

Prática, Interstícios, Alteridade e Cuidar

Dennis Atkinson
Goldsmiths University of London

Este texto, extraído de um livro a ser lançado (Atkinson 2022), defende uma pedagogia de “cuidar” que facilite e apoie os caminhos de aprendizagem de cada criança ou aluno. Trata-se de responder à diferença, à divergência e à alteridade da prática, mas também a uma atenção em relação às matrizes que estruturam e informam a prática pedagógica, um enfoque que pode provocar descolonização do pensamento e da prática. O trabalho pedagógico nesse sentido é visto como uma aventura que responde às contingências, incertezas e surpresas dos acontecimentos ou encontros da prática, em contraste com um dispositivo pedagógico de currículos e subjetividades prescritos e controlados. O mote deste texto é a educação artística, mas também se aplica aos contextos mais amplos da prática pedagógica. O texto baseia-se numa série de ideias, incluindo a noção de uma ecologia de práticas de Isabelle Stengers e seus escritos sobre mesopolítica e cosmopolítica, a importante ideia de Alfred North Whitehead de 'vida à espreita nos interstícios', vida como bios e zoé, e as noções de pedagogias especulativas e pluralistas.

Introdução

Sabemos, atualmente, que existe uma necessidade crítica de responder a questões globais que ainda prevalecem. Questões que surgiram devido à exploração e devastação capitalistas que controlaram e regularam a existência humana e não humana. Muitos, incluindo cientistas, artistas, filósofos, antropólogos e educadores, responderam a essa crise global reconhecendo as complexas inter-relações de mundos humanos e não humanos nos quais o humano não é privilegiado, defendendo uma ontologia plana. Tal regulação e exploração na atual roupagem da racionalidade neoliberal e seus imperativos económicos inclui a educação e a produção de capital humano na forma de identidades de professores e alunos.

O mundo onde existimos com os outros, humanos e não humanos, e a nossa compreensão do humano e suas condições materiais está mudado, reconfigurando e redistribuindo agenciamentos de subjetividade e suas relações. Talvez estejamos num momento em que precisamos reconfigurar os nossos modos e valores de práticas educativas e de trabalho pedagógico, repensar a ideia de escola e universidade, reivindicar e reimaginar a educação, o ensino e a aprendizagem. Este texto é, de forma muito sucinta, uma tentativa de pensar a prática pedagógica para além da sua tendência de ambição econômica e sua particular moldagem da subjetividade. Devo declarar desde já que a conversa gira em torno das questões que formam seu título, esperando que não seja muito repetitivo.

Assim, nesta apresentação, tentarei dar algumas reflexões sobre o que chamei de pedagogias do cuidado, uma pragmática pedagógica que acomoda contingência, incerteza, risco e aventura na tentativa de responder às singularidades de diferentes e divergentes percursos de aprendizagem. Isso contrasta com o atual projeto educacional de currículos prescritos e controlados, que priorizam e valorizam certas subjetividades pré-ordenadas em detrimento de outras... cortar o financiamento para programas universitários de graduação em arte, dando mais aos programas STEM¹. O impulso mais geral para a 'formação' profissional, complementar a esta abordagem altamente prescrita e regulamentada para as práticas educacionais, nascida por sistemas baseados em padrões e competências no ensino e na formação de professores, é visto pelo governo e outros como sinônimo de 'progresso'. mas que há muito tempo Whitehead denunciou como "‘treino das mentes na rotina’².

Uma pedagogia do “cuidar” facilita e apoia os percursos de aprendizagem de cada criança ou aluno. Trata-se de responder à diferença, à divergência, ao potencial e à alteridade da prática, mas também a uma vigilância em relação aos quadros pedagógicos que estruturam e informam a prática pedagógica, uma vigilância que pode provocar ou mesmo exigir uma descolonização do pensamento e da prática. O domínio imediato da apresentação é a educação artística, mas também se aplica aos contextos mais amplos do trabalho pedagógico. A arte-educação é vista como um agenciamento processual, trabalhando com e a partir de práticas herdadas e, ao mesmo tempo, saindo delas em direção a um futuro negociado. Tais saídas, (e este é um termo

¹ Nota da Tradutora : STEM corresponde aos programas educativos, muito em moda, que privilegiam disciplinas que se enquadram na ciência, tecnologia, engenharia e matemática.

² Nota da Tradutora : ‘the training of minds in a groove’

que tomo do meu amigo John Baldacchino), poderíamos propor, surgem do afeto de encontros que trazem consigo incerteza, dúvida, excitação e o desconhecido, exigindo pedagogias especulativas que respondam a tais sensibilidades e seus potenciais futuros e, ao fazê-lo, podem exigir novos hábitos de prática pedagógica, novas práticas de atenção, invenção e experimentação.

Podemos testemunhar o que podemos chamar de desobediência intencional em práticas artísticas que abrem novos caminhos e, ao fazê-lo, estendem a forma como entendemos a prática artística e isso pode se infiltrar nas práticas artísticas nas escolas. Em trabalhos anteriores, eu estava interessado em como essa desobediência surge involuntariamente no trabalho pedagógico quando os professores encontram trabalhos de crianças ou alunos que “não se encaixam” nos parâmetros de prática estabelecidos. Em tais situações, talvez a disposição apropriada a tomar não seja entrar armado com noções preconcebidas de prática, mas abordar esse mundo da prática como um estranho, como sugerido há muitos anos por Maxine Greene (1973), percebendo e aceitando o não familiar, ou o inesperado e aceitando o que chamo de dom de alteridade. Mas aqui precisamos desacelerar e considerar como podemos conceber o professor como um estranho em um ambiente como uma sala de aula ou estúdio. Isso levanta questões relativas às condições limítrofes do pensamento e da prática pedagógica em relação às diversas práticas de crianças e alunos. O reconhecimento tanto do conteúdo das estruturas pedagógicas quanto da diferença e divergência dos caminhos de aprendizagem das crianças ou dos alunos sugere uma cartografia do trabalho pedagógico que pode ser vista em termos do que Joe Gerlach (2014) chama de ontogênese do mapeamento vernacular:

Os mapeamentos vernaculares são cartografias que no seu ethos e prática são mais vulneráveis e suscetíveis a mudanças e perturbações; cartografias que realizam a inquietação de certezas epistemológicas e representacionais ao mesmo tempo em que afirmam espaços para habitar e navegar o mundo de outra forma. (pág. 31)

Ficando então com a ideia de um encontro pedagógico, permito-me voltar alguns anos a trabalhos muito anteriores sobre o desenho infantil para dar uma ilustração prática de algumas das questões que levantei em relação a uma pedagogia do cuidado e do dom da alteridade.

Um grupo de crianças de 6 anos estava no recreio olhando para as árvores tentando entender a noção de estrutura. Eles foram incentivados pelo professor a falar sobre a estrutura das árvores

e, em seguida, pediram que fizessem um desenho da estrutura de uma árvore que pudessem ver. Os três primeiros desenhos, embora bastante diferentes, pareciam representar o que poderíamos chamar de uma forma de árvore prototípica que reconheceríamos como uma visão de uma árvore e sua estrutura... uma espécie de interpretação hilomórfica. Quando vi o quarto desenho, não conseguia entender e quando pedi ao menino que o fez para me contar sobre seu desenho, ele ficou bastante tímido. Quanto mais eu pensava sobre a ideia de estrutura, este desenho parecia estar empregando um tipo diferente de “lógica” da visão, parecia mais uma ilustração diagramática do que uma representação.

A questão é que meu 'encontro' com o quarto desenho quebrou os meus enquadramentos normalizadores por meio dos quais os desenhos eram inicialmente percebidos e, posteriormente, tiveram o efeito de tentar ver cada desenho em sua imanência dentro do que poderíamos chamar de etologia da prática... que tendemos a não 'pensar', mas 'reconhecer' de acordo com padrões estabelecidos.

Este poderia ter sido um encontro com uma obra de arte contemporânea ou outras experiências perturbadoras. Nós podemos fazer analogias a partir das nossas próprias experiências. Tudo isso se relaciona com as noções de encontro e pensamento de Deleuze. Poderíamos dizer que somos criaturas de hábitos à medida que experimentamos o mundo, reconhecemos as coisas de acordo com as nossas estruturas de representação, e nossos horizontes de significado. Mas para Deleuze o pensamento é “raro”, nós conhecemos e reconhecemos o tempo todo, mas ainda não pensamos. Somente as perturbações de tais enquadramentos nos precipitam a pensar, em termos lacanianos poderíamos dizer que o pensamento é aquilo que perfura a rede simbólica que lançamos sobre o mundo para torná-lo reconhecível. Deleuze (2004, p.176) afirma:

Algo no mundo nos obriga a pensar. Esse algo é um objeto não de reconhecimento, mas de um encontro fundamental. O que se encontra pode ser Sócrates, um templo ou um demônio. Pode ser apreendido em uma gama de tons afetivos: admiração, amor, ódio, sofrimento. Em qualquer tom, sua característica principal é que ele só pode ser sentido. Nesse sentido, opõe-se ao reconhecimento.

in mind and building on what I have said so far, let me move on to the work of Isabelle Stengers and her notions of an ecology of practices, divergence and cosmopolitics.

Em outras palavras, algo nos afeta e perturba as nossas estruturas ou hábitos de pensamento e compreensão. Assim, o pensamento é um encontro com a diferença que produz a diferença, só pode ser sentido, não é reconhecimento. O pensamento é o irreconhecível, um encontro com algo que não pode ser assimilado pelos conceitos existentes. Embora a minha experiência do quarto desenho tenha surgido em um contexto que me era familiar... a força afetiva desse desenho perturbou o meu quadro de compreensão e fez-me 'parar e pensar' e isso levou a uma extensão ou transformação da minha compreensão das práticas do desenho. Podemos ver que o pensamento é invenção, ou o que chamei de materialismo *poiético* (processo criativo de devir), impulsionado por encontros que nos remetem a aventuras de pensamento e prática. Com a noção de prática em mente e com base no que disse até agora, deixem-me passar para o trabalho de Isabelle Stengers e suas noções de ecologia de práticas, divergência e cosmopolítica.

Ecologia de Práticas, divergência, Cosmopolítica

A tentação de recorrer a formas estabelecidas de prática ou compreensão quando encontramos a diferença não é incomum e é bastante compreensível. Práticas de avaliação normalmente envolvem comparação com critérios específicos, mas podemos abordar a prática “sem critérios”? Stengers argumenta que prática “denota qualquer forma de vida que está fadada a ser destruída pelo imperativo da comparação e da imposição de um padrão que garante a equivalência, porque o que faz cada prática existir é também o que a faz divergir” (2011, p. 59). Cada prática tem sua maneira distinta de prestar a “devida atenção” a como algo importa, cada prática tem sua própria linha de divergência. Ela afirma:

A divergência não é entre práticas; não é relacional. É constitutivo. Uma prática não se define em termos de sua divergência de outras. Cada um tem sua própria maneira positiva e distinta de prestar a devida atenção; isto é, de ter coisas e situações importantes. Cada um produz sua própria linha de divergência, como também produz a si mesmo. (2011, pág. 59)

