

UMA HISTÓRIA EDUCACIONAL DA CAVERNA (SOBRE OS ANIMAIS QUE VÃO À 'ESCOLA')¹

AN EDUCATIONAL CAVE STORY (ON ANIMALS THAT GO TO 'SCHOOL')²

Jan Masschelein^{3,4}

“... o olho nem sempre foi destinado à contemplação ...”
(Michel Foucault)

Atualmente, tanto em nível dos discursos educacionais quanto das políticas educacionais, tudo tem sido uma questão de “aprender”. Como uma ‘sociedade de aprendizagem intensiva’, temos que procurar maneiras para maximizar os ganhos da aprendizagem e precisamos investigar como podemos fazer isso de forma eficiente e efetiva (cf., por exemplo, MILLER *et al.* 2008).

Ao mesmo tempo, existem diversas vozes que problematizam esse foco no aprendizado. Elas questionam não apenas a capitalização e a instrumentalização implícitas da aprendizagem, mas também a relevância da própria noção de aprendizagem para a teoria e para a prática da educação. Na verdade, elas reenfazem a noção de educação em si, seja por focar o aspecto de “ensino” ou por reavaliar a noção de “estudo” (BIESTA, 2013; BLACKER, 2013; LEWIS, 2013; SIMONS & MASSCHELEIN, 2008).

Embora coadune com essas vozes críticas, este ensaio se pauta na convicção de que, para resistir aos discursos e políticas de aprendizagem e para reivindicar a noção de educação, vale a pena também reconsiderar a nossa compreensão de “escola”, não a reduzindo, portanto, a uma instituição normalizadora e / ou funcional. Em vez disso, podemos abordá-la como um cronótopo ou um espaço-tempo específico de um animal educável: reunindo, de uma determinada forma, as

1 Este ensaio é uma versão em português, autorizada pelo autor, do texto original em inglês: Masschelein J. (2018) An Educational Cave Story (On Animals That Go to 'School'). In: Smeyers P. (eds) International Handbook of Philosophy of Education. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. 2018 pp 1185-1200.

2 Tradução: Luciano Carlos Mendes Freitas Filho (Doutor em Educação pela UFRJ e Professor do Instituto Federal da Bahia/IFBA. Contato: luciano_freitas@hotmail.com.) Revisado por: Amanda Rocha de Moura (Doutoranda em Letras/UFRJ - aram.amanda@gmail.com) e Daniel Gaivota (Doutorando em Educação pelo PROPED/UERJ - danielgaivota@yahoo.com.br)

3 J. Masschelein – Laboratory for Education and Society, KU Leuven, Lovaina, Bélgica.

jan.masschelein@ppw.kuleuven.be

4 Nota do autor: Este ensaio não poderia ter sido escrito sem a colaboração de Maarten Simons. Agradeço também a Naomi Hodgson pela edição em inglês.

pessoas e o mundo para a companhia uns dos outros durante a execução de operações específicas (suspensão, profanação, formação de atenção, ver mais adiante) e, de fato, permitindo que a educação aconteça. Em outras palavras: reconsiderar a noção de "escola" implica atribuir sentidos a ela com um “sabor diferente”.

Iniciamos essa discussão no livro *Em Defesa da Escola: Uma questão pública* (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013), e aqui, nesse texto, o objetivo é promover esse empreendimento por meio de uma *história educativa da caverna*, que remete ao surgimento da ‘escola’ e do pedagogo, uma história que se distingue da famosa e ainda muito influente *fábula filosófica da caverna*.

Estou ciente de que não devemos nos perder em oposições binárias simplistas, como o binarismo entre uma visão "filosófica" e uma visão "educacional". Não só cada uma pode ser entendida de maneiras bastante diferentes, mas também a relação entre elas é intrínseca e complexa (e.g., KOHAN, 2014; LARROSA, 2011). Meu objetivo aqui, no entanto, não é me empenhar em uma análise ou discurso argumentativo "adequado", mas sim assumir, de certa forma, aquilo que Tyson Lewis chamou de "personagem fabuloso" do pensamento educacional⁵, sua “localização precária entre verdade e ficção”, em que se deve reconhecer se isso é “atestar as dificuldades da educação como prática sem respostas infalíveis” e se é para “reabrir-nos à experiência da educação” como uma potencialidade indeterminada (LEWIS, 2012, pp. 340–341).

Portanto, espero que o leitor não confunda o que se segue com uma declaração de "verdade filosófica" ou com uma reivindicação de uma história verdadeira (por exemplo, da escola, do pedagogo) – mesmo que, porventura, eu utilize de alguns argumentos filosóficos ou "fatos" históricos – e nem com uma história simplesmente fictícia. Trata-se de ficção, sem dúvida, mas não de falsidade. Não é mentir, como afirma Rousseau (e Lewis nos lembra). É ficção também no sentido de que Jacques Rancière a entende: usar poderes linguísticos comuns “para tornar os objetos visíveis e disponíveis para o pensamento” (RANCIÈRE, 2000, p. 116).

Com essa fábula ou história, combinando narrativa e imagem, espero, então, contribuir para um pensamento educacional de “escola” (e de “pedagogo”). É um exercício de pensamento educacional para resistir aos discursos e às políticas reais de aprendizagem, não através de uma crítica a eles, mas tentando povoar nossa imaginação educacional com uma história da caverna diferente. Uma história que pode nos ajudar a abordar e a conceber a educação e a escola, tanto na teoria quanto na prática, de uma forma ligeiramente diferente.

A HISTÓRIA FILOSÓFICA DA CAVERNA

A Filosofia e a Educação, incluindo a "Filosofia da Educação", têm, ao menos, uma conexão clara com cavernas. Na verdade, até os dias atuais, a famosa história da caverna de Platão

⁵ Eu deliberadamente não uso “filosofia da educação” ou “filosofia educacional”. Ambos parecem sugerir que a "filosofia" é a questão central. Embora eu me interesse muito por filosofia, quero enfatizar a educação como a questão central. Em alemão e holandês, existe também a noção de *Pädagogik* ou *pedagogiek* que pode significar “geral” (*allgemein*) ou “filosófico”, em que geral e filosófico são adjetivos descritivos de *Pädagogik* ou *pedagogiek* como (sendo o) substantivo. Eu sugiro traduzir essas noções como pensamento (não teoria) educacional ou pedagógico.

é lembrada e discutida constantemente em vários textos e cursos de filosofia e de educação.⁶ A história de Platão oferece uma certa estrutura de esclarecimento, educação e liberação, incluindo a imagem de "conversão" como um (re)torno para a luz (do sol). Essa alegoria continua a assombrar não somente nossa imaginação filosófica, mas também a educacional.

Apesar das críticas, às vezes radicais, que foram dirigidas às reflexões de Platão, permanece muito atrativo para filósofos e educadores o imaginário poderoso da educação como uma libertação da escuridão da caverna, para, assim, descobrir que, individualmente e com outros, a liberdade pode vir, se nos dirigirmos ao encontro da luz (BURCH, 2011). Esse imaginário inclui o "dever de retornar" à caverna precisamente para libertar aqueles cativados pelas sombras.

Proponho, então, chamar a fábula de Platão⁷ de a história *filosófica* da caverna, que afirma o papel da filosofia e, principalmente, a necessidade da presença do filósofo como mestre educador, sem o qual seria impossível sair da caverna. Esse papel libertador do filósofo é algo que ele/ela assume como um dever heróico. Como Heidegger (1933/2001), notoriamente disse em seu comentário sobre a história de Platão: o filósofo que retorna se expõe para (o risco de) morte.

