RELAÇÕES DE VONTADE A VONTADE: POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES DAS INTERAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E AFETOS.

Ianni Barros Luna, UnB

ianniluna@yahoo.com.br

Resumo:

Este artigo tem como intenção investigar as maneiras segundo as quais as inter- relações didático-pedagógicas nas ‘comunidades de investigação filosófica’, possam ser lidas a partir de uma ótica que enfatize os processos de (auto)construção subjetiva constantemente realizados por seus/suas participantes. Utilizando a noção de “relação de vontade a vontade” articulada por Jacques Rancière, procurarei desenvolver algumas possíveis interpretações das interações entre pensamento e afetos, em especial, sua condição latente de ocupar posição privilegiada nas dinâmicas de auto-percepção e hetero-reconhecimento intelectuais. A intenção é tentar mostrar como as dinâmicas são realizadas verbal e/ou corporalmente, segundo enunciações avaliativas da participação e contribuição em classe, feitas tanto por colegas como por mediadores/as.

RELAÇÕES DE VONTADE A VONTADE: POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES DAS INTERAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E AFETOS.

Ianni Barros Luna, Unb

E MAIL: ianniluna@yahoo.com.br

Este artigo tem como intenção investigar as maneiras segundo as quais as inter- relações didático-pedagógicas nas ‘comunidades de investigação filosófica’, possam ser lidas a partir de uma ótica que enfatize os processos de (auto)construção subjetiva constantemente realizados por seus/suas participantes. Utilizando a noção de “relação de vontade a vontade” articulada por Jacques Rancière, procurarei desenvolver algumas possíveis interpretações das interações entre pensamento e afetos, em especial, sua condição latente de ocupar posição privilegiada nas dinâmicas de auto-percepção e hetero-reconhecimento intelectuais. A intenção é tentar mostrar como as dinâmicas são realizadas verbal e/ou corporalmente, segundo enunciações avaliativas da participação e contribuição em classe, feitas tanto por colegas como por mediadores/as.

Tendo em vista a atividade desenvolvida no e pelo projeto Filosofia na Escola, a proposta é tentar perceber outras dimensões que atravessam as motivações para o exercício do pensar, em especial, a afetividade. Por afetos estive tentando perceber as inclinações, os abalos, as reações e os encaminhamentos desde os quais significamos nossos encontros. Encontros com pessoas, com livros, com problemas, com vontades. Os efeitos dos encontros carregam substratos de vontade que os redireciona incessantemente.

Nesse amplo sentido abrem-se as possibilidades de entendimento do que nos leva à reencontrar, a expurgar e a consolidar relações com o pensamento (sobre como e o que se pensa). Em cada encontro investigatório relações de sedução, empatia, admiração, desilusão e frustração permeiam, entre outros, os olhares, os corpos, e as falas trocadas. A idéia desse texto é percorrer essas nuances afetivas e relacionar seus efeitos com a maneira como a vontade intelectual os arranja.

Mapeamentos

O exercício de mapeamento físico do espaço onde são realizadas as oficinas de investigação filosófica apontaria apenas algumas das diferenças desta proposta em relação ao ensino convencional de Filosofia. É possível, por exemplo, que esse ambiente dispense a organização das carteiras em colunas e fileiras simétricas, e que até mesmo dispense carteiras, lousa e giz. Às vezes entre árvores, às vezes sob o sol, às vezes entre quatro paredes, os círculos de gente tentam propiciar mais visibilidade mútua, ainda que torne improvável e até mal educado o exercício de um suposto direito ao isolamento e à exterioridade daqueles/as que optariam por não se misturar.

Prefere esse arranjo ser circular, porque convida ao desafio de interagir na diferença. Prefere ser circular porque tem como intenção caminhar em direção a uma dinâmica de poder mais bem distribuída, mais improvável, mais pública, na descentralização de apenas uma figura dominante. No círculo, a visibilidade é tanto menos opressora quanto maior a descentralização, quanto mais espaço houver para uma participação menos investida de expectativas, mais livre de determinações dicotomicamente valorizadas de bom e mau.

O mapeamento além de físico têm de ser presencial, no qual percebam-se a marcação dos olhares, a atenção dos ouvidos, e as fontes sonoras (daonde saem as palavras). Nesse sentido, é um mapa que luta para manter-se do outro lado, que luta para estar na contra-mão dos mapas convencionais das aulas tradicionais da Filosofia distante.