Podemos conceber o trabalho pedagógico como um processo de experimentação sem critérios, que tenta acompanhar a imanência e a diferença de modos de aprender dos educandos, alguns dos quais muitas vezes ultrapassam ou são desobedientes aos nossos parâmetros estabelecidos de prática pedagógica e artística? Isso sugeriria a ideia de pedagogias especulativas. Podemos ver as pedagogias especulativas como uma pragmática cuja eficácia e relevância para a construção de um futuro precisam ser negociadas. Tal negociação pode ser bem informada pelo

|IMAGINAR #67| agosto 2022 | Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual | ISSN1646-6845

conselho de Whitehead: “Tenha cuidado, aqui está algo que importa!” Assim, podemos estender a noção de relevância perguntando "como é que algo importa aqui?" Como isso é constituído? Como isso aqui se constitui? Como se constitui esta matéria? E como começamos a “ter cuidado com as especificidades situadas da matéria, de modo que como um aprendiz responde a um encontro de aprendizagem venha a ser importante? A ideia de “especificidade situada” refere-se a relacionamentos que surgem antes do conhecimento, relaciona-se com a ideia de Deleuze do “sentir” de um encontro, o que poderíamos chamar de sua *aisthesis*, que sugere uma ecologia de afetos anterior à formação do conhecimento.

Quando dirigidas às práticas de aprender e ensinar, essas questões sobre a importância dizem respeito às eto-ecologias locais da prática. Ethos, uma maneira particular de se comportar do ser, e oikos, o habitat em que um ser atua: facilita ou se opõe às demandas associadas ao ethos? Será que encoraja um ethos de arriscar? Em *Ética*, Parte III, proposição II, Spinoza (1996) insinuou que, não sabemos do que um ser é capaz ou pode se tornar capaz, ele escreve: “Pois, de fato, ninguém ainda determinou o que um corpo pode fazer. '. Podemos ver um encontro de aprendizagem como uma “proposição” que confronta a eto-ecologia de cada aprendiz e, portanto, o trabalho pedagógico exige um pensar, sentir, experimentar “na presença” de tais ecologias (Stengers, 2005b).

Embora seja importante que as práticas pedagógicas apresentem aos alunos formas estabelecidas de prática e conhecimento que constituem o “mundo conhecido”, como tais tradições são herdadas e repetidas pelos alunos sugere que tanto alunos quanto professores são vistos como investigadores críticos e inovadores especulativos, permitindo potenciais para um mundo por vir, um mundo que ainda não é conhecido e que não pode, no sentido didático da prescrição, ser totalmente controlado ou previsto, nem totalmente acomodado por ordens estabelecidas.

A ideia de Stengers de uma ecologia de práticas como uma ferramenta de investigação dá-nos uma maneira de considerar a prática na sua diferença e sua divergência. Funciona como uma ferramenta para pensar não em termos de desenvolvimento de uma grande teoria abrangente, mas operando em um tom menor, para o milieu, 'milieu' referindo-se a 'tanto o meio quanto os arredores ou habitat' (2005a, p.187). Isso significa prestar atenção sem a segurança de critérios ou conhecimentos pré-estabelecidos ao entorno particular de cada prática. Como Stengers coloca a ecologia “deve sempre ser eto-ecologia”, e “não pode haver ecologia relevante sem

uma etologia correlata (2005a, p.187)”. No trabalho pedagógico, a forma como um professor aborda a prática de um aluno faz parte do entorno que produz seu ethos. Suas perguntas, observações e conselhos fazem parte do ambiente da prática com a qual se envolvem e se tornam parte do ethos do aluno. Tal trabalho sugere uma simbiose de modos de ser heterogêneos em que ambos os participantes são capazes (ou não) de expandir suas capacidades, assim como seus apegos e obrigações. Stengers escreve:

Aproximar-se de uma prática significa abordá-la na medida em que ela diverge, ou seja, sentir suas fronteiras, experimentar questões que os praticantes podem aceitar como relevantes, mesmo que não sejam suas próprias questões... - formando a fronteira como uma defesa contra o exterior. (2005a, pág. 184)

Uma ecologia de práticas não tem a ambição de descrever as práticas “como elas são”; resiste à palavra mestra de um progresso que justificaria sua destruição. Visa a construção de novas ‘identidades práticas’ para as práticas, ou seja, novas possibilidades para que elas estejam presentes, ou seja, se conectem. Assim, não aborda as práticas como elas são – a física como a conhecemos, por exemplo – mas como elas podem vir a ser. (2005a, p.186).

A tarefa das pedagogias do cuidado, como eu o vejo, envolve o possibilitar uma união de divergência. O desafio especulativo de uma ecologia de práticas é manter e respeitar a heterogeneidade, que ao conhecer/experimentar a presença do 'outro' e não querer conformá-lo (aqui estou pensando em padrões e competências), podemos tomar consciência das fronteiras dos nossos enquadramentos de prática e/ou apegos a eles e sermos capazes de ajustá-los ou transformá-los. Podemos ver isso como o dom da alteridade que tem o poder de nos fazer pensar e agir de outra forma.

A ideia de uma ecologia de práticas confunde-se com a noção de Stengers (2004, 2005b), a sua proposta cosmopolítica.

...a proposta “cosmopolítica”, como pretendo caracterizá-la, não se destina a generalistas; só tem sentido em situações concretas onde os praticantes operam... praticantes que aprenderam a encolher os ombros diante das alegações de teóricos generalizadores que os definem como subordinados encarregados da tarefa de “aplicar” uma teoria ou que capturam sua prática como uma ilustração de uma teoria (realce meu) (2004, p. 1).