Na fábula de Platão, a caverna é avaliada negativamente. Ele não está pensando em habitantes de cavernas históricas ou pré-históricas. A caverna não é um refúgio, mas sim uma prisão. A palavra "caverna" é, na verdade, o resumo de uma condição concreta de limitação e insuficiência, a indicação de uma vida "decaída", inautêntica, sem alegria, insuficiente e insatisfatória.⁸ Para Platão, esta é a condição normal ou comum; as pessoas na caverna não são "atopoi", mas são todas pessoas (BLUMENBERG, 1993, p. 37). No entanto, não é uma condição "natural" ou imutável, mas sim um efeito de influências negativas (declínio ou opressão ou esquecimento). É precisamente o movimento de ascensão e de conversão, o movimento de "paideia", que é a verdadeira "natureza" dos humanos. Esse movimento os leva à contemplação – uma capacidade que parece ser a capacidade "natural" do ser humano⁹ e o verdadeiro destino. Os humanos são criaturas cujo destino é o de ser filósofos. É nessa perspectiva que Hannah Arendt chamou a alegoria da caverna de uma "espécie de biografia concentrada do filósofo" (ARENDDT, 2005, p. 29).

A partir da história, fica claro que ascender para fora da caverna requer uma força externa para quebrar as correntes e iniciar a conversão. Tudo se refere ao lugar superior e o de fora, e a

6 Em "Excursus on the cave", Hans Blumenberg (1993) relembra várias outras conexões com a caverna como metáfora ou lugar "real", de Cícero a Montaigne, Bacon, Descartes, Jean Paul e Nietzsche.

7 Como afirma Barberà (2010, p. 105): "a conhecida imagem da caverna, *εἰκὼν*, revela uma variedade surpreendente e intrigante de interpretações dessa imagem: 'alegoria', 'mito', 'fábula', 'parábola', 'símile' e 'comparação', para citar apenas alguns". A noção de fábula parece adequada uma vez que ele enfatiza especialmente o elemento de criação da "imagem" junto à "narrativa". Vou usar tanto a fábula quanto a história sem entrar agora em uma discussão sobre suas diferenças.

8 Para uma análise mais positiva e rica do significado da caverna na Grécia antiga, consulte, por exemplo, Bachelard (1948).

9 Compare: "Desta mesma coisa, então", eu disse, "pode haver uma arte, uma arte da transição ou conversão mais rápida e mais efetiva da alma, não uma arte de produzir visão nela, mas na suposição de que ela possui visão, mas não a direciona corretamente e não olha para onde deveria, uma arte de fazer isso acontecer". Platão, Livro da República 7, 518d. Platão em 12 volumes, Vols. 5 e 6 traduzidos por Paul Shorey. Cambridge, MA, Harvard University Press; Londres, William Heinemann Ltd. 1969.

<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0168%3Abook%3D7%3Apage%3D518>. Acessado em 25 de julho de 2017.

descida do filósofo para a caverna também é forçada e tem o objetivo heróico de libertar os outros. Fundamentalmente, a história oferece uma cena de impotência, de falta e de transcendência necessária: pernas e pescoços humanos acorrentados na escuridão, “congelados, aprisionados diante de uma tela, sem qualquer possibilidade de fazer qualquer coisa ou comunicar-se uns com os outros” (ibid., p. 31). Eles só podem ver o que está diante deles, incapazes de se relacionar, aprisionados em meras aparências. São seres que, como filósofos ou pelas mãos do filósofo, têm de se deslocar (ou ser deslocados) e ascender à luz. A conversão é, então, um retorno ao mundo, fora do qual os humanos haviam caído na escuridão de uma condição desastrosa.

Essa história filosófica da caverna, contada no contexto de uma busca pelo estado ideal e justo, é basicamente uma história sobre a conversão da alma como um esclarecimento que mantém a soberania transcendental do Ser e, em particular, que declara e afirma a filosofia e o filósofo como o que e quem é necessário para conduzir o ser humano das trevas à luz (do sol) – e vice-versa –.

Um comentador escreveu que a história de Platão é uma alegoria, o que, segundo ele, é uma das formas de como a filosofia se separa da mitologia (Verhoeven, 1983). Isso implica, como mencionamos antes, que Platão não está escrevendo sobre outro mundo, mas sim elaborando uma maneira diferente de olhar para esse mundo em que todos nós vivemos (mesmo que a sua maneira incluía fazer uma distinção entre o mundo da caverna e o das ideias).

Na leitura inspiradora da história de Platão, feita por Stanley Cavell, a caverna “representa principalmente um lugar familiar a partir do qual se localiza o início completo do que entendemos que a filosofia aspira ser ... Uma percepção [da vida moral] como se movendo de um sentido e estado de aprisionamento à libertação de si mesma pelo efeito transformador do que se pode chamar de filosofia” (CAVELL, 2005, p. 317). O autor escreve sobre “guiar [o eu] para um caminho de esclarecimento” (ibid., p. 321).

Embora a filosofia “não fale primeiro” (ibid., P. 324) mas sim responda, essa resposta é “o gesto de descida”, que marca “a violência do julgamento maduro na avaliação da vida do outro [...] Nós estamos, afinal, dizendo-lhes que eles não sabem o que estão dizendo” (ibid., p. 326). Cavell está aderindo à “ideia de progresso filosófico, não a partir de premissas falsas para verdadeiras, ou de opiniões para conclusões comprovadas (como teses), nem de dúvida à certeza, mas sim da escuridão da confusão à compreensão iluminada, ou digamos, da ilusão à clareza, ou de estar em uma errância intelectual a acertar o passo consigo mesmo” (ibid., p. 328).

Não pretendo entrar em uma discussão com Cavell, cuja leitura da história é muito mais rica e variada do que eu possa apresentar aqui,¹⁰ mas me deixe apenas apontar para o fato de que

10 Não sou capaz e não pretendo lidar aqui com a gama de interpretações e leituras de A história de Platão (como a maravilhosa interpretação recente de Latour como a encenação de uma tragicomédia; ver Latour 2016). Permitam-me apenas referir-me ao estudo de Bartlett (2011), que oferece uma releitura bastante “sofisticada” do corpus de Platão, apoiando-se em Badiou, incluindo a fábula da caverna, e argumenta que a obra de Platão trata apenas de educação e, mais especificamente, da ‘educação pela verdade’. No entanto, como muitos “filósofos”, ele esquece ou negligencia a relação entre ‘educação’ e ‘escola’ e constrói sua interpretação sobre a diferença entre opinião e verdade (e entre o filósofo preocupado com a Verdade e o sofista preocupado apenas com interesses e lucros). A história da caverna que vou propor aqui sugere, pelo contrário, que a educação não se trata primordialmente de ‘verdade’ e/ou ‘opinião’, e que os sofistas não são relevantes para o pensamento educacional por causa de sua preocupação com o “interesse”,

ele parece continuar, pelo menos em uma medida importante, a história filosófica onipresente que assimila a caverna com uma imagem de prisão, desespero, ignorância, escuridão, confusão, ilusão e perda intelectual. O próprio Cavell se refere também ao “tormento, a doença, a estranheza, o exílio, a decepção, o tédio e a inquietação” (ibid., p. 329) como uma condição da qual não precisamos escapar, mas que temos que julgar no que diz respeito ao “grau em que essas condições devem ser suportadas e talvez transformadas [...] de forma construtiva, produtiva, social” (ibid., p. 329). A filosofia, então, está relacionada a um “sentimento de decepção com o mundo” e “nosso aprisionamento em falsas necessidades” (ibid., P. 328).

