



GT17 - Filosofia da Educação – Trabalho 1339

POR UM PROJETO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS CATEGORIAS DE TOTALIDADE: BUSCANDO A CONVERGÊNCIA ENTRE OS SABERES DA PEDAGOGIA

Maria Emanuela Esteves dos Santos - UFSJ

Resumo

O artigo traz a proposta de um projeto de filosofia da educação que se configuraria a partir da perspectiva da multiplicidade como teoria da comunicação. Para tanto, são apresentados conceitos centrais da teoria da comunicação na multiplicidade, conforme proposta pelo filósofo Michel Serres. Conceitos tais como: enciclopédia sem centro privilegiado; estabelecimentos; teoria geral das correspondências ou da comunicação (complicado/implicado/aplicado); transcendental objetivo; linguagem das morfologias; e *Canhoto coxo*, convergem nesse artigo para a constituição de um projeto de filosofia da educação que ao superar as limitações das categorias de totalidade, permite repensar o status da Pedagogia enquanto campo válido de produção do conhecimento, apesar/sobretudo da variação contínua dos saberes que a constituem. A aproximação desses conceitos, portanto, permite pensar de que forma a teoria da comunicação na multiplicidade pode nos ajudar a configurar um projeto de filosofia da educação, que, longe de se colocar como fundamento da educação, é capaz de nos levar à perspectiva do *'a'fundamento* da educação e de que forma esse *'a'fundamento* da educação pode contribuir para o reposicionamento da Pedagogia na especificidade dos seus saberes e práticas.

Palavras-Chave: Filosofia da Educação; Pedagogia; Multiplicidade; Comunicação.

Introdução

O lugar da filosofia da educação nos estudos e pesquisas no campo da Pedagogia é uma questão que nos últimos tempos tem sido demandada com certa frequência nos diversos eventos de pesquisas e produções da área. Tal demanda, acreditamos, vem no sentido de tentar atender, não só aos problemas específicos de nossa conjuntura político-social - que tem resultado em consequências diretas e incisivas sobre a educação e a Pedagogia -; mas, sobretudo, à necessidade de um inadiável reposicionamento do saberes da filosofia da educação e sua influência nesse campo maior de conhecimentos/práticas, do qual ela surge e para qual ela deveria convergir.

Por sua vez, o texto que ora se apresenta é fruto de uma investigação que se constituía paralela à problematização que se acompanhava entre filosofia da educação e Pedagogia nos eventos da área. Essa investigação se desenvolvia buscando traçar o caminho que levava da teoria da comunicação em Michel Serres às filosofias da multiplicidade, fazendo constatar nesse caminho a visível incidência da teoria da comunicação na multiplicidade, sobre os fundamentos da educação - principalmente os ditos “fundamentos filosóficos da educação”. Tal incidência, então considerada, quando se observava as implicações que o pensamento das multiplicidades de Michel Serres podia trazer às categorias sujeito-objeto e conhecimento-ação, constituídas enquanto categorias de totalidade que fundam as diretrizes tradicionais sobre as quais se apóia boa parte das filosofias da educação.

São filosofias essas sustentadas nas ideias de formação; fundamentação; estabilidades; constituição do ser; progresso linear; exclusão das misturas e produção de certezas, muito delas ancoradas ou herdeiras de um idealismo transcendental platônico; de concepções cartesianas de razão; de uma dialética hegeliana de exclusão do diferente pela analogia; ou ainda, por um idealismo intersubjetivo kantiano.

Essas filosofias, no entanto, quando direcionadas a pensar a educação, sempre se encontraram com um problema em especial que, mesmo continuamente demandado a elas, até hoje não se considera ter conseguido chegar a respostas satisfatórias. Trata-se da questão: afinal, *a pedagogia constitui por si mesma um saber?* Poderíamos pensar a pedagogia como uma ciência da educação? Debate caloroso de defesa e militâncias e sobre o qual intervêm perspectivas sociológicas, psicológicas, históricas e, sobretudo, filosóficas, que buscam, enfim, situar a pedagogia, ou como campo de um saber próprio, ou, simplesmente, espaço de aplicação de diversos saberes hermeticamente constituídos em seus respectivos espaços disciplinares.