A cosmopolítica não se refere a um estado democrático universal de inclusão no qual todo um ‘cosmos’ é reunido, mas sim a um ‘desconhecido’ propagativo que é constituído pelo que uma multiplicidade de práticas divergentes juntas podem tornar capaz. A noção de cosmos de Stengers refere-se ao “desconhecido constituído por mundos múltiplos e divergentes, e às articulações de que eles poderiam eventualmente ser capazes (2004, p.3)”. E, além disso, isso envolve como podemos herdar essas articulações e quais capacidades podem resultar. Tais articulações e seus resultados parecem ser eventos cósmicos na medida em que envolvem uma criação de novidade, algo novo é trazido ao mundo, por menor que seja. Stengers pede nos para 'desacelerar' ao abordar uma prática para criar os modos, os artefatos, que permitirão, no nosso caso, a prática pedagógica responder efetivamente à divergência e não 'apressar' para categorizá-la de acordo com agendas pré-formatadas ou critérios.

A macropolítica da educação que trata de princípios gerais, diretrizes, remédios e políticas para práticas e objetivos educacionais pode ser contrastada com o que Stengers chama de uma emergente mesopolítica da prática e do que ela pode ser capaz de co-presença das práticas. do professor e do aluno sofre transformação (ou não) (possibilidade). Falarei mais sobre mesopolítica em breve. A noção de Stengers de uma ecologia de práticas contribui para uma cosmopolítica que parece ser relevante para este último cenário na medida em que sua esperança nasce nos processos e contingências coletivas e recíprocas de eventos da prática como estes acontecem e não em algum conteúdo curricular prescrito ou imposto ou orientações. Nesse sentido, a proposta cosmopolítica é uma aventura especulativa que exige a obrigação de não representar a prática “de acordo com”, mas de inventar maneiras de responder através do “aprender com”. Não se trata de rejeitar as estruturas e formatação da educação institucional, mas desacelerar na abordagem das diversas articulações da prática e do que elas podem ser capazes. Poderíamos dizer que as pedagogias do cuidado são sempre emergentes na sua tarefa de responder à divergência da prática. E, portanto, uma ética e uma política da prática não podem funcionar exclusivamente a partir de fronteiras estabelecidas que antecipam o cumprimento a elas, mas precisam negociar estratégias condizentes com a diferença e divergência que enfrenta.

Em relação à prática artística, podemos ver essa divergência além de quaisquer precedentes epistemológicos ou baseados na prática e, para citar Deleuze, ver os praticantes como “artesãos

cósmicos” constantemente criando e recriando o mundo novamente. Stengers (2006, p.15) escreve

Quando um professor sente que o que está a fazer é importante, que não é apenas uma transmissão de conhecimento útil, [...] ideias, ou teimosamente se apegam às suas abstrações, ao seu julgamento sobre o que importa e o que não importa, é de fato uma aposta cósmica.

A tarefa de negociar estratégias é abordada por Erin Manning (2016, p.46) quando escreve sobre a ideia de desenvolver um modo artístico³ 'segundo os processos que dão expressão àquele que “ainda nem sequer espreita” nos cantos da experiência”. Podemos ver tal astúcia ou poiesis, ou seja, um trazer à existência o que não existia anteriormente (materialismo poiético) em relação à prática artística, pedagógica e outros modos de prática. Manning (p.59) faz uma observação importante: “A astúcia emerge mais ativamente nos interstícios onde o mundo ainda não se estabeleceu em sujeitos e objetos”.

Continuando com essa ideia de interstícios, Stengers escreve sobre a intolerância “profissional” ou “especialista” em relação a práticas que parecem desafiar os fundamentos da prática estabelecidos. Ela refere-se ao mundo da prática científica, mas podemos facilmente pensar no domínio das práticas artísticas contemporâneas que muitas vezes são descartadas. Ou mesmo o domínio de abordagens alternativas à educação, como o trabalho de Vincent Fiallet em Paris e sua noção de 'classe mútua', ou o projeto de Sugatra Mitra “Hole in the wall” na Índia, que provavelmente seria visto com profundo ceticismo ou intolerância por aqueles no governo responsáveis pela política educacional. Ela equipara os hábitos profissionais a uma parede de cimento que “rejeita os interstícios em que a erva cresce e que um dia a abrirá”. Em contraste, o que ela chama de criatividade e seus constrangimentos podem ser comparados a “uma parede de pedras secas” que podem ser deslocadas pelo que cresce entre elas. Crucial para esse contraste é que os interstícios, entre as pedras, nos quais existe matéria orgânica, pertencem à parede tanto quanto as pedras (Stengers 2011a, p.274).

³ 'artfulness'

Muitos anos antes, Alfred North Whitehead escreveu enigmáticamente que “a vida se esconde nos interstícios de cada célula viva e nos interstícios do cérebro”. Podemos considerar dois termos gregos que se referem à ideia de ‘vida’... vida como bios e vida como zoé. Podemos dizer que ‘bios’ se refere à vida formatada, seus agenciamentos estruturais, organizacionais e relacionais, em termos humanos suas estruturas sociais, princípios, valores e normas (em educação, currículos, padrões, competências, etc.). Aqui estamos preocupados com culturas de representação e identidade. Zoé refere-se ao que poderíamos chamar de força dinâmica da vida, aquilo que ainda não foi formatado, ou aquilo que espreita nos interstícios e aguarda novos agenciamentos subjetivos. Um meio de cultura para a não conformidade e a virtualidade dos interstícios. Uma ilustração dessa diferença é dada por D.H. Lawrence (mencionado por D&G)

As pessoas colocam constantemente um guarda-chuva que as abriga e sob o qual desenham um firmamento e escrevem as suas convenções e opiniões. Mas poetas, artistas, fazem uma fenda no guarda-chuva, rasgam o próprio firmamento, para deixar entrar um pouco de caos livre e ventoso e enquadrar em uma luz repentina uma visão que aparece através do rasgo.

