

UM EXERCÍCIO QUE FAZ ESCOLA: NOTAS PARA PENSAR A INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NO RIO DE JANEIRO

Walter Omar Kohan¹

Resumo

O presente trabalho apresenta uma experiência prática de formação no campo da filosofia da educação realizada junto com Jan Masschelein (Universidade Católica de Louvain); Wim Cuyvers, Jorge Larrosa (Universidade de Barcelona) e Maximiliano López (Universidade Federal de Juiz de Fora), além de setenta estudantes, entre belgas e brasileiros. Situo a experiência, descrevo seu marco teórico e metodológico e analiso alguns dos trabalhos resultantes dela. O eixo central do exercício é o conceito escola, ressignificado a partir de sua etimologia, como a materialização do tempo livre (*skholé*). Nesse sentido, a escola compreende quatro dimensões: separação (do tempo afirmado nos campos social, econômico e político); profanação (dos sentidos socialmente consagrados ou naturalizados); atenção (que torna o mundo interessante) e amor público (pelas coisas do mundo e o mundo como tal). Depois de tecer algumas considerações sobre o valor do exercício, apresento – apenas a título de primeira elaboração sobre o tema – o conceito de escola nômade.

Palavras-chave: Escola; Pesquisa educacional; Experiência.

¹ **Walter Omar Kohan** é Professor Titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da UERJ.

E-mail: wokohan@gmail.com

Abstract

This paper presents a practical experience of formation in the field of philosophy of education held together with Jan Masschelein (Catholic University of Louvain); Wym Cuyvers, Jorge Larrosa (University of Barcelona) and Maximiliano López (Universidade Federal de Juiz de Fora), and seventy Belgian and Brazilian students. I place the experience, describe its theoretical framework and methodology and analyze some outcomes from it. The central concept of the exercise is school reconstructed from its etymology, as the embodiment of free time (*skholé*). In this sense, school includes four dimensions: separation (of time as it is affirmed in the social, economic and political framework); profanation (of the senses socially consecrated or naturalized); attention (that makes the world interesting) and public love (to the things of the world and the world as such). After some considerations about the value of exercise, I present - only as a first elaboration on the theme - the concept of nomadic school.

Keywords: School; Educational research; Experience.

UM EXERCÍCIO QUE FAZ ESCOLA: NOTAS PARA PENSAR A INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NO RIO DE JANEIRO

O emancipado é um homem que anda sem parar, circula e conversa, faz circular os sentidos e comunica o movimento da emancipação

J. Rancière

O campo da filosofia da educação abrange trabalhos em duas áreas conexas mas distintas. Por um lado, a filosofia como reflexão teórica sobre o fenômeno educacional em suas diversas dimensões. Por outro lado, o que poderíamos mais propriamente chamar de ensino de filosofia, isto é, uma filosofia na educação, a filosofia como disciplina, ou exercício ou experiência, inserida na prática educacional em seus distintos níveis. Embora claramente relacionadas – tanto que poderia se afirmar que a segunda é uma forma da primeira –, ambas podem também ser exercidas separadamente. Justamente isso é o que acontece no Brasil, onde essa separação tem espaços institucionais diferentes. A primeira possibilidade aparece mais claramente um grupo de trabalho na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e a segunda na Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), sob o título de “Filosofar e ensinar a filosofar”. Longe de afirmar que não existam conexões e inter-relações entre ambos os espaços, a distinção traçada permite pensar as especificidades entre esses dois campos, que compartilham uma franca expansão e crescimento no país.

Aquela primeira possibilidade, a filosofia da educação, é um campo predominantemente teórico, geralmente ligado

ao estudo de um autor do campo filosófico a partir do qual a reflexão educacional ganha força e sentido. Ao contrário, o campo do ensino de filosofia costuma estar mais associado à “prática” e os embates que ela gera, nos seus distintos níveis, à inclusão da filosofia nos diversos níveis educacionais. Certamente, trata-se de uma distinção forçada e reducionista e o próprio trabalho que estou apresentando é uma prova disso na medida em que relata uma experiência prática de formação em filosofia da educação recentemente realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) junto com a Universidade Federal Fluminense (UFF). Eis, então, o que introduziremos a seguir; um exercício “teórico-prático” de filosofia da educação.

