



---

## Filosofia na escola: uma tensão entre saberes e educação

---

POR JOSÉ RICARDO PEREIRA SANTIAGO JÚNIOR

o\_pedagogo@hotmail.com

### **Do acontecimento à pesquisa: que inícios nos atravessam?**

Este trabalho é, na verdade, a abordagem de um de diversos aspectos percebidos durante uma investigação mais complexa que teve início na observação das práticas de filosofia com crianças na Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, no bairro do Cangulo, em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, nos anos de 2011 e 2012<sup>1</sup>.

Nos últimos anos, têm sido comum nos mais diversos espaços que tratam da educação, as discussões acerca do fracasso escolar e os elementos que o produzem. O professor Antônio Flávio Barbosa Moreira, na apresentação da série coordenada por ele no programa *Salto para o Futuro* da *TV Escola/MEC*, de outubro de 2008, apresenta um breve resumo do que têm sido as abordagens de estudo acerca desta temática:

Durante muitas décadas, buscou-se a causa do fracasso ou do sucesso dos alunos em fatores exteriores a escola, como a renda ou o nível cultural da família dos estudantes. Depois dos anos 70, os estudos no campo do currículo passaram a questionar se os conteúdos curriculares e a forma como eram ministrados possibilitavam a aprendizagem dos alunos das camadas populares, que geralmente tinham um baixo rendimento escolar. Nesse contexto, os processos referentes aos conhecimentos escolares passaram a ter grande importância no campo do currículo. Mostrou-se fundamental, então, identificar e organizar os conteúdos que realmente possibilitem promover o sucesso dos estudantes na escola. Toda teoria de currículo reserva espaço para discutir o conhecimento a ser ensinado e aprendido nas escolas. Ou seja, examina o processo de seleção do conhecimento escolar. Outros aspectos concernentes ao conhecimento, como os processos de sua organização, de hierarquização e de distribuição nas salas de aula, têm também representado alvos centrais das teorias críticas e pós-críticas de currículo. (Moreira, 2008, p.9)

---

<sup>1</sup> A temática abordada neste trabalho complementa outras discussões levantadas na dissertação *FILOSOFIA COM CRIANÇAS: DOS SABERES DA INFÂNCIA À INFÂNCIA DOS SABERES*, que pode ser encontrada no link [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2011\\_1-786-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2011_1-786-ME.pdf)



Um ponto curioso a ser destacado é a mudança de foco no movimento de culpabilização deste fracasso. Inicia-se com o aluno e suas idiossincrasias; ruma-se para o currículo e os conhecimentos privilegiados por quem o constrói; e pode-se facilmente chegar a quem o organiza e transmite estes conhecimentos: o professor. As palavras de Moreira atestam um movimento que tem sido bastante difundido nos anos em que se estuda o fracasso escolar: a idéia de que a própria escola produz este fracasso, quer seja através de práticas que não dialoguem com os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, quer seja mediante a desvalorização do professor.

Esta percepção transmite uma idéia de autodestruição a princípio, mas que, quando analisada com mais cuidado permite ver que se trata do enfraquecimento de um discurso, de um paradigma sobre o qual a escola se estruturou. Porém, este mesmo painel trágico que se apresenta nos aponta possibilidades. Em tempos em que o paradigma da modernidade, os discursos e formações discursivas provenientes da modernidade são questionados e se enfraquecem, os discursos emergentes vão ganhando força e se apresentando como uma solução ao impasse instaurado com o esgotamento de sentidos desta relação da humanidade com o saber, com o mundo, com a vida. Para além de uma oposição entre o velho e o novo; entre o tradicional e o emergente; entre o moderno e o pós-moderno, entre o mal, sem propósito ou sentido e o bom, ajustado e pertinente, o que se abre nesses tempos é a percepção do próprio paradigma. Não um movimento de limites se opondo às possibilidades, outrossim, a percepção de ambos os termos e as implicações provenientes da simultaneidade destas palavras – e destes sentidos – muitas vezes alocados em espaços distintos, separados. O que se apresenta é a alternativa, o ainda não estabelecido, o devir, que rompe com o esperado; com o planejado; com o previsto dentro de um sistema.

Tomamos de Kohan o conceito de devir-criança que ajuda a pensar um pouco sobre este processo. Esse conceito surge de uma oposição de matriz deleuziana entre história e devir. A primeira segue uma lógica cronológica, sucessiva, consecutiva e causal: trata-se de um movimento regular, onde o passado antecipa e permite explicar o futuro seguindo a cadeia dos movimentos históricos. O segundo interrompe a história; ele não



é previsível nem antecipável. Nesse marco, Kohan (2010, p.8) afirma que o conceito de devir-criança trata de uma condição humana que não se restringe a uma idade específica. Propõe uma relação com o tempo e com o saber que rompe a estagnação de coisas, que põe uma questão aos ritmos e forças que estruturam e são estruturadas por um sistema vigente. O devir-criança afirma uma interrupção em uma lógica de mundo que se apresenta como linear e que oferece elementos que possuem tempo e espaço marcados e definidos. Este devir-criança se manifesta nas quebras desta lógica; na proposição de um outro ritmo para o música que a realidade histórica faz ouvir; que abre uma outro rota por onde pensamento, saber, tempo e verdade podem caminhar.

