

## O ALUNO E A INFÂNCIA: A PROPÓSITO DO PEDAGÓGICO\*

JAN MASSCHELEIN\*\*

*RESUMO:* A partir de alguns textos de Rancière, este artigo procura estabelecer uma diferença entre a *pedagogia* e o *pedagógico*. Esta diferença condiciona uma outra, entre o aluno e a infância – pela qual a infância designaria o vácuo que separa o aluno de si mesmo. Esse vácuo é entendido como potência de movimento e como ex-posição – carga de resposta que se põe em marcha. Pode-se, então, definir a pedagogia como uma viagem que leva à des-carga, ao esquecimento da carga. Por sua vez, o pedagógico, ou o espaço pedagógico, abre-se com a interrupção da pedagogia e a manifestação da infância. Apenas nesse espaço poderá o mestre aparecer, e aparecer justamente como aquele que, em certo sentido, mantém o homem na infância, ao colocar sua própria infância em jogo.

*Palavras-chave:* Rancière. Infância. Potencialidade. Ex-posição. Educação.

### PUPIL/STUDENT AND CHILDHOOD: ABOUT THE PEDAGOGICAL

*ABSTRACT:* Based on some texts by Rancière, this paper tries to elaborate a difference between *pedagogy* and the *pedagogical*. Such a difference implies a distinction between the pupil/student and ‘childhood’ – where childhood would designate the void separating the pupil from herself. This void can be understood as power and exposition. Exposition includes the charge to respond, which is an invitation to get oneself going. Pedagogy can thus be defined as a travel leading to a dis-charge, or the oblivion of the charge. In contrast, the pedagogical space opens up with the interruption of pedagogy and the manifestation of childhood. Only in this space may the ‘mas-

---

\* Tradução de Alain François, com revisão técnica de Lílian do Valle.

\*\* Professor da Universidade Católica de Louvain, Bélgica.  
*E-mail:* Jan.Masschelein@ped.kuleuven.ac.be

ter' appear and appear as the one who, in a certain sense, keeps the individual into her childhood, putting his own childhood at stake.

*Key words:* Rancière. Childhood. Potentiality. Ex-position. Education.

Jacques Rancière fez conhecer a diferença entre “polícia” e “política” (ver, por exemplo: Rancière, 1998). Essa diferença implica outra, entre “população” e “povo”. Segundo ele, o povo, o *dêmos* da democracia, é “o suplemento que separa a população de si mesma” (idem, *ibid.*, p. 172). O povo supera o conjunto de sujeitos de um governo, estado ou comunidade e, com seu surgimento, abre-se o espaço político que inscreve a igualdade na ordem do dia. A existência do povo – e, portanto, da igualdade – não é um fato, mas antes se constitui no próprio objeto da política (idem, *ibid.*, p. 175), que é a manifestação da “diferença entre a sociedade e si mesma” (idem, *ibid.* p. 184) e a efetivação do pressuposto igualitário; em compensação, a polícia é a arte de gerir as comunidades e populações que coincidem consigo mesmas, nas quais todo “mundo” encontra seu lugar.

Não quero me delongar muito nessa diferença entre polícia e política – que, ademais, é bem mais complexa do que sugiro aqui. Gostaria apenas de estabelecer, a partir de alguns textos de Rancière e por uma espécie de analogia, uma diferença entre, por um lado, o *regime pedagógico* ou a *pedagogia* e, por outro, o *pedagógico* – diferença essa que condiciona uma outra, entre o aluno e a infância. Para a empreitada, pretendo apoiar-me essencialmente em dois textos de Rancière: *O mestre ignorante* (MI), é claro, e outro, curto, intitulado *Un enfant se tue* (ET – Uma criança se mata), em que ele comenta o filme de Rossellini, *Europa 51*. Vale notar que minha leitura não tem a pretensão de espelhar simplesmente a posição de Rancière. Antes, quero levar a sério algumas pistas desses textos e tentar mostrar como elas podem inspirar um pensamento educativo de emancipação que não vise a libertar o aluno, mas a libertar-se do aluno. (Ver também: Masschelein & Simons, 2003).

Nesse sentido, gostaria de propor a infância como nome para o suplemento, ou o vácuo que separa o aluno de si mesmo. A infância remeteria, assim, ao vácuo que afasta o aluno de tudo aquilo que, como inteligibilidade, a ele se integra (isso é, de tudo que o representa na ordem da realidade e da compreensão). Acrescentaria ainda que o aluno ou, melhor dizendo, os alunos constituem a população do regime pedagógico, ou da pedagogia – aqui entendida como conjunto de saberes e de estratégias que se concentram nos alunos como seus sujeitos/objetos e os tornam

visíveis e tangíveis em termos de necessidades, talentos, interesses, caráter etc. Trata-se, para a pedagogia, de conduzir os alunos ao saber, ao conhecimento e à competência (isso é, para onde tudo encontra lugar, explicação e resposta apropriados). A pedagogia coloca, em primeira e última instância, a identidade do aluno consigo mesmo. Ora, o surgimento da infância rompe e supera essa identidade do aluno consigo mesmo, abrindo espaço para o pedagógico, cujo desafio é a indeterminação e o futuro. Tentarei a seguir elucidar essas breves afirmações.

