

**DO CUIDADO COM O OUTRO À MUDANÇA EDUCATIVA: UMA LARVA? UMA BORBOLETA? AMBAS? OU NENHUMA DESSAS? (SOBRE A BORBOLETA<sup>1</sup>)**

Carlos Bernardo Skliar<sup>2</sup>  
Lea da Cruz – Tradução  
Célia Linhares – Revisão

**Resumo**

Carlos Skliar nos convida ao **em com** o **outro**, acontecimento que nos atravessa, nos arrebatando e nos destitui de qualquer certeza que possa nos assegurar. O desdobramento da palavra não foi um simples jogo de linguagem, mas possibilidade de uma gagueira que destrói os mecanismos que sustentam as convenções lógicas da língua, gerando intensidades, efeitos, disjunções... colocando em desconforto a calma do pensamento comum e tranquilizador. Lançando-nos na aventura de pensar que o outro é aquele que se afirma por sua diferença, rachando nossas convicções. Com esses escritos, Skliar nos **co move** para uma conversação em que o testemunho do processo de transformação de uma larva em borboleta pode carregar em si a potência de algo não-dizível, mas que produz, mesmo que por contornos imprecisos, a possibilidade de uma nova ética, uma ética do “cuidado com o outro à mudança educativa”, incitando-nos a pensar “uma parte crucial do problema educativo”...

**Palavras-chave:** Alteridade, diferença, ética.

**Abstract**

Carlos Skliar invites us to the other, an event that crosses us, snatches us and remove us of any certainty that can assure us. The unfolding of the words was not a mere play of language, but a possibility of a stuttering that destroys the

---

<sup>1</sup>Título original: “Le papillon”, França, 2002, dirigida por Phillipe Muyl.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências da Recuperação Humana – Universidad Del Museo Social Argentino. Atua na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação. Atualmente é Pesquisador Principal – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

mechanisms that support the logical conventions of the language, generating intensities, effects, disjunctions ... putting in discomfort the calm and reassuring of common thinking. Taking us on the adventure of thinking that the other is the one who affirms himself by his difference, cracking our convictions. With these writings Skliar moves us to a conversation which witness the process of transformation from a caterpillar into a butterfly can carry within itself the power of something no speakable but which produces, even if by imprecise contours, the possibility of a new ethics, an ethic of "caring for the other to promote an educational change," prompting us to think "a crucial part of the educational problem" ...

**Keywords:** Otherness, difference, ethics.

### 1. De encontros e desencontros. De calmarias e intranquilidades nas relações de alteridade

“É horrível ser um diminutivo.”

(Elza, a menina do filme)

O filme *A Borboleta* põe em jogo várias questões que nos interessam tratar aqui neste artigo. Trata-se, inicialmente, da história de um encontro entre duas gerações, entre duas idades, entre duas experiências e, sobretudo, do encontro entre duas pessoas concretas, dois indivíduos concretos: Julien e Elsa, sobre quem nos foram pouco a pouco reveladas histórias e intimidades. O primeiro que salta aos olhos tem a ver com aquilo que o filósofo Emmanuel Lévinas sugeriu, já faz um tempo: não existe idílio, não existe tranquilidade, não existe harmonia, e sim muito mais conflito em toda relação de alteridade. E por que, então, comentamos, desde o início, que a relação com o outro não é uma relação calma, não é nunca uma relação de empatia imediata e, de certa forma, pretensamente segura e asseguradora?

Creemos que deveríamos evitar essa ilusão de que o encontro com o outro supõe um encontro pacífico para propor aos participantes pensar que, assim como também ocorre em toda conversa, os encontros de alteridade supõem sempre algo de desestabilização, de perturbação, de inclinação. Se dele nada se produz, se não há modificação, não existe, tampouco, aquilo que chamamos alteridade.

*A Borboleta* aborda, sim, uma relação fortemente educativa. Porém o faz ao largo de qualquer valor e lugar institucional, muito além da vontade consciente de cada sujeito

de “educar” e, certamente, bem distante de qualquer forma de “oficialidade” e “legalidade” do ensino. O encontro particular entre duas pessoas extremamente diferentes nos possibilita pensar em tudo aquilo que uma relação de alteridade possui de conflitiva, de vai e vem, de instabilidade, de tentação de domínio, de pretensão de redução do outro a um mesmo, de absorção da inteligência do outro em nossa própria inteligência, de imposição moralista e moralizante, etc.

*A Borboleta* aborda um encontro inesperado, perturbador, entre um homem maduro, que coleciona borboletas, e uma vizinha menina, fortemente atraída por esta figura desajeitada, quase anacrônica, porém altamente poetizada e inclusive “com ares de avô” (a propósito, um personagem secundário do filme, referindo-se ao personagem, diz: “Já não existem pais; na vida, por sorte, existem avôs”).