É o próprio Deleuze que apresenta o devir-criança como uma infância que está para além de uma idade, de um momento cronologicamente marcado. O devir-criança é uma infância enquanto virtualidade diante do que se tem estabelecido, do atual. Vivemos, em devir, a infância de um novo tempo; de uma nova relação com o saber. Tal qual, as inúmeras possibilidades presentes na infância de uma criança, este tempo de surgimentos de novos sentidos e ressignificações de antigos conceitos não se apresenta de forma linear e contida dentro de uma expectativa de desenvolvimento. É o novo que rompe com a linearidade e previsibilidade de um discurso que se enfraquece nestes tempos de virtualidades. É neste contexto de incertezas e questionamentos às bases fundamentais da configuração da instituição escolar que localizo as atividades do projeto "Em Caxias, a filosofia em-caixa?" que têm oferecido a oportunidade de pensar e re-pensar possibilidades e sentidos da educação e da relação que se estabelece com o conhecimento na complexidade de um tempo/espaço que é atravessado no caso do referido projeto por uma outra ordem espaço/temporal.

De alguma forma, viver o cotidiano escolar permite vislumbrar de maneira muito próxima estas crises e mudanças. Uma vez que o movimento de esvaziamento de sentidos de uma ordem discursiva e o estabelecimento de uma outra ordem é um processo gradativo e o que de fato acontece em nossa escola é o atravessamento de diversas ordens, atuar nessa escola como professor possibilita perceber alguns sinais deste processo. É possível perceber que algo está mostrando sintomas de cansaço, de



esgotamento, enquanto algo distinto parece irromper com uma força oposta, em expansão. Faz sentido pensar que estamos perante inícios que são fins e fins que mostram novos inícios?

É neste contexto que localizo as atividades do projeto "Em Caxias, a filosofia em-caixa?": Relações de saberes/poderes distintas, tempos distintos e infâncias distintas se tangenciando em um cotidiano escolar, ampliando, em muitos aspectos as possibilidades de vivenciá-lo.

### **Pedagogização Filosófica ou Escola Filosofante?**

A percepção deste movimento, porém, pode trazer riscos. De uma maneira geral, quando uma ação que questiona de alguma forma a lógica escolar é vivenciada, tende-se a tomá-la como uma "solução mágica" para os diversos problemas que a escola pode apresentar. De certo modo, esse foi um perigo percebido durante a investigação.

À medida que vivenciávamos a filosofia com crianças percebíamos os limites dos dispositivos disciplinares nesta lógica utilitária e linear das relações de saber/poder na escola. Estávamos cada vez mais convencidos da potencia das atividades do projeto "*Em Caxias, a filosofia em-caixa?*". Muitas vezes, todavia, esta crença nublava alguns aspectos tanto das práticas de filosofia, quanto das atividades da escola.

Essa confusão resultava em certa polarização entre os elementos que se relacionavam com a educação e os que se relacionavam com a filosofia. Um desses pontos tinha que ver com o tema da transmissão de saberes onde uma crítica cada vez mais contundente se configurava. Neste sentido, a filosofia enquanto prática que proporcionava uma postura distinta do sujeito na escola diante do saber, foi colocada como o exato oposto da educação e suas características, num movimento de isenção da filosofia enquanto prática relacionada com o bom, com o belo e com o justo exclusivamente e de completa culpabilização da educação, em uma classificação maniqueísta, que relacionaria a transmissão de saberes com limites e enquadramento de subjetividades.



Quando colocados em perspectiva, percebe-se que esta percepção da filosofia e da educação reduz tanto a educação, quanto a filosofia. A primeira é vista apenas em seu caráter negativo, excluindo-se o fato de que toda a movimentação causada pelas benesses da prática filosófica ocorre no interior deste sistema educativo complexo, e é feito por pessoas atravessadas pelo discurso que constitui este sistema. A segunda é colocada como nova forma de se relacionar com o saber, sendo considerada melhor que a maneira proposta pela educação, trazendo a sensação de que seria este o “modo correto” de vincular sujeito e saber.

Mas seria apenas isso? Simples e dicotômico? A transmissão de saberes estaria desafortunadamente presente apenas nas práticas educativas? Uma relação filosófica com o saber estaria livre de um enquadramento de subjetividades?

Jorge Larrosa apresenta uma proposta para problematizar esta temática. No artigo “Saber y Educación”, o autor problematiza um conceito que tenha ligação tanto com a educação quanto com a filosofia. O conceito escolhido para tal abordagem foi justamente o saber.

Inicia seu texto de maneira clara, direta e enfática dizendo que *la educación tiene que ver con la transmisión y la adquisición del saber* (Larrosa, 2003, p;193). Sem nenhum preâmbulo ou justificativa inicial, aponta a idéia simples de que a educação tem que ver com a transmissão e com a aquisição do saber. Indica, logo em seguida, porém, *que el pensamiento de la educación debe preocuparse por la relación entre el saber y la vida humana o, si se quiere, por el valor del saber para orientar y dar sentido a la vida de los hombres* (ídem). O conceito que se apresenta é direto. Palavras secas como um corte, se pronunciam sem margens para outras interpretações, a princípio.

