

DESAFIANDO A HISTÓRIA: POR UMA PEDAGOGIA DA PRESENÇA¹*Challenging “History”: Pedagogy of Presence*Hans Ulrich Gumbrecht²Juliana Cesário Hamdan³**RESUMO**

O objetivo deste texto é o de, por um lado, refletir sistematicamente, sobre a relação da pedagogia e uma filosofia da presença, que tem sido desenvolvida nos últimos dez anos. Neste sentido, a ideia seria a de, por um lado, desenvolver argumentos historicamente sustentados que possam convencer aos leitores, que, certamente são, em sua maioria, educadores, de que trabalhar na perspectiva da filosofia da presença seria proveitoso, interessante, sobretudo para formação de professores, de uma forma geral, e na disciplina de história da educação, de forma particular. De outro, seria a preocupação, tanto profissional, quanto existencial, com uma tendência de nosso tempo, qual seja, a de substituir, progressivamente, a prática educativa situada preponderantemente na co presença corporal, do professor e dos alunos, por uma educação à distância, mediatizada eletronicamente.

Palavras-chave: História da Educação; Cronótopo historicista; Produção de presença.

ABSTRACT

This paper has two main concerns: on the one hand, it tries to think through the relationship of pedagogy and a philosophy of presence, as it has been developed over the past decade. Based on historical observations, it tries to convince the readers, and specific educators and scholars in Pedagogy, that it would be useful for them to embrace such a philosophy of presence, both for the training of teachers and for research in the field of a history of education. On the other hand, the article tries to propose a critique of a general cultural tendency of our time, that is the tendency of a gradual replacement of an educational practice based on bodily co-presence through electronically mediated education.

Keywords: History of Education; Chronotope historicist; Production of presence.

¹ Este texto baseia-se na conferência de abertura, proferida por Hans Ulrich Gumbrecht, no VII Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, realizado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, em setembro de 2013. Com base em uma gravação e em notas escritas à mão, Juliana Cesário Hamdan, transformou esta palestra em um artigo para a publicação.

² Ph.D. Universität Konstanz, Germany. Desde 1989, Hans Ulrich Gumbrecht é Professor “Albert Guérard” em Literatura na Divisão de Literaturas, Culturas e Línguas na Universidade de Stanford. Ensina nos departamentos de Literatura Comparada, Francês e Italiano, e está associado, com os Departamentos de Estudos Alemães, Ibéricos e Estudos Latino-Americanos e no Programa do Pensamento Moderno e Literatura. Associado do Departamento de Literatura Comparada na Universidade de Montreal, Professor adido no Collège de France, ex-Diretor de Estudos Associados na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, e Professor Catedrático Visitante Permanente da Universidade de Lisboa. E-mail: sepp@stanford.edu

³ Doutora em Educação, com estágio de pós-doutorado concluído na Universidade Federal de Minas Gerais. Também concluiu estágio de pós-doutorado na Stanford University, nos Estados Unidos. Professora de História e Filosofia da Educação na Universidade Federal de Ouro Preto. Pesquisadora do Projeto Interinstitucional “Moderno, Modernismo, modernização: a educação nos projetos de Brasil - Séc. XVII-XX. E-mail: julianach@globocom

A ameaça de uma educação preponderantemente mediada eletronicamente tem sido ostensiva e persistente, sobretudo no nível do ensino médio e da formação de professores, no nível da graduação. Há razões muito fortes para isto, principalmente aquelas de cunho econômico. Depois de instalados os sistemas eletrônicos, uma educação mediada eletronicamente passa a custar cada vez menos. Mas, há também, os argumentos ligados ao espaço, sobretudo num país como o Brasil, cujo território tem dimensões continentais. Nesse sentido, uma forte motivação para a reflexão aqui proposta, seria a de que a educação presencial, educação como evento de presença, está, hoje em dia, ameaçada por uma tendência aceita entusiasticamente entre muitos professores, qual seja, a de ser substituída pelas práticas educativas mediadas eletronicamente. Assim, o ponto principal que será desenvolvido neste ensaio é o de mostrar que alguns conceitos relativos a uma filosofia da presença poderiam ser úteis, proveitosos, para desenvolver argumentos contrários a esta tendência.

A argumentação que será apresentada para sustentar esta ideia terá cinco partes. Inicialmente, na primeira delas, serão apresentados, de forma breve, dois exemplos de pensamento filosófico, que pensam a educação como um evento de presença. Para isso, serão tomados dois protagonistas bem diferentes entre si: um deles é Wilhelm von Humboldt (1767-1835), do princípio do século XIX. E o outro exemplo a ser explorado será Paulo Freire (1921-1997), para contextualizar a questão na cultura brasileira. Na segunda parte, que será mais extensa e, quem sabe, um pouco mais densa, serão desenvolvidos alguns conceitos básicos de uma filosofia de presença. Além disso, será desenvolvida uma distensão tipológica entre o que chamamos de cultura de sentido e cultura de presença, para, em seguida, desenvolver o conceito de cronótopo, relacionando-os entre si. E, na terceira parte, que será uma parte eminentemente histórica, o foco recairá sobre o momento do surgimento histórico da pedagogia, no sentido de hoje, que se deu entre 1750 e 1830. Tal período será analisado a partir dos conceitos de uma filosofia de presença, considerando a emersão de uma cultura historicista.