O filme não esconde, desde o início, sua intenção de mostrar a intensa incompletude dos sujeitos (no caso de Elsa, a menina, pois sua mãe a esquece sempre na porta da escola, lhe promete saídas e encontros que nunca serão cumpridos; no caso de Julian, quase ancião, incompletude por ter perdido seu único filho e por sua extrema e mais que “romântica” solidão). E, quiçá, o que há de mais interessante no desenvolvimento do filme é a aposta por evitar qualquer tipo de busca por completude em cada um deles com o que o outro tem, em aparência.

Não é demais dizer que o cinema, especialmente certo cinema norte-americano, joga até a exaustão com esta conhecida e exageradamente sensível fórmula: o outro é visto sempre como incompleto (pode ser um negro, um sem teto, um incapaz, uma mulher, um índio, um adolescente, a infância em geral, etc.) e existe o outro cuja missão única e definitiva é dar-lhe o que lhe falta. Assim, se mantém e perdura a ideia de que todo ato educativo deve ser um ato para completar.

Porém isto não ocorre em *A Borboleta*. De um modo altamente irônico, e, sobretudo, muito inteligente, a relação entre as incompletudes não culmina numa organização completa de nada ou de ninguém. Ao contrário, poderíamos dizer que se trata de um filme que sustenta ferreamente a ideia de incompletude e que o faz a partir de um olhar bem diferente do habitual: não pensa a incompletude como o que falta, como aquilo que está ausente – por exemplo: à menina falta racionalidade, falta-lhe a mãe, falta-lhe abstração, consciência, falta-lhe esse “ser adulto”; ao adulto falta espontaneidade, falta conversação, falta compromisso com o outro, um filho, etc. Aqui a incompletude se revela como potencialidade e não como defeito ou equívoco; mostra-nos como algo, alguém profundamente vinculado ao humano, como o que faz humano o humano e não como algo, alguém objeto de correção e/ou normalização. Em outras palavras, o filme sustenta uma tensão permanente entre incompletudes que não buscam completar-se por obra e graça do que se “deve ser”, de o que “há que ser”, do que se “tem que ser”. Voltaremos especificamente a esta questão da incompletude um pouco à frente.

Retornemos por um instante ao filme. A uma relação inicialmente tibia e esporádica sucede, quase por azar, uma inesperada viagem. Não é casual que a “viagem”,

que esta “viagem” possa ser tomada como um recurso literal e, por sua vez, como uma metáfora que tem enorme transcendência para nossa questão. Vejamos porque.

É possível afirmar, sem rubor nas faces, que viajar supõe um sair de si mesmo, uma viagem fora de si, viajar como a perda desse “eu” que, supomos, nos determina. A experiência de viajar, de sair-se de um, pode ser uma condição para encontrar-se com o outro, com o outro.

Nessa viagem literal, aquela viagem feita quase que involuntariamente pelos protagonistas do filme, há muitas piscadelas em busca de uma borboleta única - que resultava de uma promessa para o seu filho morto e para a garota, o nome de sua mãe – aprender modos de estar no mundo tomando como modelo o outro, de um outro que, na verdade, nada quer ensinar. Ambos sustentam tons próprios de conversação, sem tentar impor um código à força, ou temáticas sob pressão; ambos são capazes de se responsabilizar pelo outro, de maneiras distintas, porém equivalentes, a partir de uma ética atenta e responsável. Ambos, ao fim e ao cabo, constituem um “nós” pleno de sensibilidade. E é neste ponto que gostaríamos de nos deter por um instante. A sensação é de existe uma necessidade permanente na educação de identificar, essencialmente ou não, quem é o outro, como é esse outro sujeito, como é sua identidade, que é o que lhe falta e/ou lhe faz falta, que o define, que problemas tem, o que faria com ele. Como se a educação fosse um tratado-diagnóstico sobre qualquer figura de alteridade negativa – a infância, a juventude, os que não aprendem, os pobres, os estrangeiros, etc.-. A obsessão pela identidade do outro impede que haja um olhar sobre o que acontece no entre-nós. O deslocamento de perspectiva supõe, justamente, afastar-se dessa persistente busca pelo outro – que nada pergunta ao outro – para nos pormos a pensar no que nós mesmos fazemos, no que existe de proximidade e distância, de perto e de distante, de igualdade e desigualdade em nós na educação.

A Borboleta é um belo exemplo desta possibilidade. Porque o que está em jogo ali não é tanto o que cada um é em si mesmo e por si mesmo, o que cada um pensa, o que cada um diz, e sim o que fazem efetivamente entre eles mesmos. Ali está a possibilidade da relação educativa. Não na função de um adulto, personagem que ensinará e explicará tudo ao outro, criança, indefeso, imaturo. Não é na debilidade da garota que deverá aprender e compreender tudo que o adulto lhe diz, senão a potência do que pode haver em comum, sem intenções didáticas, sem decisões curriculares tomadas previamente. Está claro que nesse “nós” do filme, como também nesse “nós” da educação, há assimetrias, posições diferentes e diferenciadoras, distintos lugares de estar no mundo: sem dúvida isso nada tem a ver com relacionar a instrução como poder intelectual e a formação como dever moral.