Perceber a dinâmica das presenças, dos pontos emanadores de ‘sabedoria e criatividade’, é também perceber as ausências, as periferias, os locais de escuta muda e medrosa, descontente, entediada, ou silenciosamente enraivecida.

Imagens de intelectualidade

Por ser um ambiente que tem como convite o pensar e a experimentação dos pensamentos, a prática pedagógica da investigação filosófica se concentra nas contribuições orais de seus/suas participantes, que são matizadas pela linguagem corporal, e que simbolizam o Logos, o discurso, a retórica. Fica portanto, em primeiro plano, a performance discursiva que cada participante (inclusive o/a mediador/a) imprime no espaço-tempo de cada encontro.

Usualmente não há, nessas oficinas, a obrigação de cumprir com o planejamento prévio realizado como tentativa de elaboração de seu andamento, sendo até mesmo esperado e festejado quando a fluidez do momento transformam-no em ‘acontecimento’, ou seja, naquilo que foi somente porque

deixou-se que tenha sido como queria ser. No entanto, ainda no cenário desta proposta maleável, há uma vontade, um desejo: o de que coisas interessantes sejam ditas, o de que caminhos ilustres sejam percorridos pelo pensamento, o de que novidade e liberdade apareçam de uma vez.

É com base nesse pressuposto que considero o tempo-espço da comunidade de investigação filosófica como momento de processos de (auto)construção subjetiva que privilegiam a performance intelectual e discursiva como elementos ordenadores de (auto) imagens. Com a expectativa de que hajam falas emancipadas (tratarei disso mais adiante), dissonantes, ‘diferentes’ e não-usuais; cria-se, tacitamente, uma referência de sucesso, um padrão de excelência dos encontros, um modelo de contribuições que passa a reger a maneira como classificamos e recomendamos uns/umas a outros/as nossas imagens de intelectualidade.

Por auto-imagem estou considerando o conjunto de representações sociais e imaginárias a partir das quais os sujeitos se percebem em função de suas relações com outros sujeitos, nos contextos que experiencia. A sugestão é a de que as subjetividades se constroem em relações, em processos de interação com outras subjetividades. Ligado a isso está então, a idéia de hetero-reconhecimento, como sendo a baliza social a partir da qual nos significamos valorativamente em grupo, e, conseqüentemente, enquanto indivíduos.

O prefixo hetero quer aqui dar sentido às informações exteriores ao indivíduo (a idéia de heteronomia aponta para leis que do exterior, comandam um sistema), tanto quanto àquilo que representa as nuances, a diferença, a alteridade. Os afetos envolvidos em toda relação social distribuem a intensidade, a importância e a extensão a partir das quais será significada subjetivamente por cada indivíduo. A relação entre auto-imagem, hetero-reconhecimento e afetividade parece conjugar justamente os elementos interpessoais presentes nesses encontros, que são incorporados segundo aparatos de significação marcados pela centralidade da categoria intelecto.

Vontade e Inteligência

Junto às expectativas mais ou menos dissimuladas sobre a excelência das contribuições e a agradabilidade dos encontros, está também a iniciativa (essa bastante explícita) para a promoção de pensares emancipados para melhor posicionarem-se filosoficamente, num movimento que pretende que cada pessoa possa fazer-se ponto de fomento e apropriação de idéias, sendo capaz de construí-las, problematizá-las, desenvolvê-las, quebrá-las e expressá-las.

A emancipação têm valor especial quando é instaurada uma comunidade do pensar, porque é tida como mola capaz de minimizar os impactos de um saber

proferido como titular. A Filosofia que se quer comunitária depende da emancipação intelectual para resistir à sua privatização, seja por um/a mártir morto/a, um/a mediador/a ‘experiente’, ou um/a colega convicto/a .

Assim sendo, a preocupação com o embrutecimento intelectual, somente útil e produtivo nos contextos curriculares tradicionalmente interessados na legitimação reprodutiva da História da Filosofia; fez com que a atenção pedagógica de um projeto emancipatório se voltasse para a relação escolar entre mestre e aprendiz, no sentido de evitar que as inteligências de ambos/as coincidam e se espelhem (Rancière, 2002).

O embrutecimento acontece na medida em que uma inteligência (aprendiz) se cola a uma outra inteligência (mestra), refletindo-a como quem garante o êxito de sua própria utilidade. Nesse caminho, para que a emancipação intelectual ocorra, as inteligências devem estar sendo exercidas paralelamente, liberadas uma da outra, para que a ‘ordem explicadora’ que vem com a ciência do/a mestre, não subjugu a inteligência de quem aprende.