No sentido de clarificar ainda mais os sentidos de suas palavras, propõe uma descrição dos conceitos de saber e de vida em uma contemporaneidade que veio reduzindo os sentidos destes conceitos.

Actualmente el ‘saber’ está constituido esencialmente por la ciencia y la tecnología y se concibe como algo esencialmente infinito, que sólo puede crecer.



Algo universal y objetivo , de alguna forma impersonal, algo que está ahí fuera de nosotros, como algo de que podemos apropiarnos y que podemos utilizar, y algo que tiene que ver fundamentalmente con lo útil en su sentido más estrechamente pragmático, con la fabricación de instrumentos. (Larrosa, 2003, p;193).

As características descritas por Larrosa sobre as relações que vem sendo estabelecidas entre sujeitos e saberes na contemporaneidade, se aproximam, em parte, das discussões que foram apresentadas anteriormente nesta dissertação. O conceito de vida sendo reduzido a suas dimensões biológicas pode ser considerado como consequência de uma relação saber/poder constituída em um dispositivo disciplinar e pedagógico.

La 'vida' se reduce a su dimensión biológica, a la satisfacción de las necesidades (siempre incrementadas por la lógica del consumo), a la supervivencia de los individuos y de las sociedades. Cuando decimos que la educación debe preparar 'para la vida' queremos decir que debe preparar para 'ganarse la vida' y para 'sobrevivir' de la mejor forma posible en un 'entorno vital' (entendido como una especie de nicho ecológico) cada vez más complejo. (Larrosa, 2003, p.193).

A mediação possível diante destas concepções de saber e vida é calcada numa lógica utilitária, pautada nas necessidades vitais do ser humano que estariam associadas ao funcionamento de outras instituições sociais. Um saber útil, voltado a determinado fim. Larrosa porém lança uma pergunta importante neste contexto: Qual seria o sentido e valor do saber para a vida? E diferencia, no desenvolvimento de sua questão, “utilidade” e “valor”.

Aquí 'valor' no significa lo mismo que 'utilidad', Si nos preguntamos por la utilidad del saber para la vida no cuestionamos ni el saber ni la vida, ni el saber cómo mercancía (incluso como dinero, recuérdese si no las teorías del capital humano y todo el énfasis contemporáneo en rentabilidad del conocimiento) ni la vida como satisfacción de necesidades reales o inducidas (piénsese si no lo que significa para nosotros 'calidad de vida' o 'nivel de vida'). Pero si nos preguntamos por el valor del saber para la vida quizá la pregunta misma haga emerger la sospecha de la miseria de lo que sabemos y los límites de nuestras posibilidades de existencia (Larrosa, 2003, p.194).

A problematização que Larrosa propõe quer discutir o valor da verdade; a configuração de um saber verdadeiro; a relação deste saber com a vida humana e uma certa nomeação desse gesto. Que nome dar a este ato de proporcionar perguntas que denuncie os limites do elemento sobre o qual se pergunta e anuncie uma outra



possibilidade de organizá-lo, para novamente perceber limites (outros desta vez) e reorganizá-lo, num movimento cíclico de destruição e reconstrução, de morte e vida, de fins e inícios?

El gesto inaugural de la filosofía es aquel en que el pensamiento no se reconoce en el regazo de un saber que ya se tiene, sino en la inquietud de las preguntas; no en el reposo finalmente conseguido del resultado, sino en el movimiento incesante de la aspiración y de la búsqueda; no en la arrogancia triunfante de la posesión sino en la menesterosidad anhelante del deseo (Larrosa, 2003, p.194).

A inquietude do filósofo seria fruto da potência de um pensamento de natureza filosófica. Pensamento este que não se acomoda diante do que se tem estabelecido. Está em constante movimento e surge de uma ruptura entre um saber que se pensa e o que se pensa sobre determinado saber. Há um espaço do saber do qual se afasta um espaço do pensamento. Não se trata de uma mescla entre ambos e sim de um distanciamento que coloca o pensamento em uma relação ao saber.

Pensar este saber seria um relacionar-se também com o que transborda a ele, com seus limites, pois a medida que pensamos este saber; o problematizamos filosoficamente, se apresenta também o que representa um não-saber. Trabalha a filosofia nessa fronteira questionando os limites do que se pode dar a saber; do que pode se saber sobre algo.

Porque el saber no es sólo un cierto contenido confortablemente aceptado como verdadero sino también, y sobre todo, una determinada delimitación de la frontera entre lo que se sabe, lo que se puede saber y lo que es imposible saber. Y una determinada normativa sobre cómo hay que hacer para saber lo que aún no se sabe. Por eso lo que busca el distanciamiento del filósofo respecto al saber recibido es hacer que el pensamiento sea posible más allá de los límites de lo que se puede y lo que se debe saber, y que el pensar sea posible de un modo otro a como está mandado que hay que saber (Larrosa, 2003, p.197)

Todavía esta característica da filosofia de levar uma certa fluidez de sentidos aos conhecimentos quando se questiona as formas como se constitui verdadeiro, se converte em pesada estática quando tomam a filosofia não mais como um pensamento que se coloca em relação a um saber, mas sim como base epistemológica pra uma regulamentação da verdade.



