DO SUJEITO AO MEIO: UM PERCURSO HISTÓRICO PELAS TENTATIVAS DE FERNAND DELIGNY

Monique Soccol Pavan[1]
Universidade de Caxias do Sul (UCS) | Mestrado em Educação
mspavan@ucs.br

RESUMO

Este ensaio acompanha historicamente o deslocamento da atenção do sujeito considerado inadaptado para o meio nas tentativas de Fernand Deligny, situadas na França do século XX. O objetivo é compreender como diferentes experiências educativas questionam explicações individualizantes da inadaptação sem se converterem em um método único e reproduzível. Desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, por meio de leitura histórico-conceitual de textos e registros publicados sob o nome de Fernand Deligny e de estudos sobre sua trajetória. A análise organiza-se em três momentos: as experiências institucionais, entre 1938 e 1948; a Grande Cordée, iniciada em 1948 e prolongada até o início dos anos 1960; e a tentativa das Cevenas, iniciada em 1967 e desdobrada na convivência e na cartografia, especialmente entre 1969 e 1986. Os resultados indicam que, nas instituições, Deligny interroga a atribuição da inadaptação ao indivíduo e experimenta outras formas de relação; na Grande Cordée, amplia a criação de circunstâncias por meio de atividades e alianças em rede; e, nas Cevenas, intensifica a atenção ao cotidiano compartilhado, aos trajetos, aos mapas e às presenças-próximas. Conclui-se que essas tentativas não compõem uma sequência de aperfeiçoamento metodológico, mas transformações historicamente situadas de relações educativas. Sua contribuição para a História da Educação consiste em tornar visível o papel do meio e do comum na possibilidade de conviver com diferentes modos de existência.

Palavras-chave: Fernand Deligny, História da Educação, Tentativa, Meio, Rede.

INTRODUÇÃO

A história da educação não se constitui apenas pelos sistemas escolares, pelos programas curriculares ou pelas teorias que procuram estabelecer finalidades universais para o ato educativo. Ela também se escreve a partir de experiências que interrogam as instituições, seus modos de organização e as formas pelas quais determinados sujeitos passam a ser nomeados como inadequados, deficientes ou incapazes de corresponder a uma norma. Nesse horizonte, o percurso de Fernand Deligny (1913–1996) oferece uma entrada singular para examinar as relações entre educação, diferença e vida coletiva. Suas iniciativas com crianças e jovens considerados “inadaptados”, na França do século XX, não configuram a aplicação sucessiva de um modelo pedagógico; constituem tentativas atravessadas por circunstâncias históricas, impasses institucionais e invenções de modos de convivência.

A leitura dessas experiências demanda atenção ao contexto em que se desenvolvem. Nas décadas de 1930 e 1940, as instituições francesas voltadas à chamada “infância inadaptada”

[1] Universidade de Caxias do Sul (UCS) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UCS), Mestranda em Educação. Linha História e Filosofia da Educação. Integrante da pesquisa “Pedagogia crítica, clínica e diferença”, vinculada ao grupo CNPq “Filosofia, Educação e Multiplicidade na Contemporaneidade”. E-mail: mspavan@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2521-3632; Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1744104516203383.

articulam saberes médicos, jurídicos, assistenciais e educacionais, frequentemente organizados em torno de classificações individuais. O problema da inadaptação tende, nesse cenário, a ser atribuído à criança ou ao jovem e a justificar procedimentos de correção, vigilância ou reeducação. Deligny, ao transitar por uma classe especial, por instituições asilares e por serviços de observação, encontra esse funcionamento e passa a experimentar deslocamentos nas relações cotidianas. O que se transforma, pouco a pouco, não é apenas a maneira de lidar com determinado indivíduo, mas a pergunta sobre as circunstâncias que tornam possível ou impossível uma vida em comum (Miguel, 2024).