Permitam-me, em contraste com essa visão *filosófica*, propor agora uma visão *pedagógica* ou educacional que pode abrir para uma história ou uma fábula de caverna alternativa, uma que nos convida a reconsiderar a forma como concebemos a educação e a filosofia, e que questiona a estrutura do esclarecimento, da educação e da libertação que constitui a história filosófica de Platão. Essa fábula educacional não justifica e nem afirma a necessidade primária para um “libertador” ou filósofo; não concebe a educação como conversão, mas ao contrário, pressupõe algumas sugestões acerca do surgimento da *escola* e do aparecimento do *pedagogo* como aquele que conduz à escola. Essa fábula pedagógica da caverna é a história dos seres que entram na caverna e deixam rastros em suas paredes, oferecendo um cenário da educação do ser humano como cenário de potência e de imanência.

Esta fábula não é sobre “esclarecimento” no sentido de mover (retornar) da opinião para a verdade e/ou da ilusão para a clareza, mas sobre a luz que permite o início de algo ao explorar, revelar e expor o ‘mundo’, imaginando-o, criando imagens (como inscrições). É a história do seres que se encontram nesse mundo de sombras na companhia dos esboços, impressões, inscrições que eles próprios fizeram com as mãos, que abrem suas vidas e também os fazem sonhar. Essa libertação, no entanto, não aponta para a transcendência, mas para a imanência, não é conversão ou retorno, mas um *errância*. Algo que eu vou elaborar, mais adiante, sobre o que talvez poderia ser chamado, antes de tudo, de uma história sobre o surgimento da “escola” ou a fábula do “animal que vai à escola”.

O PRE-SENTE (MAIN-TENANT) DA CAVERNA: A DÁDIVA DO ‘MUNDO’¹¹

Se fôssemos mapear os elementos dessa fábula educacional, teríamos que apontar para uma variedade de observações, reflexões, comentários e interpretações (científicas) relacionadas às descobertas e aos estudos de todos os tipos de traçados (desenhos, pinturas) em paredes de cavernas ao redor do mundo. Na verdade, elas têm recebido atenção não apenas de paleontólogos, arqueólogos, antropólogos e espeleólogos, mas também de romancistas, artistas e... filósofos. A história, portanto, conhece muitas versões¹², mas as que me interessam, aqui, são aquelas que

mas talvez porque eles reconheceram, antes de tudo, o humano como ‘animal educabile’, como um ser errante sem destino (e orientação). Ver Jaeger (1973/1933).

11 Nota do tradutor: O autor optou por fazer um “jogo de palavras” escritas em língua inglesa e francesa “present” e “maintenant”, respectivamente. “Present” que significa “o presente” em inglês (pre-sent, pré-sentir) e “maintenant” que significa em francês e inglês “o agora” (Main-tenant, mão – que sustenta em francês).

12 Ver, por exemplo, as reflexões de George Bataille, que afirma que é precisamente por meio dessas pinturas nas paredes, as quais eram na maioria das vezes, mas certamente não de forma exclusiva, pinturas de animais (e, assim, não apenas de si mesmos), que os “homens” se emanciparam de sua natureza animal (BATAILLE, 1988, p. 262). Ou

não desconsideram a fenomenologia da caverna, ou seja, as experiências espaciais e temporais relacionadas à entrada em uma caverna e ao habitar nela como um *meio específico* ou um cronotopo.

Aquelas que prestam atenção ao *gesto* do ato de traçar a si mesmo, bem como à diferença entre a forma como um texto e uma imagem falam conosco. Isso porque ver não é o mesmo que ler e ouvir, e uma imagem pode comunicar mesmo sem ser uma "mensagem", mas simplesmente por ser algo nos encarando. Essas são versões que não reduzem as cavernas *imediatamente* aos lugares simbólicos estabelecidos e não atribuem *imediatamente* às atividades realizadas dentro delas a práticas e regras culturais ou religiosas. As versões que me interessam reconhecem a entrada na caverna e os próprios desenhos em si, sobretudo, como movimentos e gestos. Além disso, estou interessado não apenas nas belas pinturas de animais como sendo o início da arte, mas também, e principalmente, nas imagens de “mãos” (encontradas em muitas cavernas em todo o mundo e datadas de inúmeros períodos de tempo)¹³ e em listras, sulcos, pontos e manchas, nos esboços, riscos, traçados e desenhos que muitas vezes não são figurativos e sobrepostos. A seguir, irei me referir brevemente aos escritos de John Berger e Jean-Paul Jouary, mas me basearei particularmente no trabalho de Marie-José Mondzain, que elabora as primeiras breves, mas muito interessantes, ‘reflexões’ de Jean-Luc Nancy sobre as imagens de mãos nas paredes das cavernas.

Enquanto Nancy se refere, quase exclusivamente, às mãos traçadas encontradas na Caverna Cosquer, descoberta perto de Marselha em 1991, Mondzain baseia sua ficção principalmente nos achados relacionados à descoberta da caverna Chauvet na região da Ardèche francesa, em 1994. Essa caverna contém algumas das pinturas de parede mais antigas já descobertas (datando de aproximadamente 32.000 a.C.), pinturas extremamente bem conservadas e de uma beleza extraordinária¹⁴. Como ela mesma afirma, Mondzain constrói uma “phantasia” (2007, p. 26), que não está contando a história de um retorno dos humanos à luz da verdade eterna que brilha por trás deles. O ‘ser humano’ da caverna Chauvet entra nela, em vez de fugir, e produz luz com as próprias mãos e em suas próprias mãos. Estas mãos iluminadas, de acordo com Mondzain, irão revelar seu poder ou sua capacidade de fazer uma imagem, incluindo justamente uma imagem das mãos, a imagem de um ser que se torna ao mesmo tempo o espectador da obra de suas mãos, não apenas como um objeto ou uma ferramenta, mas como uma imagem, inaugurando, assim, o olhar humano sobre sua própria espécie e sobre o mundo.

os comentários muito influentes de André Leroi-Gourhan, que relaciona as pinturas com a apropriação das cavernas enquanto santuários religiosos e as entende antes de tudo como símbolos espirituais (por exemplo, Leroi-Gourhan, 1965). Esta abordagem é muito dominante hoje e muito presente na obra de um dos mais famosos especialistas franceses em arte paleolítica em geral e pinturas rupestres mais particularmente, Jean Clottes (ver, por exemplo, 2008).
13 O recém-iniciado projeto espanhol HANDPAS concentra-se precisamente na documentação e exibição das representações das mãos do Paleolítico na Europa. Veja <http://handpas.eu/en/project/>. Acessado em 25 de julho de 2017.

14 Uma beleza representada de forma fascinante por Werner Herzog em um documentário chamado ‘A Caverna dos Sonhos Esquecidos’. O título ressoa de forma interessante com outro de seus filmes, ‘Kaspar Hauser’, que supostamente teria sido preso em uma caverna (não muito diferente dos prisioneiros na caverna de Platão) e não teria sonhado até algum tempo depois de sua libertação da caverna. Isso sugere que, para se ter sonhos, e significa também que para se ter a possibilidade de se identificar com o que acontece e não apenas ser absorvidos por ela ou encerrados nela, precisamos de algum tipo de (re)(a)presentações. De maneira igualmente interessante, nesse filme, pouco antes de Kaspar ser retirado da caverna, ele aprende a *desenhar/escrever* em um pedaço de papel branco.