Nesses debates, a questão se situa, preponderantemente, como podemos perceber pelas posições de alguns autores que são referências no assunto no Brasil e na França¹, na relação possível entre saber e prática, ou conhecimento e ação. A questão que colocamos é: seria possível constituir uma disciplina, um conhecimento com as prerrogativas válidas de uma ciência, a partir de um campo epistemológico em que,

¹ Confira, entre outros, Selma Garrido Pimenta (1996), Maria Amélio Franco (2008), Bernard Charlot (1996), Michel Fabre (2004) e Alain Verginoux, Thierry Piot e Jean-Yves Bodergat (2014).

além da mistura de uma diversidade de conhecimentos de outros campos do saber, tais como filosofia, sociologia, psicologia, história etc. incidem também saberes oriundos da prática? Como gerir o rigor e a validade científica de um campo assim constituído? É possível pensarmos e constituirmos algo nessa variação contínua? Ou melhor seria considerarmos logo que a Pedagogia não produz um conhecimento por si mesma, sendo apenas lugar de aplicação de saberes outros, uma espécie de espaço de encontro das ciências da educação, assim considerados os saberes dos outros campos disciplinares que tratam sobre os problemas educacionais? Essa última opção resolve comodamente o problema, restituindo o rigor científico e metodológico de cada disciplina, considerada em seu campo próprio de constituição e deixando à Pedagogia apenas o lugar de campo de aplicação desses saberes.

Contudo, essa resposta não nos satisfaz e permanece o debate que busca pensar um sentido para a Pedagogia, em vista dessa diversidade de conhecimentos científicos e realidades práticas que tensionam sobre ela em todo momento. Um debate no qual a filosofia – não tão preponderantemente como outros campos do saber como, por exemplo, a sociologia, é preciso dizer –, busca de alguma forma se situar na procura de respostas a esse problema. Não vamos entrar aqui no mérito específico da discussão desse problema, que por si só abarcaria toda a extensão de nosso trabalho. Não sendo esse o nosso objetivo direto, gostaríamos apenas de destacar que muitas das respostas que buscamos para esse problema – *como gerir uma diversidade grande de conhecimentos, implicada ainda pela singularidade das condições reais de ação?* – tateiam em vão no mesmo terreno, buscando pensar saídas, sem redimensionar antes as perspectivas conceituais que os fundamentam em torno de ideias clássicas de razão, estabilidade, produção de certezas e exclusão das variações. Perguntamo-nos, então, como a filosofia da educação – que nos interessa particularmente aqui – poderia tentar compreender o sentido de uma realidade múltipla e diversa, como o caso da Pedagogia, tendo como ferramentas, para tanto, perspectivas que se recusam a ver e abordar a realidade como multiplicidade substantiva e a diferença em princípio? De que forma poderíamos, com essas ferramentas de exclusão das variações, compreender o tensionamento entre ação e conhecimento, sujeito e objeto, que relançam sempre o movimento, mas que nem por isso deixam de ter o seu rigor e as suas definições? Como encontrarmos aí as condições sobre as quais podemos, enfim, instituir um campo de

saber dito “cientificamente válido”, uma vez que consideramos que esse saber válido apenas pode ser constituído sobre estabilidades e certezas?

Por outro lado, questionamo-nos ainda: qual não poderia ser a contribuição para essas questões, de um pensamento das multiplicidades como teoria da comunicação, naquilo que redimensionam ou fazem implodir as clássicas categorias de totalidade, sujeito-objeto, conhecimento-ação? E de que forma uma filosofia da educação, pensada nessa perspectiva, não só poderia ser capaz de trazer outras respostas para o problema das variações na Pedagogia, bem como, a partir desses novos direcionamentos, poderia colocá-la mais em consonância com os desafios contemporâneos da educação?