E isto dá lugar à quarta parte que, finalmente, vai se concentrar sobre a história da pedagogia, isto é, qual seria o lugar do pensamento pedagógico que vai se formando nesse momento, naquele contexto. E nessa perspectiva, a intenção, a hipótese principal, será a de que existe, desde o início, uma tensão entre a pedagogia, como ideia e reflexão filosófica e a práxis educativa, de um lado, e a mentalidade da racionalidade, centralmente estabelecida na modernidade ocidental, de outro. Dito de outra forma, desde o seu início, num caso e no outro, a pedagogia se encontra numa situação difícil, muitas vezes, marginalizada. Até hoje em dia, nas universidades, por exemplo, o lugar da educação é um tanto quanto incerto no contexto acadêmico, o que é estranho e, paradoxalmente, instigante, quando está muito presente nos discursos. E na quinta e última parte, será discutido o potencial de uma pedagogia de presença, hoje em dia, em 2013. Tudo isso será tematizado com as manifestações brasileiras, de dois, três meses atrás, durante a Copa das Confederações⁴, para dizer qual poderia ser o lugar, a função, de uma pedagogia de presença nesse contexto.

⁴ Conjunto de protestos que teve lugar nas principais cidades do país, sobretudo, durante a Copa das Confederações, em junho de 2013.

Começando com dois exemplos, para uma pedagogia da presença

O primeiro protagonista, aqui brevemente apresentado, será o Wilhelm von Humboldt, que era, no início da sua vida intelectual, um filósofo iluminista, e estava se especializando numa filosofia da linguagem. Entretanto, no início do século XIX, foi nomeado pelo rei da Prússia⁵, na Nova Alemanha, para ser o ministro cultural, sob a ocupação napoleônica. O texto que ficou mais conhecido de Wilhelm von Humboldt é um breve memorando, que ele escreveu em 1809, sobre a possível fundação de uma universidade em Berlim. No início do século XIX, na Alemanha, considerava-se problemático fundar uma universidade numa cidade grande. Aqui vale uma consideração: isso é algo interessante para se pensar sobre as universidades brasileiras situadas em cidades pequenas, porque parece que muitos brasileiros acham que uma boa universidade tem que estar numa cidade grande, tal como a USP ou a UERJ, por exemplo. A Prússia já tinha, naquele momento, quatro universidades, todas elas em cidades pequenas. Hoje em dia, algumas das universidades entre as consideradas como as melhores do mundo estão em cidades pequenas, como é o caso, por exemplo, de Stanford University⁶, localizada em uma cidade que tem, exatamente, a mesma população de Ouro Preto, isto é, 65 mil habitantes.

Humboldt descreve o projeto para essa nova universidade em três níveis. O primeiro nível, interessante para a universidade em geral, e para a formação de professores em particular, defende que a universidade tem que ser, exclusivamente, o lugar de inovação do saber. Historicamente, é importante notar que a ideia de inovação do saber era ainda recente no início do século XIX, considerando que até a metade do século XVIII, pensava-se apenas em uma espécie de “reciclagem” do saber. Nesse sentido, ele dizia que a função única da universidade seria não só a inovação do saber mas, também, a sua distribuição, e que ambas seriam exclusivamente a função do segundo grau, ou do *Ginasium*, como se falava então na Alemanha. No segundo nível, o que era quase extraordinário para um ministro, ele já defendia que, para produzir esta inovação e distribuição do saber, o estado teria pelo menos duas funções: por um lado, alimentar e financiar a universidade, para produzir a inovação e a distribuição do saber e, por outro e ao mesmo tempo, o estado não teria o direito de interferir na vida intelectual da universidade. E porque não? Por que o autor já entendia que, desde o momento que o estado intervém, que formula expectativas, o saber já não pode ser inovador, posto que será apenas o saber que o estado quer ver produzido.

E um terceiro nível, e esse é também um ponto muito relevante, o filósofo se perguntava, naquele documento, qual o lugar e a condição para a produção de um saber inovador, isto é, um saber que fosse realmente novo. A resposta que ele se dá é, ela mesma, uma resposta que, mesmo não sendo inovadora naquele contexto, o seria agora, pelo menos na maioria das universidades. Humboldt defende que o lugar da produção do saber inovador, por um lado, seria o seminário, que no início do século XIX, se constituía por pequenos grupos, de cinco ou dez alunos. E por outro, o laboratório, porque o seminário e o laboratório são os lugares da co presença física, que permitem uma intensa interação

⁵ Frederico Guilherme IV da Prússia, Casa de Hohenzollern, entre 15 de outubro de 1795 – 2 de janeiro de 1861.

⁶ Stanford University está localizada no estado da Califórnia, EUA, em uma região conhecida como Vale do Silício.

entre as tonalidades diferentes do entusiasmo intelectual, entre gerações diferentes. A diferença do entusiasmo do professor em co presença com o entusiasmo do aluno vai constituindo-se em uma inspiração mútua. Assim, essa co presença física de diferentes tonalidades de entusiasmo intelectual vai ser a condição para a inovação intelectual para Humboldt. Pode ser que esta seja, precisamente, uma das descrições mais bonitas, mais magníficas, do que seria um momento de produção intelectual. Entretanto, o que deve ser enfatizado aqui é que a principal condição para que esta interação aconteça seria a co presença física.

Em Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1968), já nas décadas de 1960 e 1970, o que queremos destacar no sentido deste estudo, é a sua insistência na situação pedagógica como uma situação limite. Lá ele cita um filósofo alemão, Karl Jaspers (1883-1969). Todavia, enquanto o Jaspers está tratando de uma situação limite na perspectiva de uma situação de estresse, Freire insiste que a educação é uma situação limite, porque é o lugar em que a opressão deve ser superada. Isso quer dizer que a co presença física, do professor e do aluno, seria uma espécie de teatro em que há a interação de uma comunicação que consegue, basicamente e para sempre, irreversivelmente, superar uma situação de opressão social. Novamente, a situação de ensino como superação de uma situação limite tem que ser uma situação de co presença física, para ser o palco de uma transformação social. O interessante a se considerar é que, implicitamente, Freire está dizendo que aquela superação, aquela transformação social, somente pode acontecer na co presença física. Assim como Humboldt, ele tem a intuição de que a presença é uma condição necessária para os bons efeitos, as boas condições pedagógicas, ainda que não se detenha a detalhar esse processo.