Pelos efeitos de recentes reformas no seu sistema educacional, alguns filósofos da educação europeus andam por caminhos semelhantes aos traçados por seus pares latino-americanos, como resultado das reformas neoliberais que afetaram a nossa região nos anos noventa. Assim, alguns deles têm insistido muito nos últimos anos numa crítica do que eles chamam do predomínio do paradigma da aprendizagem no discurso educacional de nosso tempo. Um exemplo é Gert Biesta. Dentre outros trabalhos, em *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future* (New York: Paradigm, 2006), Biesta senta as bases do que considera uma teoria da educação a partir de uma crítica da maneira em que a linguagem da educação, ou seja, a forma em que se fala das questões ou problemas educacionais, tem sido encurtada a uma linguagem da aprendizagem. Desse modo, se reduziria o discurso educacional a um discurso sobre a aprendizagem. Expressões como “era da aprendizagem”, “aprender a aprender”, “aprendizagem continuada” e outras semelhantes, seriam mostras dessa tendência. Biesta faz uma crítica dessa passagem e propõe um retorno a uma linguagem educacional *per se*, que dê conta da questão principal a ser tratada, a da educabilidade do ser humano, em uma era pós-humanista. Nisso concentra sua obra mais recente.

Outro destacado filósofo da educação que compartilha uma preocupação semelhante é o belga Jan Masschelein. Em trabalhos recentes, como “Experimentum scholae” e “School - a matter of form”, associa essa ênfase na aprendizagem a fatores contemporâneos como a pressão consumista e produtivista do mercado, a tendência a fazer dos sujeitos seres empreendedores, que precisam estar dotados das competências, habilidades e ferramentas para tal. O aprender seria uma das forças produtivas mais valiosas pelo seu efeito multiplicador, na medida em que ele constantemente agrega valor ao sujeito e assim alimenta a acumulação do capital humano. Dessa forma, os discursos pedagógicos sobre o aprender careceriam de qualquer força emancipadora ou libertadora. Ao contrário, funcionariam em acordo ao sistema. Assim como Gert Biesta prefere pensar em termos de educação e não de ensinar e aprender, Jan Masschelein tem concentrado seus esforços teóricos numa resgate do termo escola.

Pelo interesse que têm gerado suas ideias entre nós, oferecerei algumas delas a seguir, apresentando uma experiência prática de formação realizada no Rio de Janeiro. Dividirei a apresentação em alguns momentos. São eles: 1) “Um per-curso de-formação”, onde descreverei brevemente a experiência em questão e introduzirei o seu marco teórico e metodológico; 2) “O cinema de Pedro Costa e a pesquisa educacional”, no qual exporei a intervenção de outro filósofo da educação europeia, Jorge Larrosa, nessa experiência; 3) “A máquina antropológica”: será a vez da parte correspondente a Maximiliano López; 4) “O lugar da escola”, onde narrarei a dimensão teórica da experiência no que ela diz respeito a repensar a escola; 5) “Notas para pensar uma experiência”; nele relatarei algumas produções do exercício; e finalmente em 6) “Uma escola nômade” proporei algumas considerações pessoais sobre a experiência.

UM PER-CURSO DE-FORMAÇÃO

Farei a apresentação da forma em que esse resgate do termo escola se mostrou entre nós, a partir de uma experiência de formação que organizamos, junto com Maximiliano López na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Federal Fluminense (UFF), e que teve a participação, além de Jan Masschelein, de Wim Cuyvers e Jorge Larrosa. Masschelein trabalha na Universidade Católica de Louvain, onde coordena o Laboratório para Educação e Sociedade, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Wim Cuyvers é um arquiteto que abandonou suas credenciais e trabalha em projeto educativo de um Refúgio nas montanhas do nordeste da França. Jorge Larrosa, bem conhecido entre nós, é professor na Universidade de Barcelona. Foram dez dias intensos de trabalho entre 29 de outubro e 9 de novembro, junto a 33 estudantes belgas, 36 brasileiros do Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais, Distrito Federal e Piauí. O curso foi organizado ao mesmo tempo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ e a Pró-Reitoria de Extensão da UFF.