O guarda-chuva de normas culturais gera invisibilidades como a do privilégio branco, que exclui, subjuga ou marginaliza outras culturas no seu firmamento. Relaciona-se com aquelas estruturas muitas vezes inconscientes através das quais vemos o mundo. A importância da noção de Stengers de uma cultura de interstícios como ferramenta pedagógica reside nos encontros com a alteridade que exigem contra-narrativas para expor tal exclusão ou marginalização inconsciente e, nas suas palavras, “abrir uma coletividade humana para um exterior cuja intrusão suspende o convívio social habitual”. Funcionando”, para revelar preconceitos e discriminações, para desafiar-los e construir novas visões, novas narrativas, para um mundo mais convivial. Uma função crucial da arte é criar os interstícios, as rendas em ordens estabelecidas, através dos quais tais visões podem emergir.

Podemos ver o artista-professor operando com e entre (par le milieu) firmamentos pedagógicos estabelecidos e as divergências das práticas dos alunos, bem como entre o firmamento das práticas artísticas estabelecidas e aquelas novas práticas artísticas que criam lágrimas nesse firmamento. O artista-professor pode, assim, ser afetado por dois tremores intersterciais. Mais pode ser dito sobre esta questão.

Adotar as ferramentas de uma ecologia de práticas e cosmopolítica para os domínios das práticas do artista-professor invoca um 'cuidar' tanto dos firmamentos pedagógicos quanto dos firmamentos artísticos no devir-fazer da prática, o mundo da prática estabelecida e os embriões de outros mundos. Prestar atenção ao que emerge nesses tremores intersticiais sugere que cuidemos de como eles são concebidos, ou seja, a relevância das nossas ferramentas conceituais estabelecidas para o que emerge nos interstícios. Precisamos desenvolver o que Guattari chama de ecologia do virtual que reconhece nossa herança, mas olha para o futuro porque importa como abordamos o futuro, como nos relacionamos com os vislumbres de potencial e como eles podem ser alimentados em direção a possibilidades imprevistas.

como Savransky, Wilkie e Rosengarten (2017) colocam:

... importa como entramos no futuro, que sentidos de futuro colocamos em jogo, que modos de relacionamento com o ainda-não-ainda permitimos que as práticas de conhecimento e pensamento alimentem. Assim, mais do que objetos de conhecimento ou pensados a serem capturados por um presente retrógrado, futuros possíveis são aqui engajados como vetores de risco e experimentação criativa. São os próprios futuros que, sempre que se corre o risco de cultivá-los, podem escapar dos impasses do presente e atrair nossas próprias práticas de pensar, saber e sentir para possibilidades imprevistas (p. 4-5).

Mesopolítica

Trabalhar com a ferramenta da ecologia de práticas e a noção de divergência leva-me até à noção de mesopolítica discutida por Stengers. A macropolítica refere-se àquelas ordens políticas que estruturam e organizam a sociedade, que interpelam os indivíduos como sujeitos por meio de uma difusão molecular de seus valores e identidades. Políticas e práticas macroeducativas em educação, como as hoje conduzidas pelo que poderíamos chamar de uma racionalidade neoliberal, promoverão identidades pedagogizadas específicas às suas exigências relativas à produção de capital humano. Suley Rolnik refere essa produção neoliberal de subjetividade em particular como proxenetismo da vida através de modos de exploração e subjetivação que afastam modos alternativos de existência que, por exemplo, priorizam valores e relações conviviais, cívicas e democráticas à medida que são debatidos e transformados. Não

se trata de rejeitar a esfera macropolítica, apenas versões particulares que perpetuam a exploração e a ganância, o preconceito e o fanatismo.

No entanto, Stengers argumenta que macropolítica e micropolítica não funcionam para ela e prefere o que ela chama de meso-política, ela afirma: “Meso é um local de invenção onde a pragmática da questão é muito mais viva” do que é o caso de micro ou macro análises. Com meso lidamos com aquilo que surge na prática, suas contingências, a maleabilidade dos materiais, os afetos que eles geram, suas resistências e acomodações, enfim, as contingências dos acontecimentos do devir-fazer. O nível meso nas relações humanas diz respeito a como algo importa, distúrbios que interrompem, eventos intersticiais. Meso refere-se ao “meio” ou ao “entre”. Como artista, o manuseio de materiais não surge em termos micro ou macro, mas funciona no nível meso, um devir fluido devido à própria natureza do trabalho com materiais, sua resistência, aceitação, acomodação, receptividade, tolerância etc. Se aplicarmos essa noção de meso às realidades, eventos, afetos, imprevisibilidade, incertezas e materialidades em evolução das relações humanas, estamos preocupados não em operar a partir de princípios gerais, códigos ou diretrizes, mas trabalhar com as contingências de funcionamento que exigem não diretrizes, mas formas de perceber e narrar. No plano político, o nível meso relaciona-se pragmaticamente com o trabalho com as problemáticas de viver e encontrar maneiras de lidar e articular tais estratégias de enfrentamento. Para mim, uma ilustração do funcionamento da mesopolítica nos espaços sociais relacionados à questão da raça foi dada em um filme recente da BBC intitulado Lets Talk About Race (2021), apresentado por Naga Munchetty que entrevistou negros para falar sobre suas experiências de discriminação racial e vitimização. Ela falou com dois adolescentes sentados com o pai. Eles mencionaram um caso particular na escola quando seus colegas estavam brincando, e um professor que passava comentou: “Sempre são os negros, não é”. A conversa continuou nesse sentido e um dos meninos disse que seu pai, um atleta aposentado que representou a Inglaterra nas Olimpíadas, lhe disse: “você tem que jogar o jogo, as regras não são as mesmas para você”. Munchetty então virou-se para o pai e iniciou a seguinte conversa:

”

NM: “Você deu esse conselho ao seu filho?”