Então, precisamente por essa razão, é interessante apresentar neste texto alguns elementos sobre uma filosofia de presença, para identificar aqueles elementos de co presença na pedagogia, mas também para desenvolver um argumento, contra a substituição da co presença, por uma educação mediatizada eletronicamente. A premissa dessa filosofia da presença é que ela sempre se encontra numa relação dupla, seja com qualquer objeto de experiência que, quando percebido, não é possível não ser interpretado. Ninguém consegue não tentar interpretar uma experiência ou objeto, isto é, atribuir sentido a qualquer coisa que se percebe por meio dos sentidos. Presença, em seu no sentido etimológico, que vem do latim *pre essere*, e quer dizer “estar diante”.

Duas tipologias

O importante a ser sublinhado aqui é que, desde a modernidade ocidental, com a crescente crença no potencial intelectual de explicação e interpretação do real, sobretudo a partir de Descartes (1596-1650), mais ou menos, a modalidade de presença, na relação com os objetos de experiência, a modalidade de tangibilidade das relações, perde força e lugar. A partir de um processo de intelectualização crescentemente predominante na modernidade, a perspectiva da presença, vivida cotidianamente, torna-se cada vez menos considerada ou mesmo mencionada. Há uma cisão entre uma perspectiva intelectual

e uma de presença, no que se refere aos processos de apreensão da realidade vivida e pensada. Assim, para os fins que se pretende neste estudo, para compreender uma e outra, torna-se necessário uma distinção tipológica, entre dois tipos de cultura que acabaram por ser produzidas por meio desse processo rescisório: por um lado, uma cultura que chamamos de cultura de sentido, que seria a cultura explicitamente estabelecida na modernidade. E do outro lado, uma cultura de presença, muito menos mencionada e que perdeu força no processo de hegemonia intelectual interpretativa. Ainda que a tipologia seja necessária para a compreensão da questão em pauta, é preciso considerar que não existe uma cultura real que seja completamente cultura de sentido ou cultura de presença. A distinção tipológica é necessária para a análise, mas não corresponde à realidade dos eventos. Assim, identificamos algumas distinções possíveis exclusivamente para fins explicativos, como de resto, se prestam todas as tipologias.

Numa primeira distinção possível estaria que a cultura de sentido, que seria a cultura institucionalizada nas sociedades ocidentais, desde o século XVII até os dias de hoje, a auto referência humana dominante, a maneira dos homens se pensarem, é puramente espiritual. Por exemplo, se a pessoa está na condição de ser o sujeito jurídico, isso não leva em conta o seu corpo. Quando a pessoa se refere à sua identidade, hoje em dia, não considera seus traços corporais. Isso comprova a máxima de Descartes, quando este afirma que, “penso, logo existo”. Desse modo, a consciência é a única parte da auto referência humana numa cultura de sentido. No entanto, quando uma cultura de presença inclui ou soma a corporalidade, não exclui a consciência, isto é, é forma e consciência.

Uma segunda distinção estaria na auto referência humana com relação aos objetos de experiência. Numa cultura de sentido, a auto referência é puramente espiritual e os objetos são materiais. Logo, existe um hiato, uma distinção muito clara. Isso quer dizer que o observador, como uma auto referência cartesiana, sempre está diante dos objetos, estando, assim, fora deles. Quando, numa cultura de presença, em que a concepção dos homens contém o corpo, eles também fazem parte do mundo dos objetos, eles podem estar no centro do mundo dos objetos, no mesmo mundo dos objetos, como falaria Heidegger, está à mão, está em um contato funcional. Desse modo, a distinção homem e objeto não apresenta contornos assim tão nítidos como o quer uma cultura de sentido.

Em terceiro lugar, está a distinção entre a produção de saber em uma cultura de sentido e em uma cultura de presença. Numa cultura de sentido, o saber se produz como a auto referência humana e os humanos como observadores exteriores do mundo dos objetos, cujo processo se sustenta preponderantemente sobre a ação de interpretar o mundo dos objetos. Isso é o que os cientistas fazem na academia, sobretudo, os das humanidades: interpretam para atribuir significado aos objetos. Quando numa cultura de presença, o modo predominante de produção de saber seria um processo de desvelamento do ser. Isto é, algo que se vai mostrando, criando corpo. Lembremos daqueles dias em que, de repente se diz, “eu nunca vi o céu dessa forma, eu nunca vi aquela igreja, aquele edifício, aquela cara do namorado, da namorada, dessa forma”. Isso é um tipo de experiência de conhecimento que não é uma interpretação, não depende de uma análise. De repente, a coisa se mostra.

Como o quarto ponto da distinção tipológica entre uma cultura de sentido e uma de presença, ainda considerando as diferenças entre processos de produção de saber, estaria o que se faz com o saber produzido, numa e em outra perspectiva. Numa cultura de sentido, as interpretações produzidas vão sempre se constituindo em uma motivação para a constituição de um futuro diferente, isto é, uma motivação para atuar e transformar o mundo. É o mesmo que dizer que uma cultura de sentido sempre tem um projeto de transformar o mundo. Como um exemplo está que praticamente toda política sempre se refere e se justifica na ideia da transformação do mundo. Enquanto que, numa cultura de presença, aquele desvelamento leva ao desejo de se inscrever numa ordem cosmológica existente, numa coreografia, nos rituais.