Como interpretar esse vácuo, ou suplemento, que faz com que o aluno não coincida consigo mesmo? Como compreender a infância, se nos recusamos a vê-la como um estado temporário, ou uma idade determinada? Creio ser possível entendê-la, por um lado, como potencialidade, ou potência; e, por outro, como exposição. No que concerne à potência, poder-se-ia, de fato, subdividi-la em três. Primeiramente, a potência de movimento, isso é, o deslocamento para fora de si, ou vontade – posto que, para Rancière, antes de ser instância de escolha, a vontade é potência de se mover (MI, p. 86), de se pôr a caminho, de ir ver e de falar por si próprio. Por vontade, “compreendemos essa volta sobre si do ser racional que se conhece como capaz de agir” (MI, p. 97). Em segundo lugar, a potência da palavra, isso é, potência de tradução, ou inteligência – pois é preciso entender a inteligência como potência de tradução. A inteligência tem a ver com compreender, mas é preciso saber o que isso significa: “É preciso entender *compreender* em seu verdadeiro sentido: não o derrisório poder de suspender os véus das coisas, mas a potência de tradução que confronta um falante a outro falante. (...) vontade de adivinhar (...) o que tem a lhe dizer um animal racional.” (MI, p. 95). E, em terceiro lugar, potência de pensamento, ou de reminiscência: “recordar a um sujeito pensante seu destino” (ET, p. 142), recordá-lo da palavra que lhe foi dirigida, isso é, potência de recordação de si mesmo, ou “de se recordar de si, tornando-se estrangeiro a si próprio” (ET, p. 164). Essa tríplice potência se desdobra em uma ex-posição (ou em um *ser-entregue* aos outros, uma dependência, ou vulnerabilidade). A exposição remete ao surgimento das crianças como “seres de palavra” (MI, p. 29). Mas o que significa “seres de palavra”? Significa dizer que são seres falantes, mas, sobretudo e antes de qualquer outra coisa, que “uma palavra humana lhes foi endereçada, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade.” (idem, *ibid.*). Um ser de palavra está, pois, sempre na posição de alguém a quem outro se

endereça, uma carga lhe é imposta: ele tem a carga da resposta. Assim, pode-se dizer que a infância como vácuo implica uma carga (ou uma dívida) de resposta. Ademais, um ser de palavra está exposto aos outros e às palavras dos outros, já que falar é sempre falar (e exprimir-se) com as palavras de outrem (MI, p. 28) e que só é possível falar *de* alguma coisa falando *a* alguém. O que implica, também, que “O homem é condenado a (...) se calar ou, se quer falar, a falar indefinidamente, pois sempre tem o que retificar (...) naquilo que acaba de dizer” (MI, p. 96). Isso se deve ao fato de que cada palavra “se fecunda pela vontade do ouvinte” (MI, p. 94), assim como ao fato de que, o que alguém tem a nos dizer, “suas expressões se completam apenas pela nossa contra-tradução” (MI, p. 103). Assim, o ser de palavra é um ser exposto aos outros (e às suas palavras), que nos exigem algo e nos conduzem para fora de nós mesmos, nos instalando, não numa posição de domínio ou de independência (numa posição de adulto), mas numa posição de dependência indeterminável, de vulnerabilidade irrecuperável, numa ex-posição (na infância). Naturalmente, “o aluno” também se encontra numa situação de dependência, embora sua posição não seja uma ex-posição, mas uma posição bem definida e determinada (ou a determinar) pela pedagogia: na posição deficitária daquele que não sabe, não tem a competência.