No contexto das oficinas filosóficas, onde o pressuposto é o de que a relação entre ensino e aprendizagem é estreita e multidirecional, as pessoas se fazem e são feitas de mestres e aprendizes, circunstancialmente. De tal maneira que permanece a validade de tais termos , ainda que estejamos tratando de diálogos, de trocas.

E é exatamente esse o ponto – o de que mantemos relações de ensino-aprendizagem quando conversamos, explicamos, problematizamos—que corrobora a ótica que enxerga as relações intelectuais com a lente da afetividade, porque quando ensinamos (muito além do que quando aprendemos) nosso ‘nível’ de hetero-reconhecimento aumenta perante o grupo, influenciando positivamente nossa auto-imagem e bem-estar.

Haveria então uma hierarquia na classificação das imagens de intelectualidade, segundo a qual ensinar, mostrar, transmitir são mais estimados que seus contrapontos: aprender, ignorar, e confundir-se. As relações de poder aí atuantes insistem em estagnarem seus pólos positivos apenas de um lado.

A esse propósito, introduzo a noção de vontade para articulá-la às relações entre mestre-aprendiz, e entre ensino-aprendizagem. A toda inteligência está ligada uma vontade. A vontade é que impulsiona, desperta, concentra a inteligência. Uma relação de vontade a vontade é aquela na qual uma vontade (aprendiz) está em compasso com outra vontade (mestra), configurando uma interação emancipatória na qual um/a insiste, cobra e celebra o exercício da inteligência da/o outra/o, segundo seu próprio caminhar.

Se no embrutecimento a ciência do/a mestre atua como convergência forçada entre inteligências distintas como meio de erradicação da ignorância; na emancipação, as vontades esforçam-se por corresponderem-se e ainda assim não impedirem mutuamente a divergência do exercício em potência de suas

inteligências. Os dois vetores da inter-relação ensino-aprendizagem passam a ser a inteligência e a vontade e não mais a ciência e a ignorância, quando se estabelece a reflexão sobre a emancipação e o embrutecimento (Rancière, 2002).

Uma maneira de interpretar a interação entre pensamento e afetos é separá-los radicalmente como o fez Rancière ao propor o paralelismo entre vontade e inteligência. Nesse percurso, a crítica à estabilidade pouco interessante das relações entre as figuras fixadas de aprendiz e mestre, bem como, à quase dependente sujeição de nossos limites intelectuais ao alvará delimitador de nosso entendimento por parte dos/as que têm a ciência; são contundentes e indispensáveis.

Acompanhar as aventuras de um mestre que ignora e ainda assim (ou talvez por isso mesmo) ensina ignorantes, faz pensar sobre os hábitos educacionais que regem nossa vida intelectual, e questioná-los. Mas faz também, refletir sobre os processos por meio dos quais fazemos uso de nossa capacidade para pensar: desde a necessidade, o desejo, o interesse, a curiosidade, o horror... Desde estados que expressem atitudes perante o saber. O ensinar sem ciência do/a ignorante não abdica da relação de vontade a vontade, e precisa que ela seja de proximidade: seja pelo incentivo, pelo encorajamento, pelo desafio, pela competição, pela inveja, pela admiração, ou pelo companheirismo.

O exercício do pensamento está pois, imiscuído de vontades, de afetos. Afetos esses que são experienciados de maneira muitas vezes contraditória, descontínua, mas que sugerem sentidos a essas experiências. De certa maneira fica bastante complicado seguir compreendendo a relação entre vontade e inteligência como separáveis na prática intelectual.

Círculos e centros

Uma outra maneira de perceber quais as dinâmicas que interagem entre pessoas, idéias, hierarquias e expectativas; é atravessando-as pelas disposições à afetação, pela receptividade às transformações. É quando se abre mão de um lugar de fala certo, familiar, seguro, estabilizado e legítimo, como o do ensino ou o da aprendizagem, que possibilidades de exercício de poder mais disseminadas ocorrem.

O contexto das comunidades de investigação não estão isentos dessas dinâmicas, dessas automatizações dos lugares de fala. As pessoas aos poucos se posicionam, ou são posicionadas, no lugar da escuta, da timidez, da invisibilidade, no lugar das asserções, no centro das atenções. O centro, lá na convergência, é também daonde saem as avaliações que mais significam o grupo (ou mais significam para o grupo). Quem(ns) ocupa o lugar do centro, distribui as atenções que se tornam as regras para demais distribuições atenciosas pelo grupo. Nesse

sentido, ser investida/o de valor pelo centro, representa ser alvo mais propício para hetero-reconhecimentos, para auto-imagens mais generosas.