O fato é que, tanto em razão dos problemas já clássicos de consideração do *status* da Pedagogia como campo válido de conhecimento quanto em razão dos desafios contemporâneos da educação, a insuficiência da filosofia da educação hoje, em nosso entendimento, se constitui na dificuldade de se livrar dos condicionantes de um pensamento que não consegue se situar na mistura, na variação e na realidade múltipla. Logo, as contribuições que um pensamento das multiplicidades poderia resultar para o pensamento em educação, consistiria justamente em trazer as perspectivas e as ferramentas que permitissem esse mergulho na diferença e na pluralidade, que ambas as questões demonstram ser cada dia mais necessário.

A abordagem da multiplicidade

No caso da filosofia de Serres, compreendida como pensamento das multiplicidades, por via de uma teoria geral da comunicação, a abordagem se constitui como um movimento em dois sentidos. No primeiro sentido, o movimento é busca de *aproximações* e estabelecimentos de harmonias abertas entre as diferenças. No segundo sentido, ele é *bifurcações* que levam a novos encontros e invenções. No primeiro movimento, especificamente, tem-se a possibilidade de aproximação das diferenças ao colocá-las em relação. Isso considerando que, segundo uma teoria geral das correspondências, cada singularidade carrega consigo um *implicado* que a diferencia, um *complicado* que a remete a todos outros possíveis e impossíveis, e um *aplicado* que promove as harmonizações temporárias. É, assim, que se constitui o primeiro sentido do movimento das multiplicidades no qual uma filosofia da educação pode considerar a mistura, as variações contínuas, constituindo, para a sua abordagem, *estabelecimentos*, na contramão de certezas, os quais possuem, ao seu tempo, rigor, metodologia e

validade pelos resultados que produz. Contudo, trata-se de estabelecer-se, não de fixar-se. Estabelece-se num ponto, faz-se as aproximações e harmonizações próprias daquelas circunstâncias, para tão, logo, partir, bifurcar-se, ir em direção a novos pontos de vista, sem o menor constrangimento ou preocupação com o estabelecido. Segue-se o movimento.

E segue-se o movimento, porque, como vimos, a realidade para um pensamento das multiplicidades é caótica e indeterminada a princípio, e tudo aquilo que emerge desse fundo caótico nada mais é do que definições temporárias que tão logo voltarão a mergulhar sobre esse fundo de indeterminação. Mas, ao contrário de pensarmos que tal fundo de indeterminação levar-nos-ia a uma ideia negativa de um nada em princípio, a um certo niilismo angustiante, a proposta de Serres nos convida a considerar que, uma vez dado esse fundo de indeterminação, resta-nos os recursos de um *formalismo*, tal qual seja capaz de fornecer os estabelecimentos necessários para a criação de sentidos temporários. Obviamente, como vimos, esses sentidos não seriam a busca da expressão da coisa em si mesma, mas se dariam diretamente nos elementos formais constituídos, no jogo de articulação entre eles, nas combinações, interseções, interjeições que esses elementos produzem em sua materialidade mesma. Logo, para expressar-se sobre esse fundo de indeterminação de forma a aproximar os diferentes em harmonias abertas, a linguagem seria tomada como linguagem das morfologias, da *morphé*, e não do *eidós*. A linguagem como criação de sentidos, e não como instituição do ser. Assim, além dos estabelecimentos na filosofia da educação que permitem as aproximações e harmonizações temporárias entre os diferentes, tem-se, juntamente a isso, a eleição de uma linguagem das morfologias como forma de colocar em comunicação os diferentes sem instituir nessas aproximações estabilidades e subjugações de um sobre o outro.

Mas falta ainda considerarmos um outro elemento na teoria da comunicação proposta por Serres e que redimensiona os espaços de atuação de uma filosofia da educação, qual seja: a concepção de *transcendental objetivo*. Para Serres, tudo o que existe no mundo, coisas, objetos, seres animados e inanimados emitem, recebem, estocam e tratam a informação. E uma vez que todos são capazes de processar a informação, aquilo que nos diferenciava como sujeitos de um conhecimento sobre um objeto determinado deixa de existir. Somos, agora, coisas entre as coisas do mundo e a única característica que nos diferencia dos outros elementos é o nível de complexidade com que processamos as informações. Desfaz-se, então, a concepção de um ideal de

transcendente subjetivo, aquela de um sujeito detentor de um conhecimento e de uma realidade última do objeto, para abrir espaço para uma compreensão da realidade mesma do objeto por si, portando, emitindo, estocando e tratando continuamente a informação e da qual eu só consigo interceptar e significar pequenas partes. Da mesma forma, eu, o dito sujeito, também sou um objeto desse mundo e também sou interceptado pelas coisas do mundo nas informações que porto.