Como Max Horkheimer afirmou: “Os fatos que nossos sentidos nos apresentam são socialmente pré-formados de duas maneiras: por meio do caráter histórico do objeto percebido e por meio do caráter histórico do órgão de percepção. Ambos não são simplesmente naturais; *eles são moldados pela atividade humana*, e ainda assim o indivíduo se percebe como receptivo e passivo no ato de percepção” (HORKHEIMER, 1937/2002, p. 200, destaque em itálico meu). Isso se reflete na observação de Foucault de que “o olho nem sempre foi destinado à contemplação” (FOUCAULT, 1984, p. 83). Nancy e Mondzain, então, sugerem que os olhos humanos não foram desde o princípio destinados a cogitar, a pensar e a apreciar. É a essas imagens, feitas à mão na caverna, segundo a história, a que devemos o fato de termos olhos que se abrem para o mundo de forma incomparável; é a essas imagens que devemos a experiência de sermos capazes de “manter” – e sermos mantidos – a nós mesmos e o mundo, tornando-nos seres que podem começar (de novo). Ou, para dizer de outra forma: nossa capacidade de apreciação (no sentido de olhar, mas também de respeitar, considerar) emerge de nossas mãos descobrindo a capacidade de criar imagens. Olhando dessa forma, podemos esclarecer ainda mais o registro específico de representação, o gesto específico de “mostração” (que é o termo usado na tradução para o inglês do trabalho de Nancy para o francês “*Monstration*”, que se refere ao ato de expor, mostrar aos olhos de um público), e a experiência específica que negligenciaríamos se relacionássemos as imagens diretamente às práticas religiosas ou aos rituais que devem ser “compreendidos”.

Considerando a pintura das mãos nas paredes das cavernas, Mondzain (2007, p. 21-58) distingue três atos, ou operações, nenhum dos quais é sobre retorno ou conversão.¹⁵ O primeiro ato é o ser – tornando(-se) – humano – o ser que, por este ato, encontra-se em processo de tornar-se humano – esticando o braço que tanto se apoia na parede quanto se separa dela no mesmo movimento: a medida de um braço é, de fato, o primeiro distanciamento de si mesmo em relação ao plano, no qual um vínculo será estabelecido por meio de contato. Não é mais como estar lá fora, ao sol, onde os olhos podem ver muito mais longe do que as mãos são capazes de tocar. Sob o sol, os olhos são ferramentas de sua vigilância, sua previsão ou providência; eles medem uma distância a ser coberta ou instalada (tomada). Lá fora, seus olhos têm um horizonte distante para examinar. O horizonte é a vivência de uma lacuna que desperta um sonho de dominação, provoca o desejo de conquista ou inspira um (paralisante) temor. A inacessibilidade do horizonte corresponde às figuras imaginárias da transcendência. Mas na caverna, o horizonte não propõe nada além da modesta distância de um braço. É a imanência de um corpo a corpo ou de um corpo contra a parede. O braço estendido, a mão colocada na parede para manter certa distância. “Manter” (em inglês, *maintain*) refere-se ao francês *maintenue*. Como Mondzain e Nancy afirmam, *main-tenue* reaparece em *main-tenant*, ou seja, a palavra francesa para “agora” ou “presente”. Essa “manutenção (*maintening*)” é, ao mesmo tempo, uma reunião, um ‘*entre-tien*’ (*segurar entre*) no

15 Hannah Arendt escreve que a parábola ou alegoria da caverna “se desdobra em três estágios, cada um designado como um momento decisivo, uma virada e todos os três juntos formam aquela [...] transformação do ser humano completo, que para Platão é a própria formação do *filósofo*” (ARENDDT, 2005, p. 29, itálico meu). Essas três viradas estão se libertando dos grilhões que acorrentam o futuro filósofo, que Arendt chama de a virada do cientista que “se vira para descobrir como as coisas são em si, independentemente das opiniões da multidão”. Ele se afasta dos “próprios *doxai*, o que e como as coisas lhes parecem”, de sua posição. A segunda virada é quando ele não está satisfeito com o fogo na caverna e encontra uma saída dela e um acesso para “as ideias, as essências eternas de coisas percebíveis e de homens mortais”, de onde ele “deve retornar (o terceiro estágio) para a caverna como sua casa terrena”, onde ele não pode mais se sentir em casa (ARENDDT, 2005, pp. 29-30). Como indicarei, Mondzain também distingue três atos, mas nenhum deles deve ser concebido como uma virada.

sentido de que o ser humano está se segurando – em francês: ‘*se tient*’ – perante a parede, que forma o plano e constitui o horizonte (sem horizonte) do olhar e tem postura própria (mantendo o posto ou segurando). E o que vai chegar entre eles está “nas mãos” do ser humano. O olho é submetido à ordem das mãos. Esse gesto de distanciamento e ligação constitui a primeira operação.

O segundo ato diz respeito às pigmentações. Nas paredes da caverna, as mãos criam uma imagem de si mesmas, apresentando-as aos olhos – não as moldando com ajuda de ferramentas, mas sim introduzindo-as na pintura, imergindo diretamente as mãos na tinta, colocando-as na parede, e pressionando por algum tempo, criando o que é chamado de mãos positivas. Ou, presume-se, colocando a tinta na boca e cuspidando na mão prensada contra a parede, criando as chamadas mãos negativas. Surge assim um novo gesto, que também marca literalmente uma distância – o comprimento do braço – onde as mãos são colocadas à distância em um gesto orientado para *mostrá-las* (e não utilizá-las).

Esse gesto implica uma mudança no propósito e no uso das mãos; elas não realizam mais atos de sobrevivência (pesca, caça, agricultura) nem de fazer amor, ou de fabricar objetos ou ferramentas. A mão deixou de ser uma mão que agarra, talha, esculpe ou mesmo acaricia, e a boca deixou de ser uma boca que morde, rasga ou devora. Os usos da boca e das mãos não são mais preênsos, possessivos, alimentícios ou predatórios, nem de carinho e amor, mas estabelecem um duplo movimento de *alcançar*, com as mãos e com a boca. O ser humano sopra em suas mãos, que não seguram nada, nem fazem nada, mas que “mantém” aquele ser em relação com a parede. Elas inspiram, expiram, recebem a tinta e a passam adiante.¹⁶ O momento da expulsão, uma saída de líquido, é a *mise-en-scène* que transforma uma parte externa na parede em (um) “trabalho”. Como Nancy afirma, o francês “*maintenant*” significa segurar pela/na mão; mas a mão não é um lugar estável, sugerindo que ela se soltará, que o agora está entre segurar e soltar ou deixar seguir (NANCY, 2016): “A mão posada, pressionada contra a parede, não agarra nada. Não é mais uma mão preênsil, mas é oferecida como a forma de um aperto impossível ou abandonado. Um aperto que poderia muito bem se soltar. A apreensão de um abandono: o abandono da forma” (NANCY, 1996, p. 72).