O ensaio conserva, como questão orientadora, o movimento enunciado em seu título: de que modo, ao longo das tentativas de Fernand Deligny, o olhar se desloca do sujeito considerado inadaptado para o meio no qual se produzem relações, gestos e possibilidades de existência? O objetivo geral é analisar historicamente esse deslocamento, sem reduzir os acontecimentos a etapas de aperfeiçoamento de um método. Especificamente, busca-se caracterizar as experiências institucionais desenvolvidas entre 1938 e 1948; compreender a organização em rede da Grande Cordée, iniciada em 1948 e prolongada nos anos seguintes; e examinar a especificidade da tentativa das Cevenas, sobretudo no período de 1969 a 1986, em que os trajetos, os mapas e as presenças-próximas passam a participar da composição de um meio comum.

O interesse da investigação reside na contribuição que essa trajetória pode oferecer à História da Educação. Em vez de procurar em Deligny uma técnica passível de transferência imediata à escola contemporânea, importa acompanhar as condições históricas em que sua crítica à institucionalização adquire diferentes formas. Trata-se, igualmente, de considerar os limites da interpretação pedagógica quando ela se propõe a explicar, antecipar ou dirigir todos os gestos do outro. A experiência deligniana interroga a centralidade do educador, a separação rígida entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem e a tendência de converter diferenças em problemas individuais a serem corrigidos (Matos; Miguel, 2020).

O estudo desenvolve pesquisa qualitativa e bibliográfica, orientada pela leitura histórico-conceitual de registros publicados sob o nome de Deligny e de pesquisas que analisam sua trajetória. A discussão acompanha três conjuntos de tentativas: as instituições, a Grande Cordée e a rede das Cevenas. A análise aponta que a recusa da correção individual é reelaborada ao longo das experiências e ganha outra radicalidade nas Cevenas, quando a convivência cotidiana e a cartografia se tornam decisivas.

METODOLOGIA

A investigação adota abordagem qualitativa e bibliográfica, com procedimento de leitura histórico-conceitual. Seu objeto não é uma intervenção contemporânea junto a estudantes, tampouco a mensuração de resultados educacionais. O material analisado é constituído por publicações que reúnem textos e registros das tentativas de Deligny, colocadas em diálogo com estudos interpretativos. A escolha decorre da própria natureza do problema: compreender deslocamentos do pensamento e da prática educativa ao longo de experiências situadas, observando as relações entre as condições históricas, a organização dos meios e os modos de existência nelas acolhidos.

A pesquisa toma como referências principais *Œuvres* [Obras] (Deligny, 2007); *Cartes et lignes d'erre / Maps and Wander Lines: traces du réseau de Fernand Deligny 1969–1979* [Mapas e linhas de errância] (Deligny, 2013); e *O aracniano e outros textos* (Deligny, 2015). Essas obras são aproximadas do livro *Fernand Deligny e as ecologias do humano*, de Marlon Miguel (2024), e da entrevista *Conversação sobre Fernand Deligny e o Aracniano*, de Sônia Regina da Luz Matos e Marlon Miguel (2020). A articulação entre produções de Deligny, registros da rede e leituras posteriores permite delimitar permanências, diferenças e problemas próprios de cada tentativa.

O procedimento de análise compreende três movimentos interligados. O primeiro situa historicamente as experiências, distinguindo as instituições francesas das décadas de 1930 e 1940, a iniciativa de dispersão territorial da Grande Cordée e a convivência nas Cevenas. O segundo acompanha as relações entre conceitos e práticas: a passagem da crítica à inadaptação individual para a atenção ao meio, a importância das circunstâncias e das atividades comuns e, posteriormente, a elaboração dos mapas e das linhas de errância. O terceiro relaciona esses achados ao debate educacional, indagando o que se torna visível quando a educação deixa de ser pensada unicamente como ação de um sujeito sobre outro.