Tanto na dimensão instrucional como naquela formativa se revela esse caráter de suposta completude e supremacia daquele que ensina e forma e a incompletude do outro, esse rebaixamento do outro, apequenamento do outro, que não sabe e que, ademais, não sabe que é aquele que deveria saber. Isto é, em outras palavras, o modo de funcionamento da incompletude (negativa) do outro e a necessidade educativa de seu mais que suposto preenchimento.

## 2. A amorosidade como cuidado com o outro. A falta de amorosidade como descuido para com o outro

“Para que você está velho se não sabe histórias?”

Elsa

A *Borboleta* é, por sua vez, um filme sobre a amorosidade, as tensões presentes em toda relação de alteridade, a possibilidade e potencialidade do “nós” a que nos referimos anteriormente, a perda, a busca e o encontro desesperado de algo que possa ser reunido e que reúna, de algo que possa colocar-se como em comum. E é, também, uma história acerca daquilo que apenas mencionamos como “completude” e “incompletude” em educação. Vamos nos centrar nesta questão, aproveitando aspectos que *A Borboleta* nos permite entrever.

Digamos assim: da dimensão que a educação ali está para completar algo em alguém, que a educação é um argumento para completar o outro ou, diretamente, que a educação é uma promessa de completamento. De fato, o argumento em questão redundava em dois tipos diferentes, ainda que intimamente solidários, de pensamento pedagógico: a) que a incompletude do outro (seja este outro a infância, a juventude, a incapacidade, raça, geração, gênero, classe social, etnia, corpo, sexualidade, etc.) se configura como um dado inicial, habitual, naturalizado e que, por sua vez, se reveste de um caráter eminentemente negativo, isto é, de uma apreciação de negatividade; b) que é função da educação vedar essa negatividade e promover uma imagem sem fissuras para o outro.

Talvez a ideia de complemento possa ser formulada, sem mais, do seguinte modo: a educação e a escola estão ali pois algo necessita, deve, pode, tem e, sobretudo, merece ser completado. A educação é a (tentativa de) completar o outro, a (intenção de) preenchimento dos outros, a (necessidade de) fazer do outro aquilo que o outro não está sendo, não esteve sendo e, talvez, nunca poderá estar sendo.

Nós o convidamos a pensar, agora, em alguns dos exemplos quiçá mais emblemáticos do argumento da incompletude: certas ideias e/ou imagens que se põem em jogo em relação à infância. Desde já poderíamos pensar, também, em toda uma série igualmente emblemática de imagens relativas à ideia de incompletude diferentes da infância: as imagens de incompletude do estrangeiro, as imagens de incompletude dos jovens, das mulheres, das pessoas com deficiência, das classes populares, etc.

Voltando à infância consideraremos, por exemplo, uma das imagens mais tradicionais em educação: a infância como provisoriidade, isto é, aquela infância que parece ser vista, sentida, pensada, produzida e definida como algo que todavia não é, como algo que não é em si mesma, como algo que quiçá não pode ser nunca em si mesma, senão através de uma fútil (e mais que soberba) comparação com aquilo que se supõe o ser adulto, o ser-adulto completo, o ser-racional, o ser-adulto-que se deve sempre ser.

Está bastante claro que esta imagem não é nova, não é recente, não é um achado “destes dias”; não é uma imagem da qual só agora somos capazes de tomar consciência, e que tampouco é um sintoma ou um sinal exclusivo daquilo que se define como a temporalidade da modernidade; ao contrário, dizemos que se trata de uma imagem que acompanha, desde os tempos imemoriais, a mesma ideia da educação para a infância. De fato, a ideia de infância, de criança como um estado incompleto ou como a falta de um estado, ou bem como um não-estado, como incompletude de caráter negativo e como necessidade de ser completado aparece, por exemplo, já em Platão.

Walter Kohan<sup>3</sup> analisa e discute em profundidade, entre outras, três imagens que nos parecem de todo adequadas para a discussão que estamos tentando engendrar aqui em torno da ideia de incompletude e (falta de) cuidado do outro: a infância como pura possibilidade, a infância como inferioridade e a infância como uma alteridade desvalorizada.

Na primeira imagem (a infância como pura possibilidade) a infância se associa de forma primária a essa etapa inicial, original e originária da vida humana e, como tal, só parece ter sentido em virtude dos reflexos que dela se obtém na vida adulta: trata-se aqui, então, de pensar a infância quando ela não está, quando já não existe, quando não é, quer dizer, quando só ocorre sob a forma de um efeito ou desenlace de uma consciência madura.

A infância como pura possibilidade é, neste contexto, a possibilidade daquilo que se será (não o que se é, não o que se está sendo) e esse “aquilo que se será” põe em evidência a relevância que Platão atribuía à educação, sobretudo nos momentos, nas idades, em que mais se podem inscrever certas características.

A infância, desse modo, deve ser objeto de educação não para o tempo e o espaço da infância, porém “bem educados” para que, depois, no ser adultos, no ser-adultos como o verdadeiro e único estado da completude, os homens sejam capazes de distinguir, de diferenciar com clareza o bem e o mal.