No primeiro dia do curso foram oferecidas as bases teóricas. Uma leitura cuidadosa do seu título oferece algumas pegadas interessantes: “Sobre a escola (pública) e o ato educativo ou sobre a experiência da pesquisa como verificação da igualdade. Encontrar uma escola pública em/para o Rio: andar e falar como práticas de pesquisa educativa”. Tratava-se, no centro, de pensar a escola pública e de fazer uma pesquisa comprometida com ela. A cidade do Rio faria parte do projeto: seria uma pesquisa situada nesse contexto urbano. A igualdade estaria no início, como orientadora da busca. A escola pública, ao contrário, no final, como possibilidade de encontro. Andar e falar seriam atividades centrais da prática de pesquisa. A pesquisa poderia se tornar uma experiência. A escola e a igualdade estão colocadas invertidas de seu modo mais habitual, em que aquela se situa no início e esta no final:

parte-se usualmente da escola e busca-se, nela, promover a igualdade. O título do curso parece sugerir um movimento contrário: parte-se da igualdade para, a partir dela, encontrar uma escola.

O marco teórico e metodológico partilhado no primeiro dia confirmou, em certa forma, esta leitura. Por um lado, J. Masschelein entende a pesquisa em educação diferenciada da pesquisa científica. São três as suas marcas principais: a) o pesquisador envolve-se na pesquisa de uma forma que ele próprio se transforma; nesse sentido, a pesquisa em educação se caracteriza por um trabalho sobre si do pesquisador: nesse primeiro sentido, uma pesquisa é educacional por que coloca em questão, em primeiro lugar, o próprio pesquisador; b) a educação é de alguma forma o tema ou problema que está sendo pesquisado; nesse segundo sentido, uma pesquisa é educacional por que trata de educação, por que permite elucidar ou problematizar uma questão educacional, por que confere sentido a uma prática educacional; c) finalmente, na pesquisa educacional trata-se de tornar algo público, de tornar-se atento ao mundo em sua verdade e disponibilizar ela para qualquer um. Nesse terceiro sentido, uma pesquisa educacional disponibiliza uma percepção sobre o mundo que não era perceptível. Eis seu valor ou sentido educacional. Valeria a pena se questionar o que seria preciso acrescentar à pesquisa educacional assim definida por Masschelein para que ele se torne filosófico-educacional.

A partir desse marco, a proposta foi que o grupo iria andar pela cidade do Rio de Janeiro. Dividiu-se o grupo em trinta e três duplas (cada uma formada por um estudante belga e um brasileiro) e depois distribuiu-se cada dupla em um setor da cidade, de modo a poder cobri-la inteiramente. Dentro dos setores, traçaram-se grandes linhas que deveriam ser percorridas e ofereceram-se ao grupo uma relação de dezesseis parâmetros indicadores de espaço público que deveriam ser marcados nessas linhas. Eles incluíam coisas tão dessemelhantes quanto bancos para se sentar, lugares de

encontro sexual, pontos de consumo ou tráfico de drogas, caixas eletrônicas, prédios abandonados, postos de polícia fixos ou móveis, telas de uma e duas dimensões, *graffitis*, cenas que representem o mal ou atos de amor público (ou seja, expressões de amor não pessoal pelo mundo). Além desses parâmetros, solicitou-se que cada participante levasse um caderno de anotações de livre preenchimento e que registrasse também os movimentos realizados fora do trajeto planejado. Os grupos andaram, andaram e andaram, ao todo foram percorridos mais de 1200 km e mapas de cada um dos parâmetros foram traçados sobre um papel vegetal que permitiu a correlação e o contraste entre eles. A partir de esse andar pela cidade, os participantes iriam perceber marcas de espaços públicos e oferecer, individualmente, uma frase e um desenho que outorgasse forma a um primeiro esboço de projeto de uma educação para todos. Durante o curso, outros encontros foram organizados para respaldar as observações e oferecer diferentes elementos que permitissem ampliar os sentidos da pesquisa. Jorge Larrosa trabalhou a partir de alguns filmes de Pedro Costa para ilustrar a experiência de um modo de fazer cinema inspirador para a pesquisa educacional. Wim Cuyvers elaborou um mapa das relações entre arquitetura e educação, de maneira a pensar o espaço escolar a partir de seu caráter público. Maximiliano López traçou as linhas de funcionamento da “máquina antropológica” e de como ela se incorpora a certo ideário cultural, pedagógico e político na América Latina. Volveremos a eles no desenvolvimento do texto. Eu mesmo me concentrei em pensar a relação entre os que ocupam os lugares de ensinar e aprender na relação pedagógica, a partir dos casos de Sócrates (Platão) e J. Jacotot (J. Rancière). Numa mesa redonda na UFF foi abordada a problemática de uma “educação sem condições”. Nela, Jan Masschelein voltou a apresentar as linhas principais de seu modo de pensar a pesquisa em educação, desde sua inspiração em autores como H. Arendt e J. Rancière. Fez também referência a sua inspiração em Fernand Deligny, em