Como uma quinta distinção possível, está que, por esta razão, em uma cultura de sentido predomina a dimensão temporal, por isso permite a ideia da transformação e a projeção de ações no tempo. A ideia de projetos para transformar a vida é uma das características mais marcantes da modernidade. Quando, numa cultura de presença, em que os processos de produção de conhecimento se inscrevem numa coreografia, numa cosmologia existente, a dimensão importante é o espaço.

Uma última distinção, contra o risco de que a ideia de isto ou aquilo predomine, ou para evitar que se possa concluir que a cultura de sentido é negativa e a cultura de presença positiva, seria interessante pensar que há violência numa cultura de presença, por que, ao contrário do Foucault, aqui a violência poderia ser definida como a penetração ou a ocupação de espaços com corpos, contra a resistência de outros corpos. Numa cultura de presença, a violência é sempre concreta. Já numa cultura de sentido, sempre existe uma tendência de transformar a violência em potencial de violência. Quando se fala “poder”, isto não é uma violência objetiva, é uma violência que existe como potencial. Por exemplo, hoje em dia, os Estados Unidos têm um poder de violência imenso, por meio de sua capacidade militar. Mas, esperamos todos que não vá se atualizar como violência concreta para mais uma guerra, na Síria por exemplo.

Existem mais de seis distinções, mas o objetivo aqui foi o de demonstrar como a predominância da cultura de sentido na forma de apreender a realidade exclui as potencialidades da cultura da presença, as quais, quando consideradas, podem descrever certos efeitos que normalmente não são mencionados.

O cronótopo historicista

Um conceito importante para nosso argumento é o de “cronótopo”, palavra inventada pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), como um conceito totalizador, para descrever certas situações históricas. E como diz a palavra, “kronos” e “topos”, contém elementos de tempo e elementos de espaço. Assim, esse conceito contém elementos de cultura de sentido, tempo, e elementos de cultura de presença, espaço. O conceito quer dizer também que a relação entre as três dimensões temporais, futuro, presente e passado, é, ela mesma condicionada historicamente. Ou seja, hoje as pessoas têm uma relação muito distinta com as diferentes temporalidades, do que se tinha

na Idade Média, por exemplo. E o que define esta relação é, fortemente, a auto referência humana. Depende da auto referência humana, se a corporalidade está presente e, neste caso, essa auto referência considera o espaço também.

Nesta terceira parte deste texto, nos deteremos na análise dos anos compreendidos entre 1750 e 1830, mais ou menos, por que consideramos que foi o momento ocidental europeu, mas também quase americano, em que emergia a mentalidade da racionalidade dominante, hoje institucionalmente hegemônica nas formas de produzir conhecimento. A maior parte dos conceitos básicos para a política e para as ciências humanas em geral, para uma discussão considerada como racional, constitui-se como elementos, conceitos e mentalidades que se formaram naquele momento de iluminismo tardio, na passagem do século XVIII ao XIX. Assim, podemos chamar aquela cultura, aquela mentalidade dominante que saiu daquele momento, de “cronótopo historicista”. E porque? A própria história do cronótopo historicista pode nos ajudar a compreender a constituição da racionalidade, como elemento predominante da cultura de sentido.

Segundo nossa perspectiva de análise, o cronótopo historicista começa com a emergência de um observador de segundo grau, um observador do mundo, cuja auto referência humana não pode evitar de se auto observar, enquanto observa o mundo. No século XVIII, os observadores de segundo grau eram chamados de “filósofos”, e hoje os filósofos atuais são, em geral, chamados de “intelectuais”. Assim, a palavra “filósofo” antecedeu a “intelectual”. Entretanto, quando hoje falamos do intelectual, ainda estamos conectados aos filósofos do XVIII, porque estamos nos referindo a pessoas que não podem se desligar da auto observação. A institucionalização da auto observação, ao redor de 1770, sobretudo quando se pensa em Rousseau, Voltaire, Kant, tem duas consequências epistemológicas e culturais. A primeira delas é que um observador de segundo grau descobre que, ao contrário da filosofia, por exemplo, que é cartesiana, existem pelo menos dois níveis de apropriação do mundo. Um nível que seria a apropriação do mundo com conceitos, e o outro nível que seria apropriação do mundo pelos sentidos. No interior dessa realidade, reside a pergunta, o problema: se existiria uma possibilidade de compatibilizar uma forma de expressão entre a percepção do mundo por conceitos e a percepção do mundo pelos sentidos.

O segundo problema seria a questão da perspectividade. Um observador do segundo grau descobre que a sua interpretação do mundo vai depender do seu ponto de vista no mundo. E como potencialmente existe uma infinidade de pontos de vista, ele vai descobrir que para cada objeto de referência, existe uma infinidade potencial de representações. E isso, se poderia mostrar quando, ao redor de 1800, se observa um horror ao vácuo epistemológico, por meio da escrita de diversos filósofos, que se questionam se existiria, de fato, uma infinidade de representações para cada objeto. Mas, brevemente, se chega já a algumas soluções para essa questão.

A cultura historicista, que é dominante até hoje em dia, exclui a pergunta da compatibilização entre percepção e experiência. Esta pergunta existe ainda hoje sem se encontrar uma solução satisfatória. Mas o outro problema, o problema da perspectividade, o problema do vácuo epistemológico, encontra uma solução e, estranhamente, esta

solução estava numa perspectiva do princípio binário, um a um, um princípio de um espelho, ou seja, para cada representação do mundo é necessária uma correspondente descrição de cada objeto. Por meio da descrição ou de uma narrativa, os objetos se tornam históricos. Assim, desde o século XIX, se, por exemplo, alguém pergunta o que é o Brasil, só é possível responder por meio de uma narrativa histórica. Não é possível dar uma definição, uma descrição totalizante. Da mesma forma, se alguém pergunta o que é um cachorro, um cavalo, é necessário narrar a história evolutiva desse gênero. Não é por acaso que, se, finalmente, alguém perguntar o que é o espírito, tem-se que fazer como o fez o jovem Hegel, que escreveu a *Fenomenologia do espírito*, de 1807, seu primeiro livro, que é completamente narrativo. Dessa forma se chega à esperada solução para o problema da poli perspectiva. Mas, porque a narrativização histórica foi e ainda é, uma solução para o problema do poli perspectivismo, isto é, como pôde combater o medo de que não existem objetos idênticos consigo mesmos?