Aquello que el filósofo conquista y de lo que inmediatamente se apropia es un cierto saber sobre el saber, sobre su modo de circulación y sobre sus efectos morales (Larrosa, 2003, p.197).

A conversão de uma filosofia transgressora em um elemento de construção e consolidação de uma ordem se daria, de acordo com Larrosa através da elaboração de três normativas que articulam sua política da verdade:

- Uma normativa epistemológica: onde o filósofo pretende possuir um saber sobre o fundamento e a estrutura que permita distinguir e valorar um saber legítimo ou não, dotando a filosofia de um aparato jurídico que lhe permitirá julgar um saber nobre; verdadeiro; importante.
- Uma normativa moral: onde o filósofo pretende possuir um saber sobre a relação entre o saber e uma boa ordem da alma humana ou entre o saber e a justiça de uma cidade. Larrosa traz o exemplo da expulsão dos poetas, com a argumentação de que suas palavras apenas confundem e afastam um sujeito da verdade – e, por consequência, das boas ações para a *pólis* –, por parte dos platônicos, que viam na dialética a melhor forma de se gerar cidadãos comprometidos com a sociedade.
- Uma normativa pedagógica: onde o filósofo pretende possuir um saber sobre um modo legítimo de conservar e transmitir um saber. Num privilégio da dialética em detrimento de outras maneiras de se relacionar com o saber – como a escrita, por exemplo. Criticada no diálogo com Fedro, a escrita não permitiria uma relação com o saber pois se trataria de algo externo que não poderia atravessar o sujeito. Na lógica socrática, aprender era recordar-se no mundo dos sentidos de algo vivido no mundo das ideias, processo interno de um indivíduo.

Na prática desta filosofia como consolidação de verdades um jogo dicotômico é criado. O filósofo, agora fixado na figura do sábio, ocupa um pólo de uma relação que coloca o sujeito comum no pólo oposto.





Los papeles quedan repartidos y la educación se convierte en un juego entre el que tiene las repuestas y el que hace las preguntas (y que tiene que aprender además a formular las preguntas justas, aquellas que ya están determinadas por su respuesta disponible o, al menos, posible); entre el que posee y el que desea (y que tiene que aprender a desear lo que hay que desear, a determinar su deseo en función de lo que ya está ahí dispuesto para colmarlo); entre el que determina los resultados y el que queda determinado como un momento de un proceso; entre el que sabe y el que aprende (y que tiene que aprender a aprender cómo está mandado según el curso ya prescrito del aprendizaje). (Larrosa, 2003, p.204)

Podemos extrair desta polarização, alguns dados. O primeiro deles se relaciona com um aspecto otimista do ato pedagógico, que poderia ser caracterizado como solidariedade por parte do que se apresenta como aquele que sabe para com aquele que pretende saber. Uma arrogância bem intencionada que em nome do saber e chancelada pela posição de filósofo, enquadra o indivíduo a um sistema através de normas epistemológicas, morais e pedagógicas. Um bom exemplo deste movimento pode ser visto na Alegoria da Caverna de Platão, que de acordo com Larrosa *“funda la pedagogia al precio de traicionar la filosofia* (Larrosa, 2003, p.205)

Trata-se da história de homens que são acorrentados em uma caverna a olhar, desde seu nascimento, para paredes iluminadas por uma fogueira localizada atrás deles. Nesta parede são projetadas sombras representando pessoas, animais, plantas e objetos, cenas e situações do dia-a-dia os quais são nomeados pelos habitantes da caverna. Até que um dos habitantes desta caverna se livra das correntes e sai a explorar o interior da caverna e o mundo externo, entrando em contato com a realidade e percebendo que passou a vida analisando e julgando apenas sombras projetadas. Volta para a caverna, maravilhado com o mundo real, e tenta transmitir este conhecimento de fora da caverna para seus companheiros ainda acorrentados. Porém ao falar sobre o que testemunhara, é tomado por um fantasma (o consideravam morto uma vez que foi para onde nunca ninguém havia voltado) e é atacado.

A figura deste herói injustiçado se assemelha a do sábio solidário pronto a esclarecer os que ignoram o verdadeiro conhecimento. É ele o conhecedor da verdade. Ele sabe como são as coisas e por isso teria autoridade de dizer aos outros como as coisas são.



