

O mundo “mais uma vez”: andando sobre linhas

Durante os últimos sete anos, eu viajei com estudantes de pós-graduação, de diferentes turmas de um curso de educação formadora de mundo (“*Éducation mondiale*”) que, a cada vez, dura entre dez e quatorze dias.¹ Viajamos por cidades pós-conflito (Sarajevo, Belgrado, Tirana, Bucareste, Kinshasa) e megalópoles não turísticas na China (Shenzhen e Chongqing). Aos estudantes, era pedido que andassem dia e noite ao longo de linhas arbitrárias desenhadas nos mapas das cidades. Linhas começando e levando a nenhum lugar particular, linhas sem plano, cruzando vizinhanças aleatórias, prédios, áreas. Todos os dias, durante longas caminhadas, eu perguntava a cada um deles questões muito simples: o que você viu? O que você ouviu? O que você pensa disso? O que você conclui disso? Ao final da viagem, eles tinham que apresentar nas ruas, em algum lugar da cidade, a sua visão da cidade. No futuro, eu espero ser capaz de reportar esses experimentos educacionais. Entretanto, aqui, eu só quero falar alguma coisa sobre o que, para mim, está em jogo nessas viagens e por que o curso é chamado “Educação formadora de mundo”.

Desde o século XVII, a educação vem sendo concebida como a arte da representação, relacionada a justificativas e explicações. De fato, pelo menos desde que Comenius publicou *Orbis sensualium pictus* [*O mundo em imagens*], em 1658, a educação tem se preocupado em apresentar o mundo “mais uma vez”, isto é, *re-apresentá-lo* de uma maneira “crítica”. O conjunto de formas de vida é tão confuso que, segundo Comenius, deve ser apresentado às crianças ou aos jovens “na ordem certa”. Desde então, as perguntas centrais na educação parecem ser: o que, em vista da enorme quantidade do que pode ser aprendido, deve ser aprendido? E como o que é considerado válido pode ser transmitido para a próxima geração? Essas questões, ao menos aparentemente, são as que ainda temos que nos perguntar hoje. Então, em sua recente palestra inaugural na Universidade Stirling, Gert Biesta afirmou: “Educação, em seu sentido mais abrangente, é sobre como nós damos as boas-vindas aos ‘recém-chegados’ ao nosso mundo. Assim, ela levanta questões importantes sobre como nós (re)apresentamos nossos mundos aos recém-chegados – algo que envolve seleção, escolha e julgamento.” (Biesta, 2009, p.1)

Alguém pode afirmar, de fato, que a educação moderna é sobre o mundo “mais uma vez”, o mundo explicado e representado em uma “ordem certa”, em resposta a uma confusão reinante. Entretanto, no século XX, a ideia de representar a ordem certa tem sido intensamente complicada pela percepção crescente do problema implícito: como a representação se relaciona com o que representa? O pintor belga René Magritte ofereceu talvez uma das mais fortes e famosas imagens desse problema. Ele pintou o cachimbo com a legenda “*Ceci n'est pas une pipe*”. Segundo ele, aquilo não era um cachimbo, mas um cachimbo pintado, e uma pessoa não pode decidir se o cachimbo pintado representa o cachimbo “real”. Isso significa que quando deixamos as crianças “verem o mundo”, nós não mostramos o mundo a elas, mas o que nós vemos como mundo e o que nós consideramos ser importante, valioso e útil sobre ele. Assim, educadores não têm que pensar somente na representação “certa”, mas devem estar cientes de que eles não estão mostrando o mundo, mas, sim, representando-o: “*Ceci n'est pas le monde*.” [“Isto não é o mundo.”] E,

então, a pergunta parece surgir novamente, e ainda mais enfática como com o pensador do século XVII, Comenius: o que nós temos que representar, e como o representamos?

