



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Masschelein, Jan

E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre

Educação & Realidade, vol. 33, núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 35-47

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227051005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre

Jan Masschelein

RESUMO – E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. O artigo defende uma *pedagogia pobre* como possibilidade de educação do olhar. A partir de duas observações, uma de Walter Benjamin e outra de Michel Foucault, o autor discorre sobre o caminhar, como um novo olhar, e sobre a crítica como ato de atenção, respectivamente. Trata-se a pesquisa crítica educacional não como *insight* e como conhecimento, mas como possibilidade de abertura para um espaço existencial, um espaço concreto de liberdade prática. É, portanto, de uma pedagogia pobre que a pesquisa educacional crítica precisa.

Palavras-chave: Educação do olhar. Pedagogia. Pesquisa. Crítica.

ABSTRACT – E-educating the look: on the necessity of a poor pedagogy. The following article it argues about poor pedagogy as possibility of education of the look. From the perspective of Walter Benjamin's and Michel Foucault's theories the author discusses the problem of walking - as a new way to look at - and the problem of critical thinking as an attention act. It is treated educational critical research not as insight or knowledge, but as a kind of opening for a existential space, a space concrete of practical freedom, what explain why critical educational research demands a poor pedagogy.

Keywords: Educating of the look. Pedagogy. Critical research.

A atenção deveria ser o único objeto da educação
Simone Weil

*Nós caminhamos, não para chegar a uma terra prometida,
mas porque o próprio caminhar é a revolução.*
Subcomandante Marcos

*[Para Foucault] pensar sempre significou pensar sobre os limites de uma
situação.
Mas também significava ver.*
Gilles Deleuze

Introdução

Quando pensamos em educar o olhar vem-nos logo a idéia de que isso seria a forma de ajudar os alunos a alcançar uma visão melhor, mais crítica, emancipada ou liberada. Deveríamos ajudá-los a abrir os olhos, ou seja, a se tornarem (mais) conscientes daquilo que “realmente” acontece no mundo, para se darem conta de como seu próprio olhar está preso a uma perspectiva e posição específicas. É necessário encontrar outra perspectiva, mais adequada, crítica, que realmente leve em conta a perspectiva dos outros. Educar o olhar, então, significaria conscientizar-se e tornar-se desperto, significaria alcançar uma melhor compreensão. Mas, neste artigo, gostaria de explorar um caminho diferente ou uma idéia diferente. Na verdade, quero entender o “educar o olhar” não no sentido de *educare* (ensinar), mas de *e-ducere*, como conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora. E-ducar o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão. Não significa nos tornarmos *conscientes ou despertos*, mas sim nos tornarmos atentos, significa *prestar atenção*. A consciência é o estado mental (*state of mind*) do sujeito que tem ou constitui um objeto/objetivo) e visa ao conhecimento. Atenção é o estado mental (*state of mind*) no qual o sujeito e o objeto estão em jogo. É um estado da mente que se abre para o mundo de forma que esse possa se apresentar a mim (para que eu possa “chegar” a ver) e para que eu possa ser transformado. A atenção abre espaço para uma possível autotransformação, ou seja, um espaço de liberdade prática. A meu ver, o e-ducar o olhar requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele (em direção a um futuro melhor). Essa prática de pesquisa crítica não depende de método, mas sim de disciplina; ela não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre; ou seja, práticas que permitam nos expor, práticas que nos levem à rua, que nos desloquem. Gostaria de pensar sobre o que é essa prática de pesquisa e-ducacional crítica, começando com um exemplo: o exemplo de caminhar (e copiar). Conseqüentemente, e-ducar o olhar significaria um convite a caminhar.

Gostaria, ainda, de explorar essa idéia juntamente com um comentário sobre duas citações. Uma delas é uma pequena observação de Foucault, e a outra é um trecho curto, porém belo, de Walter Benjamin. Começo por este último:

Caminhar: aprendendo com a força que a estrada comanda

Em “Rua de Mão Única”, Benjamin (1979, p. 51), escreve:

A força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião. Da mesma forma, a força de um texto quando lido é diferente de sua força quando copiado. Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha. É somente o texto copiado que comanda, assim, a alma de quem se ocupa dele, ao passo que o mero leitor jamais chega a descobrir os novos aspectos de seu interior que são abertos pelo texto, a estrada corta ao meio a floresta que vai constantemente se fechando atrás dela: porque o leitor segue o movimento de sua mente no vôo livre da imaginação, enquanto quem copia submete a mente ao seu comando.