A periodização mobilizada tem função analítica e não define fronteiras absolutamente estanques. As experiências institucionais concentram-se entre 1938 e 1948; a Grande Cordée se inicia em 1948 e atravessa os anos 1950, com desdobramentos até o início da década de 1960; a tentativa das Cevenas começa a tomar forma em 1967 e ganha configuração própria a partir de 1969. Esses marcos, presentes na sistematização de Miguel (2024) e na síntese histórica do trabalho, orientam a exposição, mas não autorizam afirmar que uma tentativa simplesmente substitui a outra. As questões reaparecem, assumindo sentidos diferentes conforme os meios em que se inscrevem.

A leitura de registros publicados não envolve observação direta das experiências nem coleta de dados junto a seus participantes. As inferências são, portanto, histórico-interpretativas: não mensuram efeitos pedagógicos nem reconstituem integralmente trajetórias individuais. Este artigo não utiliza entrevistas próprias nem reproduz imagens. A delimitação também evita impor retrospectivamente às tentativas categorias diagnósticas e expectativas pedagógicas posteriores.

REFERENCIAL TEÓRICO

No campo dos fundamentos da educação, reconhecer a historicidade da produção de conhecimento implica recusar a ideia de que uma única teoria possa esgotar o acontecimento educativo. Ao examinar relações entre epistemologia e educação, Wachowicz (2002) problematiza separações que tendem a opor teoria e prática, sujeito e objeto, sem considerar adequadamente os processos de constituição do conhecimento. Essa discussão oferece um ponto de partida para ler Deligny não como formulador de um receituário, mas como alguém cuja reflexão se faz no contato com situações concretas. Em sua trajetória, os enunciados teóricos não se apresentam desligados do lugar onde crianças, jovens e adultos efetivamente convivem.

O termo “tentativa” é decisivo para essa aproximação. Em Deligny, tentar não equivale a executar um plano previamente validado para chegar a resultados esperados. As experiências assumem o risco de produzir circunstâncias que não podem ser inteiramente controladas nem antecipadas pelo educador. Daí a pertinência de falar, com cautela, em um “(não) método”: não se trata de afirmar ausência de reflexão ou de organização, mas de reconhecer uma recusa da padronização que transformaria cada acontecimento em procedimento repetível. Miguel (2024) identifica momentos e problemas recorrentes no percurso deligniano, ao mesmo tempo que evidencia a transformação das formas de agir conforme a constituição de diferentes meios.

A noção de “infância inadaptada” precisa, por sua vez, ser compreendida como expressão historicamente situada. Ela integra um vocabulário institucional que reúne populações heterogêneas sob a marca de uma suposta insuficiência individual. O questionamento de Deligny desloca o foco: em vez de tomar a inadequação como atributo evidente do jovem, considera-se a possibilidade de que as exigências, os enquadramentos e as condições de vida produzidos pelas instituições sejam incapazes de acolher sua singularidade. Não significa negar dificuldades concretas vividas pelas pessoas, mas interrogar a maneira como uma organização social e educacional as define, distribui e administra (Miguel, 2024).

Nesse movimento, o “meio” não deve ser entendido apenas como cenário físico ou contexto externo que circunda um sujeito supostamente isolado. Ele se constitui por atividades, objetos, relações, ritmos, disposições materiais e possibilidades de circulação. Na classe, no asilo, na rede de acolhimento ou nas áreas de convivência das Cevenas, o que importa são as condições que permitem aos participantes agir em relação com outros, sem que todas as iniciativas se reduzam à ordem de um educador. A mudança de perspectiva consiste em perguntar como se compõe esse meio e quais formas de existência ele torna possíveis.