Entretanto, minha hipótese é que o problema da educação no nosso tempo (pós-moderno) está mudando. Não principalmente porque nós saímos da educação para a aprendizagem e para *aprender a aprender* como o nosso principal objetivo (e, assim, aparentemente resolvendo o problema de “o que aprender”), mas porque nossa condição mudou (relacionada, em parte, à onipresença de imagens). De fato, em contraste com a ideia muito comum na teoria e na filosofia da educação de que um de nossos principais empreendimentos na educação deve ser criar uma percepção crítica nos estudantes sobre todo e qualquer mundo ser nada mais do que somente uma visão de mundo, uma perspectiva, e cada pessoa ter sua própria perspectiva, de forma que temos uma pluralidade de perspectivas e que tudo é uma interpretação (uma leitura) – “*Ceci n'est pas le monde*”, mas uma visão sobre o mundo, uma “janela”, uma “moldura” –, eu argumentaria que hoje essa percepção está amplamente difundida e se transformou em instância básica. Estou, inclusive, sempre impressionado com o fato de que os alunos a quem eu peço para descreverem o que viram enquanto estávamos andando nas cidades, sempre responderem, antes mesmo de dizerem qualquer outra coisa, que o que eles viram é, claro, somente uma perspectiva ou uma interpretação, e ainda por cima muito limitada. E eu argumentaria que isso confronta a educação com um problema que é, por assim dizer, oposto ao problema moderno. Não: como representar o mundo e fazer os estudantes cientes de que essa representação não é o “mundo real”?

Essa percepção está suficientemente presente. Mas como transformar o mundo em algo “real”, como fazer o mundo “presente”, dar novamente o real e descartar os escudos ou espelhos que parecem ter nos aprisionado cada vez mais em autorreflexões e interpretações, em retornos infundáveis sobre pontos de vista, perspectivas e opiniões? Esse problema, eu acho, não é epistemológico (sobre representações verdadeiras), nem um problema normativo (em relação ao que se valorizar, o que selecionar, como julgar), mas é precisamente sobre a *dis-tância*, isto é, sobre a forma como nos relacionamos com o mundo, é sobre a distância certa que abre um espaço existencial. Esse problema não diz respeito a imagens, símbolos ou signos (relacionado a histórias e interpretações), mas sim ao olhar e ao *éthos* de ver. “... dar novamente o verdadeiro para perceber que trata-se genuinamente de olhar para ele.” (Nancy, 2001, p.34) Não é sobre a problemática da representação. Realmente, essa problemática tem sido debatida de todas as formas (im)possíveis (sua relação com o real e a ilusão, sua subjetividade ou objetividade, suas determinações históricas, sociais, culturais etc). É sobre um olhar para o mundo como uma consideração pelo mundo e sua verdade. Esse movimento não é um movimento para além do que é visível, mas um momento em direção a seu trabalho ou poder, não somente para torná-lo conhecido, mas para torná-lo “real” ou “presente”.

A educação, então, ainda é sobre dar o mundo “mais uma vez”. Entretanto, não sobre sua representação, mas sobre sua apresentação no sentido literal: tornando ele presente. O dado precisa ser dado novamente para se tornar realmente dado: ele deve ser recebido e recriado para ser o que é. Dar de novo o dado é percebê-lo, fazê-lo impressionar, é insistir em seu presente e em sua presença. O que não é uma mera questão de visão ou de representação simbólica de um conteúdo cognitivo ou cultural (ou uma história ou moldura). O presente não é o que aparece, como tal e diante de nós (como um objeto de conhecimento), mas o que é experienciado quando nós estamos atentos ou quando estamos “presentes no presente”. A evidência, assim, não é o que é simplesmente dado, mas o que aparece quando o olhar se preocupa com o presente. Presença não é uma simples questão de visão: ela se oferece em encontros, receios ou preocupações.