Quero ler esse trecho como uma indicação extremamente precisa daquilo que a pesquisa educacional crítica poderia envolver, revelando também por que a revolução está no caminhar, e não depende da terra prometida para onde ele levaria. Benjamin indica claramente que esse caminhar envolve ver, abrir os olhos, ter um novo olhar (em alemão: *Ansicht*), o que não significa obter uma determinada perspectiva ou visão, mas sim deslocar o olhar para que “nós” estejamos “aqui (lá)” e para que o “lá (aqui)” possa se apresentar a “nós” em sua evidência e “nos” comandar. Deslocar o olhar para que possamos ver de maneira diferente, para que vejamos o que é visível – já que “as distâncias, mirantes, clareiras, panoramas” (Benjamin, 1979, p. 51) não estão ocultas ou além – e para que sejamos transformados (é por isso que o “nós” e o “nos” estão entre aspas). É exatamente isso que o caminhar significa: um deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada.

A questão do caminhar não é que ele nos ofereceria uma visão (leitura) “melhor” ou uma visão mais completa, que nos permitiria transgredir os limites de nossa perspectiva, mas sim que ele nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência) enquanto a sua evidência nos comanda. Ele permite um olhar além de toda perspectiva, já que a perspectiva está presa a um ponto de vista no sentido de posição subjetiva, ou seja, exatamente a posição do sujeito em relação a um objeto/objetivo). Caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora-de-posição.

Benjamin (1979) deixa claro que há uma diferença entre caminhar por uma estrada e voar sobre ela, uma diferença semelhante à diferença entre copiar um texto à mão e lê-lo (entendê-lo), sendo que a diferença é que funciona de forma

diferente, pois sua força é diferente. Caminhar pela estrada faz com que a estrada se imponha para nós com uma certa autoridade, que ela conduza o nosso olhar e nos apresente uma realidade dramática em suas diferenças, uma evidência que domina. Deve ficar claro que Benjamin não está dizendo que o olhar que temos na estrada é diferente segundo pontos de vista ou perspectivas diferentes (o ponto de vista ao longo da estrada, ou acima dela, no ar), que seria a idéia de que deveríamos não apenas ter a perspectiva de cima, mas também de baixo, cada visão/ponto de vista, oferecendo sua própria perspectiva (e talvez implicando que a de baixo é melhor, mais humana, verdadeira). Então não se trata apenas de diferentes visões ou perspectivas (que uma diferente *posição de sujeito/subjetiva* ofereceria), ainda que a diferença entre caminhar e voar afete o que “vemos”. E ele não se refere aqui à diferença entre a visão de lugar nenhum, ou um ponto de vista objetivo, por um lado, e um ponto de vista subjetivo, vivenciado e engajado, por outro. Não, ele está se referindo a uma diferença na atividade em si, a diferença entre caminhar e voar, copiar e ler, sendo diferentes formas de relacionar-se com o mundo, *relacionar-se com o presente, com o que está presente*. Essa diferença é uma diferença de força, do efeito que aquela atividade tem sobre nós mesmos e sobre o que é revelado. Quem voa, diz Benjamin, “vê” apenas, mas quem caminha pela estrada “aprende com a força que ela tem” (“*erfährt von ihrer Herrschaft*”) (Benjamin, 1971, p. 51), ou seja, “vivencia” “a trilha” como algo que se oferece/aparece que é comandada a aparecer, como se apresenta para nós, *torna-se evidente* e “comanda nossa alma”.

Voar (e ler) sobre uma estrada faz com que essa estrada se torne parte de uma superfície plana, um plano que aparece a partir da perspectiva de quem voa, revelando sua situação diante de um horizonte. A estrada aparece como um objeto que obedece às mesmas “leis” que todos os outros objetos que aparecem para o sujeito diante de um horizonte dentro e sobre aquele plano, ou seja, como objetos que podem ser explicados, definidos, ordenados, identificados (em relação ao sujeito) assim como toda a realidade (ou presente) em seu entorno. Os objetos se comportam de acordo com leis (ou razões) impostas ou supostas pelo sujeito (ou seja, sua intencionalidade). A estrada, então, é subjugada pelas leis da perspectiva de quem voa e não tem poder algum sobre quem voa (“ela é apenas a planície aberta”) (Benjamin, 1971, p. 51), ela não pode tocá-lo/a, ou melhor, ela não pode atravessá-lo/a. Ele/ela adquire um certo conhecimento, um objeto (objetividade) revelado a um sujeito (subjetividade). Um objeto (objetividade) é algo que surge a partir de determinada perspectiva, que é lido a partir de uma posição relacionada à intenção de um sujeito (a apreensão de um objeto diante do horizonte da intenção do sujeito).