A rede é outra noção indispensável. Ao contrário da instituição centralizada, organizada pela separação entre aqueles que controlam e aqueles que devem ser corrigidos, a rede se define por relações que se fazem e se refazem entre pessoas, lugares e tarefas. Ela não representa, contudo, a ausência de organização. Há cuidados, arranjos materiais, partilha de responsabilidades e atenção às circunstâncias. Na conversação com Matos, Miguel assinala que o nome de Deligny não deveria apagar o trabalho de um “corpo comum”, formado por múltiplas presenças (Matos; Miguel, 2020, p. 503). Essa observação impede que a experiência seja atribuída exclusivamente à genialidade individual de seu principal articulador.

Nas Cevenas, ganha relevo a expressão “presenças-próximas”, utilizada para indicar os adultos que sustentam o convívio cotidiano com as crianças, compartilham tarefas e participam da composição do território. Sua atuação não se confunde automaticamente com o exercício de uma função profissional de ensino, nem pode ser reduzida a acompanhamento passivo. Cozinhar, caminhar, preparar objetos, conservar os lugares e acompanhar trajetos são gestos que entram na existência do grupo. Nesse contexto, a cartografia das linhas de errância não pretende traduzir os deslocamentos das crianças em diagnósticos; procura guardar traços dos percursos e tornar perceptíveis relações espaciais e recorrências que a interpretação centrada na linguagem tende a negligenciar (Alvarez de Toledo, 2013; Deligny, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 AS EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS (1938–1948): INTERROGAR A INADAPTAÇÃO

O primeiro conjunto de resultados refere-se à emergência da crítica deligniana no próprio interior das instituições. Entre 1938 e 1948, Deligny atua em ambientes organizados para acolher, observar ou reeducar crianças e jovens identificados como “inadaptados”. A diversidade desses locais — escola, asilo e serviços de observação e triagem — permite perceber o alcance de uma tecnologia médico-jurídico-social que transforma diferenças em casos a classificar. A leitura de Miguel (2024) indica que a ampliação das estruturas de atendimento não elimina o problema da exclusão: frequentemente, a instituição promete

reintegrar o jovem à vida comum ao mesmo tempo que o afasta das condições concretas dessa vida.

Na escola, a experiência de Deligny evidencia a possibilidade de modificar relações sem esperar a reforma total da organização escolar. O quadro-negro, por exemplo, pode deixar de funcionar apenas como suporte para a transmissão unilateral de conteúdos e participar de uma situação de experimentação coletiva. A classe concebida como espaço de jogo desloca posições previamente fixadas: o professor não desaparece, mas deixa de ocupar exclusivamente o lugar de quem comanda e interpreta todos os atos. Importa criar oportunidades para que acontecimentos imprevistos atravessem a rotina, fazendo aparecer iniciativas e modos de participação não antecipados pelo planejamento (Miguel, 2024).

Essa disposição não corresponde a uma pedagogia da espontaneidade irrestrita. A criação de circunstâncias demanda atenção às crianças, aos materiais e às possibilidades efetivas de participação. A diferença está no sentido atribuído à organização: em vez de ordenar o grupo para eliminar condutas consideradas desviantes, procura-se construir situações em que outras relações sejam experimentadas. O que está em questão é a passagem de uma intervenção centrada no indivíduo para uma intervenção sobre as condições partilhadas. Assim, a crítica à inadaptação começa a se tornar crítica ao modo como a escola distribui lugares, expectativas e possibilidades de ação.

No asilo, esse questionamento alcança as práticas de vigilância e punição. Deligny busca alterar as relações cotidianas ao aproximar adultos e internos de atividades compartilhadas, entre elas oficinas e trabalhos manuais. A transformação do papel dos vigias e a participação de pessoas ligadas ao seu entorno demonstram que o problema educativo não se esgota na relação bilateral entre quem vigia e quem é vigiado. A presença de outros participantes e tarefas desloca o funcionamento institucional e introduz uma circulação entre seu interior e o que lhe é externo. Nesse sentido, a rede começa a aparecer como modo de composição de relações, antes mesmo de adquirir uma organização territorial mais ampla (Miguel, 2024).