Ao considerar o transcendental objetivo, a filosofia da educação, na perspectiva de uma teoria geral da comunicação, consegue, assim, se livrar dos ideais de um sujeito do *cogito*, preocupado em estabelecer certezas e definições, e se aproxima, por sua vez, das misturas, do temporariamente definido, do movimento das realidades em variação contínua que nos ajudam a compreender o lugar da Pedagogia como campo de conhecimento por determinações múltiplas. Deixam de existir aqui as determinações que condicionavam esse espaço. Não há aquela pureza de abordagem que fazia crer ao sujeito alcançar a realidade primeira das coisas, nem tão menos a ideia de uma ciência ou conhecimento que só poderia se instituir em condições de certeza e total controle das variações. Abre-se a perspectiva do movimento contínuo de uma realidade múltipla em princípio. E sendo múltipla em princípio, é preciso variar o ponto de vista, mudar o foco dos estabelecimentos, fazer variar as combinações, acompanhando a complexidade da realidade.

Por sua vez, ao fazer variar o ponto de vista, promovendo as passagens e aproximações entre os pontos diferentes, caminhamos no sentido de constituir uma filosofia da educação que é capaz de levar a Pedagogia a ser compreendida como *enciclopédia das questões educacionais sem centro privilegiado*. Nessa enciclopédia sem centro privilegiado, não cabe tratarmos nem de sujeito, nem de objeto, mas de um transcendental objetivo, da mesma forma que não cabe pensarmos em posições dicotômicas entre conhecimento e ação, como se a interferência de um sobre o outro inviabilizasse a constituição de um saber válido sobre a educação. Ou seja, não cabe pensarmos nessas categorias como categorias de totalidade, uma vez que a variação é contínua e a realidade é multiplicidade substantiva. Logo, a filosofia da educação não poderia se estabelecer nessa perspectiva como um fundamento da educação, já que a educação, para acompanhar o movimento da realidade múltipla, não pode fundar-se, não pode fixar-se em bases sólidas. Ela necessita, ao seu tempo, de *precisão e leveza*. Precisão para estabelecer-se, buscar as conexões temporárias, as harmonias abertas. E

leveza para bifurcar o mais rápido possível, para seguir na invenção das condições capazes de apreender partes dessa realidade múltipla e, em cada novo deslocamento e apreensão, ir compondo o mosaico de suas várias faces, como os coloridos casacos de Arlequim. É neste sentido que a filosofia da educação que propomos a partir de uma teoria geral da comunicação deve se constituir como um *'a'fundamento*, compreendido este tanto como ausência de fundamentos quanto como um mergulho, um afundamento, literalmente falando, das proposições estabelecidas no oceano de indeterminações próprio de uma realidade em multiplicidade substantiva, nesse caos original que relança constantemente o movimento e impede as estabilizações.

Multilinearidade e multivâlencia: os procedimentos metodológicos

No entanto, de que forma, mais precisamente, procederia uma filosofia da educação como *'a'fundamento* da educação? Quais seriam os “procedimentos metodológicos”, por assim dizer, que atuariam sobre os estabelecimentos na constituição de harmonias temporárias? E ainda, quais seriam aqueles que atuariam para as bifurcações que viriam em seguida? Para compreendermos esses procedimentos precisamos retomar os conceitos *multilinearidade e multivâlencia* das análises de Serres sobre Leibniz, bem como melhor conhecermos *o Canhoto coxo*, aquele que encarna a singularidade da bifurcação na filosofia das multiplicidades.