O caminhar não se trata, portanto, de chegar a uma determinada perspectiva (a da terra prometida, por exemplo), mas, como o copiar à mão, de uma relação totalmente diferente com o presente; trata-se de entregar-se, de embarcar para seguir uma linha arbitrária, ou seja, a estrada e o texto como “uma estrada que atravessa” as intenções, e de *ex-pôr-se* ao seu comando. Esse comando abre um novo olhar (*neue Ansichten*) sobre nós mesmos, mas também “revela distâncias, miradores, clareiras, panoramas” (Benjamin, 1979, p. 51), ou seja, ele nos apresenta uma evidência que vai além de visões e perspectivas.

Benjamin (1979) sugere, assim, que caminhar, e igualmente copiar, liberta o nosso olhar, “abre nossos olhos” – o que é, em si e ainda, obviamente, um *topos* muito antigo e conhecido no pensamento educacional e filosófico –, desloca nosso olhar, que não é o mesmo que nos oferecer uma (nova) perspectiva ou visão. E não é a revelação de uma verdade além daquela que nós (costumeiramente) vemos. Abrir nossos olhos é ver aquilo que é evidente; trata-se, como eu diria, de estar ou tornar-se atento ou expor-se. Caminhar pela estrada e copiar o texto, são maneiras de explorar e relacionar-se com o presente, que são, acima de tudo, e-ducativas; são formas de pesquisa educacional crítica (“crítica” aqui sendo, a meu ver, idêntico a “e-ducacional”). Eles constituem um tipo de prática de pesquisa que envolve estar atento, que é aberta para o mundo, exposta (ao texto) para que ele possa se apresentar a nós de forma que nos comande. Esse comando não é o poder de um tribunal, não é a imposição de uma lei ou princípio (que supostamente deveríamos reconhecer ou impor a nós mesmos), mas sim a manifestação (aprendizado) de uma força que nos põe em movimento e assim abre o caminho. Ela não nos direciona, não nos leva à terra prometida, mas nos impulsiona. Ela não nos diz aonde ir, mas impulsiona para que nos desloquemos de onde (quem) estamos (somos). O copiar o texto não é, portanto, apenas uma representação, mas um atalho da estrada. É uma atividade paradoxal: ser conduzido por algo que ainda não foi dado, mas está para ser dado, algo que vai exatamente se apresentando ao longo do caminho que estamos seguindo. Copiar um texto como atividade concreta é reproduzir ou remoldar o texto: não é representá-lo, mas apresentá-lo. Da mesma forma, poderíamos ver o caminhar pela estrada como um mapeamento do presente que não nos dá uma visão geral (e, portanto, o mapeamento não se trata da representação de uma totalidade), mas faz um corte na estrada. Caminhar é, ao mesmo tempo, andar por um caminho e abrir um caminho que “conduz a alma”. Pode-se dizer que caminhar é a atividade física de deslocar o olhar (ou seja, deixar uma posição, ex-posição) ao longo de uma linha arbitrária, um trajeto que ao mesmo tempo existe (e é recapturado) e abre caminho para novos olhares (sem levar, portanto, a um lugar anteriormente determinado, mas a um caminho sem destino ou orientação).

Caminhar é adquirir distanciamento crítico, que não é chegar a um metaponto de vista, mas a uma distância em que a “alma” se dissolve a partir do interior. É uma prática de “pôr em risco sua própria formação de sujeito” (Butler, 2001) através de uma relação diferente com o presente – é também por isso que Foucault considera a crítica “uma questão de atitude”. Nessa atitude em relação ao presente, esse presente não é julgado, ou seja, não é levado a um tribunal, por exemplo, o tribunal da razão, ou interpretado a partir de uma determinada perspectiva; ele não é avaliado em relação a uma visão da terra prometida, mas nós expomos nós mesmos a esse presente, implicando uma suspensão do julgamento e um engajamento físico capaz de nos dissolver e, assim, libertar-nos.