A crítica aos centros de observação e aos internatos aprofunda o impasse: um estabelecimento criado para preparar o retorno à vida social pode, paradoxalmente, afastar seus internos das práticas ordinárias de convivência. Regras artificiais e rotinas fechadas tendem a produzir adaptações ao próprio internato, sem garantir possibilidades de participação fora dele. Deligny questiona, então, o pressuposto de que seja suficiente corrigir condutas individuais para alcançar a chamada reeducação. A atenção volta-se às experiências concretas de trabalho, circulação, escolha e encontro, nas quais o jovem pode tomar parte sem ser inteiramente definido por uma classificação prévia.

O primeiro resultado analítico é, portanto, uma inversão de pergunta. Em vez de perguntar somente o que falta ao jovem para corresponder à instituição, torna-se necessário perguntar o que falta às circunstâncias institucionais para permitir outras formas de relação. Essa inflexão não suprime os conflitos, as diferenças ou as exigências materiais do cuidado. Ela muda o lugar em que o problema é formulado e abre espaço para compreender que a inadaptação pode nomear também a insuficiência do meio, e não apenas uma característica daquele que nele vive.

4.2 A GRANDE CORDÉE (1948–INÍCIO DOS ANOS 1960): CRIAR CIRCUNSTÂNCIAS EM REDE

A segunda tentativa amplia o deslocamento iniciado nas instituições. A Grande Cordée, organizada por Deligny a partir de 1948 com a participação de Huguette Dumoulin e de outros colaboradores, constitui uma experiência de rede que busca escapar à concentração dos jovens em estruturas fechadas. Seu funcionamento passa pela circulação entre lugares, tarefas e encontros. Em vez de assumir a instituição como centro necessário da reeducação, a iniciativa procura construir situações nas quais os participantes tenham acesso a possibilidades de ação vinculadas à vida comum (Miguel, 2024).

Na interpretação de Miguel (2024), alguns movimentos ajudam a compreender essa tentativa: considerar o projeto como possibilidade aberta, acolher as circunstâncias, recusar a redução do jovem a um caso, afastar a relação pedagógica do confronto face a face e recolocar o meio no centro da atenção. O projeto não equivale a um roteiro individual rígido; depende do que se encontra disponível e do que se transforma durante o percurso. As circunstâncias deixam de ser fatores secundários, pois os gestos e as decisões emergem das relações com pessoas, objetos, lugares e tarefas. A recusa do “caso” problematiza a conversão de toda a trajetória de um jovem em diagnóstico ou descrição deficitária.

A recusa do face a face, por sua vez, não pressupõe ausência de relações entre adultos e adolescentes. Ela questiona o vínculo estruturado primordialmente pela oposição entre autoridade e resistência, correção e desobediência. Fazer algo junto — construir, deslocar-se, produzir, organizar uma atividade — permite que a relação não fique inteiramente subordinada à exigência de explicar a si mesmo diante do outro. A atenção volta-se ao que se realiza no entorno. É nesse sentido que o educador participa da composição de um meio, em lugar de se apresentar como agente exclusivo da transformação individual.

A Grande Cordée também evidencia a relevância das famílias e de pessoas externas às instituições tradicionais. O trabalho em rede exige alianças variáveis, lugares de acolhimento e condições materiais de sustentação. Por isso, não cabe romantizá-lo como simples ausência de

regras ou como experiência que independe de trabalho. A tentativa modifica o lugar da organização: ela deve favorecer encontros e projetos concretos, não reproduzir automaticamente o isolamento que pretende superar. A diferença entre a instituição e a rede, portanto, não se resolve em uma oposição abstrata entre controle e liberdade; manifesta-se no modo como as condições de vida são construídas.