Sobre a multilinearidade e a multivâlencia, Serres diz que ambas são procedimentos que se ligam a realidades pluralistas, sendo que a multilinearidade se remete a um *pluralismo de ordens* e a multivâlencia a um *pluralismo de sentidos*, levando, por fim, a uma teoria geral das correspondências. Esses dois métodos se aplicam a um jogo de raciocínio que considera que a conquista progressiva do pensamento “não se efetua em uma linha única, razão por razão, segundo um encadeamento dedutivo unívoco e irreversível, mas por uma composição que se expande como um tecido que invade, domínio após domínio, assim como as propagações de um círculo na água” (Serres, 1968, p.391). É esse jogo de raciocínio que se configura como composição, em via de um pluralismo de ordens e de sentidos que consideramos poder trazer relevantes contribuições para o pensamento em educação, de forma a fazê-lo atuar a partir da variação contínua da Pedagogia tanto quanto a partir dos desafios contemporâneos da educação na diferença.

Isso porque, de acordo com esse jogo do raciocínio, sobre uma série dada ou um termo qualquer, é preciso aproximar o seu inverso, os seus constituintes e os termos com os quais o termo ou a série entram em composição. A combinatória, nesse sentido, se torna o método diretor, dando ao raciocínio um aspecto de multilinearidade. Nesse caso, “a complicação, se introduz no simples por meio de reciprocidades e por arranjos diversos do simples” (Serres, 1968, p.391). Assim, a técnica multilinear impõe um esquema de duas dimensões com múltiplas entradas, de tal forma que “à ordem de razões cartesianas se substituem quadros, ordenações ou diagramas que agrupam as multiplicidades de ordens possíveis” (*ibidem*). Por outro lado, a combinatória como método conduz à consideração que “há múltiplas composições dos mesmos elementos e que há múltiplas ordens do simples e do composto” (*ibidem*). Em outras palavras, ela dá uma certa “marca de exatidão às enumerações elementares que são o número de combinações sem omissão” (*ibidem*, grifo no original). Ao contrário das generalizações audaciosas do pensamento unilinear, a multilinearidade é, nesse sentido, garantia de exatidão metódica pelas múltiplas combinações possíveis e atravessamentos que gera. Logo, “o desenvolvimento multilinear do raciocínio leibniziano é mais rigoroso que a dedução simples: ao invés de ter a garantia (*garde-fou*) subjetiva da evidência, são as marcas objetivas que surgem da combinatória que lhe trazem essa garantia” (*ibidem*). É esse, portanto, o primeiro procedimento de inspiração leibniziana que leva o raciocínio ao campo das ligações, relações e operações por meio de uma projeção que se constitui em domínios formais. É no campo do formal, pois, que a multilinearidade de um pluralismo de ordens se manifesta.

Para a filosofia da educação, por conseguinte, isso implica promover aproximações entre os diversos saberes da educação, colocando as informações simples (não compostas) em face do seu inverso e também dos seus constituintes, gerando composições, deslocamentos, combinações diversas, testando e recombinao as possibilidades e impossibilidades daquele conhecimento, complicando o simples para vê-lo em sua realidade complexa de composição com o diferente. E para agir dessa forma, é preciso extrair dos fatos que interferem nessa relação os elementos formais capazes de promover as passagens. Nesse sentido, nada de instituir um sujeito que se impõe sobre um determinado objeto, nem, tampouco, nada de separar conhecimento e ação em prol da constituição de um saber válido por um raciocínio em ordem única e unívoca. Aqui, sujeito e objeto, conhecimento e ação se misturam, um interfere sobre o

outro e essa interferência, ao invés de invalidar o conhecimento, o torna ainda mais válido mediante ordens múltiplas e reversíveis pelas quais ele passa. E é desta interferência de um sobre o outro que extrairemos os elementos formais capazes de dar sentido às diferentes faces de suas realidades múltiplas e de promover as aproximações que o engendramento desses elementos formais propicia. Não seria esse, portanto, um modo de raciocínio capaz de acompanhar as mudanças na educação de nosso tempo? Não seria um pensamento que acolhe a variedade possível, as complicações e composições da realidade, sobretudo ao se desfazer da prepotência de querer conhecer a essência última das coisas, aceitando instalar seus “procedimentos metodológicos” nos domínios puramente formais do conhecimento, um pensamento capaz de fazer vingar uma relação menos hierarquizada entre professor e aluno e uma abertura para a educação na diferença?