O padrão discursivo, o padrão textual de uma narração, permite integrar vários estados de descrição, de diferentes perspectivas, simultaneamente. E é precisamente por meio desse processo narrativo que se pode alcançar os objetivos que se pretende com a história feita. A história do Brasil, numa cultura historicista, foi assim porque, precisamente, era esse o Brasil que se pretendia. O cachorro originou-se, necessariamente, de uma certa história evolutiva, etc. Isto é exatamente o que o Michel Foucault chama de “historicisation des êtres”. Desde aquele momento, na cultura ocidental, a identificação dos objetos funciona por narrações históricas. E isso vai ser a base do cronótopo historicista, quer dizer, da visão do mundo até hoje dominante na cultura moderna, na cultura ocidental e naquilo que se chama cultura globalizada.

Aqui é necessário para o nosso propósito, descrever brevemente essa visão do mundo que saiu do século XVIII, que é ainda dominante, em cinco traços. Em primeiro lugar, é aquela cultura, que acredita até hoje na possibilidade de deixar o passado atrás. É o processo narrativo que transforma o passado em história e permite deixá-lo para trás. Em segundo lugar, esse cronótopo conta com o futuro como um horizonte de possibilidades, horizonte aberto de possibilidades. Até hoje em dia, quando se faz política, se conta com isto. Político tem que falar como se o futuro fosse um horizonte aberto de possibilidades. Um tempo em que se é possível pensar em termos de projeto. Entre aquele passado que se deixa atrás e esse futuro aberto, o presente, no cronótopo historicista, se reduz ao momento de transição, de uma breve interseção entre um e outro. Em quarto lugar, esse presente é o lugar, o *habitat* epistemológico do sujeito, da auto referência humana como puro espírito. Porque no presente, sobre a base das experiências do passado, adaptadas ao presente, o sujeito vai elegendo entre as possibilidades de futuro. É aquela possibilidade que, somente depois do século XIX, chamamos de “ação”, isto é, baseando-se nas experiências do passado, elege entre as possibilidades de futuro. Isso porque, precisamente neste cronótopo, e isso também foi algo bem novo, observado ao redor de 1800, que o tempo é um agente inevitável de transformação. O cronótopo historicista conclui que não existem fenômenos que não se transformem no tempo, seja de forma mais devagar ou acelerada.

O que é notável é o sucesso institucional deste cronótopo, desde quando, ao redor de 1830, 1850, já há poucas décadas depois de sua emergência, tornou-se a condição necessária para a formulação teórica e prática, tanto para o socialismo, como para o capitalismo. Ambos se estruturaram por meio daquele passado que precisa ser deixado para traz e de um futuro aberto. Mas, da mesma forma, esse foi um contexto necessário para as ciências humanas, para a filosofia da história e, ao mesmo tempo, para as ciências naturais, no sentido do evolucionismo. O cronótopo historicista se institucionalizou na medida em que se tornou necessário para o momento de grande efusão das interpretações do mundo e da sociedade, até se tornar hegemônico, sobretudo nas culturas ocidentais, em todas as disciplinas, em todos os contextos, até o ponto de as pessoas confundirem este cronótopo historicamente específico, com um conceito generalizado do tempo, um conceito meta histórico e transcultural do tempo. Como se não existisse outras temporalidades possíveis.

A prosa do mundo: possibilidades e contingências

Contudo, o que mais importa para a pedagogia, é que ao lado desse cronótopo, desta cultura histórica predominante, dessa visão do mundo centralizada e dominante, emerge também uma visão do mundo bem diferente, até hoje em dia marginalizada, que aqui chamaremos de “prosa do mundo”. Em primeiro lugar, ao contrário de transformar tudo que acontece em narrativa histórica, a prosa do mundo considera o mundo como um campo de contingência, um campo de relatividade entre as coisas, as que são necessárias e as que são impossíveis. Isso quer dizer que o mundo não é aquela necessidade narrativa que vai se reconstruindo, retrospectivamente. O mundo sempre é um mundo em que se tem muitas possibilidades, em cada presente.

Em segundo lugar, a prosa do mundo, essa visão do mundo marginalizada, enfatiza a capacidade do julgamento, que é a capacidade humana de, em situações singulares, reduzir a ambiguidade, enfrentar a complexidade de uma situação, transformar uma ambiguidade em uma possibilidade viável e desejável para os sujeitos envolvidos. E em terceiro lugar, a prosa do mundo, essa visão do mundo existente desde ao redor de 1800, mas marginalizada, não elimina o problema da compatibilidade entre percepção e experiência. Quer dizer que a prosa do mundo, ao contrário da visão historicista, conta com o corpo, conta com a presença. Um bom exemplo para a prosa do mundo, entre os grandes intelectuais do século XVIII, foi Denis Diderot (1713-1784) que no seu romance mais conhecido, *Jacques, le fataliste* (1796), já tratava, jocosamente, o problema da necessidade imanente da vida, por meio do personagem de um criado, Jacques, que na conversa com seu amo aristocrata, sempre dizia que tudo era necessário. Diderot assume um tom irônico, de forma que se percebe que esse livro é realmente um argumento em favor de uma visão do mundo como contingência, ao fazer piada daquela obsessão sobre a necessidade de todas as coisas. Ao mesmo tempo, Diderot pode ser considerado como fundador da crítica da arte moderna, porque foi o primeiro crítico de arte, que ousou falar de quadros, ainda no século XVIII, baseando-se unicamente no seu julgamento pessoal,

sem argumentar. Dizendo, “eu gosto daquele quadro”, “não gosto daquele outro quadro”. E, finalmente, aquele Diderot fundador do materialismo moderno, insistindo na presença da matéria dos corpos na sua visão do mundo.