Fortemente vinculada à imagem anterior da infância (a infância que pode ser quase tudo, a infância como pura possibilidade, pensando no futuro) aparece também em Platão (e de uma forma nítida, sobretudo, em *Las Leyes*) uma imagem que consiste em considerar a infância como necessitada de guias, preceptores, pastores, donos, etc. É disto que se trata quando se refere às crianças como seres “incapazes de permanecer quietos com o corpo e a voz, sempre saltando e gritando em desordem”.<sup>4</sup>

É evidente que não só se trata aqui de uma imagem ingênua ou assemelhada ao descontrole, à anarquia, à exacerbação e à rebeldia da infância, senão uma imagem cuja contraface supõe, necessariamente, uma forte imagem de controle, de cuidado, de ordem, tranquilidade e sujeição a um adulto (que é por sua vez relacionado com a imagem de dono, de pastor, de guia, de preceptor, etc.).

<sup>3</sup>KOHAN, Walter. *Infância. Entre educación y filosofía*. Barcelona:Laertes, 2004.

<sup>4</sup>Ibid, p. 42.

A infância está representada aqui como um estado de impossibilidade temporal para ser-algo, para saber-algo, para dizer-algo, para pensar-algo. Se não se está educado não se é capaz de ter aprendido nem descoberto nada. E essa impossibilidade se converte, de fato, rapidamente em inferioridade: a infância é esse não-estado, esse não-tempo, da qual nada se pode ser, nada se pode saber, nada se pode dizer, nada se pode pensar. Haveria que deixar de ser infância, então, para dizer, para pensar, para saber e para ser.

Uma conclusão possível da fusão das duas imagens anteriores é, necessariamente, que a infância tem sido e é pensada em termos de uma alteridade (e aqui alteridade pode significar, justamente, aquilo que nós “não somos” e, ademais, só aquilo que os “outros são”) e de uma alteridade que deve ser transformada, trocada, modificada, pois em seu próprio estado e/ou não-estado, trata-se de um objeto de desprezo: é uma alteridade depreciada.

E que sentido queremos dar ao dizer que se trata de uma alteridade depreciada? Como toda figura de alteridade (isto é, como toda figura que se constrói e produz como alteridade, como o outro, como o outro-inimigo-maléfico, como o que não somos nem queremos ser) a infância aqui acaba por ser objeto não só de menosprezo, de inferioridade e de apequenamento, senão também de um desprezo quase visceral e maiúsculo: a infância é um certo tipo de outro que pode associar-se à imagem de um bêbado, um escravo, uma fera não domesticada, um rebanho sem pastor, etc. Trata-se, com efeito, de um outro que não tem domínio sobre si mesmo e se (nos) torna, assim, assim, algo incômodo, perigoso, estranho, sujo, não familiar, enfim, uma figura de alteridade que deve ser desqualificada e, portanto, excluída, marginalizada, retirada de nossa vista.

E há aqui, pelo menos, um duplo movimento a ser revelado: por um lado se desdobra o movimento de pensar o outro como incompleto, de fazê-lo incompleto, de fabricar e produzir mais e mais sua incompletude, de marcar, controlar, avaliar e vigiar todos os detalhes que supõem que fazem um ser incompleto, um quase não-ser, um ser que ainda – não - é, um ser que não poderá nunca ser-em-si-mesmo e por-si-mesmo, um sujeito desprovido de si mesmo e despojado da relação com os outros; por outro lado, se apresenta o movimento mesmo de preenchimento, a necessidade de completar, a violência do completar, a voracidade do completar. Então cabe a pergunta: é a incompletude aquilo que determina a necessidade de completar? Ou é exatamente o contrário, isto é, a própria racionalidade da completude aquilo que engendra incompletudes em todos os lugares? Uma mudança no argumento da completude, se por acaso ele se torna possível ou bem importante, quiçá se encontra no fato mesmo de que pensamos como incompletude, de percebermos como humanos o tanto e o quanto somos incompletos; que a incompletude, a finitude, o limite, a fronteira, etc., é aquilo que nos torna humanos. E não o contrário. Talvez, repito, se trate de pensar na incompletude como condição, como acontecimento e não como um problema.

E gostaria de dizer, finalmente, de dizer algo mais em torno do caráter produtivo e utilitário da incompletude do outro e de seu completamento através da educação e assim, talvez, permanecer com essa questão para uma reflexão mais profunda acerca

deste argumento. Cabe se perguntar, em última instância, o porquê da nossa necessidade, desde os tempos imemoriais, por definir, medir, detalhar, etiquetar, classificar, avaliar e corrigir a incompletude dos demais. Sem dúvida que a operação que tensiona o processo da incompletude ao completamento tem relação com aquilo de resguardar-se do “outro” para conservar-se a si mesmo como o bom, o desejado, o esperado, o completo, enfim, como aquele que pode ser definido como “o normal”.