Pai.: "Absolutamente. Porque o que estava ficando claro é que ele estava sendo rotulado e esse rótulo estava a pegar... então ele estava com problemas... esse foi o meu conselho como pai,

como homem negro que nasceu e cresceu aqui... não atraia muito muita atenção para si mesmo.”

NM: “Você acha que um pai branco tem que dizer isso para um filho branco?”

Pai: “Claro que não!”

NM: “Então, como isso o faz sentir?”

Pai: “Isso deixa-me triste, em certo sentido, mas há algo em viver a vida pragmaticamente.”

Uma segunda entrevista ocorre com outro pai negro falando sobre o preconceito e a injustiça da política de “mandar parar e procurar” da polícia no Reino Unido, uma política em que muito mais pessoas negras estão sujeitas à acusação. Ele estava falando com o seu filho adolescente, insistindo para que ele usasse roupas que não chamassem a atenção, como camisolões pretos. "Eu não posso permitir que ele use as roupas que ele quer usar para ser ele mesmo... mesmo que ele não esteja prejudicando ninguém... porque eu sei que é assim que ele será referenciado... e depois posso esperar uma chamada da esquadra."

Essas conversas dizem respeito à política de viver com injustiça, discriminação, abuso e violência. Num nível importante, podemos desenvolver, apoiar, exigir e instigar uma política de resistência ou oposição às desigualdades e injustiças sociais... e isso é absolutamente necessário. Mas a convivência cotidiana com tais situações descritas pelos pais nas entrevistas acima parece exigir uma noção mais matizada ou de meso de política que emerge por meio de uma pragmática da vida-em-fazer, como afirma um pai e insinuado pelo outro. Tal pragmática não implica simplesmente aceitar a situação com resignação e ‘seguir em frente’, longe disso, mas estratégias de preocupação e cuidado que facilitam um agenciamento de enfrentamento ao mesmo tempo em que se opõe e resiste ao status quo, advogando e exigindo mudanças. A noção de mesopolítica proposta por Isabelle Stengers capta o espírito de um devir-político, de uma política surgindo em meio a uma pragmática do viver.

Em termos de práticas pedagógicas (e outras) o que Stengers chama de 'a arte do meso' é criar possibilidades para que algo aconteça e aprender com o meso é aprender com as flutuações, imprevisibilidades, incertezas, possibilidades e dinâmicas dessas práticas. com os quais estamos envolvidos ou participamos e compartilhamos, juntamente com as declarações que podemos fazer sobre eles. A arte do meso é, portanto, sempre uma arte do entre, par le milieu. Assemblages de práticas reais de trabalho das relações pedagógicas sempre demandam um trabalho “no meio” e o sentido de tais assemblages não é atribuído apenas a um conhecedor

(artista, professor, aluno), mas envolve múltiplos componentes tanto na realidade real quanto na virtual. Podemos deduzir disso que assemblages de aprender e ensinar são processos tanto reais quanto virtuais, constituindo um meso nível de devir-fazer, que envolve múltiplos participantes imprevisíveis não redutíveis ao conhecimento.

Quais são os impactos de trabalhar no nível meso para práticas como a avaliação no trabalho pedagógico que tendem a impor critérios estabelecidos? No nível meso a preocupação é com a forma como uma prática é habitada... suas surpresas, decepções, frustrações, sucessos, fracassos, em processo de devir fazendo do agenciamento de cada percurso de aprendizagem. Comentários de Stengers (2012, p.15):

Acho que um processo que não apenas assume a sua heterogeneidade, mas entende essa heterogeneidade como um aspeto ativo e importante da situação, é politicamente muito robusto. Porque se se partir de um ideal de homogeneidade e identidade, será vulnerável a qualquer diferença. A diferença será sempre percebida como um defeito.

Concebi a alteridade com todas as suas diferenças e divergências como um dom e o cuidado como uma obrigação múltipla. Cuidar implica um pluralismo, um olhar atento e cuidadoso, uma pragmática do repentinamente possível (Morss, 210), experimentando e construindo novas narrativas que possam ir contra as já estabelecidas, rejeitando formas de intolerância, preconceito e discriminação que produzem marginalização e exclusão. Em tais narrativas, palavras como 'e', 'ou', 'talvez' e 'talvez' funcionam como leitmotifs pedagógicos para perceber e sentir-com alteridade, outros mundos neste mundo. Quando refletimos sobre nossa prática, quais momentos se destacam como epifanias pessoais, presentes de alteridade que desafiam nossos marcos de aprendizagem e ensino? Isso nos faz fazer uma pausa para pensar?

A aventura pedagógica do cuidar não se preocupa, portanto, com noções fáceis de inclusão e igualdade, mas com uma abertura constante ao 'e', ao 'ou', ao 'talvez' e à criação de hábitos que permitam florescente. Esses mundos divergem, alguns talvez radicalmente, uns dos outros e de ordens e valores de prática estabelecidos. Mas a divergência não implica separação, mas sim uma união que a ideia de convívio, tal como empregada por Ivan Illich, implica. A divergência indica o que William James chamou de multiverso em seu livro, 'A Pluralistic Universe', e as noções de 'e', 'ou', 'talvez', indicam os interstícios criados pelo dom da alteridade que sugere a

possibilidade e o potencial de outros mundos neste mundo e seu potencial para expandir a forma como concebemos a prática.