Se poderia argumentar, não sem razão, de que essa tal prosa do mundo, dez, vinte anos mais tarde, foi o fundamento do que se chamou de “romantismo”. Isso porque, sem dúvida, o romantismo baseou-se, não tanto no cronótopo historicista, mas muito mais na prosa do mundo. Entretanto, o mais importante a se observar, é que não é coincidência que, quando se fala de romantismo, se fala de algo necessariamente marginalizado. Imaginemos se alguém fala de uma aula que o professor deu, dizendo “gostei da aula, mas foi um pouco romântica”. Ou, “gostei do seu argumento, mas é um pouco romântico”. Quer dizer que sempre que referimos a alguma coisa como sendo romântica, esta pode até ser amorosa, simpática, mas nunca muito séria. Isso quer dizer que a prosa do mundo que emergiu também naquele momento ainda existe, mas é considerada como não suficientemente séria para ocupar o centro da institucionalidade.

Chegando à Pedagogia

A quarta e penúltima parte deste texto se debruça sobre a pedagogia, nesse contexto histórico, com a forte impressão de que, ao menos desde o século XVII, e talvez desde a antiguidade clássica, existe uma distinção entre educação como pura transmissão de saber, aquela que conta com um aluno como uma matriz de consciência vazia, em que o aluno é aquele que recebe a educação, ou seja, ele é puramente consciência, mas consciência vazia. E esta concepção é diferente de uma outra concepção de educação, que neste texto está associada à palavra “pedagogia”. Usaremos também um conceito alemão que se vai formando mais tarde, no princípio do século XIX, que é o conceito de “bildung”.

Mais associado à ideia de formação, “bildung” é um conceito bem diferente da ideia genérica de “educação”, porque, em primeiro lugar, a “bildung” conta com a psicologia da criança, do aluno, mas também conta com seu o corpo e sentimentos. Então, “bildung” não o considera como uma matriz vazia, mas como um processo de transformação de um estado primeiro, para dar a ele um perfil diferente daquele início. Sempre se trata da transformação de uma identidade primária que já existe. Assim, de um lado temos uma educação no sentido da formação de uma matriz vazia e quase sempre para uma formação prática. Enquanto que, do outro lado, a pedagogia entendida como “bildung” deve ser muito menos prática e quase existencialista.

O protagonista para a pedagogia, em finais do século XVIII, claramente central nesse contexto, é, sem dúvida, Jean Jaques Rousseau (1712-1778), com seu livro *Emilio*, publicado em 1762. O referido livro, em vários capítulos, é absolutamente do lado da “bildung” e não do lado de educação, na concepção que este texto aborda. Apresentamos ao menos quatro razões para defender essa ideia, embora existam mais. Em primeiro lugar, Rousseau enfatiza, desde o início do seu livro, que ele considera já uma psicologia particular da criança, posto que ela não é aquela matriz vazia. E ele conta, também, com o corpo da criança, ao considerar que ela tem o corpo diferente do corpo do adulto. Em segundo lugar, a defesa de que o aluno deve se manter distante da sociedade, como

forma de uma “pedagogia negativa”, é uma expressão de como Rousseau está afastado da perspectiva historicista, no que se refere às suas concepções de educação. Sua perspectiva está mais alinhada à ideia de “bildung” quando que ele diz que é importante para a pedagogia manter uma distância entre o aluno, entre o educando e a sociedade. Em terceiro lugar, Rousseau considera o início da formação intelectual da criança como o despertar dos sentidos no contato direto com o mundo, para o qual a sociedade pode ser perigosa ao condicionar o educando de forma negativa. Por isso, o *Emílio* está formando-se, está construindo-se, por meio de uma relação menos contaminada, no contato com árvores, animais, etc., e esta relação vai despertando os seus sentidos, primeiramente. Logo em seguida, se baseando nos sentidos, se desenvolvem a fala, o cérebro, ou melhor, a consciência e, finalmente, o coração. E o filósofo define o desenvolvimento do coração como sendo a capacidade de um julgamento ético e moral. Assim, a capacidade intelectual mais alta não é, nem indutiva, nem dedutiva, mas sim a de julgamento. E, por fim, em quarto lugar, e muito cedo historicamente, contando com uma corporalidade primária do aluno, Rousseau é o primeiro filósofo na tradição ocidental, que enfatiza uma diferença entre gênero. Educação de uma menina deve ser diferente da educação de um menino. Não tanto por causa de sexualidade, mas por causa de uma corporalidade e psicologia distintas.

Ainda que toda essa análise de Rousseau tenha sido feita de forma breve, permitenos concluir que, realmente, a concepção da pedagogia, não no sentido de uma pura transmissão de saber, mas em um sentido pleno, complexo, fica muito mais do lado da prosa do mundo, contingência, julgamento, corporalidade, e não daquele historicismo, daquela cultura de sentido, centralmente institucionalizada desde o século XVIII, XIX, na cultura ocidental, globalizada. Essa pedagogia pertence muito mais à visão do mundo que tem sido sistematicamente marginalizada. E isso explica precisamente, por que até hoje em dia, tanto academicamente e talvez até socialmente, a educação e a pedagogia têm um lugar complicado, marginal, pouco valorizado.