Dentro dessa idéia, a pesquisa crítica e-ducacional não almeja primordialmente o *insight* e o conhecimento, aumentando o despertar ou a conscientização, mas é uma pesquisa que abre um espaço existencial, um espaço concreto de liberdade prática, ou seja, um espaço de possível autotransformação (Foucault, 2001, p. 1268)¹ que envolve uma libertação (isto é, uma e-ducação) do olhar e, nesse sentido, ela ilumina. Nessa pesquisa, o conhecimento não almeja [melhorar] nosso entendimento, mas sim cortar, isto é, a concreta inscrição corporal e transformação de quem somos e como vivemos (Foucault, 1997)². Essa pesquisa se caracteriza por uma preocupação com esse presente, uma preocupação com estar presente no presente, que é uma outra forma de indicar que a preocupação primordial de tal pesquisa é estar atento. Estar atento é uma atitude-limite que não está direcionada a limitar o presente (a julgar), mas a expor nossos limites e a nos expor aos limites. Caminhar, então, é uma prática crítica envolvendo uma atitude-limite que nos transforma, não ao nos tornar conscientes, mas sim ao fazer com que prestemos atenção. Isso nos traz a uma pequena observação de Foucault a respeito da prática da crítica. Mas, antes, uma breve observação.

Intermezzo: uma observação sobre “mapear o presente”

Não posso elaborar aqui, mas o tipo de caminhar pela estrada e como copiar o texto, conforme sugere Benjamin, poderia estar relacionado às idéias de mapeamento e cartografia que há algum tempo se tornaram populares e que agora estão atraindo cada vez mais atenção³. O que é interessante nessa “virada cartográfica”, diria Bosteels (1996), não é o crescente interesse em mapas que tem surgido em trabalhos literários e artísticos, nem o cansativo uso da expressão ‘mapear’ simplesmente como sinônimo de “descrever”, mas sim a interpretação explícita da cartografia como atividade cultural exemplar com um potencial aparente e intrinsecamente crítico e muitas vezes utópico. Penso que abordar a idéia de mapeamento a partir das atividades de caminhar e copiar, e não de ler ou voar-sobre poderia ser muito útil para avançarmos além de uma discussão um tanto estéril sobre as questões de representação relacionadas a essa idéia de mapeamento como atividade crítica. Mapear não se trata, portanto, de ler e ordenar ou representar, mas sim de recapturar e inventar simultaneamente, de copiar e “trilhar por uma estrada”. Devo esclarecer que o que sugiro aqui refere-se a uma idéia de mapear totalmente diferente daquela que aparentemente está se tornando popular também em contextos educacionais. Um bom exemplo é o recente estudo de Lambeir (2004), que se apresenta explicitamente como um mapeamento que deveria ajudar a educar o nosso olhar. É um estudo que busca mapear o *cyberspace* como sendo nosso presente. Lambeir (2004, p. 01) afirma que:

[...] seja onde for que as pessoas estejam se defrontando com uma paisagem confusa e talvez perigosa, necessitam de algo que permita que elas consigam atravessá-la; alguma luz, por exemplo, sobre os traços cruciais do campo, alguns mapas úteis também. De um lado, esses mapas precisam ser suficientemente verdadeiros para nos alertar sobre obstáculos, e de outro, eles não podem ser desencorajadores nem assustadores. Hoje, parece que “estamos precisando de um mapa que oriente as pessoas num mundo estranho... através da selva... da permanente revolução tecnológica”.