Nasce aí o mito pedagógico e sua função principal: a transmissão. A filosofia, neste ponto, cede a um caráter argumentativo e demonstrativo ao invés de se apresentar como força inquisidora, e para Larrosa, se conformam a filosofia e a pedagogia como duas faces de uma relação com o saber:

Porque es como se la filosofía fuera esencialmente cuestionamiento del saber y la pedagogía no pudiera ser otra cosa que transmisión del saber o, al menos, conducción hacia el saber; como si la filosofía fabricase perplejidades y la pedagogía exigiese esas formas que son el asentimiento racional y el progreso metódico; como si la filosofía buscase el pensar a través del desmentido de las verdades existentes y la pedagogía estuviera marcada por la transmisión dogmática de alguna verdad ya alcanzada que inmediatamente se dobla en mentira en tanto que nos conformamos con ella y nos acomodamos a su regazo. (Larrosa, 2003, p.205).

Mesmo os diálogos socráticos são alvos de crítica por parte do autor porque representaria justo o tutoramento de pensamentos por parte do filósofo. Guardam um aspecto doutrinário, muito mais ligado a uma atitude pedagógica do que a uma postura filosófica.

O que podemos retirar desta discussão é uma dualidade do papel do indivíduo que filosofa em uma prática educativa. Se por um lado este ato pode representar uma transgressão sobre como pensamos a respeito do saber, pode também adquirir um status de saber sobre o saber atuando mais para a manutenção do que para o questionamento.

Se assim acontece com a filosofia em relação ao saber, podemos também ampliar os sentidos desta transmissão de saberes da educação.

La educación oscilará entonces entre instituirse como una actividad en la que los que saben transmiten su saber a los que no saben con el objetivo de que ellos también sepan (y el saber funciona ahí como la posesión de los que enseñan el contenido de la enseñanza y el objetivo de la misma) y mantenerse como una actividad en la que lo único que se aprende es el movimiento mismo del preguntar en relación con el saber (ese movimiento en el que a veces se produce el raro acontecimiento del pensar) con todo lo que se supone de inquietud, de exigencia y de incertidumbre (Larrosa, 2003, p.209)



A proposta de Larrosa apresenta um campo conceitual interessante para a problematização de relações entre os sujeitos e saberes e as possibilidades da educação neste contexto.

Porém, antes dele, o filósofo francês Jacques Rancière, já mostrava uma preocupação com esta temática e, de maneira mais intensa, apresenta a relação política que se estabelece entre indivíduos que se relacionam com o saber de forma mais aguda. Neste sentido, a próxima seção trará para este diálogo a *dissonância inaudita* de Joseph Jacotot, narrada por Rancière.

### **Ignorância e saber**

Na investigação realizada, a função formadora da escola foi percebida em uma característica dupla: tanto com relação a sua capacidade de instaurar um modo de pensar uma relação ao saber, como também de transformar este mesmo pensamento e este saber. Estes fatos podem ser compreendidos para aquém e para além da lógica de um disciplinamento escolar que embota todo o caráter transgressor que pode estar presente nesta instituição; para aquém e para além de uma prática que incentive uma intelectualidade tutorada ou uma que se caracterize pela emancipação.

Ao tomarmos, para uma análise breve, documentos oficiais da educação brasileira, podemos notar uma preocupação que se relaciona tanto com as intenções formadoras da escola, quanto com o desejo de fazer do ato pedagógico uma ação que propicie uma autonomia intelectual. Nestes documentos percebe-se uma preocupação de fazer da escola um espaço/tempo de questionamentos e criticidade.

No *Livro 01 dos Parâmetros Curriculares Nacionais*, apenas para citar um breve exemplo, documento que muitas vezes orienta tanto a elaboração do Projeto Político Pedagógico quanto os posicionamentos de muitos professores de uma instituição escolar, pode-se perceber uma intenção em oferecer aos alunos os instrumentos necessários para uma emancipação intelectual para uma atuação mais crítica na sociedade.



No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (Brasil, 1997, p.30)

Ao enumerar os objetivos do ensino fundamental, aponta ainda que o aluno deve ser capaz de

(... ) questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (Brasil, 1997, p.66)

Todavia, ao tomarmos as maneiras com que se estabelecem as relações entre professores, crianças e saberes no espaço escolar poderemos notar, em muitos casos, uma certa incoerência com estes objetivos de criticidade e emancipação intelectual.

Ainda que incentive a manifestação de suas vozes infantis, potentes no questionamento do que se tem como estabelecido, a escola cerceia suas possibilidades, através de uma relação que cala essas vozes singulares e questionadoras com o peso da lógica disciplinar.

Ainda que queira libertar, emancipar, as aprisiona em uma lógica de enquadramento e as condena ao silenciamento de suas vozes e à desqualificação de suas subjetividades nestas relações de poder/saber.

Neste sentido, Jacques Rancière e o texto *O mestre ignorante* são determinantes, na problematização desta incoerência do ato pedagógico, uma vez que lançam um olhar crítico diante da relação professor/escola – criança – conhecimento.