O cinema torna particularmente visível essa dimensão experimental. Nos anos 1950, a câmera passa a integrar a experiência não só como instrumento para registrar o que os jovens fazem, mas como objeto capaz de provocar aproximações, tarefas, escolhas e acontecimentos coletivos. A possibilidade de produzir um filme oferece um projeto compartilhado cujo sentido não depende exclusivamente da conclusão de uma obra. Preparar imagens, acompanhar gravações e lidar com a materialidade do equipamento podem alterar a maneira como os participantes se encontram e atuam. Miguel (2024) relaciona essa utilização da câmera à invenção de dispositivos em que a mediação técnica participa de relações humanas.

A experiência cinematográfica mostra, ainda, que os resultados de uma tentativa não se confundem com um produto final acabado. O processo convoca diferentes gestos e presenças, tornando incerta a atribuição da realização a um autor singular. Aquilo que aparece como precariedade, incompletude ou desvio em relação a uma produção convencional pode abrir outras possibilidades de expressão. A dimensão educativa se encontra menos na demonstração de uma competência previamente definida e mais na composição de uma situação capaz de fazer existir um trabalho comum.

4.3 A TENTATIVA DAS CEVENAS (1967–1986): CONVIVER, TRAÇAR, PERMANECER PRÓXIMO

A terceira tentativa produz um deslocamento ainda mais intenso da centralidade da reeducação. A chegada de Deligny, Any Durand, Janmari e Vincent à região de Gourgas, em 1967, antecede a constituição da rede das Cevenas, que se desenvolve a partir de 1969 em áreas de convivência com crianças autistas que não utilizam a fala. O encontro com Janmari ganha especial relevância para a trajetória de Deligny, pois o coloca diante dos limites de explicações e condutas organizadas em torno da expectativa de que toda existência deva responder às formas habituais da comunicação verbal (Miguel, 2024).

A tentativa não se apresenta como programa destinado a curar a ausência de fala ou a conduzir as crianças a um padrão único de comportamento. O foco desloca-se para a possibilidade de compartilhar um território e sustentar o cotidiano sem exigir que cada gesto seja traduzido em uma intenção enunciável. Essa postura não significa afirmar que todo movimento seja linguagem, nem atribuir automaticamente um significado oculto aos

deslocamentos. Pelo contrário, uma das exigências da experiência é resistir ao impulso de interpretar o outro a partir das categorias do adulto falante. A questão consiste em estar próximo, reconhecer o que acontece e compor condições de vida comum (Deligny, 2015; Miguel, 2024).

Nas áreas de convivência, os gestos corriqueiros adquirem importância: preparar a alimentação, buscar água, organizar objetos, manter caminhos, caminhar e permanecer em determinados lugares. A regularidade de tarefas e de disposições materiais compõe referências para crianças e adultos. Nesse ambiente, o meio não é uma abstração filosófica, mas o tecido de práticas que sustentam o viver junto. As presenças-próximas participam desse funcionamento ao habitar o território, partilhar atividades e acompanhar aquilo que se passa, sem ocupar necessariamente o lugar de especialistas responsáveis por interpretar a experiência infantil.

A produção cartográfica constitui uma das singularidades mais conhecidas da rede. Adultos passam a traçar deslocamentos, trajetos habituais, recorrências e movimentos das crianças, compondo mapas que não têm a função de reproduzir uma geografia neutra. Ao registrar as linhas de errância, tornam perceptível a coexistência de percursos que não coincidem com os projetos e as finalidades previamente nomeadas pelos adultos. Os traçados não oferecem acesso transparente a uma interioridade; eles conservam vestígios de presenças e movimentos, permitindo atenção ao que a fala explicativa não alcança (Alvarez de Toledo, 2013).

É importante distinguir o mapa de uma ferramenta de diagnóstico. Se o objetivo fosse identificar no traço uma manifestação a ser classificada e corrigida, a cartografia apenas transferiria a lógica institucional para outra superfície. O esforço da rede opera em direção distinta: acompanhar os deslocamentos sem transformá-los imediatamente em sintomas, causas ou mensagens a decifrar. O mapa mostra relações entre trajetos, lugares, objetos e repetições, mas não encerra o sentido desses movimentos. Sua potência consiste, em parte, em conservar uma diferença entre o que foi observado e as interpretações que poderiam ser impostas a essa observação.