É dessa forma que uma das relações que podem ser feitas entre os comportamentos participativos, enunciadores de subjetividades, e as relações interpessoais atravessadas por uma desigualdade na hierarquia dos saberes; é uma relação política de inscrição na esfera pública dos discursos, que passa, sistematicamente pela maneira em que somos afetadas/os e afetamos outros/as no que diz respeito a nossa auto-imagem enquanto sujeitos pensantes.

Se por exemplo, atentamos para a estatística dos olhares, para onde se direcionam quando algo é falado, ou de acordo com o que é falado; ou ainda, se tentamos perceber como os corpos se comportam, como ocupam o espaço enquanto algo é falado, ou enquanto se fala, a esfera na qual os afetos interpretam e autorizam o pensamento fica mais bem desenhada.

Interpretam e autorizam porque é a partir da leitura que fazemos constantemente do pensar que é mais valorizado no grupo, bem como, da performance discursiva e corporal que mais satisfaz suas expectativas segundo um projeto de êxito; que tendemos a querer nos enquadrar, em função do hetero-reconhecimento. O teor crítico e questionador esperado e encorajado nas contribuições “filosóficas”, constantemente apontado como erradicador ou amenizador do embrutecimento intelectual, quando analisado pela ótica da afetividade, representa a imagem de pensamento mais sorrateiramente sugerida como modelo, criando em torno de si áureas de mistificação.

É como círculos que se encadeiam essas dinâmicas. As construções subjetivas auto- direcionadas se voltam para negociações socialmente compartilhadas enquanto modelos coletivos que por sua vez indicam as práticas que melhor se adequam a construções mais bem direcionadas. Um círculo. Que se inicia em qualquer ponto, e que tem como centro a competitividade e o aprisionamento. As pequenas e às vezes sutis competições pela atenção do centro das atenções aprisionam num círculo quase que produtivo. A produtividade desse círculo garante a reprodução mais ou menos perfeita de seu centro.

O aprisionamento na dinâmica de centros e periferias, quando pensado frente às possibilidades das ‘comunidades de investigação’, adiciona outros sentidos para a sua metáfora de círculo enquanto descentralização. Sentidos esses que não sugerem possível a prática de círculos sem centros. E talvez o círculo implique tanto menos num centro, quanto mais filosóficas forem suas condições de existência.

Escalas

Elementos importantes para entender qualquer mapa, as escalas nos dão a dimensão e a correspondência. Vontade e inteligência enquanto dimensões das relações didático-pedagógicas ajudam a pensar as interações entre pensamento e afetos, informando mapas de sala de aula. Já a correspondência de sua característica exclusiva (uma opera sem a outra) com sua atualização (na) prática, como propôs Rancière, parece desproporcional e arbitrária.

Não obstante, quando se compreende inseparavelmente a relação entre pensamento e afetos, torna-se por sua vez difícil pensar na emancipação como a quebra da relação entre as inteligências. O imperativo da distância entre as inteligências, além de pouco razoável, opera no sentido de uma rejeição a qualquer vestígio de coincidência (para não falar de apropriação) intelectual entre mestre e aprendiz, por soar rapidamente o alarme do embrutecimento. Se aprender já havia se configurado (na exposição das dinâmicas da presença) como atividade ‘menor’ do que o ensino, com o acento de tal imperativo, a aprendizagem passa a representar, penosamente, ameaça potencial de submissão, toda vez que um/a aprendiz se reconhece nas idéias de um/a mestre.

Nesse sentido, toda uma “armadura” afetiva e intelectual se erige na tentativa de dar conta desse imperativo: seja contrapondo cega e desesperadamente as idéias que despertam as vontades do/a aprendiz, tentando encontrar nelas imperfeições e vácuos; seja impermeabilizando-se na ilusão da construção individual do conhecimento.

De alguma maneira a possibilidade de se falar num embrutecimento ou numa emancipação afetivos permearam as intenções desse artigo: o embrutecimento afetivo, de uma maneira toda sua, implodindo caminhos de solidão e errância intelectual. Mas o uso de tais escalas se mostra cada vez menos inspirador no mapeamento das inter-relações investigativas. Investigar é deixar-se afetar, é acontecer de afetar outras/os. O espaço da novidade não precisa ser medido em termos de distância. As aproximações, nesse sentido, atuam melhor que as escalas, por estarem estas sujeitas à regularidade e à exatidão.

Referências Bibliográficas

Rancière, Jacques. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.