Os mapas ofereceriam esquemas conceituais ou grupos de idéias que enquadrariam os problemas. O mapa não deve nos mostrar um único caminho – isso seria simples demais – uma cópia exata não é útil porque precisamos distinguir entre o que é importante e o que não é. E obviamente esses mapas são elaborados a partir de um ponto de vista e são, de certa forma, produtos da nossa imaginação. Eles implicam assumir uma posição. Tentar não assumir uma posição e sugerir que todas as alternativas são igualmente válidas é insustentável: não se pode ignorar o fato de que vivemos neste mundo. Não somos espectadores externos, certamente não como educadores, de acordo com Lambeir. De fato, segundo Lambeir (2004), tais mapas são visões de mundo que nos contam uma história, oferecem-nos uma determinada visão (mesmo uma teoria), que nos mostram os ideais como sinalizações que nos movem. Eles nos orientam na viagem e nos ajudam a adquirir uma visão geral ampla, mas mais clara. Sendo um tipo de história, como diz Lambeir, eles [os mapas] são capazes de fazer com que novamente voltemos a ser habitantes de nosso *habitat* em transformação. E os filósofos da educação (como criadores de mapas) devem comprometer-se com alguns pontos de vista pessoais e defender alternativas possíveis. Educação implica comprometimento e engajamento pessoal. “Eles precisam oferecer ‘mapas atraentes’, que outras pessoas queiram escolher. Com atraente quero dizer histórias atraentes que, diferentemente dos contos de fadas, são elaboradas de forma argumentativa” (Lambeir, 2004, p. 01). Na verdade, então, mapear é antes de tudo elaborar uma visão geral da paisagem, marcá-la e demarcá-la, cuidar para que ninguém se perca ou se perturbe. E fazer mapas, como ele diz, implica manter os dois pés no chão (começando pela prática – mas que obviamente não é o movimento de caminhar), partindo de uma posição (onde ele quer ajudar os praticantes, os estudantes, etc.), evitando caminhos que não nos levariam a lugar nenhum.

Não posso detalhar aqui, mas, como já observei, examinar o mapeamento baseando-nos naquilo que Benjamin diz sobre copiar e caminhar nos daria uma idéia totalmente diferente de mapear. Partindo dessa idéia, a proposta de Lambeir nos tornaria maus observadores e, de fato, nos cegaria para o presente e nos tornaria imunes a transformações. Ela nos tornaria desatentos.

Caminhar e Tornar-se Atento

Numa breve resposta a uma carta no periódico francês *Le Matin*, Foucault (2001, p. 762) aprova a observação de Blanchot: “[...] que la critique commence par l’attention, la présence et la générosité”. Vejo essa observação, assim como a de Benjamin, como uma indicação muito fértil para elaborar uma idéia de pesquisa educacional crítica. Conforme já sugeri, essa prática de pesquisa crítica poderia ser descrita, de maneira particular, como a *arte* de abrir os olhos – libertando e mobilizando o olhar, ou seja, a arte de apresentar, de fazer presente. Isso significa que não é a arte de representar, de conscientizar, da reflexão crítica, transferindo ou mediando conhecimento ou *insights* ou visões gerais. O que está em jogo é abandonar a soberania do julgamento (de submeter o presente a um tribunal e a suas leis, relacionando-o a uma visão, projetando-o contra um horizonte) e reconquistando, pode-se dizer, a soberania do olhar, que oferece algo para se ver, tornando-o, por assim dizer, evidente. A pesquisa crítica trata, então, de e-ducar o olhar para que se torne atento.

A pesquisa educacional crítica não trata de tornar consciente ou *ser consciente*, mas sim de atenção e *estar atento*. Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível.

Estar atento é o oposto de estar ausente. Em inglês, atenção refere-se a “atender” nas mais diferentes conotações de cuidado (atender um paciente, por exemplo), de estar em, de estar presente, escutar, de ir junto). Estar ausente significa que não estamos ali/aqui, que somos cativados pelo horizonte de expectativas, projeções, perspectivas, visões, imagens, sonhos, que são nossos, ou seja, nossa intencionalidade – que nos constitui como sujeito em relação a um objeto/objetivo. Poderíamos dizer que o estado mental de alguém que tem um objeto/objetivo, uma orientação, é o estado mental de um sujeito (de conhecimento). Estar atento não é ser cativado por uma intenção, ou projeto, ou visão, ou perspectiva, ou imaginação (que sempre nos dão um objeto e capturam o presente numa re-presentation). A atenção não me oferece uma visão ou perspectiva, ela abre para aquilo que se apresenta como evidência. A atenção é a falta de intenção. A atenção requer a suspensão do julgamento e implica um tipo de espera – a crítica como a arte da espera (Foucault) – em francês, atenção se relaciona com *attendre*, esperar.

Estar atento significa que a vontade de se submeter a um regime de verdade é neutralizada, e a energia com a qual o sujeito (do conhecimento) se projeta nos objetos se exaure. Esse tipo particular de atenção implica e permite um estar-presente que coloca o sujeito em jogo e que abdica da expectativa de um benefício e, nesse sentido, ela é generosa.