O terceiro ato é a retirada. A mão tem que se retirar. O corpo tem que se separar de seu suporte. Mas agora já não é sua mão coberta com pigmentos que o o ser humano está olhando. Em vez disso, uma imagem aparece diante de seus olhos, sua imagem, que agora ele pode ver, pois suas mãos não estão mais ali. Essa mão-imagem, como Mondzain afirma, já não tem mais nenhum dos poderes que o homem fabricante de ferramentas reconheceria. No entanto, é na suspensão de seus poderes manuais que a mão-imagem indica a capacidade ou potência do olhar que a “olha”, que a aprecia. É uma “obra”, um fazer que indica uma capacidade fundamental do sujeito de compor o seu primeiro olhar no traço de sua retirada. Retirar-se é produzir a sua imagem e entregá-la ao olhar, como um traço vivo, mas separado de si mesmo. Como Mondzain ainda explica, o ser

16 Permita-me fazer uma observação para me referir à indicação de Tim Ingold de que é “com todo o nosso ser – indissolivelmente corpo e alma – que respiramos”. Ele se refere ao ensaio de Merleau-Ponty ‘Olho e Mente’ afirmando que “realmente há inspiração e expiração do Ser” como a “essência da percepção” (INGOLD, 2015, pp. 67–68).

humano já tinha visto sua mão, mas não sua mão parecida com uma imagem de si mesmo que se mantém fora de si na parede inanimada. Essa mão, nascida da sombra, agora é a própria sombra.

O que nos chega dessa interação é obra de *uma separação e de um vínculo*, com os quais esse signo é composto com aquilo do qual ele mesmo se separa. Ver a si mesmo é sempre se ver em e de uma distância. Na caverna, no entanto, ver a si mesmo não é o mesmo que se ver refletido na superfície da água ou nos olhos do outro.¹⁷ A parede é um “espelho” do ser humano, embora não seja um espelho especular, e essa mão não seja um autorretrato especular do ser humano. E o mesmo vale para o mundo: é dado ao olhar dos olhos, mas está separado de si mesmo, colocado à *distância*. Ver o mundo é sempre olhar à distância, mas aqui a visão não é aquela de cima de uma montanha, das trilhas de uma floresta ou de uma planície. É ver imagens em uma parede.¹⁸ Imagens de animais, imagens de mãos, produzidas de forma “autônoma” por mãos *diante dos olhos*, como *pre-sente*, como um *prae-esse* com que mantém uma relação e, portanto, a possibilidade de *interesse*.

Nesta maravilhosa “*phantasia*”, contada por Mondzain e Nancy, a caverna como um espaço limitado e fechado não aparece como uma prisão, que sugere um cenário de impotência e transcendência. Em vez disso, oferece uma cena de potência e imanência, de libertação, em um sentido particular.

Deixem-me indicar mais algumas características desse local e cenário. Em primeiro lugar, as cavernas onde as pinturas são feitas – muitas vezes muito distantes da entrada e em locais difíceis com paredes irregulares – não são lares de famílias. Nelas não há vestígios de habitação. Tampouco deveriam ser vistas como santuários religiosos, o que imediatamente daria às pinturas e ao local em que se encontram o significado de um lugar de culto. Na verdade, como escreve Nancy, não há razão para atribuir às imagens

qualquer outro sentido que não *o sentido sem significação da exposição* [...]: não um sentido perdido, nem aquele que se distancia ou que se difere, mas um sentido dado na ausência como na mais simples alienada simplicidade de presença – ser sem ser ou sem essência que funde, o causa, o justifique ou o santifique. Ser simplesmente existindo [...] todo o seu exercício é ultrapassar a si mesma, não sendo ela mesma senão o desapego ou o distanciamento absoluto do que não tem fundamento na propriedade de uma presença [...] A imagem, aqui, não é o duplo conveniente ou inconveniente de uma coisa no mundo: é a glória daquela coisa, sua epifania, sua distinção de sua própria massa e da sua própria aparência. A *imagem enaltece a coisa como destacada do universo das coisas* [...] (NANCY, 1996, 72-73, primeiro e último itálico é destaque meu).

A caverna é um local de separação, de partida, do distanciamento e da suspensão. Partida do mundo da vida cotidiana, separação do ciclo eterno de vida e morte, do ciclo das mudanças das estações, das variações de temperatura e do ritmo do dia e da noite. Um local de suspensão: imagens de mãos, de humanos, de animais ou de objetos. As mãos não são mais ferramentas, os

17 Na pupila do olho como uma bonequinha, como Platão sugere no Alcibíades 1. 133a.

18 John Berger escreve: “A arte tradicional chinesa olhou para a terra do topo de uma montanha confucionista. A arte japonesa olhou atentamente ao redor das telas; O Renascimento italiano pesquisou conquistou a natureza através da janela ou limiar de um palácio” (John Berger, ‘ Past Present ’).

animais não são mais presas ou predadores que foram retirados do ciclo de reprodução e sobrevivência, apenas "nus" e belos. A imagem não é o conceito de cavalo, de bisão ou de mão, mas uma imagem que é feita e que contém uma profanação e é uma suspensão (temporária) do cavalo ou bisão em seu ambiente natural ou social (liberado, apresentado, exposto), uma suspensão do poder habitual das mãos. John Berger escreve: "Saia da caverna e entre novamente no vento forte do tempo passando. Reassuma os nomes. Dentro da caverna tudo está presente e sem nome" (BERGER, 2002). As imagens "mostram" algo e isso significa colocá-lo de lado "à distância da apresentação, para sair da pura presença" (NANCY, 1996, p. 70), implicando e oferecendo a possibilidade de considerar e explorar novas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, *à distância*. Não é o tipo de distância do topo de uma montanha que evoca reverência pela grandeza do mundo ou que desperta a imaginação de conquista, mas a uma distância de *um braço* (à mão, dentro do alcance). A mão "abre uma distância, que suspende a continuidade e a coesão do universo, para abrir um mundo" (ibid., p. 75).

A caverna é o lugar de outra experiência espacial e temporal, um cronotopo ou meio espacial e temporal particular (incluindo a temperatura, o ar, o solo, a fumaça, os cheiros, o silêncio, os sons, a escuridão, etc.). É um lugar "real", mas também um lugar que não tem lugar na ordem regular de lugares, um lugar sem lugar. Existe em tempo real, mas fora do tempo normal, um tempo fora do tempo. Nancy chama isso também de "tempo adicional" (ibid., P. 74).

De forma similar, "Lugar sem lugar" e "tempo fora do tempo" foram frases usadas por Foucault para descrever a heterotopia e a heterocromia (FOUCAULT, 1986). No interior do espaço singular *fechado* e do tempo singular *escuro* da caverna, o ser humano se torna mestre da luz, mestre do dia e da noite, já que ele tem a tocha de carvão vegetal que tem sido acesa com as próprias mãos e que com a qual reflete a luz trêmula que ilumina nas paredes. Como Mondzain sugere, o ser que se torna humano não deve ser visto como caído da luz do céu e sujeito aos poderes dos outros ou do Outro, maior do que a si mesmo e definindo-se como impotente, incapaz e fraco. É antes um ser que entra na caverna para moldar sua própria definição, ao mesmo tempo criando a si mesmo e sendo criado através do trabalho de suas próprias mãos. A teologia, acrescenta a autora, prefere trazer seres humanos das mãos de um ceramista divino.

O humano na caverna fabrica seu horizonte e dá à luz si mesmo colocando suas mãos em uma estranheza vivificante e irreduzível: as suas próprias (mãos). Essa "arte" como uma produção de imagens – que, como eu sugiro, é crucialmente uma "tentativa", um "exercício", um "esboço" que não é dirigido por um fim predefinido ou por uma realização projetada, mas que está sempre *errando* – torna o mundo visível ou perceptível (ou seja, torna-o aparente) de uma forma nova. Ela nos torna perceptíveis de uma nova maneira: "a 'mostração' do [...] eu fora de si, o exterior representando o eu e ele sendo surpreendido diante de si" (NANCY, 1996, p.69).

