMBEN, Giorgio. **Lo abierto. El hombre y el animal**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007b.

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**. São Paulo: Boitempo, 2008.

AGAMBEN, Giorgio. **Signatura rerum. Sobre el método**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009a.

AGAMBEN, Giorgio. **Nudez**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2010.

AGAMBEN, Giorgio. **Ideia de prosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

AGAMBEN, Giorgio. **L'uso dei corpi. Homo sacer, IV, 2**. Vicenza: Neri Pozza, 2014.

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AGAMBEN, Giorgio. "Acredito na ligação entre filosofia e poesia" (entrevista). Disponível em: www.flanagens.blogspot.com.br/2016/05/acredito-na-ligacao-entre-filosofia-e. Acesso em: 30 mai. 2016.

AGAMBEN, Giorgio. **O aberto. O homem e o animal**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

ALVES, Rubem. **Lições de feitiçaria**. São Paulo: Loyola, 1998.

ANTELO, Raul. "*La comunità che viene*. Ontologia da potência". In: SEDLMAYER, Sabrina; GUIMARÃES, César; OTTE, Georg. **O comum e a experiência da linguagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BARBOSA, Jonefer. "Giorgio Agamben e a filosofia da comunidade negativa". **Princípios - Revista de Filosofia**. Natal, v. 19, n. 32 Jul/Dez 2012, p. 229-251.

BARNES, Julian. **Altos vôos e quedas livres**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

BARTHES, Roland. **Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003a.

BATAILLE, Georges. **A parte maldita, precedida de "A noção de dispêndio"**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BLANCHOT, Maurice. **A comunidade inconfessável**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Lumme Editor, 2013.

BUENO, Alexei. **Os resistentes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2001.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Giorgio Agamben: uma arqueologia da potência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. "Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness". **Educação e Realidade**, v. 2, p. 50-70, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. "Orlando ou um outro aprendizado do corpo". **Revista Aulas**, v. 5, p. 115-124, 2010.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos: crise e insurreição**. São Paulo: n-1 edições, 2016.

DANOWSKI, Déborah; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.

DELEUZE, Gilles. "A imanência: uma vida..." **Educação e Realidade**. 27(2):10-18 jul./dez. 2002.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vagalumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Pueblos Expuestos, pueblos figurantes**. Buenos Aires: Manantial, 2014.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A semelhança informe ou o gaio saber visual segundo Georges Bataille**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

DUARTE, André. **Vidas em risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUARTE, André. "Hannah Arendt e o pensamento 'da' comunidade: notas para o conceito de comunidades plurais". **O que nos faz pensar**. Número 29: mai/2011, p. 21-40. Rio de Janeiro, 2011.

DUARTE, André. "Heidegger e o pensamento contemporâneo da comunidade: para uma hermenêutica ontológica do ser-em-comum". **Ekstasis**. Número 1, volume 1, p. 62-81. Rio de Janeiro, 2012.

ESPOSITO, Roberto. "Niilismo e comunidade". In: PAIVA, Raquel. **O retorno da comunidade: os novos caminhos do social**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

ESPOSITO, Roberto. "Comunidade, imunidade, biopolítica". **E-Misférica**. Número 10, volume 1: dez/2013. Disponível em: <http://hemisphericinstitute.org/hemi/pt/e-misferica-101/esposito>. Acesso em: 01 jul 2016.

FERREIRA, Adalgisa Leão. **Do fenômeno do humano ao fenômeno do humanismo: pedagogia e animalidade**. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED, Universidade Federal do Maranhão - São Luís, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/fw5Xsr> . Acesso em 1 de novembro de 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade - Vol. I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: . *Ditos e escritos: ética, sexualidade, política*. v. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Alexandre Simão. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana: um estudo sobre o papel das redes associacionistas**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

FREITAS, Alexandre Simão. "Los poetas hablan en otra lengua: tomar as ruas, tomar a palavra, sonhar o impensado (dom) poético da política". **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 23: nov/2014 - abr/2015, p. 414-443. Brasília, 2015.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADELHA, Sylvio; PULINO, Lúcia. **Biopolítica, escola e resistência**. Campinas: Átomo e Alínea, 2012.

GALLO, Silvio. "Em torno de uma educação menor". **Educação e realidade**, 27(2): 169-178, jul./dez. 2002.

GIORGI, Gabriel. **Formas comuns: animalidade, literatura, biopolítica**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

GONDRA, José G. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Graciosidade e estagnação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Atmosfera, ambiência, Stimmung: sobre um potencial oculto da literatura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. **Ética e educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

JABES, Edmond. **Un étranger avec, sous le bras, un livre de petit format**. Paris: Gallimard, 1989.