especial seu filme *Ce Gamin, là*. Wym Cuyvers mostrou os traços principais de seu projeto político-pedagógico “Refúgio” e as marcas que o sustentam. Jorge Larrosa, a partir de uma inspiração arendtiana, apresentou a figura de Herodes com textos de Peter Hanke e a do Ogro a partir de citações do romancista francês Michel Tournier. Com o fundo do quadro “a revista das escolas”, do belga Jan Verhas em 1880, buscou problematizar a escola à qual entregamos nossos filhos, ao Ogro que as habita, por exemplo, nas formas de Mickey Mouse ou a Escola do Futuro. No meu caso, tentei pensar, a partir dos elementos oferecidos na própria mesa, o significado e o sentido do que poderia significar para nós “fazer escola sem condições”.

Em diversos momentos os professores do curso – que mostraram uma dedicação e disponibilidade completa ao mesmo – atenderam diversas consultas dos estudantes sobre as suas observações. Numa última reunião foram exibidos e comentados os trabalhos que, no caso dos estudantes belgas, seriam apenas o início de um posterior desenvolvimento até a apresentação de um projeto final de “educação para todos” situado no Rio de Janeiro, a ser feito na Universidade de Lovain até o final do ano acadêmico em curso. Uma tarde de avaliação conjunta encerrou o exercício, quando uma mistura de cansaço e saudade já parecia ter se apoderado do grupo.

O CINEMA DE PEDRO COSTA E A PESQUISA EDUCACIONAL

Jorge Larrosa trabalhou com imagens de dois filmes do diretor português: *O quarto de Vanda* e *Juventude em marcha*. Por um lado, tentou mostrar em que medida nesses filmes aparecem temáticas próprias do curso. Mas, por outro lado, o aspecto que mais interessou Jorge é a forma em que Pedro Costa reflete sobre a experiência de fazer cinema, pois ali aparecem pontos de encontro importantes com a experiência de pesquisa educacional que estávamos realizando: ambas exigem uma pesquisa sobre o mundo e com o mundo, o que por sua vez chama a uma forma específica de atenção e presença

no mundo e, em última instância, a se colocar em jogo do pesquisador, do educador, do cineasta. Eis alguns dos motivos dessa força comum ao educador e ao cineasta: fazer um filme que não seja um filme (com menos gestos que os exigidos pelo cinema culto, de moda), que não seja “como deve ser um filme”; um filme sem dinheiro em demasia, sem excessos, sem distrair-se de si mesmo; um filme com tempo, sem urgências; um filme fruto de um convite e de uma aceitação: aceitação não só do convite realizado para que ele fosse feito, mas também aceitação do mundo tal como existe, tal como ele é, das coisas tais como elas são; de uma suspensão do julgamento e da crítica; um filme produto de um trabalho como qualquer outro; consistente em dar certa ordem ao que vemos com atenção, perseverança e delicadeza no mundo; um filme que pense, a certa distância, o espaço e sua ocupação pelos seres humanos, por um ser humano; um filme que esteja menos preocupado em levar uma nova luz ao mundo e que possa, ao contrário, se iluminar da luz que já existe no lugar do mundo em que ele penetra; com uma câmara o mais imóvel possível, para captar, desde essa imobilidade, o movimento do real; um filme que resista as próprias intenções, que não se faça desde um saber demasiadamente sábio, certo, seguro de si; finalmente, um filme que se encarne numa atitude própria de quem está pedindo esmola e simplesmente não sabe o que vai receber. O convite feito por Larrosa diz respeito a experimentar pensar cada uma dessas inscrições para a pesquisa educacional. O que daria a pensar se cada vez que aparece nas linhas anteriores a palavra “filme” lêsemos a expressão “pesquisa educacional”?