Em termos pedagógicos, podemos tomar a noção de multiverso de James como um nítido contraste com o que poderíamos chamar de um monismo da prática pedagógica inferido por noções de padronização e uniformidade que efetuam uma espécie de imperialismo educacional.

Em contraste, uma pedagogia viva do cuidado no nível meso abraça os fluxos divergentes de zoé que podem abrir o espaço do bios para formatos novos ou modificados, pois recebe o dom da alteridade que as palavras 'e', 'ou' e 'talvez' sugerem.

O que podemos chamar de meso-pedagogias são pragmaticamente ético-políticas na medida em que se preocupam com a imanência do devir-fazer que pode desafiar, romper ou modificar estruturas de prática estabelecidas por meio das intensidades, ruturas, potenciais e divergências de problematizações locais da prática que conduzem a novas sensibilidades e formas de pensar, dando continuidade ao que poderíamos chamar de aventuras de subjetivação em modos de prática pedagógicas ou outras.

Com a noção de meso em mente, no terreno as narrativas e conversas artista-professor importam porque sua diferença e divergência podem fazer com que outros mundos apareçam junto com suas possibilidades e potencialidades, elas invocam uma pragmática do subitamente possível. E tais invocações serão cada vez mais necessárias nos próximos anos, à medida que tentamos desenvolver modos de vida juntos, humanos e não humanos, diante de tempos catastróficos globais. A importância de tais narrativas de artistas-professores e de suas capacidades inventivas de artefactos de ideias, visões e proposições, a partir da autoridade coletiva de suas experiências, é que elas estendem ou multiplicam o domínio da prática pedagógica. Tais conversas são, na verdade, uma construção constante da prática, pois discutem inquietações, visões e questões que podem abrir novas possibilidades de prática, constituem um devir-fazer da prática dentro de uma pedagogia do cuidar, um processo de renovação e resgate. A pluralidade e a mutabilidade de tal devir nas ecologias da prática do artista-professor está em contraste com a “autoridade umbilical” das ordens curriculares controladas. A importância vital de tal pluralidade é ecoada por Brian Eno falando sobre sua invenção do termo 'scenius'.

Há alguns anos, surgiu uma nova palavra. Eu estava farto da velha ideia de gênio da história da arte - a noção de que indivíduos talentosos surgem do nada e iluminam o caminho para todos
|IMAGINAR #67| agosto 2022 | Associação de Professores de Expressão e Comunicação
Visual | ISSN1646-6845

nós, idiotas, seguirmos. Fiquei (e ainda estou) cada vez mais convencido de que as mudanças importantes na história cultural foram, na verdade, produto de um grande número de pessoas e circunstâncias conspirando para criar algo novo. Eu chamo isso de 'scenius' – significa 'a inteligência e intuição de toda uma cena cultural'. É a forma comunal do conceito de gênio.

Uma das razões pelas quais me apego a essa ideia é que ela é capaz de dignificar muito mais formas de inovação humana sob seu guarda-chuva do que a velha ideia de 'gênio', que exemplifica o que chamo de teoria da história do 'Big Man' - onde os eventos são alterados pelo ocasional homem brilhante ou terrível, trabalhando em isolamento heroico. Prefiro acreditar que o mundo está sendo constantemente refeito por todos os seus habitantes: que é uma empresa cooperativa (Eno, 1966).

A noção de cuidar é importante, inclui cuidar das nossas abstrações, dos nossos modos de pensar, o que pode exigir uma descolonização do pensamento e da prática (uma questão arriscada) das seguranças da herança e da tradição, dos códigos socioculturais, dos conceitos, valores e dos modos de subjetivação que nos prendem. Esse aspecto descolonizador do cuidar não visa modificações ou adaptações que promovam a inclusão nos mapas sociais existentes, mas sim a mudança das cartografias dos espaços de prática e modos de subjetivação. Cuidar dos interstícios, portanto, é cuidar das possibilidades de novas abstrações, formas de conceber, novas subjetivações e modos de prática nos níveis individual e coletivo. Podemos tentar considerar a emergência de interstícios em vários níveis em relação à educação artística, desde, por exemplo, o cultural e político até as singularidades dos eventos locais de ensino e aprendizagem, e o que significa cuidar dos interstícios nesses contextos.

Uma palavra final sobre o paradoxo generativo da educação artística

Capacidade negativa

A prática da arte é compelida pelo desconhecido, pois é praticada na prática em todas as suas variedades. Envolve uma abertura ao dom da alteridade e ao fluxo do caos; o virtual, o que não está previsto, o que emerge nos interstícios e amplia as possibilidades de prática e existência coletiva. Precisamos, portanto, cuidar dos interstícios que surgem e que não podem ser previstos. A aventura da prática artística envolve o imediatismo da experiência e do perder-se,

vivendo assim com a incerteza e a dúvida, mas também a excitação irreprimível impulsionada pelo desconhecido.

O poeta John Keats (1817) desenvolveu o conceito de “capacidade negativa” que se refere à capacidade do artista de conviver com as incertezas e o desconhecido da alteridade sem recorrer prematuramente a uma armadura de atitudes ou comportamentos pré-estabelecidos. Na verdade, podemos ver o último como mais difícil para o artista enfrentar do que suas lutas com a incerteza. Podemos contrastar essa disposição de estar na incerteza, suas contingências e interstícios, com a segurança do conhecimento e da prática estabelecidos. A negação no sentido de Keats refere-se à negação da negação da contingência, em contraste com a manutenção da segurança das práticas estabelecidas. Para o artista, essa negação da negação da contingência e da incerteza e deixar de lado a armadura de práticas e valores estabelecidos, na verdade exige a coragem de suspender ou dissolver as estruturas ou o senso de si. As implicações de tais negações para a prática da educação artística são profundas e paradoxais porque, enquanto o artista abraça a contingência e a incerteza e a negação de si mesmo, podemos argumentar que um objetivo fundamental da educação artística é desenvolver modos de prática que constituam a identidade existencial. e eu.