A Necessidade de uma Pedagogia Pobre

A pesquisa educacional crítica, ou seja, a pesquisa que abre os olhos, que nos coloca a uma distância de nós mesmos, que abre espaço para uma possível transformação, não depende da subjugação a um método ou da obediência a regras e procedimentos que seriam compartilhados por determinada comunidade (por exemplo, a comunidade científica, ou a comunidade dos seres racionais, a comunidade daqueles que se subjugam às teses da razão comunicativa...). Ela não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre, uma pedagogia que nos ajude a estar atentos, que nos ofereça os exercícios de um *ethos* ou atitude, não as normas de uma profissão, os códigos de uma instituição, as leis de um reino, as histórias e sonhos de uma “mente no vôo livre da imaginação” (Benjamin, 1979, p. 51). E, entretantes, mandar um convite para caminhar não é o mesmo que exigir a submissão a certas leis ou regras – por exemplo, de um método que funciona como tribunal ou como garantia para se chegar a respostas válidas; ou, nas palavras de Habermas: as condições da razão comunicativa ou as leis e princípios do diálogo.

A pesquisa educacional crítica exige uma pedagogia pobre, uma arte pobre: a arte de esperar, mobilizar, apresentar. Essa arte pobre é, de certa forma, cega (não tem destino, não tem um fim, não vai a lugar nenhum, não está preocupada com o além, não tem o olhar numa terra prometida), ela é surda (não escuta qualquer interpelação, não obedece “leis”) e muda (ela não tem ensinamentos a oferecer). Ela não oferece qualquer possibilidade de identificação (a posição de sujeito, seja ela a de professor ou de aluno, está, por assim dizer, vazia), não há conforto.

A pedagogia pobre nos convida a sair para o mundo, a nos expormos; em outras palavras, a nos colocarmos numa “posição” fraca, desconfortável, e oferece meios e apoio para que façamos isso. Acho que ela oferece meios para experimentarmos (ao invés de fornecer explicações, interpretações, justificativas, representações, histórias, critérios, etc.) meios para que nos tornemos atentos. Esses meios são pobres, insuficientes, defeituosos, carentes de significado, não se referem a um objetivo ou fim, meios puro, pistas que não levam a lugar algum, e que, por isso mesmo, podem levar a todos os lugares: como um *passe-partout*.

A pedagogia pobre oferece meios que podem nos tornar atentos, que eliminam ou suspendem a vontade de nos submettermos a um regime de verdade (Fabian, 2001)⁴ ou de nos submettermos a uma vantagem ou lucro. A pedagogia pobre não promete lucros. Não há nada a ganhar (não há recompensa), não há lições a serem aprendidas. No entanto, essa pedagogia é generosa, ela oferece tempo e lugar, o tempo e o lugar da experiência.

A pedagogia pobre não coloca sob vigilância, ela não controla, ela não está tomando conta de um reino (o reino da ciência, da racionalidade, da moralidade, da humanidade, etc.), ela não impõe condições para a entrada, mas, ao contrário, convida a caminhar pelas estradas, a entrar no mundo, a copiar o texto, ou seja, a expor-se. Caminhar pelas estradas significa literalmente deixar o conforto da casa e sair pelo mundo. O mundo é o lugar que não pertence a ninguém, que não

tem portões de entrada que devem estar sob vigilância. Para sair pelo mundo é suficiente fazer um esforço (sair a caminhar, a copiar). O que é necessário é a vontade de movimentar-se e exaurir a energia da projeção e da apropriação (que repetidamente estabelece sua própria ordem ou “casa”); o que é preciso é um esforço concreto como forma de disciplinar o corpo e a mente que não normalize a nossa posição, mas que, de certa forma, a enfraqueça. Caminhar e copiar são essas atividades físicas disciplinadoras. Caminhar e copiar são os nomes para todas as práticas e-ducativas que permitem a experiência e a exposição. Elas implicam abdicar do conforto de uma posição (de uma orientação, uma boa intenção, uma consciência, uma explicação ou uma história).