Nessa composição, a atuação das presenças-próximas torna-se inseparável da cartografia. Os mapas resultam de uma prática partilhada de atenção e não apenas da decisão intelectual de Deligny. A organização e a preservação dos registros estiveram ligadas ao trabalho de integrantes da rede, entre eles Gisèle Durand, cuja participação na história das cartografias merece ser nomeada. Atribuir toda a experiência a um único autor invisibilizaria os gestos cotidianos daqueles e daquelas que sustentaram os lugares de convivência. A noção

de rede permite compreender, portanto, uma autoria distribuída e uma prática que depende da continuidade das presenças.

Os textos reunidos em *Œuvres* e em *O aracniano e outros textos* também permitem perceber o esforço de Deligny para não reduzir o acontecimento à descrição de um sujeito soberano. Sua escrita experimenta formas de nomear gestos, lugares e relações, procurando acompanhar aquilo que não se deixa acomodar inteiramente à intenção e à representação. O "aracniano" oferece uma imagem para pensar essa trama feita de conexões, linhas e coexistências, sem supor que a rede possua um centro único e permanente (Deligny, 2007; 2015). O pensamento, nessa perspectiva, nasce em proximidade com os gestos de uma experiência coletiva.

O terceiro resultado analítico é a radicalização do deslocamento proposto ao longo das tentativas. Não se trata somente de reformular a educação de um jovem considerado inadaptado, mas de interrogar a primazia atribuída à fala, à intenção e à interpretação na definição do humano. A convivência nas Cevenas afirma a necessidade de construir um comum que não dependa da semelhança entre os participantes. Ao acompanhar trajetos e manter a presença, o meio se torna uma dimensão constitutiva da experiência, não apenas o espaço em que uma intervenção se realiza.

4.4 DO SUJEITO AO MEIO: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Lidas em conjunto, as três tentativas tornam visível uma transformação das questões colocadas por Deligny. No período institucional, o alvo de sua crítica é a identificação apressada do problema educacional com a inadaptação do indivíduo. Na Grande Cordée, a atenção recai sobre a criação de circunstâncias, projetos e alianças em rede. Nas Cevenas, a própria exigência de interpretar, conduzir ou normalizar o outro é tensionada pela constituição de um cotidiano partilhado, pelas linhas de errância e pela presença próxima. A passagem de um momento ao outro, contudo, não obedece ao encadeamento de um método que melhora por sucessivas correções.

O percurso também mostra que "meio" não é sinônimo de uma solução universal. Uma classe, um asilo, um conjunto de lugares associados por uma rede ou áreas de convivência territorialmente definidas envolvem recursos, responsabilidades e condições históricas diferentes. Deligny não fornece uma fórmula que assegure a inclusão de todas as pessoas em qualquer contexto; suas tentativas interrogam justamente a pretensão de antecipar o que deveria funcionar para cada uma delas. Essa constatação impõe prudência quando se procura transportar as experiências para o debate educacional contemporâneo: seus princípios podem suscitar

questões, mas não legitimam reproduções acríticas de práticas situadas em outros tempos e realidades.

Para a História da Educação, uma contribuição importante consiste em ampliar o repertório das experiências consideradas dignas de investigação. As práticas educacionais não se restringem à aula formal, ao currículo prescrito ou ao ato intencional de transmitir conhecimentos. Também podem ser examinadas pela disposição dos espaços, pelas relações com objetos, pelas redes de colaboração, pelas mediações técnicas e pelos gestos mínimos de cuidado e convivência. Isso não significa apagar as especificidades da escola nem desconsiderar direitos, responsabilidades profissionais e conhecimentos pedagógicos. Significa, antes, tornar visíveis dimensões historicamente pouco valorizadas quando a narrativa educativa se concentra apenas em instituições, técnicas e grandes nomes.