Dito assim, é óbvio que a incompletude do outro nos serve para sabermos, sentirmos e percebermos a nós mesmos como donos de uma identidade completa. Assim, nossa racionalidade só pode ser pensada e usufruída a partir da determinação da irracionalidade no outro e de instituições que os separem e o confinem; o mesmo cabe para “nossa” ideia de liberdade: ela só é possível se existem, por sua vez, prisões que demarquem com clareza os territórios que distingam uma ideia da outra; igualmente poderíamos dizer que nossa normalidade se nutre da anormalidade do outro, que a ideia de nossa pátria fica reforçada com a presença dos estrangeiros, que a noção de maturidade requer a alteridade das crianças, dos adolescentes, dos anciões, etc.

Produzimos, então, mais e mais incompletude só para assegurarmos a completude de nossas identidades?

### 3. Da legalidade e a ética em relação ao outro

Julien: “Você não pode ficar comigo. Isso seria ilegal.”

Elza: “Mas se eu lhe peço, é legal?”

Há um instante em *A Borboleta* em que a ética da relação entre os personagens parece se ver ameaçada pela violência do sistema jurídico, pela sujeição direta de todo ser humano à linguagem estrita e formal do direito. Com efeito, aqueles que estão fora da relação como se percebe entre o ancião e a menina não podem senão suspeitar de uma relação afetada por algum tipo de ilegalidade. O chefe de polícia, que toma a seu cargo a busca da criança, o diz abertamente, contundentemente: “Em todo colecionador se esconde um psicopata”. Assim, o colecionador de borboletas, mais além de quem seja, mais além de como seja, mais além de porque chega a ser o que é, acaba por ser, nem mais nem menos, suspeito de alguma psicopatia e, inclusive, de algum vínculo latente com a pedofilia.

Por mais que joguem o jogo de ser avô e neta, o filme instala uma tensão cúmplice para com o espectador que sabe que não existe nenhuma relação de parentesco efetiva entre eles. Como se a legalidade de uma relação habilitasse uma intimidade protegida pela lei e pela ilegalidade, possível e provável, a cerceasse e a anulasse. Como se tivéssemos que aceitar a ideia de que não é possível uma relação de amorosidade entre os personagens que não esteja tingida de suspeitas. Como se um ancião e uma menina, sem laços de família, não pudessem produzir um encontro novo, um acontecimento. Nota-se essa ilegalidade, inicialmente, na fisionomia desconfiada da mãe da menina –



justo ela que só podia sentir-se e pensar-se a si mesma – e em cada um dos personagens secundários que de algum modo aparecem e desaparecem durante a travessia dos nossos personagens.

O que queremos dizer com isto? Por que nos parece particularmente conflitiva esta questão? Utilizaremos uma conhecida citação de Jacques Derrida para tentar começar a responder essas questões. Escutemos Derrida:

O que chamo justiça é o peso do outro, que dita minha lei e me faz responsável, me faz responder ao outro, obrigando-me a falar-lhe. Assim é que o diálogo com o outro, o respeito à singularidade e à alteridade do outro é o que me empurra (...)a buscar ser justo com o outro – ou comigo mesmo como outro.<sup>5</sup>

Temos a impressão que em tempos atuais todo discurso educativo – e cultural, político, linguístico, etc.- deveria ter como origem e nascer das leis inexoravelmente. Em outras palavras: que a ética deve, por força, subordinar-se ao direito, que a linguagem da ética - isto é: a linguagem da acolhida ao outro, do bem vindo, da hospitalidade – é secundária à linguagem do direito, que deveria olhar primeiro de “há” direito em fazer tal ou qual coisa para saber, depois, se nos sentimos responsáveis pelo outro. E isto é particularmente problemático na ideia em si mesma de que o que deve mudar na educação ou, para melhor dizer, no modo pelo qual entendemos a sequência a exercer na noção de “mudança educativa”.

Se em *A Borboleta* um se concentra exclusivamente na ilegalidade da relação, é possível julgar e determinar que a relação carece de amorosidade, isto é, que a relação não é relação. Mas é justamente a amorosidade que alimenta uma relação que permite determinar sua própria “legalidade”. E essa legalidade se sustenta na própria conversação, na própria relação de alteridade.

E quiçá por esta razão é que *A Borboleta* não nos propõe um final no estrito sentido da palavra, senão uma mudança, uma transformação, uma metamorfose. Justamente por seu parentesco com o título do filme, a relação entre Julien e Elza se move em direção a outros lugares, a outras possibilidades, se abre a outras pessoas (em particular até a mãe da criança, a quem lhe basta só uma expressão de amorosidade para que a relação volte a ser relação), isto é, mude profundamente, se metamorfoseie.