A pedagogia pobre é uma pedagogia que diz: “Olhe, eu não deixarei que sua atenção se distraia, olhe! Ao invés de esperar emoções fortes e um desenlace, histórias e explicações, olhe!” (Nancy e Kiarostami, 2001, p. 12). Ela impressiona o olhar oferecendo trajetos, como linhas arbitrárias (estradas, as palavras do texto). Ela oferece cortes, incisões, como linhas que mobilizam o olhar, levam o olhar para outro lugar, atraem-no, levam-no junto. Mas a linha não define o olhar e não oferece uma perspectiva. Essa pedagogia não retrata um horizonte, não oferece qualquer tradição, nem representação; ela traça uma linha como se cortasse uma abertura, que é atração para o olhar. Mas essa linha não desvenda nenhuma cena, nenhum teatro, é uma linha que faz um corte, através da qual imagens se oferecem, um *passe-partout*. Então o corte não é representação ou reflexão. E o que é revelado, o que aparece ao longo da linha não é um mundo desfigurado, caótico, que precisaria do ponto de vista (ou visão geral ou explicação) correto. Andar por essa linha, por essa estrada, é não se perder na caverna de Platão. Não, a linha é um corte se abrindo no mundo para esse mesmo mundo. Assim, o caminhar não precisa de um destino ou orientação para dar-lhe seu (verdadeiro) significado, através do qual o ideal, obviamente, seria a chegada. Uma linha arbitrária não oferece uma reflexão distorcida, incompreensível, falsa ou caótica do mundo, mas ela abre para o mundo. Caminhar por essa linha sem um programa, sem um fim, mas com um peso, uma carga: o que há lá para se ver e ouvir?

A pedagogia pobre oferece meios que nos auxiliam a assumir a posição do vulnerável, a posição desconfortável, a exposição. Assim que deixamos essa exposição, o olhar muda e os objetos (e objetivos) se apresentam aos sujeitos, e nós adquirimos conhecimento em lugar de experiência (não questiono a importância do conhecimento, mas a pesquisa educacional crítica não trata do conhecimento que objetiva entender, mas sim cortar, trata de uma possível autotransformação – veja acima). A pedagogia pobre oferece meios de deixar a posição, para que a alma seja comandada pela estrada, como a rua pavimentada pelo texto no momento em que copio o texto. Copiar, como mapear, segue um trajeto que não é guiado por idéias principais ou por (hipo)teses do copiador ou do mapeador.

Essa pedagogia apresenta o mundo, oferece-lhe “evidência” – “não o que é evidente naquilo que é simplesmente dado (simplesmente ou empiricamente, etc.), mas o que é evidente no que aparece quando não damos uma olhada... [que] está bem longe de uma visão que está meramente avistando (que olha

meramente para “ver”): o que é evidente se impõe como o estabelecimento de um olhar (“*elle s’impose comme la mise en puissance d’un regard*”). (Nancy e Kiarostami, 2001, p. 12). “A evidência sempre contém um ponto cego dentro de sua própria obviedade: dessa forma ela se apóia no olho. O ‘ponto cego’ não priva o olho de sua capacidade de ver: ao contrário, ele produz uma abertura para o olhar e o pressiona a ver” (Nancy e Kiarostami, 2001, p. 12). É essa pressão que a pedagogia exerce: ela pressiona. E o ponto cego poderia ser visto como a linha (arbitrária) que abre para o olhar. A pedagogia pobre esclarece a necessidade de olhar e usar os olhos: a evidência e a certeza de um olhar que é mobilizado, olhar como observação do mundo e sua verdade. O que não é a verdade sobre o real, mas sim a verdade que vem do real – a verdade não está numa tese ou representação, mas na experiência. É para novamente dar o real (que não é simplesmente dado), para “realizá-lo” (ver Benjamin), ou seja, para vê-lo e observá-lo. A pedagogia crítica não captura o olhar, mas o exige, mobiliza-o, anima-o, faz com que ele vá junto para que o olhar não fique aprisionado e sim possa ser seduzido e levado por aquilo que é evidente (Scott, 1991)⁵. E a evidência não é o que simplesmente é dado, mas sim aquilo que *vem* a aparecer quando o olhar se ocupa do presente ao invés de julgá-lo.

Caminhar pela estrada implica uma possível transformação (“o comando da alma”); o “sujeito” dessa caminhada é o sujeito da experiência e, portanto, de certa forma, não é sujeito algum (que tenha um objeto e uma orientação). Em outras palavras: os sujeitos da experiência e os sujeitos da atenção são tipos particulares de sujeitos. Eles não se subjugam ao tribunal da pesquisa científica (qualitativa, quantitativa), nem ao tribunal da razão comunicativa, ou às exigências do diálogo, mas estão sob o comando do presente que vem vindo. E sabemos por Benjamin que quem caminha, como quem copia, não está ouvindo “o movimento de sua mente no vôo livre da imaginação” (Benjamin, 1979, p. 51) – é isso que o leitor está fazendo, aquele que entende e interpreta: ouvindo os comandos de seu “eu”. Nesse sentido, o olhar também está libertado do “eu” e não é subjetivo ou privado, ainda que certamente seja pessoal (e ligado ao corpo), envolvendo-“nos”, envolvendo “nossa alma”.