Esse ser transforma uma relação de forças, nas qual o real o esmaga, em uma relação literalmente imaginária através do que poderíamos chamar de espacialização como gramatização: fazer imagens, desenhar signos.¹⁹ Não há mais apenas tempo para viver e tempo de trabalhar e amar, agora há tempo de atenção e contemplação também: "a encenação de uma cenografia em

19 Veja também as observações muito esclarecedoras de Vilém Flusser (2011) sobre o afastamento do mundo dos objetos por meio da criação de imagens.

que a atenção se concentra em um conjunto de inscrições dramatizadas”, para deslocar as palavras de Bruno Latour (1986, p. 17).²⁰

Aqui, a relação em que o ser humano é limitado pelo poder de uma realidade específica se transforma em uma relação que oferece a possibilidade de se relacionar consigo mesmo e com o mundo e de começar a interagir com esse mundo. Como afirma Nancy: “[...] o olho, que até então não havia feito nada além de perceber as coisas, se descobre vendo. Ele enxerga isso, que pode ver. Ele enxerga que vê mais adiante; vê lá onde há algo do mundo que se revela” (NANCY, 1996, p. 79). Ele oferece a esse ser a capacidade de (re)nascimento, de ter a experiência de segurar e olhar, de ter à (a distância da) mão a experiência de um “*main-tenant*”, de um agora ou “pre-sente” que permite esse ser se tornar a causa de si mesmo, vir ao mundo e entrar com o mundo em uma relação. Esse ser se sustenta (ou é sustentado) diante de uma parede rochosa, na opacidade de um face a face em confronto com essa parede como horizonte (sem horizonte), maciço, silencioso e sem olhar. De frente para uma parede sobre a qual o próprio ser ilumina; não a luz do sol ou a luz divina, mas a luz da tocha em suas mãos. A parede como “afastamento e isolamento de uma zona que não é território de vida, nem região do universo, mas um espaço para deixar vir [...] toda a presença do mundo” (ibid., p. 75). Presente também pode significar um regalo, algo dado a alguém de bom grado. Esse presente, ou o agora, é uma dádiva, algo dado: “É me dado, *Es gibt ou Es ist mir gegeben* [...] é dada a mim [...] a abertura do tempo que não está dentro do tempo” (NANCY, 2016, p. 2).

Também é importante mencionar que esse ser entra na caverna *voluntariamente* e que precisa encontrar *a coragem* para entrar nela (que é ainda mais escura do que a noite mais escura, e por isso é desconfortável, impedindo qualquer antevisão). Esse ser faz um *esforço vital*, pois as pinturas costumam estar muito longe da entrada e em locais de difícil acesso. E ele não faz isso movido por distorção ou confusão; entra na caverna, *tateando o caminho, emocionado, por curiosidade* e, como John Berger escreveu após sua visita excepcional à Caverna Chauvet em 2002, movido pela “*necessidade de companhia*”. Assim, não busca primeiro pela verdade, e sim pelo *encontro*.

Berger destaca que dentro da caverna existe um *equilíbrio entre o medo e uma sensação de proteção*. Na vida, diz ele, a maioria dos animais retratados nas paredes eram ferozes, mas na caverna a relação é de “*respeito*, sim, um respeito fraterno (BERGER, 2002). Além disso, as imagens na parede inauguram não só o ser humano como mostrador e espectador, mas também uma comunidade como público de espectadores: uma coleção contingente das singularidades que porventura ocupem o espaço da caverna, a câmara onde são feitas as imagens nas paredes. Uma comunidade não constituída por identidade ou pertencimento compartilhado (a uma família, uma tribo ou um culto religioso), mas por uma relação com algo na parede, por uma presença em um determinado lugar. Uma câmara potencialmente povoada por quaisquer outros que venham a ocupar o espaço, próximos ou ao lado uns dos outros, como contato. As imagens não têm

20 Permita-me, neste contexto, lembrar brevemente um texto inicial de Bruno Latour (1986) sobre visualização e cognição, no qual ele aponta para um pensamento com olhos e mãos e nos convida a não relacionar a especificidade da ciência moderna à existência de diferenças culturais ou à feliz existência de mentes especiais, mas a explicações que levem em conta as mãos e as inscrições que traçam em superfícies planas criando um dispositivo ótico (re)apresentando o mundo diante dos olhos.

destinatário ou resposta definidos ou pré-definidos; elas são os vestígios da presença humana, e a coletividade dos espectadores não se baseia na identificação psicológica com o produtor das imagens e seus desejos, mas depende de estar em contato como mostradores e espectadores do mundo.

O FIM (SEM FIM): SOBRE OS ANIMAIS QUE VÃO À “ESCOLA”

Permitam-me agora propor uma reviravolta ou um giro adicional a essa fábula da caverna começando com quatro observações. Primeiramente, em suas reflexões sobre as pinturas rupestres, Nancy também escreve que a "figura traçada é, ela mesma, uma abertura, o espaçamento pelo qual o homem é trazido para o mundo, e pelo qual o próprio mundo é um mundo: o acontecimento de toda presença em sua estranheza absoluta. Assim, a pintura que se inicia nas grutas [...] é antes de tudo a demonstração do início do ser, *antes* de ser o início da pintura” (NANCY, 1996, p. 70, *itálico meu*).

Em segundo lugar, em seu livro *Préhistoire de la beauté. Et l'art crée l'homme (A Pré-história da Beleza. E a Arte Criou os Homens)* que aborda principalmente pinturas rupestres, Jean-Paul Jouary sugere que não foi devido às capacidades humanas (inatas ou adquiridas) – por exemplo, a de imaginação – que possibilitaram as pinturas rupestres de serem feitas, mas foram as práticas em evolução (e as tecnologias associadas) que permitiram que tais capacidades surgissem e se desenvolvessem. Ele ainda elabora a ideia de que não é porque somos humanos que experimentamos um prazer estético ou um anseio por ele, mas sim porque criamos (ou seja, exercitamos!) que tais sentimentos e percepções puderam emergir e que nos tornamos e continuamos a nos tornar "humanos". Além disso, o autor acrescenta que essa arte, ou esses exercícios, "produziu" escrita, numeração, mitologias e diversas formas de conhecimento (JOUARY, 2001/2012).

Como terceira observação, o gesto que mais atrai a atenção de Mondzain e Nancy é justamente aquele de fazer a imagem das mãos pressionando-as contra a parede, que é visto como o primeiro gesto, e é arte apenas em um sentido muito geral. Isso ainda não é (a arte da) pintura, mas o gesto que as crianças fazem, ainda hoje.