A “MÁQUINA ANTROPOLÓGICA”

Maximiliano López partiu do primeiro monumento do Estado moderno brasileiro, construído em homenagem a dom Pedro I, na cidade do Rio de Janeiro, na antiga *Praça da Constituição* (atual *Praça Tiradentes*). O monumento é um documento exemplar, uma metáfora da “máquina antropológica”, ou seja, um mecanismo de invenção ou

produção do humano. No monumento, superpõem-se duas oposições fundamentais para a modernidade: humano / animal e civilizado / selvagem. Ele se apresenta como uma estrutura orgânica e hierárquica que mostra de forma paradigmática o itinerário espiritual de Ocidente, sua cosmogonia e seu *modus operandi*. A partir de ideias de G. Agamben, M. López mostra como, nessa metáfora da Modernidade, “o humano” é constantemente incentivado e produzido por um mecanismo de divisão e diferenciação em relação a um elemento que, no próprio interior do humano, considera-se não humano: animal, instintivo, natural. Assim, a humanidade não tem um conteúdo próprio ou específico a não ser a sua diferenciação e superação do que a nega. É isso que o monumento a Dom Pedro I ao mesmo tempo expressa e promove: um desejo contínuo e infinito de humanização.

Desde uma perspectiva geopolítica, esse movimento de humanização supõe a separação entre o centro e a periferia, entre o desenvolvido e o atrasado, entre a civilização e a barbárie. Com a conquista da América, a máquina antropológica se lança à humanização dos primitivos, os naturais, os que, paradoxalmente, são também os donos da terra e serão, por isso, perseguidos e combatidos. Ela ocupa todos os tempos: puxa do passado para o futuro, do atraso para o progresso; e também ocupa todos os espaços: das colônias para as metrópoles, do campo para as cidades. A máquina antropológica tem também uma dimensão gramatical: a letra escrita, que articula a superação da natureza pela cultura, a orienta em sua passagem do sensível ao inteligível, como uma promessa ao mesmo tempo orientadora e impossível de ser cumprida. A máquina mostra assim sua cara política explorada particularmente no campo das instituições pedagógicas que a realizam e a tornam um projeto civilizatório para os “novos povos”. Eis uma forma de “articular” temporalidade (progresso), alteridade (assimilação do outro) e linguagem (gramatização), bem conhecida (padecida) por nós na América Latina.

O LUGAR DA ESCOLA

Estamos habituados a pensar que a escola (pública) está ali e entramos nela com nossas melhores intenções. A escola está no início e a penetramos para intervir, para melhorá-la, para transformá-la. Diferentemente, J. Masschelein pensa a escola a partir de sua etimologia grega, *skholé*, como tempo livre. Originada no mundo grego, a escola que Masschelein reconstrói não reproduz a ordem social, ao contrário, ela afirma um espaço e tempo diferenciados que, de alguma maneira, coloca em questão os espaços e tempos sociais. Como tempo livre, a escola tem quatro características principais. A primeira é a *suspensão*. Por ela, a escola comporta uma interrupção do tempo que predomina no campo social, econômico e político. De alguma forma, esse tempo não rege na escola que iguala os estudantes enquanto estudantes e lhes oferece a possibilidade de deixar a particularidade de sua história familiar e se tornar junto aos outros, simples e singularmente, um estudante. Nesse sentido, a escola é um espaço tempo igual para todos. Em segundo lugar, a escola é espaço-tempo de profanação na medida em que oferece aos estudantes uma experiência do tempo liberada daquela considerada sagrada pela sociedade. Na escola, as palavras, as verdades, os saberes são de alguma forma liberados de seu uso dominante e dispostos para uma nova re-apropriação e criação comum. Nessa dimensão, são profanados os sentidos essenciais de uma sociedade e, também por isso, desde seu início a escola foi considerada perigosa e teve seus detratores. Em terceiro lugar, a escola gera atenção, ela torna algo do mundo interessante e faz com que os estudantes se atentem para o que não consideravam. Assim, a escola é um espaço e tempo livres onde algo é oferecido, sem estabelecer de antemão o sentido dessa apropriação. Ao contrário, ela não é um lugar ou tempo de passagem (*do* passado *para* o futuro), nem de preparação (para a vida, para o futuro), nem de projeto ou iniciação (*da* família *para* a sociedade). É um tempo e espaço de olhar para o mundo suspendendo e profanando o modo social de olhar e atentando para ele

de forma a experienciá-lo como quem o experimenta pela primeira vez através do estudo e do exercício escolares. No curso, Jan Masschelein acrescentou uma quarta característica: o amor público, ou seja, a escola é o espaço-tempo onde se experimenta, de forma comum, compartilhada, um amor pelo mundo tal como ele é, pelas coisas do mundo, práticas onde se ama em comum certa dimensão do estar no mundo.