Dois momentos desse final merecem ser apontados pelo que nos sugerem para pensar a educação, para pensar as relações educativas: a primeira se refere a esse momento intenso em que os dois personagens presenciam o nascimento de uma borboleta, essa transformação de larva em borboleta, essa passagem do monstruoso ao belo, essa travessia da vida até a morte que produz em umas poucas horas. De fato, a ideia de metamorfose não supõe, somente, a beleza de um produto final acabado,

<sup>5</sup>DERRIDA, Jaques. A democracia é uma promessa, Entrevista com Elena Fernandes. Lisboa: *Jornal das Letras, Artes e Idéias*. 1994, p. 9-10.

terminado, finalizado de uma vez para sempre. Contém, ao contrário, tanto o horrível, o repugnante, o repulsivo e, também e então, o belo. Assim, se pode dizer que toda mudança que implica a admissão do monstruoso e do bonito ou, dito de outro modo, que o belo de uma mudança supõe a participação do horroroso. Algo semelhante a esta ideia de mudança, a esta metamorfose entre o belo e o feio permanece muito bem retratada no seguinte poema de Roberto Juarroz em seus Poemas de Otretad:

Quiçá devemos aprender  
 Que o imperfeito  
 É outra forma de perfeição:  
 A forma  
 Que a perfeição assume  
 Para poder ser amada

De acordo com o já dito, e inaugurada a questão da transformação educativa, poderíamos pensar se é possível a formação sem transformação, se é possível formar sem transformar. Essa inquietude revela uma percepção comum e compartilhada na comunidade educativa: cada formação transforma o que é formado porém, ademais, transforma o próprio formador, o que forma. Daí se depreende a ideia decisiva de que toda formação está inacabada e que é, portanto, inacabável. E se bem é certo que o humano é sinônimo de transformação (transformação, então, do corpo, da sensibilidade, da memória, de si mesmo, do outro, das relações com os demais, etc.) também é certo que nos provoca inquietude, desconforto, uma perda de direção, um distúrbio de orientação.

A vida humana é basicamente transformação. Agora, os seres humanos não suportam as transformações a qualquer preço. Por isso necessitam de ‘lugares de abrigo’ (físicos e simbólicos). Um transformação excessivamente aceleradas e violentas podem abrir perigosos espaços deformativos. Assim (...): não existe formação sem transformação, porém um excesso de transformação deforma.<sup>6</sup>

E em torno dessa transformação, também nos parecem significativas as seguintes palavras de Maria Zambrano:

A vida humana reclama sempre ser transformada, estar continuamente convertendo-se em contato com certas verdades. Verdades que não podem ser oferecidas sem persuasão, pois sua essência não é ser conhecida e sim ser aceitas. E quando a vida humana não aceita dentro de si certo grau de verdade operante e transformadora

<sup>6</sup>MÈLICH, Joan-charles. *Transformaciones. Tres ensaios de filosofia de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005, p. 17.

queda isolada e em rebeldia, e qualquer conhecimento que adquira não lhe bastará.<sup>7</sup>

Quanto ao segundo momento dos eleitos no filme, mais próximo ao final, acreditamos que seria interessante pensar naquilo que se manifesta nos personagens em torno do que se é, em torno do “ser o que se é”. E nos parece que vale a pena, de fato, por conta da sensação que a pedagogia tradicional tem se acimentado sobre dois princípios de duvidosa amorosidade e nada cuidadosos do outro: o primeiro tem a ver com o dizer (implícita e/ou explicitamente) que é ruim ser aquilo que se é e/ou que se está sendo: é ruim ser criança, é ruim ser jovem, é ruim ser pobre, é ruim ser um não capacitado, etc.

O que se coloca em jogo aqui é a negação do outro em sua própria alteridade, em suas próprias experiências de ser- outro, em seu devir, em suas línguas, em suas temporalidades e espacialidades, em seus próprios acontecimentos; o segundo princípio aponta diretamente para a ideia do completamento, anteriormente desenvolvida, que diz de certo modo que está bem ser aquilo que não se é, que não se está sendo e que nunca poderá sequer sê-lo: está bem ser adulto. O que aqui se manifesta é uma espúria intenção de corrigir o outro, por normatizá-lo. Assim, a pedagogia tem se tornado impossível, e por ela mesma, haveria que se pensar em outros princípios radicalmente diferentes dos anteriores. Talvez o acontecimento pedagógico ocorra quando somos capazes de dizê-lo, inclusive, que tampouco seria mal poder/querer ser outras coisas para além do que se é. Essa distância entre “ser o que se é” e “poder/querer ser outras coisas” talvez não seja mais que o espaço do entre - nós já aludido anteriormente, o lugar daquilo que chamamos de educação.<sup>8</sup>

E talvez o final do filme seja um final justamente porque alguém se demonstra incondicional ao outro, se abre à alteridade do outro, se sente capaz de fazer qualquer coisa pelo outro. Elsa o canta e diz, quase uns poucos minutos antes de começar a acidentada viagem de volta à casa e o reencontro com sua mãe: “Faria o que fosse se me pedisse. Se me pedisse, faria a lua baixar.”

#### 4. Para seguir sentindo e pensando, então

“Há um intenção em marcha para livrar a linguagem de sua incômoda densidade, uma intenção de apagar das palavras todo o sabor e toda a ressonância, a intenção de impor pela violência uma linguagem lisa, sem manchas, sem sombras, sem rugas, sem

<sup>7</sup> ZAMBRANO, María. *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza, 2000, p. 47.