Por fim, a quarta observação é a de que a localização, ou seja, o espaço-tempo em particular, é certamente crucial de várias maneiras para essa história do ser-tornando(-se)humano. Se a "arte" criou os "homens", como sugere Jouary, então a evolução dessa arte tornou-se possível nesse lugar fechado sem lugar, nesse tempo escuro sem tempo, onde o mundo da vida é deslocado.²¹

A partir daqui, acho que podemos chamar essa história, sem forçá-la muito, de história educacional da caverna e podemos dar a esse local o nome de “escola”. Tem sido frequentemente sugerido que a caverna de Platão também é o paradigma do cinema. E investigadores das pinturas rupestres pré-históricas indicam que algumas foram feitas de maneira tão engenhosa que, sob a luz trêmula das tochas, realmente aparecem como imagens em movimento (AZÉMA, 2011). Contudo,

21 Existem, é claro, pinturas rupestres muito antigas que podem ser encontradas fora das cavernas (por exemplo, as famosas pinturas de Bradshaw <http://www.bradshawfoundation.com/index.php>. Acessado em 25 de julho de 2017), mas como Nancy afirma: “a pintura que começa nas grutas (mas também as grutas que a pintura inventa)...”.

se levarmos em consideração as operações de separação, suspensão, e profanação, o tempo fora do tempo, o lugar sem lugar, a criação de um público observador e atento, as condições físicas e tecnológicas envolvidas, juntamente com os *exercícios* da mão e do olho que ainda não tem certeza e não sabe ainda o que faz ou vê (os esboços, os pontos, as estrias), concluiremos que o "humano" está se formando em um esforço vital baseado na curiosidade (ou seja, procurando por companhia e não, em primeiro lugar, por "verdade") e na coragem (que não é para o conflito, mas para o encontro e a exploração). Além disso, parece que podemos sugerir que a caverna atesta o acontecimento escolar,²² como a maneira pela qual um ser sem destinação natural, sem fim, um ser errante, está moldando a si mesmo e está *apreciando* – em vários sentidos, inclusive considerando, olhando, contemplando, preocupando-se, respeitando, prestando atenção, relacionando-se com – o mundo por meio de tecnologias, exercícios e práticas que ele mesmo inventa ou usa, mas que também, por sua vez, cria o próprio ser e suas "artes", que o abre e o expõe a um mundo que lhe é dado ou apresentado.

O ser – tornando(-se) – humano/aluno é um animal que vai à "escola". Em outras palavras, um animal que não só é iniciado e socializado, mas também descobre na "escola" sua potência para moldar a si mesmo e ao mundo, um ser sem destino natural ou projetado (ou seja, é indefinido). Um ser que experiencia o *main-tenant*, o presente que também poderíamos chamar, conforme Arendt, de a "lacuna entre o passado e o futuro", que não é despertar o sonho da maestria, mas a experiência de poder começar: o "início do ser", como escreveu Nancy. Um ser que podemos imaginar para (começar a) exercitar, considerar, pensar, e talvez, também, sonhar. Ele leva seu relacionamento em direção ao mundo e a si mesmo em suas próprias mãos, sem que isso se torne um ato de domínio, de apreensão, de ambição ou de exploração, mas sim um ato de consideração. Experimentando o compartilhamento de um mundo com o qual pode se relacionar e sobre o qual pode se falar, ou pelo qual se sente convidado ou mesmo instado, provocado a falar. Experimentando um começo compartilhado com o mundo e a possibilidade de fazer parte de um público de espectadores e mostradores que compartilham o lugar, compartilham os exercícios de traçado, compartilham as paredes e o que aparece nelas, que compartilham a exposição e que têm a possibilidade de se comunicar. As paredes oferecem um espaço e criam um meio como um buraco no tempo e no ambiente regulares.

A fábula educacional da caverna – e é uma fábula, como era a de Platão de acordo com suas próprias palavras, uma *phantasia*, para usar o termo de Mondzain, para preencher nossa imaginação – não é a biografia de um ser se tornando filósofo no sentido de Platão, mas talvez a de um ser se tornando um artista, no sentido muito geral que Jacques Rancière entende que todos são artesãos, ou seja, um manejador ('un manieur') (RANCIÈRE, 1987, p. 110) e que o Dicionário Oxford indica como "um seguidor de uma busca na qual habilidade vem pelo estudo ou pela prática". Essa história não exige um filósofo que conduza o caminho para fora da caverna e para a luz de um mundo transcendente e que nos conte que não sabemos o que estamos vendo e dizendo. Mas a história sugere que poderíamos encontrar alguma ajuda do *pedagogo*, que vai ao longo do

22 Muitas vezes foram feitas comparações entre cavernas e cinema, mas surpreendentemente poucas entre cavernas e salas de aula, ou quando muito, alinhavam-se na maior parte com a fábula de Platão da caverna como prisão. A leitura de Michel Serres (2015, pp. 202–209) é uma exceção notável.

caminho *até* a caverna e oferece suporte nesse esforço (da vontade) que exige um certo grau de coragem, pois a caverna não é um lar e é sempre um pouco desconfortável.

Lembremos que pedagogo era o antigo nome grego para os escravos que traziam as crianças para a escola, tirando-as de casa, o *oikos*, e da sociedade, a *polis*. E podemos imaginar o professor não apenas como aquele que projeta imagens na parede, mas também aquele que introduz ou incita palavras, nomeando o mundo de tal forma que um mundo se faz disponível para um ser que também se coloca a disposição – disponível, isto é, para contemplação, estudo e exercício, para (auto-)educação. Um professor que, como Rancière afirma sobre o mestre emancipador, fica à porta para se certificar de que não sejam evitados o esforço e a disciplina necessários para estar atento ao mundo, para estudar e exercitar as mãos e os olhos (Rancière 1987).

A fábula educacional também é sobre divulgação e renovação mundiais. Isso não é concebido nem como um retorno e nem como uma conversão, mas sim como um recomeço que continua nossa errância sem destino. Como escreve Michel Serres: assumindo “o gerar e o dar à luz a uma criança de *novo*” (SERRES, 1997, p. 49, grifo nosso). Pertencer, partir e se tornar. A educação não é principalmente lidar com a verdade e a opinião; não se trata tanto de ignorância e ilusão. Educação é sobre “companheirismo”, estar na companhia de outros e com coisas (ou seja, abrir e revelar o mundo), é sobre habilitação e exposição. A fábula oferece um cenário diferente da (auto-)educação do ser humano, afirmando a crença na ausência de qualquer ordem pré-existente e de qualquer “natureza” ou destino humano. Não se trata de “iluminação” pelo sol, mas da pouca luz que permite que algo comece e que nos permite atender a algo no escuro (caverna) que nos ajuda a navegar, a fazer e a encontrar um caminho. Segundo Michel Serres, não é mais a luz forte do sol, mas as pequenas luzes de uma noite estrelada que oferecem uma boa imagem do que é o nosso “saber” e a nossa existência. A luz brilhante é, ao contrário, mais semelhante a uma metáfora para ideologia (SERRES, 2014, p. 319).

Em consonância com a fábula da caverna de Platão, parece haver uma abordagem filosófica para educação que, de fato, parte da experiência de adultos que expressam “uma decepção com o mundo” (CAVELL, 2005, p. 3) e que conduzem “uma vida que exige transformação ou reorientação” (ibid., p. 11). A filosofia nela é concebida, como Cavell escreve, como conduzindo “a alma, aprisionada e distorcida pela confusão e escuridão, para a liberdade do dia” (ibid., p. 4). O próprio Cavell vê isso claramente quando chama a filosofia, nesse sentido, de “educação de adultos” (CAVELL, 1999/1979). No entanto, a história educacional da caverna, que considera a caverna *não* (ou não apenas) como um metáfora, mas como um *lugar real*, oferece uma abordagem *pedagógica* à educação que não *começa* a partir da experiência (adulta) de decepção, confusão ou distorção, mas da experiência (infantil) de ser capaz de começar, de ser curioso e atraído para entrar na caverna a partir da alegria – a alegria sendo a assinatura do evento por excelência²³ – do exercício-produção-descoberta de um novo grau de liberdade e (afeto por) um novo mundo.