A educação e a pedagogia, evidentemente, fazem parte da universidade. Mas, historicamente, entraram bastante tarde: depois da medicina, depois do direito, da matemática, etc. E até hoje em dia, sabemos que no Brasil é um pouco diferente mas, nos Estados Unidos, nas universidades privadas, os salários dos professores de pedagogia, são institucionalmente, os mais baixos da universidade. Os mais altos são de medicina e de direito. Certamente todo mundo se sente obrigado, sobretudo a partir do século XX e XXI, a falar positivamente da educação, da pedagogia, mas a pedagogia como exercício intelectual, como disciplina acadêmica, como práxis política e social, nunca tem o apoio que tem a medicina, a jurisprudência, etc. É interessante pensar que os grandes protagonistas da “bildung”, como Goethe ou Wilhelm von Humboldt, e as instituições importantes, como os colégios privados na Inglaterra, no primeiro século XIX, cultivando os esportes, por exemplo, como a concepção pedagógica do Rudolf Steiner (1861-1925), a do Paulo Freire, são sempre muito elogiados. Todavia, nunca tiveram a centralidade de um filósofo como Kant ou como os pensadores de outras áreas. A hipótese deste estudo seria a de que isso tem a ver com uma associação da pedagogia com a prosa do mundo, e não com aquele “historicismo”, centralmente e predominantemente institucionalizado.

Por uma pedagogia da presença

Finalmente, chegando à quinta e última parte deste estudo, e talvez aqui esteja realmente um ponto importante, gostaríamos de argumentar sobre o potencial de uma pedagogia de presença, no mundo de hoje, em 2013. Na parte anterior, abordamos um conjunto de elementos conceituais pertinentes à filosofia da presença para desenvolver uma hipótese relativamente nova, sobre a origem histórica da pedagogia, tentando explicar a sua situação institucional e acadêmica. A partir de agora, vamos adotar o mesmo conjunto de elementos conceituais para desenvolver uma proposta, que já não é mais uma hipótese e sim uma proposta para a situação da pedagogia hoje, 2013, e os para próximos anos.

A condição mais importante para analisar a situação de hoje é a hipótese de que já não estamos mais, hoje em dia, vivendo no cronótopo historicista. Quando falamos politicamente, economicamente, ainda consideramos os pressupostos historicistas, segundo os quais o passado é deixado para atrás e o futuro é um horizonte aberto de possibilidades. Mas, quase todos nós, hoje, vivendo em 2013, passamos o nosso cotidiano numa concepção cronotópica bem diferente. Quando já não se reflete filosoficamente no cotidiano significa que o nosso futuro já não é mais um horizonte aberto de possibilidades para escolher, mas um futuro cada vez mais ocupado por ameaças que se vão aproximando de nós. O caso do aquecimento global, por exemplo: praticamente todos concordam que está se aproximando de forma irreversível. O que não sabemos seguramente ainda é quando vai chegar, e que tipo de catástrofes ecológicas pode causar. Ou ainda o desenvolvimento demográfico. Talvez se vá expandindo mais lentamente, mas se sabe que a humanidade vai chegar a um ponto em que será completamente impossível alimentar a todos, em função da escassez de recursos primários. Todos sabemos muito bem, apesar da descoberta de muito petróleo no Brasil, que vai chegar um dia em que estará esgotado.

No cotidiano, o nosso futuro hoje é ocupado por ameaças, já é um futuro bloqueado, ao mesmo tempo em que o nosso passado já não é um passado que consigamos deixar atrás, em parte graças às possibilidades da eletrônica de acessar o saber do passado. O nosso passado hoje é um passado que vai inundando o presente. Se temos um laptop, uma tela, um computador, temos todo o passado à mão, e as infinitas representações deles também. Se gostamos de usar a tecnologia ou não é outra coisa, mas está lá e está completamente presente. Então, a presença do passado no presente é muito maior do que costumava ser antigamente. Entre aquele futuro já bloqueado e este passado que está inundando este presente, o nosso presente hoje já não é um presente estrito, um presente de pura transição, mas um presente cada vez mais amplo, um presente se amplificando, um presente de simultaneidades. Um presente que sempre já, desde o primeiro momento, é complexo demais. Um presente em que estamos navegando, mas no qual não temos mais um lugar natural.

Se já não estamos associados àquele presente historicista, presente de pura transição, com uma auto referência humana cartesiana, de pura consciência, de puro espírito, se agora o nosso presente é diferente, um presente que vai se amplificando, um presente de

simultaneidades, isso explicaria talvez, porque a nossa auto referência está mudando. Por que, desde várias décadas, tanto na filosofia como sobretudo na práxis diária, estamos tentando reintegrar o corpo, reintegrar o “soma”. Isto é evidente na filosofia, isso é evidente na epistemologia, mas também é evidente nos esportes. Estranhamente, os esportes hoje têm um lugar mais central, tanto assistindo aos jogos da Copa do Mundo, daqui a um ano, mas também praticando esportes, por meio de uma busca incessante pela reintegração do corpo na vida cotidiana. Tudo isso é bem sintomático. E, finalmente, neste cronótopo, que estamos vivendo, o tempo não é necessariamente considerado como um agente de transformação. Hoje é possível, quase legítimo e até mesmo desejável, de se imaginar que certos setores da sociedade e da cultura não deveriam se transformar. Existem aqueles que, por meio da filosofia, na perspectiva política ecológica, argumentam a favor do não crescimento, da não transformação do mundo, no sentido literal. Neste sentido, a política ecológica e a respectiva mentalidade é uma das ideias mais valorizadas em certos setores sociais: trata-se de uma visão cujo objetivo seria o de manter o mundo em condições de sobrevivência e, para isso, precisa parar de ser continuamente transformado.