No entanto, para Serres, não basta que o pluralismo se instale nos domínios formais, é necessário vê-lo agir, também, no domínio dos sentidos. Daí, então, a *multivalência*, a qual se refere não mais ao simbólico, e sim ao sentido. Na multivalência de sentidos, “uma mesma forma, uma mesma estrutura formal pura exprime numerosas significações *materiais*” (Serres, 1968, p.392, grifo no original). Por exemplo, a reflexão sobre o um e o múltiplo no pensamento de Leibniz pode ser traduzida em diversas línguas positivas: “a linguagem aritmética designa a versão numeral da multiplicidade pura e a versão operacional das ligações formais; a linguagem geométrica exhibe a tradução extensiva dessa multiplicidade e compreende as ligações como transformações” (*ibidem*). E, assim, sucessivamente, o domínio semântico que trata do um e do múltiplo no pensamento leibniziano vai se traduzindo nas diferentes linguagens da mecânica, da biologia, da lógica etc., constituindo, pelas múltiplas traduções e correspondências, uma linguagem, um conhecimento enciclopédico. “Os valores semânticos se ordenam entre eles e se *entre-expressam*, segundo a continuidade do campo global da enciclopédia” (p.393, grifo nosso). Trata-se, portanto, de uma *teoria da expressão* que se constitui como o “*organon* metódico do pluralismo de conteúdos significativos, ou, segundo nossa linguagem, a teoria geral das correspondências” (p.393-394, grifo no original).

Qual não é, pois, a relevância desta proposta de *entre-expressam* que uma filosofia da educação, a partir de um pensamento das multiplicidades, poderia trazer para o “dito problema” da variação contínua e da dispersão de saberes na Pedagogia?

Observemos que não se trata de uma proposta de síntese das diferenças, dos diferentes olhares e saberes, mas sim de uma gênese nas multiplicidades que opera por distribuições cruzadas, esquemas ou diagramas em redes e, ao aproximar os diferentes em composições múltiplas, abre espaço para a possibilidade do novo ou da criação. Pela proposta de uma multivalência de sentidos, os diferentes saberes que interferem no campo da educação podem ser assim traduzidos, estendidos uns sobre os outros, buscando as respectivas correspondências dos seus campos semânticos. Logo, antes de ser um problema que inviabiliza a constituição de um campo válido de conhecimento, a variação na Pedagogia é, na verdade, um *potencializador* dessa constituição, ao permitir o estabelecimento de raciocínios em pluralidade de ordens e de sentidos, levando esse campo a se compor como espaço enciclopédico dos saberes da educação. Um espaço que se caracteriza, sobretudo, por ser enciclopédico, mas sem ponto fixo, o que elimina qualquer circunstância de instituição de um determinado saber, ou de uma determinada prática, como ponto central. A cada momento e a cada nova entrada nesse espaço, sobreleva-se uma disciplina, um saber ou uma ação, como ponto específico nessa grande rede, religando e remetendo a todos os outros. Dessa forma, quanto mais se variar o ponto de perspectiva, melhor será a visibilidade da composição em geral. E é nesse espaço enciclopédico sem ponto fixo que, por sua vez, a educação encontrará espaço para se constituir como relação na diferença por meio das potencialidades das novas tecnologias.

Mas para se constituir como relação na diferença, não bastam apenas os movimentos de multilinearidade e multivalência que levam aos compostos e às pluralidades de correspondências. É preciso que o movimento continue e que essa continuidade estabeleça as condições para a criação do novo. Para que isso aconteça, é necessário, por fim, que passemos dos deslocamentos às bifurcações, bem como são as bifurcações que engendram novos deslocamentos, e assim sucessivamente. Isso porque as bifurcações, para Serres, correspondem aos desvios de equilíbrio que produzem novos movimentos. Trata-se, pois, do movimento que desvia da harmonia aberta. Não mais as composições e integrações, mas a bifurcação, os desvios abrindo caminho para o novo. De acordo com Serres (2015), no momento de uma “metamorfose, ao sol do novo mundo, à entrada de uma passagem riscada, no momento de uma invenção, quantos heróis mostram uma dissimetria de preambulação, fetiches com um duplo corpo, advindo do antigo mundo e inclinado no sentido do novo? (p.75). A esses, eles

denomina, *operadores negativos*, cuja singularidade é encarnada pelo personagem/mônada, *o Canhoto coxo*. Este, segundo o filósofo, sendo o último personagem do seu grande elenco composto até hoje, a subir no palco do teatro das multiplicidades. E, “por qual mistério, enfim, essa galeria de personagens termina agora aqui com o Canhoto coxo?” (p.89).