Como um teórico reconhecido de áreas como a estética e o cinema, tendo uma obra relevante que trata de questões voltadas à política, não fez da educação um assunto de sua preocupação mais imediata. Mas, como um suporte às questões políticas – a emancipação intelectual, por exemplo – vai buscar na educação elementos que



permitam perceber as relações entre os indivíduos mediadas pelo saber. E toma do século XIX, a figura de Joseph Jacotot, que realiza uma prática em que a relação política mediada pelo saber se configura como espaço/ tempo da emancipação e da igualdade

Ao retratar o início da “aventura intelectual” de Jacotot em Louvain, na Holanda, no início do século XIX, a função do mestre e o sentido do próprio ensinar são concebidos da seguinte maneira.

A grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. Como eles, sabia que não se tratava de entupir os alunos de conhecimentos, fazendo-os repetir como papagaios, mas, também, que é preciso evitar esses caminhos do acaso, onde se perdem os espíritos ainda incapazes de distinguir o essencial do acessório; e o princípio da consequência. Em suma, o ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo (Rancière, p.19, 2010)

Estas concepções se apóiam nos princípios modernos da revolução francesa que buscava na *égalité*, a resolução dos problemas dos homens. A instituição pedagógica é tomada como espaço de ordem (exercício de autoridade e submissão) e progresso (conhecimento das matérias / oportunidade de se fazer mestre). Se acreditava que a instrução, símbolo pedagógico das mudanças revolucionárias, mudaria o fato de haver distâncias largas entre mestres e ignorantes. Jacotot lança uma nota dissonante diante de uma perspectiva que tomava a igualdade como fim a ser alcançado.

O pensamento moderno, iniciado na revolução francesa, defendia a idéia de que todos, igualmente, deveriam ter acesso ao saber acumulado pela humanidade através de sua história. A função do mestre era de se tornar um facilitador de compreensões, no sentido de garantir que todos pudessem ter igualdade no acesso ao saber. Estes são princípios muito caros à instituição escolar ainda hoje que tem uma visão do educador como um mediador do acesso ao conhecimento. através da explicação.



Tal consideração é posta em perspectiva a partir da chamada *súbita iluminação* (Rancière p.20, 2010) apontada pelo autor no princípio de sua problematização. Jacotot se percebe intrigado quando, sem o auxílio das explicações – dificultadas pela diferença linguística (professor e alunos falavam línguas distintas) – do mestre, apresentaram trabalhos de filosofia altamente satisfatórios.<sup>2</sup>

Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade?(...)Uma súbita iluminação tornou, assim, brutalmente nítida, no espírito de Joseph Jacotot, essa cega evidência de todo o sistema de ensino: a necessidade de explicações. (Rancière, p.20, 2010)

O que fica claro nesta percepção é que este apreço da instituição escolar e dos professores pela explicação, é o resultado de uma lógica explicadora sobre a qual se estabeleceram as relações políticas entre os indivíduos de um contexto de ensino aprendizagem. Lógica essa que, na ilusão da igualdade como fim a ser alcançado, se estrutura sobre uma desigualdade que, para Rancière, é bem específica: a lógica explicadora se baseia no princípio da desigualdade das inteligências .

Em uma articulação com a obra de Rancière, Carlos Skliar classifica o ato de explicar como

Um monstro de mil faces, cuja finalidade parece ser a de diminuir o outro através dos terrores das palavras; ele cria a todo momento a sensação de que o corpo do mestre aumenta de tamanho na mesma proporção que se faz diminuto o corpo do aluno. (Skliar,2003, p. 233)

E vai além

Deste modo, a explicação não é outra coisa que a invenção da incapacidade do outro. Explica-se, pois se tem criado com antecedência um incapaz que precisa da explicação. A invenção da incapacidade do outro é o que permite o nascimento da figura do explicador. O mestre é esse explicador que tem inventado ao incapaz para justificar a sua própria explicação. Assim sendo, o explicador e o incapaz constituem o binômio inseparável de todas as pressuposições pedagógicas, atuais e passadas. (Skliar, 2003, p.233)

---

<sup>2</sup> Jacotot sai da França para ensinar literatura aos estudantes de Louvain. Jacotot não falava holandês e seus alunos não falavam francês. Todavia, a publicação bilíngüe do livro *Telêmaco* se constitui como nexos entre o professor e seus alunos e possibilita a existência de um elo nesta situação de aprendizagem.



Skliar aponta a imagem do incapaz, que necessita do mestre e de suas explicações. Ao explicar, o mestre dificulta a emancipação da racionalidade. A lógica escolar, disciplinar e sagrada, é a lógica da explicação, onde existem conteúdos e conhecimentos a serem explicados, entendidos e ensinados.

Esta percepção da explicação como um aprisionamento e dependência de um aprendiz para com seu mestre, permite observar o cotidiano da sala de aula sob uma perspectiva bastante distinta. Porém coloca o professor em uma posição de incertezas, pois desloca a sua função para um outro lugar, nunca antes experimentado, uma vez que a relação simbiótica entre professor e explicação se encontram cristalizadas há muito tempo.

Todavia este malefício trazido pela explicação não se mostra de maneira clara e explícita. Muito pelo contrário: são sutis as estratégias que promovem o embrutecimento, compreendido por Rancière como a subordinação de uma inteligência a outra.