A entrevista de Matos e Miguel (2020) fortalece essa leitura ao situar a singularidade em tensão com a coletividade. Quando Miguel destaca a capacidade coletiva de sustentar possibilidades de existência, o pensamento de Deligny aparece menos como propriedade individual e mais como algo produzido entre pessoas. Reconhecer essa dimensão exige considerar as presenças-próximas, as crianças e os demais participantes como constituintes das tentativas, ainda que os registros históricos não permitam recuperar integralmente suas experiências. O deslocamento do sujeito para o meio torna-se, também, um deslocamento do olhar historiográfico: do autor isolado para as relações que sustentam uma prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou analisar o percurso histórico das tentativas de Fernand Deligny a partir do deslocamento do sujeito considerado inadaptado para o meio em que se constituem modos de convivência. A análise bibliográfica indicou que esse movimento não resulta de uma teoria previamente estabelecida para orientar experiências sucessivas. Ele se produz em situações distintas: nas instituições francesas, pela crítica ao enquadramento individualizante e à disciplina corretiva; na Grande Cordée, pela criação de circunstâncias e relações em rede; e nas Cevenas, pelo convívio cotidiano com crianças autistas que não utilizam a fala, pelo acompanhamento dos trajetos e pela produção cartográfica.

Essas diferenças permitem compreender a tentativa como disposição para experimentar sem converter o vivido em receita. O “(não) método” aqui discutido não representa desorganização ou ausência de responsabilidade; designa a recusa de reduzir a relação educativa a procedimentos que tratam o outro como objeto de adaptação. A organização do meio — seus ritmos, espaços, tarefas, objetos e presenças — passa a ser parte essencial do problema.

Também se evidencia que tal composição é coletiva: não se atribui exclusivamente a Deligny o trabalho de uma rede constituída por numerosas pessoas e por gestos que os registros nem sempre individualizam.

Para a História da Educação, a contribuição central está em tornar discutíveis as maneiras pelas quais diferentes contextos históricos produzem critérios de normalidade e estratégias de inclusão ou exclusão. Em vez de perguntar apenas como corrigir aquele que não corresponde às expectativas, as tentativas de Deligny convidam a examinar as condições que sustentam ou impedem sua participação em um mundo comum. Essa perspectiva não substitui políticas educacionais, não dispensa apoios especializados nem autoriza transpor diretamente para a escola atual as experiências francesas do século XX. Ela abre, contudo, uma questão relevante para a reflexão pedagógica: como organizar relações, tempos e espaços sem pressupor que uma única forma de existir seja a medida de todas as outras?

Pesquisas futuras poderão aprofundar os registros cartográficos, as linhas de errância, as presenças-próximas e as relações entre cinema e educação. Mais do que encerrar o pensamento de Deligny em uma definição, a leitura histórica conserva uma pergunta sobre o meio: que modos de estar junto surgem quando a diferença deixa de ser tomada como falha a corrigir?

REFERÊNCIAS

ALVAREZ DE TOLEDO, Sandra (org.). *Cartes et lignes d'erre / Maps and Wander Lines: traces du réseau de Fernand Deligny, 1969–1979*. Paris: L'Arachnéen, 2013.

DELIGNY, Fernand. *Œuvres*. Edição estabelecida por Sandra Alvarez de Toledo. Paris: L'Arachnéen, 2007.

DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. Organização de Sandra Alvarez de Toledo. Tradução de Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

MATOS, Sônia Regina da Luz; MIGUEL, Marlon. Conversação sobre Fernand Deligny e o Aracniano. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 498–516, 2020. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v22i2.8654857.

MIGUEL, Marlon. *Fernand Deligny e as ecologias do humano*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2024.

WACHOWICZ, Lilian Anna. A epistemologia da educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 19, p. 53–72, 2002.