KAFKA, Franz. **A muralha da China**. São Paulo: Nova época editorial, 1978.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KAFKA, Franz. "Cinco amigos". In: KAFKA, Franz. **Oportunidade para um pequeno desespero**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LARROSA, Jorge. "Tecnologias do Eu e Educação". In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LEÃO, Adalgisa. **Educar no deserto: o paradoxo da formação para o exercício da cidadania**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. **A voz inaudita: notas para uma filosofia-poética da educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LULIO, Antonio. **Sobre el decoro de la poética**. Madrid: Ediciones Clasicas, 1994.

LYRA, Lucas Sales. **Poesia e pensamento: ensaio para o corpo e a comunidade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade de Brasília, 2015.

MAAR, Wolfgang Leo. "Prefácio". In: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MARTY, Eric. "Prólogo". In: BARTHES, Roland. **Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. Lisboa: Edições 70, 1974.

MENDES, Alexandre Fabiano. "Da ontologia do comum ao fazer multidão: possibilidades e limites do pensamento de Jean-Luc Nancy". **Revista EcoPós**. Número 2, volume 15: 2012.

MERÇON, Juliana. "Para que educar? Notas spinozanas sobre o mito da finalidade". *Revista Pragmateia Filosófica* - Ano 2 - Nº 1 - Out. 2008.

MIEVILLE, China. **A cidade e a cidade**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MISKOLCI, Richard. "Pânico moral e controle social - reflexões sobre o casamento gay". **Cadernos Pagu**. nº 28, jan-jun 2007, p. 101-128.

NANCY, Jean-Luc. **La comunidad inoperante**. Santiago: Arcis, 2000.

NANCY, Jean-Luc. **La Communauté désavouée**. Paris: Éditions Galilée, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NUNES, Cleiton de Barros. **Educar na periferia de si mesmo: um estudo da noção de formação humana como potência dos pobres**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ORTEGA, Francisco Guerrero. "Maurice Blanchot: pensar a comunidade". **Philosophos Revista de Filosofia**. Número 3, volume 1: jan/jun, 1998, p. 3-10. Goiania, 1998.

PAIVA, Raquel. **O espírito comum: comunidade, mídia e globalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PAIVA, Raquel. "Apresentação". In: PAIVA, Raquel. **O retorno da comunidade: os novos caminhos do social**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PELBART, Peter Pál. "A comunidade dos sem comunidade". In: PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

PENNA, João Camillo. "Prefácio: comunidades sem fim". In: PENNA, João Camillo; DIAS, Ângela Maria. **Comunidades sem fim**. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2014.

PUCHEU, Alberto. **Giorgio Agamben: poesia, filosofia, crítica**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

QUINTILIANO, Aimberê. "O arco e a voz: a intencionalidade transformando o mundo". **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 23: nov/2014-abr/2015, p. 319-335.

RÖHR, Ferdinand. "Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação". *Pro-Posições*, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007.

ROMANDINI, Fabian Ludueña. **H. P. Lovecraft: a disjunção no Ser**. Florianópolis, 2013.

SAIDEL, Matías. "Ontologías de lo común en el pensamiento de Giorgio Agamben y Roberto Esposito: entre ética y política". **ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política**. Número 49: jul-dez, 2013, p. 439-457. Madrid, 2013.

SEBALD, Winfried Georg. **Vertigem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. "A busca do sentido da formação humana: tarefa da

Filosofia da Educação". **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. "Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación". **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 56, jan-abr, 2010.

SKLIAR, Carlos. **No tienen prisa las palabras**. Buenos Aires: Miño e Dávila Editores, 2013.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

SLOTERDIJK, Peter. **Hás de cambiar tu vida**. Valencia: Editorial Pre-Textos, 2012.

SODRÉ, Muniz. "Prefácio".

TAN, Shaun. **A coisa perdida**. São Paulo: Edições SM, 2012.

TARIZZO, Davide. "Filósofos em comunidade. Nancy, Esposito, Agamben. In: PAIVA, Raquel. **O retorno da comunidade: os novos caminhos do social**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

UBERTI, Luciane. "Intencionalidade educativa". **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, out./dez. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. "É preciso ir aos porões". **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A propriedade do conceito**. In: ANPOCS: ST 23: Uma notável reviravolta: antropologia (brasileira) e filosofia (indígena). Caxambu, 2001.

YAMAMOTO, Eduardo Yuji. "A experiência comunitária e a morte do sujeito". **Revista Contracampo**, v. 24, n. 1, jul. p. 86-104. Niterói: Contracampo, 2012.

YAMAMOTO, Eduardo Yuji. **A questão da comunidade na era da midiatização: crítica e ontologia**. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.