Como interpretar, então, o pedagógico? O que pensamos pode ser elucidado a partir do fascinante comentário de Rancière sobre *Europa 51*, de Rossellini. O filme conta a história de Irene, uma rica burguesa totalmente ocupada e absorvida em sua vida mundana, que, depois do suicídio de seu jovem filho, se embrenha “numa viagem ao coração da miséria e da caridade que escandaliza seus próximos e os leva a pedir sua internação” (ET, p. 140). Num certo sentido, Rancière nos faz entender esse filme como um romance de formação. Num certo sentido, pois, em sua leitura, esse filme de formação nos fala algo de inteiramente diferente do que conhecemos dos romances de formação tradicionais. E não se trata, efetivamente, para Irene, de se (re)encontrar, de tornar-se si mesma, ou mesmo de atingir a consciência do que ocorre ou ocorreu, a auto-consciência. O filme nos mostra, ao contrário, como uma mulher é conduzida para fora de si, como ela se perde, e como essa perdição não leva à perda do mundo, mas ao mundo. Não que essa viagem vá de uma representação a uma outra. O filme nos mostra, de fato, o surgimento da infância como potência e exposição, levando a “uma caminhada interminável, na qual o sujeito supera tudo aquilo que, como inteligibilidade, a ele se integra” (ET, p. 152). E o que põe Irene a caminho são as palavras “que seu filho teria proferido no hospital, com as

quais ele lhe teria significado seu ato” (ET, p. 145) e que ela, não tendo ouvido, quer compreender. Por essas palavras, Rancière nos faz ver que o filme de Rossellini não é apenas um filme de formação, mas também um filme que nos mostra o que é a pedagogia. A pedagogia se constitui, com efeito, na neutralização da potência (da infância) e na imunização da exposição. Ela começa com a produção, ou o surgimento de Irene como “aluna”, isso é, como alguém que não sabe e não tem consciência – e, portanto, com a imposição da ordem da realidade e do saber. Relembro que são as palavras do filho que conduzem Irene à sua caminhada e põem em ato a infância. Não foi ela que as ouviu, mas Andrea – um parente jornalista. Ele que nos faz conhecer o trabalho da pedagogia e nos oferece, também, uma ilustração precisa do mestre explicador e sábio que se constitui no oposto do mestre ignorante. O trabalho da pedagogia consiste, essencialmente, em oferecer um programa, em propor uma “visita guiada” até o saber (ET, p. 145), um percurso a ser seguido, para se atingir à compreensão das palavras. Essa compreensão já é dada – mas, dela, Irene ainda deve tomar consciência. É o trajeto do desvelamento, das razões e das explicações. Para além das palavras, ele leva às coisas que explicam, às explicações de porque a criança se matou: “por trás das palavras, fatos que as desmentem; por trás dos fatos, outras palavras que os explicam. A resposta à pergunta ‘O que está acontecendo?’ já está sempre dada” (ET, p. 148). Essas explicações e interpretações, que determinam os locais e os lugares, que atribuem a tudo e a cada um seu lugar, definindo suas relações, levam, segundo Rancière, à perda da potência do pensamento. Elas funcionam como sistemas de descarga de *stimuli* que cativam a atenção e a busca. Elas imunizam, no sentido literal de uma des-carga, de uma dissimulação ou esquecimento da carga de fornecer sua resposta (a carga do vácuo), da carga de se recordar de si, de implicar-se a si próprio existencialmente.

Mas, como diz Rancière, Irene não quer saber de explicações ou razões. Ela quer saber “O que ele disse?”, não “Por que ele se matou?” (ET, p. 144). Ela toma as palavras como apelo, e não como representação. É a este apelo que quer responder, e ela vai tentá-lo. Ela não vai tentar levantar o véu das coisas, mas adivinhar o que *lhe* foi dito. Isso desencadeia sua caminhada, põe Irene em seu caminho, aquele onde ela “está só a buscar e não pára de fazê-lo” (MI, p. 58). Trata-se, com efeito, de seguir caminho e de ir ver pessoalmente, de tornar-se estrangeira ao sistema dos lugares, ao sistema da realidade, de ir procurar mais adiante. Mas esse caminho não está programado, a viagem não tem meta, não é um projeto. A caminhada não leva ao saber ou ao conhecimento. Seguir seu

caminho é outra coisa: “O problema não está em saber o que se faz (...). O problema está em pensar no que se faz, em se recordar de si.” (ET, p. 158). Isto é, recordar que se está, a si mesmo, implicado no que se faz, indagar-se sobre o que fazer com o que foi dito. “Ora, a questão não é desvelar, mas circunscrever... Trabalho da singularização de si e do outro” (ET, p. 159). A meta, portanto, não é uma compreensão que levante véus, mostrando a realidade que escondem. Não se trata de encontrar uma explicação ou uma resposta à pergunta: por quê? O pensamento não pergunta o que é uma coisa, se ela existe e porque. Ele sempre toma sua existência como dada, e pergunta o que significa que ela exista. Ele pergunta o que nos foi dito e como responder a isso. O pensamento concerne ao que vem de outro lugar, circunscreve o que passa, o que se passa nos pedindo para lhe fornecer uma resposta. Essa resposta engaja a inteligência (a busca) e exige atenção. A atenção é “o ato que faz agir essa inteligência sob a coerção absoluta de uma vontade” (MI, p. 46).