Um olhar a essas quatro características (suspensão, profanação, atenção, amor público) mostra que de fato o tempo vivido nas instituições escolares parece bastante distante dessa experiência. O tempo que predomina nas escolas está ditado pelo mercado (laboral), pelos parâmetros curriculares, pelos programas, pelos exames nacionais, pelos ingressos às universidades... ou seja, é bastante evidente que nas escolas não há condições para uma experiência escolar do tempo, no seu sentido originário. Nesse aspecto, embora pareça contraditório, não parece haver escola nas escolas, elas não parecem dispor das condições para um estudo e um exercício propriamente escolares, essa exigência de suspensão, profanação, atenção e amor público que caracteriza a escola, como tempo livre, desde seus inícios. Será isso mesmo? Podemos então concluir que não há escola nas escolas? Ou, então que a escola está hoje mais fora do que dentro das escolas? Ou haverá que deixar lugar para uma experiência do tempo escolar, mesmo que esporádica, episódica e inconstante, nas próprias instituições escolares? Com essas prerrogativas e esses quem sabe com alguns desses e outros interrogantes, à busca de espaços públicos que permitissem vislumbrar uma vivência escolar do tempo, os participantes do curso, não sem hesitações, temores e questionamentos empreenderam as ruas da maravilhosa, frenética e confusa Rio de Janeiro. À busca das condições para se fazer escola. Isso lembrou J. Larrosa a partir de uma citação de Constantin Brancusi: “O difícil não é fazer coisas. O que é difícil é colocar-se no estado de fazê-las”. Colocar-se no difícil estado de fazer escola, eis talvez um dos sentidos principais do presente curso.

NOTAS PARA PENSAR UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Não foi fácil para muitos dos participantes aceitar o convite proposto. As razões são múltiplas: desde as diferenças nas culturas do trabalho acadêmico do Brasil e da Bélgica, passando pela dificuldade para dispor do tempo requerido pelo exercício, até certa resistência a adotar critérios sentidos como rígidos e renhidos com a própria experiência. Algumas tensões eram notórias: entre as diversas exigências, práticas e expectativas dos estudantes brasileiros e belgas; entre a aposta pelo tempo livre e a extenuante ocupação do tempo para poder andar as distâncias exigidas pela cidade à busca dos parâmetros pré-estabelecidos; entre o sentido de pensar a escola (pública) a partir de mapas indicadores de espaços públicos que mostravam o público como o “disponível para qualquer um”, sem uma desejada problematização dos diferentes sentidos do público no campo educacional; entre a longa e trabalhosa tarefa de traçar os mapas e a fulminante produção de um trabalho final a partir deles sem as condições e o tempo necessários para elaborar conceitualmente essa transposição.

Contudo foi também notória a riqueza da experiência de formação a partir da leitura de alguns dos trabalhos expostos e das escritas promovidas a partir do próprio curso. Mesmo que, a inspiração esteja mais dirigida ao processo que ao produto, ao andar do que ao ponto de chegada, algumas sentenças apresentadas pelos estudantes no último dia do curso ilustram essas três dimensões da pesquisa educacional elencadas neste mesmo trabalho: se colocar a si mesmo em questão; trabalhar uma questão educacional; tornar algo público.

Tomamos três delas. A primeira: “*A ruin is not a ruin*” (“Uma ruína não é uma ruína”). Parece uma contradição e, ao mesmo tempo (mas não no mesmo sentido!) uma evidência: uma ruína não é apenas ou primeiramente uma ruína: ela é um começo, um habitat, um espaço público. O olhar atento transforma as coisas do mundo e nossa relação com elas. A segunda: “Pensando com os pés; tornando-se público

na procura de um refúgio”. Aqui o próprio corpo parece problematizado: os pés pensam; a cabeça talvez anda; não há funções ou sentidos fixáveis separadamente de um corpo em movimento. E o corpo, o eu, torna-se ele mesmo público se refugiando do que ameaça esse caráter. Os educadores não somos públicos, mas nos tornamos públicos na procura de um refúgio educacional, de um espaço-tempo livremente educador. Para terminar, um último exemplo: “Passar-ela: *it’s a pleasure not to be but to be in between*” (“Passar-ela: é um prazer não estar, mas estar entre”). Estar entre, uma paixão, um prazer, uma devoção no curso: andar a caminho, entre, nas pontes, nas entrevias, nos caminhos, andar, andar e andar, estar a caminho, estar entre, andar entre, caminhar entre, educar entre, entre-educar.