E isso, penso eu, é precisamente o que está em jogo na pesquisa educacional crítica como o “abrir de nossos olhos”, isto é, na abertura de um espaço existencial, um espaço para a liberdade prática: nossa alma.

Notas

1. “*Ouvrir une espace de liberté, entendu comme espace de liberté concrète, c’est-à-dire de transformation possible*” (Foucault, 2001, p. 1268).
2. “Isso é porque o conhecimento não é feito para entender; ele é feito para cortar” (Foucault, 1997).
3. Ver, por exemplo, Bosteels (1996) e Sartre (2005).
4. Fabian, falando sobre a pesquisa antropológica “vendo” o outro, sugere que talvez a melhor pesquisa se realize enquanto a pessoa está “fora de si”, ou seja, quando relaxamos nossos controles internos, esquecemos nossos propósitos, nos abandonamos. É o lado extático, que não é “método”, diz ele, mas a necessidade de paixão – “como impulso e sofrimento, terror e tortura” – sendo a condição para realmente poder ver (Fabian, 2001).
5. Um convite a caminhar é um convite para compartilhar uma experiência (-limite). Mas devemos ser muito cautelosos quando nos referimos à “evidência” e a “evidência da experiência”. Veja, por exemplo, a convincente crítica de Scott (1991, p.773-797) à proposição de que a experiência ofereceria uma evidência em que alguma coisa fosse se tornar visível. Entretanto, espero ter deixado claro, a forma como aqui uso “experiência” e “evidência” está deslocando esses termos para outro registro, um registro existencial e não epistemológico ou metodológico.

Referências

- BENJAMIN, Walter. One-Way Street. In: _____. **One-Way Street and Other Writings**. (Tradução de E. Jephcott ; K. Shorter). London: NLB, 1979. P. 51.
- BOSTEELS, Bruno. A Misreading of Maps: the politics of cartography in Marxism and Poststructuralism. In: BARKER, St. (Ed.). **Signs of Change: premodern – modern – postmodern**. Albany: State University of New York Press, 1996. P. 109-138
- BUTLER, Judith. What is Critique?: an essay on Foucault’s virtue. In: _____. **The Judith Butler Reader**. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, 2001.
- FABIAN, J., **Anthropology with an Attitude: critical essays**. Stanford: Stanford University Press, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Michel Foucault et L’Iran. In: DEFERT, D.; EWAL, F.; LAGRANGE, J. (Eds). **Dits et Écrits II 1976-1988**. Paris: Gallimard Quarto, 2001. P. 762.
- _____. Nietzsche, Genealogy and History. In: RABINOW, Paul (Ed.). **Essential Works of Foucault, 1954-1984**. New York: New Press, 1997.
- FOUCAULT, Michel. Structuralisme et Poststructuralisme. In: DEFERT, D.; EWAL, F.; LAGRANGE, J. (Eds). **Dits et Écrits II 1976-1988**. Paris: Gallimard Quarto, 2001. P. 1268.
- LAMBEIR, Bert. **The Educational Cyberspace Affaire: a philosophical reading of the relevance of information and communications technology for educational theory**. Leuven: Unpublished doctoral dissertation. K.U.Leuven, 2004.
- NANCY, Jean Luc; KIAROSTAMI, Abbas. **L’Évidence du Film/the Evidence of Film**. Brussels: Yves Gevaert, 2001.

SARTRE, Thomas Flynn. **Foucault and Historical Reason**: a poststructuralist mapping of history. Chicago/London: The University of Chicago Press, 2005.

SCOTT Joan. The Evidence of Experience. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 17, p. 773-797, 1991.

Jan Masschelein é professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Leuven, na Bélgica.

Endereço para correspondência:
Centrum voor Wijsgerige Pedagogiek
Andreas Vesaliusstraat 2
B-3000 Leuven – Belgium
jan.masschelein@ped.kuleuven.be

Tradução de Lisa Becker, do original em inglês.
Revisão técnica de Marcelo de Andrade Pereira