Mas, então, aonde se vai? Em seu comentário sobre *Europa 51*, Rancière sugere duas respostas que estão ligadas. Ele nos diz, primeiramente, que se vai “pouco a pouco, em direção ao que se definirá, precisamente, como o próximo” (ET, p. 156). Isto é, nem a separação da ordem da realidade, nem a caminhada em direção a esse ponto em que já não se sabe mais onde se está – em que se está “fora de quadro”, em que nos tornamos “estrangeiros ao sistema dos lugares” – acarretam o isolamento: na realidade, elas nos abrem aos outros. Em seguida, o que talvez seja ainda mais importante, a caminhada leva à “soberania que é ato, que determina o gesto justo” (ET, p. 162). Ao caminhar, ganha-se ou descobre-se a potência do gesto e da palavra justa. Os gestos e palavras justos são os que se carregam de vácuo, que aceitam a carga do vácuo, que apaziguam e *tornam atento*, isso é, que possibilitam que algo (novo) ocorra, e indicam que há abertura e porvir.

Seguindo, assim, algumas indicações de Rancière, poder-se-ia retomar uma concepção de educação que, voltando à etimologia, a entenda como um “conduzir para fora”, como uma atividade relacionada com essa “caminhada interminável, na qual o sujeito supera tudo aquilo que, como inteligibilidade, a ele se integra” (ET, p. 152), que está associada ao caminho sem programa e sem projeto, ainda que com uma carga. Desenvolvendo a idéia, poder-se-ia dizer que a educação, como relação pedagógica, torna-se possível pela infância ou, melhor, aparece com a infância como potência e exposição. É porque, ou quando a infância se manifesta como potência e exposição, que a posição do mestre se torna possível (pode se evidenciar) e que um espaço pedagógico se abre. O

espaço pedagógico não é, pois, uma infra-estrutura ou uma instituição preexistente, em que mestre e criança se introduzem para produzir o aprendizado. O espaço pedagógico abre-se com a interrupção da pedagogia e da instituição, com a separação do “aluno” em relação a si mesmo. Apenas nesse espaço pode o mestre aparecer como aquele “que mantém o que busca em *seu* caminho, onde está sozinho a pesquisar e o faz incessantemente” (MI, p. 57) – não como aquele que transmite o saber, mas como aquele que sustenta a vontade. Portanto, em certo sentido, o mestre é aquele que mantém o homem na infância. Mais ainda, ninguém pode se afirmar como mestre, se sua própria infância, sua própria potência e exposição não são postas em jogo. De acordo com Rancière, o mestre faz essencialmente duas coisas – e aqui é preciso recordar o que inteligência e atenção significam: “ele interroga, comanda uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência que se ignorava a si própria, ou se descuidava. Ele verifica que o trabalho dessa inteligência se faz com *atenção*, que essa palavra não diz *qualquer coisa* para se subtrair à coerção” (MI, p. 51). O mestre não interroga no intuito de instruir, mas de ser instruído (MI, p. 52). Ele comanda uma palavra, não a de quem não sabe, mas a de outro homem na condição de ser de palavra. O mestre fala aos outros “como a homens e, por esse mesmo gesto, faz deles homens” (MI, p. 138). É que ele se coloca a si próprio como ser de palavra e, portanto, se expõe, espera a contra-palavra. De resto, como vimos, para que o mestre chegue ao gesto justo, àquele que o torna atento, ele precisa, ele mesmo, caminhar. Eis porque a relação pedagógica não pode ser vista, nem como uma relação hierárquica (como a relação entre sábios e não sábios), nem como uma relação simétrica (relação entre sujeitos principalmente idênticos a si mesmos e entre si), mas como uma relação de diálogo entre seres de palavra, uma “pura relação de vontade a vontade” (MI, p. 31). Uma relação, portanto, também de exposição às palavras dos outros, relação de dívida, ou de carga recíproca, pela qual nos tornamos devedores de uma resposta, um gesto, uma palavra a cada vez singulares.

*Recebido e aprovado em fevereiro de 2003.*

## Referências bibliográficas

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *The strategy of the inclusive education apparatus*. Inclusive education for exclusive pupils. 2003 (In Press).

RANCIÈRE, J. *Le maître ignorant*. Paris: Fayard, 1987 [Trad. brasileira: *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002].

RANCIÈRE, J. *Aux bords du politique*. 2. ed. Paris: La Fabrique, 1998.

RANCIÈRE, J. Un enfant se tue. *Courts voyages au pays du peuple*. Paris: Seuil, 1990, p. 139-171.