<sup>8</sup> SKLIAR, Carlos. *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogia (improable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2001.

corpo, a língua dos deslinguados, uma língua sem outro na qual não se escute a si mesmo quando fala, uma língua despessoalizada.”

José Luis Pardo

As diferenças entre os personagens de Julien e Elsa em *A Borboleta* são explícitas, mais que evidentes e por certo extremas. Não é necessário que nos detenhamos demasiadamente nisto. Digamos, de passagem, que não nos interessa, por agora, a discussão acerca das naturezas das diferenças, ou as marcas de identidade que distinguem um do outro. Nem sequer parece ser importante, nesta fase do texto, perguntarmo-nos acerca das diferenças específicas de idade, gênero e geração que poderiam converter-se em verdadeiros obstáculos para o estabelecimento de uma relação de alteridade entre eles.

Pois se toda relação é uma relação entre diferenças e se não existe outra coisa que diferenças entre diferenças, o que vale a pena pensar agora é como se constrói e se constitui a possibilidade de uma conversação entre as diferenças. Pensamos na ideia de conversação não como diálogo equilibrado ou estável, nem muito menos como um rápido e hipócrita consenso, senão como aquele intercâmbio que é uma tensão e que mantém os conflitos, as assimetrias, as impossibilidades. Pensamos assim, sobretudo quando o que nos parece que ocorre nas instituições educativas é o excesso de explicações, o excesso de argumentação e a falta, justamente, de uma língua comum, de uma língua para a conversação, de uma língua para a conversação com os alunos e, ademais entre os alunos.

Uma língua sem sujeito só pode ser a língua de uns sujeitos sem língua. Por isso tenho a sensação de que essa língua não tem nada a ver com nada, não só contigo ou comigo senão com nada, que é uma língua que nada fala e que nada escuta, uma língua sem nada dentro. Por isso não pode ser nossa, não só porque não pode ser nem tua nem minha, senão também, e sobretudo, porque não pode estar entre tu e eu, porque não pode estar entre nós.<sup>9</sup>

O parágrafo anterior expressa uma afirmação de tom forte, impressionante, quase desesperado: de uma língua sem sujeito, de uma língua despossuída, de uma língua sem habitantes, de uma língua sem nada dentro. E não seria inútil nos perguntarmos acerca da língua que supomos habita no interior da educação: qual é essa língua? Como foi construída? Trata-se de uma língua que é nossa? De uma língua que é a língua do outro? Uma língua específica da educação, que só falamos nas instituições em termos de codificação e sistematização de uma disciplina e um saber formal e racional?

Digamos também que na frase de Larrosa se esconde não só uma afirmação desoladora senão também uma negação, um não, uma espécie de basta a essa língua que nos faz igualmente potente: a de que essa língua não é nossa, nem tua, nem deles/delas, nem dos outros. E, por isso:

---

<sup>9</sup>LARROSA, Jorge. Una lengua para la conversación, en Jorge Larrosa & Carlos Skliar, *Entre pedagogia y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

Esse “nós” não pretende outra coisa que assinalar a existência de uma linguagem em que possamos falar. Uma linguagem que trate de dizer a experiência da realidade, a tua e a minha, a de cada um, a de qualquer um, essa experiência que é sempre singular e, portanto, confusa, paradoxal, não identificável. E o mesmo poderíamos dizer da experiência da ação, de cada um, de qualquer um, a que não se pode fazer senão apaixonadamente e em meio à perplexidade. E da experiência do saber, de cada um, de qualquer um, a que não quer ter outra autoridade que a experimentação e a incerteza, a que sempre conserva perguntas que não pressupõem as respostas, a que está apaixonada pelas perguntas.<sup>10</sup>

Sobre este fundo teórico, passional e experiencial, e também ao redor do filme *A Borboleta*, é que lhes propomos a trabalhar algumas questões que acreditamos duvidosas: 1) a questão do “nós” na conversação; 2) a questão da conversação entre nós e eles/elas e 3) enfim, a questão mais geral das conversações de alteridade, que bem pode ser uma expressão inicial de certo cuidado frente ao outro, isto é, aquele que tem que ver com o poder conversar com o outro e aquele que se relaciona com o deixar que os outros conversem entre si. Vejamos mais de perto, para esse objetivo, três breves diálogos que acontecem em diferentes momentos do filme.

1. Essa coisa horrível é uma borboleta? Disse Elsa, a criança, olhando uma larva de aparência horripilante.  
- Não sabes nada! O que ensinam na escola?, responde irritado Julien.
2. De onde aprendeste essas grosserias? , pergunta Julien diante de um conto obscuro narrado por Elsa.  
- Na escola, responde Elsa com total naturalidade.
3. Os bebês dos abortos (...) que é feito deles? , pergunta Elsa.  
- Nada, responde um tanto desanimado Julien.  
- É triste não ser nada, conclui Elsa.