Essa noção radical de capacidade negativa pode ser enquadrada com a “educação artística”? Para responder a essa pergunta, a noção de normatividade de Georges Canguilhem parece importante. Para Canguilhem (1991) a normatividade não denota simplesmente estruturas sociais, regras e padrões existentes, modos de comportamento aceitos, códigos morais e valores, que funcionam como princípios ou diretrizes para se viver. Pelo contrário, diz respeito “à reafirmação do poder do indivíduo de agir, julgar e decidir, em outras palavras, o poder de gerar novas normas em resposta aos eventos contingentes da vida.

Pode ser que se as noções de 'aprendiz' ou 'professor' estejam muito ligadas à ideia e representação de um mundo anterior... ou que sejam controladas por definições fixas ou identidades impostas pelo governo (uma política de padrões, competências) ou por teorias que reivindicam a universalidade, ou mesmo pelas disciplinas em que funcionam, ou seja, ferramentas prontas... levam ao potencial de invenção. Isso parece sugerir a capacidade negativa de Keats, onde a aprendizagem e o ensino são vistos como aporéticos, processos que se baseiam, mas paradoxalmente enfraquecem ou são desobedientes à sua herança. Processos que estão sempre transformando seus modos de prática em resposta ao que encontram. Isso pode sugerir a noção de “não-pedagogia” ou “pedagogia não padronizada” no sentido de passar

|IMAGINAR #67| agosto 2022 | Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual | ISSN1646-6845

de noções umbilicais ou suficientes de pedagogia para o que poderíamos chamar de pedagogias pagãs. Pedagogias que operam a partir da premissa de que todos os fundamentos da aprendizagem são importantes e carregados de significados e potencialidades e que, portanto, requerem um suporte proporcional e que podem ser “outros” às práticas pedagógicas estabelecidas. A etimologia de ‘pagão’ infere aqueles modos de ser que existem ‘fora’ das práticas estabelecidas ou aceitas. Em relação a tais pedagogias pagãs podemos, com alguma discrição, adotar uma frase do poeta irlandês Patrick Kavanagh cujo interesse era explorar as práticas da vida local, ele afirmou que “qualquer ato em qualquer lugar é um ato importante em um lugar importante”.

Referências

Anderson, B. (2017), ‘Hope and Micropolitics’, *Environment and Planning D: Society and Space*, Vol. 35 (4): 593-595.

Atkinson. D. (2022) *Pedagogies of Taking Care: Art, Pedagogy and the Gift of Otherness*. London: Bloomsbury.

Buck-Morss, S. (2010). The second time as farce...Historical pragmatics and the untimely present. In C. Douzinas & S. Zizek (Eds.), *The idea of communism* (pp. 67–80). London/New York: Verso.

Canguilhem, G. (1991) *The Normal and the Pathological*. New York: Zone Books.

Deleuze, G. (1994), *Difference and Repetition*, London: Continuum.

Eno, B. (1966), *A Year With Swollen Appendices*, London: Faber & Faber.

Gerlach, J. (2014), ‘Lines, Contours and Legends: Coordinates for Vernacular Mapping’, *Progress in Human Geography*, Vol. 38 (1):22-39, Sage Publications

James, W. (2004), *A Pluralistic Universe*, Blackmask Online, <http://www.blackmask.com>. (1996) Lincoln: Nebraska University Press.

Keats, J. (1899). *The Complete Poetical Works and Letters of John Keats, Cambridge Edition*. Houghton, Mifflin and Company. p. 277.

Manning, E. (2016), *The Minor Gesture*, Durham NC: Duke University Press.

Munchetty, N. (2021), *Lets Talk About Race*, BBC 1 Panorama, 8 March.

Rolnik, S. (2017), 'The Spheres of Insurrection: Suggestions for Combating the Pimping of Life', *e-flux journal*, 86:1-11.

Savransky, M. Wilkie, A. Rosengarten, M. (2017), 'The Lure of Possible Futures', in A. Wilkie, M. Savransky and M. Rosengarten (eds), *Speculative Research: The Lure of Possible Futures*, London & New York: Routledge (1-24).

Stengers, I. (2004), 'The Cosmopolitical Proposal', *Wordpress*, on-line.

Stengers, I. (2005a), 'Introductory Notes of an Ecology of Practices', *Cultural Studies Review*, Vol.11 No.1:183-196.

Stengers, I. (2005b), 'The Cosmopolitical Proposal', in B. Latour and P. Weibel (eds), *Making Things Public: Atmospheres of Democracy*, (994–1003), Cambridge, Mass: MIT Press.

Stengers, I. (2006), 'Whitehead and Science: From Philosophy of Nature to Speculative Cosmology', Lecture at McGill University, Montreal, <https://www.mcgill>

Stengers, I. (2009), 'History Through the Middle: Between Macro and Mesopolitics', interview with Brian Massumi and Erin Manning, *Inflexions*, 3: 183-275.

Stengers, I. (2011a), *Thinking With Whitehead: A Free and Wild Creation of Concepts*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.

Stengers, I. (2011b), 'Comparison as a Matter of Concern', *Common Knowledge*, Vol. 17, No. 1: 48-63.

Stengers, I. (2012), 'Ecosophical Activism – Between Micropolitics and Mesopolitics', conversation between Isabelle Stengers and Henk Oosterling, moderated by Sjoerd van Tuinen