Para fazer a coisa ainda mais complicada: estamos vivendo neste cronótopo do presente amplo, de simultaneidades. E está na lógica deste novo cronótopo não deixar nada atrás. Assim, tampouco deixa atrás o antigo cronótopo historicista. Isto quer dizer que hoje em dia, vivemos o nosso cotidiano no cronótopo novo, do presente amplo de simultaneidades, mas, ao mesmo tempo, coexiste o cronótopo historicista. Em diversos espaços acadêmicos, como os departamentos de História, e em discursos políticos, esta contradição é evidente. O caso do presidente Obama, por exemplo, que, nas primeiras eleições, foi tão popular, porque contava e argumentava sustentando a ideia de um horizonte aberto de possibilidades. A grande frase de sua primeira eleição foi “Yes, we can!”. “yes” no sentido de reconhecer que é problemático, mas que se pode resolver. Na segunda eleição, ele já não adotou essa retórica. Ele falava de problemas para resolver, mas deixava claro que eram problemas demais.

Então, em primeiro lugar, podemos constatar que coexistem o cronótopo historicista e o cronótopo do presente amplo, e é nesta complexidade do mundo, onde vamos navegando, que se pode descrever a nossa situação existencial, da seguinte forma: neste mundo em que vivemos numa oscilação entre dois cronótopos, o mundo tem se transformado em contingência absoluta, o que antigamente parecia necessário, hoje parece meramente como possibilidade. E onde as coisas, antigamente impossíveis, de repente, parecem possíveis. Isso quer dizer que, em nosso cotidiano, é muito difícil ter certezas.

Em segundo lugar, o mundo de hoje, tomando em conta que a maioria de nós, não só os acadêmicos, passamos o nosso cotidiano profissional diante de uma tela, torna-se um mundo constituído por meio de uma espacialidade semelhante ou impregnada pela “web”. Hoje, a nossa espacialidade primária é a espacialidade entre o saber complexo, total, simultaneamente presente em cada computador. O computador mais barato de hoje tem à mão todo o saber que existe, por meio de espacialidade que tem, em última instância, o acesso ao saber total. Potencialmente, todo mundo tem acesso ao saber total

até hoje produzido. E diante de si, na tela, um fragmento daquele saber total que se pode enfatizar ou atualizar em determinado momento. Mas, a nossa espacialidade é também uma espacialidade impregnada, formada, diríamos, de quem nasceu há 65 anos, por exemplo. Nesta situação existencial, a nossa temporalidade é de muita alta mobilidade, mas sem vetor, ou seja, sem direção. Temos que mudar constantemente, temos o ritmo de vida muito acentuado, mas, temos pouca orientação, poucas certezas, não temos muitos espaços para nos inscrever, que nos possibilitem a experiência da segurança, por exemplo.

E em terceiro lugar, está o ponto que consideramos pedagogicamente central, que seria o seguinte: este mundo que estamos descrevendo cria uma necessidade, um desejo, de momentos de intensidade. O que estamos desejando hoje, são momentos de intensidade, momentos sem contingência, momentos em que podemos nos deixar captar por ritmos, nos deixar captar por situações em que o corpo vai formando parte de um corpo místico, não no sentido teológico. Estamos nos referindo, por exemplo, à vontade que sentimos de fazer parte de uma torcida num estádio. Interessante que há vinte anos pensávamos que hoje em dia os estádios estariam vazios, porque é muito mais barato assistir um jogo na televisão. Mas, até no Brasil e, também internacionalmente, os estádios hoje ficam mais cheios do que nunca, assim como as igrejas evangélicas no Brasil. Não tanto pelo jogo ou pelo culto em si, mas para fazer parte da torcida ou daquela liturgia. Exatamente, uma semana atrás, assistíamos o jogo do Flamengo contra Cruzeiro, no Maracanã, em que perdeu a equipe mineira. O jogo foi péssimo, mas a noite foi maravilhosa, pois estávamos no meio de uma grande torcida, fazendo parte daquele grupo.

Religiosamente se pode falar quando, durante a visita de um papa a um país vão milhões de pessoas e, mesmo que essas pessoas, em sua maioria, não sejam muito religiosas, não vão à missa e não saibam muito do papa, querem fazer parte desse grupo. Estamos considerando, no exemplo desses ritos, o fato de que as pessoas desejam se deixar captar por um mundo de contingências, por um corpo místico, fazer parte da corporalidade de uma corporeidade coletiva.

Outros exemplos bem interessantes são aquelas manifestações da Primavera Árabe, mas também aquelas manifestações do Brasil de dois, três meses atrás, em que não podem ser interpretadas apenas politicamente: contra quem ou o que protestam? Talvez sejam momentos em que se realizam, se cumprem desejos de fazer parte de um grupo, de fazer parte de um mundo que não seja contingente. Nesta situação, a tarefa mais importante, mais imediatamente importante de uma nova pedagogia, de uma pedagogia na tradição de “*bildung*”, de uma pedagogia de presença, poderia ser, não a necessidade de controlar ou de interpretar aquelas manifestações, mas a de as acompanhar ajudando este desejo de presença que se articula nas manifestações, de uma forma existencial nova, ao invés de os taxar simplesmente como protesto. Isto sim poderia ser uma tarefa nova, rica para os educadores desenvolverem no Brasil, desde hoje.

Referências

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Atmosfera, ambiência, Stimmung*. Sobre um potencial oculto da literatura. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-Rio, 2014.

_____. *Em 1926*. Vivendo no limite do tempo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. *Graciosidade e Estagnação*. Ensaios escolhidos. Rio de Janeiro: Contraponto e ED. PUC-Rio, 2012.

_____. *Produção de presença*. O que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto e ED. PUC-Rio, 2010.

Recebido em fevereiro de 2015
Aprovado em maio de 2015