De acordo com o autor, esta relação intermediada pela explicação de um mestre sábio, embora lide com um saber, um conhecimento, não promove a emancipação da inteligência do chamado aprendiz. Ao contrário.

A demonstração de seu saber é, ao mesmo tempo, a da sua impotência: jamais ele caminhará sozinho e, aliás, ninguém lhe pede que caminhe, senão para ilustrar a lição do mestre. (Rancière, 2010, p.52)

A compreensão de que a explicação não liberta, mas sim limita as possibilidades de reflexão e de exercício da razão, se contrapõe à própria lógica que sustenta a escola que conhecemos, onde o mestre encerra na explicação, as possibilidades de uma apropriação íntima de um conceito e de um questionamento sobre o que se tem estabelecido.

A percepção desta ordem explicadora lança mão de uma estrutura importante baseada no conceito de compreensão, por parte do aprendiz, à respeito da explicação do mestre. Isso constitui o mito da explicação que abre espaço para esta polarização entre um mestre sábio e um aprendiz que ignora.



A compreensão de algo, nesta perspectiva, não pode ocorrer sem as explicações progressivas de um mestre. Da aprendizagem da língua materna, onde a inteligência do indivíduo é a única via para sua assimilação, até a relação com as aprendizagens dos saberes escolares, é criada uma certa opacidade. Com a presença de um mestre explicador, um intermediário entre o saber e o aprendiz, se institui o mito da explicação que divide o mundo entre os sábios que explicam e os ignorantes que precisam do mestre para compreender. Do mito pedagógico da explicação surgem duas inteligências: a inferior e a superior. A que aprende e a que ensina.

Compreender, neste caso, está ligado à inteligência inferior que traduz as explicações de um mestre sábio. Um aprendiz sob a tutela de uma mente superior que ensina. Compreender e aprender são duas maneiras de exprimir um ato de tradução e, nesta ordem explicadora, o aprender se reduz ao aprender de acordo com as explicações de um mestre.

Aquele, contudo, que foi explicado investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. Não é mais à fécula que ele se submete, mas à hierarquia do mundo das inteligências. Quanto ao resto, ele permanece tão tranquilo quanto o outro: se a solução do problema é muito difícil de buscar, ele terá a inteligência de arregalar os olhos. O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma re-explicação. Assim, a criança adquire uma nova inteligência – a das explicações do mestre. Mais tarde, ela poderá, por sua vez, converter-se em um explicador. Ela possui os meios. Ela, no entanto, os aperfeiçoará: ela será um homem do progresso. (Rancière, 2010, p.25)

Segundo Jacotot/Rancière a emancipação exige como princípio a igualdade das inteligências. Como pode-se pensar a emancipação intelectual em uma instituição que, quando tem suas práticas analisadas, parte do contrário?

Como possibilitar que um indivíduo se emancipe quando parte-se da idéia de que a relação de um aprendiz com os saberes deve se submeter as explicações de um mestre sábio?





Na ilusão da libertação das intelectualidades trazida pela explicação, a escola estaria agindo para o embrutecimento destas, uma vez que a lógica da ordem explicadora não se baseia na igualdade das inteligências, outrossim, na desigualdade existente entre a superioridade do mestre sábio e a inferioridade do aprendiz embrutecido pela sua condução.

Faz-se urgente a presença da igualdade nas relações dos indivíduos com o conhecimento no espaço da escola. Porém Rancière aponta que esta não deve ser um objetivo, uma finalidade, mas sim, um princípio.

A distancia que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como 'objetivo' a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. (Rancière, p. 11, 2010).

Trata-se de uma idéia de igualdade como algo fundamental e ausente. Fundamental, pois Rancière mostra que é esta a única possibilidade de se alcançar a emancipação intelectual: a partir de uma igualdade das inteligências. E ausente, uma vez que não se trata de algo estabelecido a priori. Todavia, esta igualdade não se faz presente se for compreendida como o resultado de um processo; como fim de uma jornada. A igualdade se presentifica na medida em que buscamos verificá-la tendo por base o pressuposto de que são iguais as inteligências dos humanos.

As propostas de igualdade das inteligências não possibilitam, contudo, uma mudança na ordem social, pois esta sempre vai produzir a desigualdade. Trata-se de sua própria natureza. Esta igualdade de Jacotot e de Rancière apenas possibilita que cada indivíduo se emancipe intelectualmente e recupere sua igualdade por mais que a ordem social não privilegie isso.

Este conceito de igualdade de Rancière se opõe drasticamente a idéia de igualdade como objetivo, pois tomá-la como tal, é considera-la ausente das relações sociais e políticas; alheia ao funcionamento das coisas. Esta igualdade como fim só pode ser alcançada, não verificada. Desta forma, nos moldes da escola embrutecedora



contemporânea, configura-se como princípio relacional entre os sujeitos e o saber, a desigualdade.

Além desta crítica à ordem explicadora que rege a escola, Rancière ainda propõe um rompimento entre mestre e saber. Para ele, um mestre pode ensinar o que ignora e, nesse movimento, emancipa, pois não apresenta um modelo prévio com relação a este saber. Mestre e aprendiz o ignoram, e com isso, pode o aprendiz se aproximar deste saber partindo do mesmo ponto que o mestre.