Olhar é considerar e, conseqüentemente, respeitar. A palavra respeito também tem a ver com considerar (do inglês, *regard*, e do latim, *respicere*): ela tenta encontrar ... virada para, ... guiada pela atenção, pela observação ou consideração. Um olhar legítimo é respeitoso do real que contempla, isso para dizer que é atento, e abertamente atencioso ao poder do verdadeiro e à sua exterioridade absoluta: olhar não vai drenar esse poder, mas vai permitir que ele se comunique ou vai se comunicar com ele. No fim, olhar simplesmente equivale a pensar o real, a se testar em relação a um significado que não se está dominando.

(Nancy, 2001, p.38)

O que as viagens às cidades oferecem, então, não é a abertura de uma janela para o mundo (uma visão ou uma paisagem, uma vista ou uma introspecção)² ou a apresentação de uma cena (como no teatro), mas são linhas como um corte no mundo para esse mesmo mundo. O que está em jogo nessas viagens não é descobrir países longínquos ou hábitos exóticos, mas fazer o (delicado) movimento que molda o mapeamento de um “lá” para um “aqui”. A linha como um corte e o andar como copiar a linha a pé, junto com o mapeamento da linha, são dispositivos para entrar em um espaço, para entrar no mundo. Eles são dispositivos para penetrar, antes de serem dispositivos de contemplação e reflexão. Esse dispositivo não funciona ao abrir-se (ampliando, esticando, multiplicando as visões), mas ao mobilizar o olhar, o tornando vigilante e atento. Como Nancy argumenta, o olhar não enfrenta mais uma representação ou um espetáculo de início, mas os olhos são levados, mobilizados. Isso não acontece sem nos conduzirmos diferentemente em relação ao mundo. Não é uma questão de visão imaginária ou simbólica, não é lidar com ver, mas com olhar: abrir a visão a algo real, dando uma olhada na intensidade das evidências, “tomando conta do real – do que resiste, precisamente, sendo absorvido em qualquer visão (representações, imaginações)”, oferecendo uma experiência fértil. O mundo “mais uma vez” não é uma realidade original que atua por trás da visão, da perspectiva, mas, sim, uma evidência, o “lá está” ou “estar lá”, que requer sorte ou arte para fazer acontecer. A arte da pedagogia, e ela diz: “Olha, eu não vou deixar a sua atenção se tornar distraída. Olhe! Ao invés de esperar por emoções e por um desfecho, por histórias e explicações, olhe!” Ela impressiona o olhar ao oferecer cortes, incisões como linhas que mobilizam o olhar, o atraem, o levam junto. Mas a linha não define o olhar. Andar sobre as linhas é andar sem uma programação, sem um fim, mas com um fardo, uma carga: o que tem ali para ser visto e ouvido? E o que fazer com isso? E como responder a isso? A tarefa da pedagogia, assim, é oferecer as linhas e manter os caminhantes às linhas, prevenindo a fuga desse fardo, de “estar lá”.

Notas

1 Em holandês, como em francês, existe uma diferença entre “*globalisation*” e “*mondialisation*”. Na tradução do trabalho de Jean-Luc Nancy, o primeiro é traduzido como “globalização” e, o segundo, como “*world-forming*” (“formador do mundo”), em uma referência à palavra em francês para mundo, “*monde*” (Nancy, 2007, p.36). É nesse segundo sentido que “*éducation mondiale*” deve ser entendido: “educação formadora do mundo.”

2 Nota da tradutora: No original, “*a vision or a view, a sight or an insight*”, em uma brincadeira de palavras intraduzível.

Referências

- BIESTA, Gert. Good education: what it is and why we need it. Inaugural Lecture at the University of Stirling, Stirling, MI, 2009.
- NANCY, Jean-Luc. *L'évidence du film/The evidence of film*. Brussels: Yves Gevaert Editeur, 2001.
- _____. *The creation of the world or globalization*. New York: State University of New York Press, 2007.

Jan Masschelein é professor e coordenador do Laboratório para Educação e Sociedade na Universidade Católica de Louvain.

Tradução de Nathália Campos.