Talvez isso esteja relacionado à filosofia no sentido de exercício – *epimeleia* – e, com certeza, Cavell se volta também para essa experiência. Mas o importante é que, como *ponto de partida*, tal exercício tem tudo a ver com a descoberta, revelação, companhia e cuidado com o

23 Cf.: “La joie, pourrait-on dire, est la signature de l’événement par excellence... Joie du premier pas, même inquiet” (STENGERS, 2013, p. 142).

mundo e não tanto sobre o cuidado consigo ou com a arte de viver.²⁴ E a educação, em primeiro lugar, não é dizer aos outros que eles estão errados, “dizendo-lhes que não sabem o que estão dizendo” (ibid., p. 326), mas é apresentar (o) "mundo", fora e ao lado de si mesmos, dizendo-lhes que deveriam atentar e tentar. Isso parece ser o que está em jogo para os animais que vão à escola.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. Socrates. In J. Kohn (Ed.), **The promise of politics** (pp. 5–39). New York: Schocken Books, 2005.

ARENDDT, H. The crisis in education (1958). In **Between past and future** (pp. 170–193). New York: Penguin, 2006.

AZÉMA, M. **La Préhistoire du cinéma**. Origines paléolithiques de la narration graphique et du cinématographe. Paris: Editions Errance, 2011.

BACHELARD, G. **La Terre et les Rêveries du repos**. Paris: José Corti, 1948.

BARBERÀ, P. G. The “image” of the cave and the constant temptation to correct Plato: Benjamin Jowett as an example. *Estudios Clásicos. Traducir a los clásicos*, 1, 105–115, 2010.

BARTLETT, A. J. **Badiou and Plato**. An education. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011.

BATAILLE, G. Le passage de l’animal à l’homme et la naissance de l’art. (1953). In **Œuvres Complètes XII** (pp. 259–277). Paris: Gallimard, 1988.

BERGER, J. Past present. **The Guardian**, Oct 12, 2002. <http://www.theguardian.com/artanddesign/2002/oct/12/art.artsfeatures3>. Accessed 25 July 2017.

BIESTA, G. (2013). **Beyond learning**: Democratic education for a human future. Boulder: Paradigm Press, 2013.

BLACKER, D. **The falling rate of learning and the neoliberal endgame**. Winchester: Zero-Books, 2013.

BLUMENBERG, H. Light as a metaphor for truth at the preliminary stage of philosophical concept formation. In D. M. Levin (Ed.), **Modernity and the hegemony of vision** (pp. 36–44). Berkeley: University of California Press, 1993.

BURCH, K. **An enlightenment ‘experience’ and Plato’s parable of THE cave**: Reflections on a vision-quest gone awry. *Philosophical Studies in Education*, 42, 6–16, 2011.

CAVELL, S. **The claim of reason**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

24 Como afirma Arendt (2006, p. 192), “a escola não é sobre a arte de viver”.

CAVELL, S. **Cities of words**: Pedagogical letters on a register of the moral life. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2005.

CLOTTE, J. **L'art des cavernes préhistoriques**. Paris: Phaidon, 2008.

FLÜSSER, V. **Into the universe of technical images**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2011.

FOUCAULT, M. Nietzsche, genealogy, history. In P. Rabinow (Ed.), **The Foucault reader** (pp. 76–100). New York: Pantheon, 1984.

FOUCAULT, M. Of other spaces (1967). **Diacritics**, 16(1), 22–27, 1986.

Heidegger, M. **Sein und Wahrheit. Freiburger Vorlesungen Sommersemester 1933 und Wintersemester 1933/34**. (Ed. H. Tietjen. Gesamtausgabe Bd 36/37) FFM: Klostermann, 2001.

HORKHEIMER, M. Traditional and critical theory. (1937). In: M. Horkheimer. **Selected essays**. (Matthew J. O'Connell and others, Trans.) (pp. 188–243). New York: Continuum.
Ingold, T. (2015). *The life of lines*. London: Routledge, 2002.

JAEGER, W. Paideia. **Die Formung des Griechischen Menschen**. Berlin/New York: Walter De Gruyter, 1973/1933.

JOUARY, J. P. **L'art paléolithique**. Réflexions philosophiques. Paris: L'Harmattan, 2001.

JOUARY, J. P. **Préhistoire de la beauté. Et l'art créa l'homme**. Bruxelles: Les impressions nouvelles, 2012.

KOHAN, W. **Childhood, education and philosophy**. London/New York: Routledge, 2014.

LARROSA, J. Endgame: Reading, writing, talking (and perhaps thinking) in a faculty of education. In M. Simons & J. Masschelein (Eds.), **Rancière, public education and the taming of democracy** (pp. 166–186). Chichester: Wiley-Blackwell, 2011.

LATOURE, B. **Visualisation and cognition**: Thinking with eyes and hands. In H. Kuklick (Ed.), *Knowledge and society studies in the sociology of culture past and present* (Vol. 6, pp. 1–40). Greenwich: Jai Press, 1986.

LATOURE, B. Introduction: Let's touch base! In B. Latour & C. Lécercq (Eds.), **Reset modernity** (pp. 11–23). Cambridge, MA/London: MIT Press, .2016.

LEROI-GOURHAN, A. *La Préhistoire de L'Art occidental*. Paris: Éditions Mazonod.

Lewis, T. (2012). **Rousseau and the fable**: Rethinking the fabulous nature of educational philosophy. *Educational Theory*, 62(3), 323–341, 1965.

LEWIS, T. **On study**: Giorgio Agamben and educational potentiality. New York: Routledge, 2013.

MASSCHELEIN, J., & SIMONS, M. **In defence of the school**. A public issue. Leuven: ECS-Publishers, 2013.

MILLER, R., SHAPIRO, H., & HILDING-HAMANN, K. **School's over: Learning spaces in Europe in 2020: An imagining exercise on the future of learning.** (European Commission Brussels: Joint Research Center), 2008.

<http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1780>. Accessed 25 July 2017.

MONDZAIN, M. J. **Homo spectator.** Paris: Bayard, 2007.

NANCY, J. L. **The muses.** Stanford: Stanford University Press, 1996.

NANCY, J. L. **The present (of) time.** (lecture given at the Institute of Philosophy, Leuven, Marc), 2016.

RANCIÈRE, J. **Le maitre ignorant.** Cinq Leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris: Fayard, 1987.

RANCIÈRE, J. **Dissenting Words.** A conversation with Jacques Rancière. *Diacritics*, 30(2), 113–126, 2000.

SERRES, M. **The Troubadour of Knowledge.** (S. Glaser & W. Paulson, Trans.). Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1997.

SERRES, M. **Pantopie: de hermès à petite poucette.** (Entretiens avec Martin Legros & Sven Ortolí). Paris: Le Pommier, 2014.

SERRES, M. *Le gaucher boiteux: puissance de la pensée.* Paris: Le Pommier.
Simons, M., & Masschelein, J. (2008). **The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus.** *Educational Theory*, 58(1), 391–415, 2015.

STENGERS, I. **Au temps des catastrophes.** Résister à la barbarie qui vient. Paris: La Découverte, 2013.

VERHOEVEN, C. **Mensen in een grot.** Beschouwingen over een allegorie van Plato. Baarn: Ambo, 1983.