Ensinar o que se ignora é simplesmente questionar sobre tudo que se ignora. Não é preciso nenhuma ciência para fazer tais perguntas. O ignorante pode tudo perguntar, e somente suas questões serão, para o viajante do país dos signos, questões verdadeiras, a exigir o exercício autônomo de sua inteligência. (Rancière, p.53, 2010)

Nesta relação de não saber é que, para Rancière, estará a possibilidade de emancipação. Uma vez que um mestre ignora estabelece com o aprendiz uma mesma relação de igualdade com os saberes que se apresentam a eles. Um mestre sábio se colocaria hierarquicamente acima e a frente de seu aprendiz na relação com estes saberes.

Ora, quem quer emancipar um homem deve interroga-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para serem instruídos e não para instruir. E o único que fará isso com precisão é aquele que, de fato, não sabe mais do que seu aluno, que jamais fez a viagem antes dele, o mestre ignorante. (Rancière, p. 52, 2010 )

As propostas de Rancière apontam para uma relação distinta da que a escola estabelece com o conhecimento. A idéia de um mestre que ignora os saberes com os quais trabalha coloca em cheque a lógica escolar e sua paixão pela explicação e apresenta uma outra possibilidade de relação com o conhecimento, sem intermediações. Trata-se da aproximação que estabelecemos com os saberes, para os quais dirigimos nossos pensamentos e potencialidades intelectuais e sobre os quais emitimos opiniões e elaboramos outros pensamentos.

Nesta relação direta entre pensamentos e saberes, os indivíduos alcançam a emancipação de suas intelectualidades. O mestre, neste caso, é aquele que, tendo por princípio a igualdade das inteligências promove, esta íntima relação do sujeito com o



conhecimento, não havendo pois a necessidade da explicação neste processo. O que aproximará o sujeito dos saberes é a sua própria racionalidade. O que promove o mestre ignorante é a emancipação intelectual de seus aprendizes.

Há na proposta de Rancière uma relação entre inteligência e vontade que, para o autor configuram, as diferenças entre o embrutecimento e a emancipação. Percebe tais diferenças em sua análise sobre as maneiras em que vontades e inteligências se articularam-na interação entre os alunos de Jacotot e seus estudos sobre o livro *Telêmaco*

Duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Entre o mestre e o aluno se estabelecera uma relação de vontade e vontade: relação de dominação do mestre, que tivera por consequência uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do livro – inteligência do livro que era, também, a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno. Esse dispositivo permitia destrinçar as categorias misturadas do ato pedagógico e definir exatamente o embrutecimento explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para coloca-la e mantê-la em seu caminho. Mas, a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligada a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (Rancière, 2010, p.31)

A sujeição de uma inteligência – a do aprendiz – à uma vontade – a do mestre, potencializam ao infinito a desigualdade, embrutecendo o sujeito. É a vontade do mestre que determina os rumos da inteligência do aprendiz. Neste movimento a inteligência do mestre sábio – superior – se impõe a do aprendiz que ignora, moldando e limitando sua vontade.

A emancipação surge através das relações de vontade do aprendiz e do mestre que, na igual condição de ignorante, não tem instrumentos para submeter a inteligência do



aprendiz a sua. É a igualdade de inteligências como princípio que embora surja de uma relação de obediência entre vontades, não se sobrepõe a uma inteligência.

Nesta perspectiva de emancipação através da ignorância, qualquer coisa pode ser ensinada. Qualquer sujeito emancipado pode ensinar qualquer coisa e, por consequência aprender qualquer coisa. Esta é uma premissa básica do Ensino Universal de Jacotot: na eliminação de intermediários explicadores na relação entre os indivíduos e o saber, na ignorância tomada como única via de se ensinar algo de fato, verifica-se a igualdade entre eles e só a partir desta igualdade se alcançaria a emancipação intelectual.

### **Considerações Finais**

Percebo a escola que conhecemos está passando por inúmeras transformações. Que com o enfraquecimento do paradigma moderno, também ela – instituição moderna – se enfraquece.

Todavia, é nesta mesma escola que pululam possibilidades de vivê-la de uma outra maneira.

Ivan Illich propõe a desescolarização da sociedade. Seria a emergência de novas maneiras de viver a escola, o fim dela? Ou sua transformação?

“O que pode a escola em nossa América?” O que pode a escola?

Responder diretamente a esta questão ainda é um desafio a ser explorado. Todavia, me arrisco a afirmar que, embora não consiga dizer o que pode a escola, tenho a possibilidade de dizer que a escola pode.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1997 v.l.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre a educação e a filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Saber y educación. In: HOUSSAYE, Jean (org.). *Educación y filosofía: enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: EUDEBA, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sobre a qualidade na educação básica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org). *Currículo: questões contemporâneas*. Em <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182618Currículo.pdf>> Acesso em 17 de dezembro de 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Paris: Fayard, 1987. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKLIAR, Carlos. Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 24, n. 82, p. 229-240, abril 2003.