Simplesmente porque é necessário que façamos o elogio desses operadores negativos, relevando neles “o absurdo, de onde surge a primeira demonstração rigorosa; a falsificação, que permite a exatidão; o erro que sozinho abre o progresso; a inibição de onde emergem as bases, como nos bloqueios levantados no sentido de Olivier Houdé²” (Serres, 2015, p.77). O absurdo, a falsificação, o erro e a inibição são, para Serres, nesse sentido, como aquilo que em nossos corpos –, para muitos de nós –, é o lado esquerdo, a parte canhota do nosso corpo, que nos faz hemiplégicos e assimétricos. “Eu penso, logo eu bifurco. Canhoto, eu me exponho à hemiplegia: eu claudico docemente. A instabilidade precede à existência. Essa palavra por si mesma designa intervalo no equilíbrio, é isso precisamente que produz o movimento” (*ibidem*, p.77).

Por conseguinte, que procedamos por métodos de integração, correspondências e comunicações que levam a modos de pensamento como os da Grande Narrativa³, constituída a partir da evolução dos inertes e dos seres vivos, mas que não nos esqueçamos, como bem demonstra essa mesma Grande Narrativa, que não se cessa a bifurcação. “Que a inovação pensante pegue sempre um outro caminho em relação àquele que a precedeu, êxodo mais que método; como canhoto inábil, o pensador claudica...” (Serres, 2015, p.77-78). Todas essas ramificações foram tratadas por Lucrécio em alguns versos latinos. “Eternamente, ele diz, os átomos caem no vazio paralelamente” (*ibidem*). E, por conseguinte, o que significa a inovação, a emergência ou a criação? “Uma mudança de sentido nessa queda morosa, previsível, sem informação” (*ibidem*). Mas essa declinação, mínima que seja, “permite a certos elementos se encontrarem, se combinarem e formarem assim alguma coisa de

² Olivier Houdé é um psicólogo francês e professor de psicologia do desenvolvimento na Universidade Paris Descartes desde 1995. Houdé é autor da teoria da inibição, que consiste em afirmar que “o desenvolvimento da inteligência não consiste somente em construir e ativar estratégias cognitivas novas, como pensava Jean Piaget. A criança deve também aprender a bloquear estratégias que entram em competição no seu cérebro. E isso não é simples: longe de ser estritamente linear, o desenvolvimento cognitivo do bebê ao adulto é, sobretudo, irregular”. Disponível em: <<http://www.larecherche.fr/savoirs/dossier/olivier-houde-se-developper-c-est-apprendre-a-inhiber-01-07-2005-74569>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

³ Conceito muito recorrente nas obras de Michel Serres presente nas obras publicadas a partir de 2005.

imprevisto – molécula, cristal, célula...” É desse modo que o pensamento inclina. “Sem aviso, em lugares e tempos incertos, ele muda bruscamente de direção, às vezes de forma ínfima. Ele não descobre, não encontra, não cria a não ser por essa declinação, ramificação, bifurcação, ruptura de simetria” (*ibidem*).

Serres (2015) demonstra que muitos heróis coxos ao longo da história das ciências falaram sobre esse esquema elementar de bifurcação: Lucrécio, Louis Pasteur, Pierre Curie, os neodarwinianos, os atomistas recentes, como também os físicos da termodinâmica como desvio de equilíbrio, e outros. Todos retratam essa realidade “simples e profunda sobre a emergência das coisas, a aventura dos seres vivos, o tempo contingente do mundo. Retomando o desvio e o desviando no sentido do pensamento, o Canhoto coxo descende dessa linhagem” (p.77-78).