UMA ESCOLA NÔMADE?

A princípio, a ideia de uma escola nômade parece um contrassenso, pela própria junção dos dois termos: como poderia uma escola se deslocar no espaço, sair do lugar, andar a caminho? Como poderia o nômade se fixar num espaço físico? Contudo, uma problematização dos dois termos em jogo permita talvez uma aproximação. Já vimos como, segundo J. Masschelein, a escola pode ser não apenas – ou não especificamente – a instituição escolar mas a materialização do tempo livre, entendido como tempo da suspensão, profanação, atenção e amor público. Da mesma forma, o nomadismo não precisa ser pensado única, e tampouco especialmente, em termos de deslocamento no espaço; ele pode ter mais a ver com uma intensidade do que com uma extensão, sua forma pode se encontrar muito mais na qualidade do espaço que na sua quantidade, na sua espessura muito mais do que na sua largura, na sua densidade muito mais do que na sua dilatação, na sua velocidade muito mais do que no seu movimento de translação; nômade é aquele para quem as coisas não têm estado fixo, que olha, atento, para a continuidade do que está sendo, aos desvios e fugas; ele não está preocupado consigo,

mas com o fora, está aberto aos signos revolucionários no que existe, ao que demanda atenção, por isso ser nômade é uma forma de sensibilidade, de atenção em relação ao fora e seus habitantes; o nômade não olha o mundo desde uma posição de saber, mas se faz sensível aos saberes do mundo; afirma uma vida nômade, um modo nômade de viver.

O nômade se joga no seu nomadismo: coloca seu corpo no encontro com outros corpos, de forma densa, intensa, persistente, perdurável, está atento às rupturas nos modos de pensar e viver “acomodados” ao sistema. É hospitaleiro a encontrar sempre novos rumos, outros inícios perante o estado de coisas, começando quase sempre de novo, como se cada ponto, linha, estação, cidade, país, mundo significasse retroceder ao início. Talvez isso tenha significado, para muitos de nós, a experiência aqui relatada: uma forma de se colocar novamente a caminho, de iniciar um novo percurso para pensar... a escola, a nós mesmos, a tantas palavras que ornamentam nossa forma de estar nas práticas e instituições educacionais que são as nossas.

REFERÊNCIAS

Além das notas tomadas no curso e na sessão de avaliação do curso no Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI/UERJ) em 22 de novembro de 2012, destaco:

COSTA, Pedro. Uma porta fechada que nos deixa a imaginar. In: AA. VV. *O cinema de Pedro Costa*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2010, p. 147-176.

LARROSA, J. Una lengua para la conversación. In: Masschelein, J. y Simons, M. (Eds.) *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, 2008, p. 45-56.

MASSCHELEIN, J. Pongámonos en marcha. In: Masschelein, J.; Simons, M. (Eds.) *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, 2008, p. 21-30.

MASSCHELEIN, J. Experimentum Scholae: The World Once More ... But Not (Yet) Finished. *Stud Philos Educ*, n.30, 2011, p. 529-535.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMONS, M., MASSCHELEIN, J. Sobre el precio de la investigación pedagógica. In: Masschelein, J.; Simons, M. (Eds.) *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, 2008, p. 129-146.

SIMONS, M., MASSCHELEIN, J. Hatred of Democracy ... and of the Public Role of Education? Introduction to the Special Issue on Jacques Rancière. *Educational Philosophy and Theory*, v. 42, n. 5-6, 2010, p. 509-522.

SIMONS, M., MASSCHELEIN, J. The Hatred of Public Schooling: The school as the *mark* of democracy. *Educational Philosophy and Theory*, v. 42, n. 5-6, 2010, p. 666-682.

SIMONS, M., MASSCHELEIN, J. School - A matter of form. In: Gielen P., De Bruyne P. (Eds.), *Teaching art in the neoliberal realm. Realism versus cynicism*. Amsterdam: Valiz, 2012, p. 69-83.

SIMONS, M., MASSCHELEIN, J., LARROSA, J., (Eds). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires/Madrid: Miño y Dávila, 2011.

Data de recebimento: novembro de 2013

Data de aceite: junho de 2014