Por um lado é curioso como, em um filme onde o foco não está posto no ensino, na instrução formal, porém em uma relação educativa entre uma criança e um adulto, só aparecem duas únicas menções sobre a escola, sobre a educação (as duas primeiras das três que sublinhamos antes). Digamos que a imagem reiterada da escola no filme é só um pano de fundo onde Elsa espera, sem resultado algum, que sua mãe a venha buscar para ir até outro lugar.

É como se nada interessante, digno de mencionar ocorra na escola, na educação e como se tudo que é interessante, digno e assombroso ocorre fora dela. A presunção de Julien de que nada acontece na escola, de que nada se ensina na escola (como é possível que ali não conversem sobre a transformação da larva em borboleta, sobre o nascimento

<sup>10</sup> ibidem

de uma borboleta?) o enche de preocupação, de surpresa, de mal estar. Como se entre a vida e as instituições educativas houvesse um abismo, como se a vida, nossa vida, as outras vidas não couberam nas escolas, estivessem afastadas da educação. E notem, inclusive, esse contraste estabelecido a partir da segunda conversa (é que na escola só se aprendem grosserias, coisas sem nenhuma importância, tolices?).

Poderíamos dizer, então, que aquilo que essas duas primeiras conversas assinalam e explicitam é a dissociação cortante entre o vital e o escolar e, assim, a separação trágica entre o cuidado do outro, o cuidado de si mesmo e o descuido absoluto com o outro.

A terceira conversa, em troca, mostra toda a potência e toda a vitalidade de um encontro entre diferenças. E nos indica outras possibilidades em relação a nossas questões sobre o cuidado com o outro. Nela nada explica nada, nada se arroga o direito de saber e de conduzir a conversa, porém o que é certo é que ali existe uma compreensão, existe um pensamento autônomo, existe um certo tipo de entendimento. Em vez de julgar a pergunta como improcedente ou como fora de lugar, em função de desautorizar a pergunta, Julien opta por uma resposta que abre a conversa, naquilo em que ela abrange uma informação fútil e banal. Por isso Elsa pode chegar à sua própria conclusão, a partir de sua própria inteligência, com sua própria linguagem.

Isto nos faz recordar fortemente aquilo que Jaques Rancière descreve como a diferença entre a pedagogia do embrutecimento e a pedagogia emancipadora. A distinção está provocada exatamente pela instalação ou não, pela imposição ou não, de uma lógica explicativa por parte do professor, isto é, aquela lógica que estabelece que o mestre explica porque o aluno é incapaz de compreender e requer uma explicação) e sua continuidade ou não, a dependência ou não, no aluno, da passividade de uma lógica compreensiva (isto é, aquela lógica que supõe que o aluno só compreenderá se receber a explicação do professor). Como afirma Rancière, talvez a explicação do mestre não só instale a passividade da compreensão senão que, ainda, provoca uma capacidade constitutiva do outro.

Talvez tudo isso possa colocar-se como eixo do debate e, sobretudo, como um conjunto intrincado e permanente de dilemas. Quiçá possam vocês conversar sobre como se põe em jogo as conversações no marco institucional; talvez se trate de pensar qual é o espaço para a conversação, sempre tensa e difícil, entre as diferenças; talvez possam pensar se nossa formação nos converteu em mestres e mestras, professores e professoras capazes só de explicar aos alunos; e pensar também como essa mesma formação tem feito dos alunos e alunas somente seres capazes de compreender nossas explicações, porém incapazes de compreender por eles mesmos.

Como temos visto, temos tratado de partir da incompletude e o completamento como um dos argumentos da pedagogia tradicional. E não seria pouca coisa se podemos revisar como nossos programas de formação, como nossas matérias específicas e como nossas didáticas estão habitadas fortemente por esse argumento.

E quem sabe se pensar na conversação, quem sabe pensar nas conversações que ocorrem nas instituições educativas (repetimos: as conversações nossas com os outros e,

ainda, as conversações que ocorrem entre os outros, que os outros mantêm entre eles mesmos) não seja o ter iniciado a pensar uma parte importante do problema, uma parte crucial do dilema educativo.

## Referências

DERRIDA, Jaques. **A democracia é uma promessa, Entrevista com Elena Fernandes**. Lisboa: Jornal das Letras, Artes e Idéias, 1994, p. 9-10.

KOHAN, Walter. **Infância. Entre educación y filosofía**. Barcelona: Laertes, 2004.

LARROSA, Jorge. **Una lengua para la conversación, en Jorge Larrosa & Carlos Skliar, Entre pedagogia y literatura**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

MÈLICH, Joan-charles. **Transformaciones. Tres ensaios de filosofia de la educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005, p. 17.

SKLIAR, Carlos. **Y si el outro no estuviera ahí? Notas para una pedagogia (improable) de la diferencia**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2001.

ZAMBRANO, María. **Hacia un saber sobre el alma**. Madrid: Alianza, 2000, p. 47.

Data de envio: 15 de Fevereiro de 2017.

Data de aceite: 21 de Fevereiro de 2017.