Contudo, é preciso dizermos que essa “mudança de direção lança o pensamento em um risco maior. Disforme, monstruoso aos olhos dos habituados, o estranho recém-nascido, assim formado ou deformado, pode morrer, certo, ou se ver eliminado – como prevê Darwin” (Serres, 2015, p.77-78). Em todo caso, esse estranho é denso de possibilidades. Ele porta mil promessas que apenas podem se tornar ativas e visíveis muito depois “do amanhecer do conhecimento e do esquecimento do seu autor” (p.79). É por isso que o acontecimento, esse desvio do equilíbrio, muitas vezes, é rejeitado ou mal conhecido, visto que frequentemente ele chega desapercibido, sem muito barulho, “como um ladrão na calada da noite” (*ibidem*). É em vão, pois, tentarmos prever ou preparar a invenção. “Ela vem daqui ou de lá, ela cai aqui ou lá” (*ibidem*), constituindo-se sempre em seu itinerário incerto e imprevisível.

É por essa razão que uma filosofia da educação que procede por multilinearidades, multivalência e bifurcações não pode contribuir senão para um ‘*a*’fundamento da educação. Como fundar algo sobre esse espaço aberto e imprevisível? Como estabelecer bases a um pensamento que não acabariam por normalizar esse monstruoso sobre os olhos do habituado? Para que o espaço de criação esteja sempre aberto, uma filosofia da educação, como abordagem das multiplicidades e da diferença, precisa se constituir, portanto, nesse gosto pelas rupturas de simetria, pelos desvios e bifurcações que engendram o novo sem submetê-lo à lógica do mesmo e da identidade. É necessário, portanto, que ela se coloque nesse lugar de ‘*a*’fundamento da educação como uma postura não só de não estabelecer bases fundantes para as reflexões

educacionais, como também para lutar contra toda tentativa de fundação desses pontos fixos e dessas bases que aprisionam o pensamento.

A convergência

Mas, de que forma, precisamente falando, as multilinearidades e multivalências da filosofia da educação podem chegar às bifurcações? O que as levará a esse movimento? O que não permitirá que elas se fundam, criando raízes sobre os seus pés? A resposta é bem simples: *partindo para as coisas do mundo*. Isto é, para as múltiplas paisagens, culturas e saberes. As coisas do mundo que assim como nós, emitem, recebem, estocam e tratam a informação. Nosso pensamento, nesse sentido, nada mais é que tentar interceptar continuamente o grande volume de informação “que circula dentro e entre a totalidade dos existentes, universalmente” (Serres, 2015, p.11, grifos no original). É assim que o pensamento não para. É assim que passamos das correspondências às informações. Logo, não há um sujeito que porte a informação sobre um objeto; não há um conhecimento estável e rigoroso que domine a prática. Há, sim, múltiplas intervenções de um sobre o outro.

Portanto, que a filosofia da educação, implicada em um pensamento das multiplicidades como teoria da comunicação, possa fazer com que continuamente a Pedagogia continue a ir em direção às coisas do mundo, e que a variação que daí advém, antes de invalidar esse campo como um espaço de conhecimento válido, seja a garantia de sua precisão. A precisão de um olhar para as multiplicidades, para a realidade da educação em variação contínua. E, ainda, que, ao proceder dessa forma, a filosofia da educação se constitua, como a filosofia de Serres, mais do que por uma teoria das correspondências, por um amor às preposições que fazem as ligações, bem como promovem as declinações. Este é, pois, o projeto de uma filosofia da educação na multiplicidade: interligar e declinar linguagens de morfologias em *‘a’fundamentos* da educação que conduzam o educar como relação na diferença.

Referências bibliográficas

CHARLOT, Bernard. *Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi*. Paris: ESF Éditeur, 1996.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, Jean. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.97-120.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

SERRES, Michel. *Le système de Leibniz et ses modèles mathématiques*. Paris: P.U.F., 1968.

_____. *Le gaucher boiteux: puissance de la pensée*. Paris: Le Pommier, 2015.

VERGINOUX, Alain; PIOT, Thierry; BODERGAT, Jean-Yves. *La pédagogie: son sens, ses pratiques*. Paris: EPU, 2014.