CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – DIPPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA E ENSINO - PPFEN

# A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL: UMA PROPOSTA FILOSÓFICA COMO POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS DOCENTES CONTEMPORÂNEOS

Fabiana Martins Martinheiro dos Santos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Filosofia e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Sampaio de Almeida

Rio de Janeiro
Outubro/2017

CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

# A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL: UMA PROPOSTA FILOSÓFICA COMO POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS DOCENTES CONTEMPORÂNEOS

Fabiana Martins Martinheiro dos Santos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Filosofia e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Sampaio de Almeida

Rio de Janeiro
Outubro/2017

**A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL: UMA PROPOSTA FILOSÓFICA COMO POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS DOCENTES CONTEMPORÂNEOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Filosofia e Ensino.

Fabiana Martins Martinheiro dos Santos

Banca Examinadora:

Presidente, Professor Dr. Fabio Sampaio de Almeida. CEFET/RJ. (orientador)

Professor Dr. Filipe Ceppas de Carvalho e Faria. CEFET/RJ.

Professora Dr. Dayala Paiva de Medeiros Vargens. UFF/RJ.

SUPLENTES

Professora Dr. Maria Cristina Giorgi. CEFET/RJ

Rio de Janeiro
Outubro/2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

S237 Santos, Fabiana Martins Martinheiro dos
A emancipação intelectual : uma proposta filosófica como possibilidade para a construção dos discursos docentes contemporâneos / Fabiana Martins Martinheiro dos Santos.—2017.
139f. + anexos ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.
Bibliografia : f. 135-139
Orientador : Fabio Sampaio de Almeida

1. Liberdade intelectual. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Prática docente. 4. Linguagem e línguas – Filosofia. I. Almeida, Fabio Sampaio de (Orient.). II. Título.

CDD 107

# DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação de mestrado a todos os professores, que direta e indiretamente, participaram da minha jornada educacional e acadêmica. Dedico, especialmente, à professora Ester, aquela que me conduziu ao caminho do letramento com muito amor e afinco.

À minha amada e saudosa mãe, que sempre me incentivou a correr atrás dos meus sonhos, e ao meu amado pai, que nunca deixou faltar os livros necessários ao meu processo educacional, apesar de todas as dificuldades.

À minha querida irmã, Flávia, cuja educação é minha fonte diária de reflexão.

A todos os colegas que escolheram o magistério como profissão, que este trabalho sirva como um convite ao repensar à prática e os discursos em sala de aula e seja uma inspiração para a construção de um processo educacional comprometido, realmente, com a emancipação intelectual, com a formação do elemento humano.

# AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu a vida, confiando-me a missão do magistério e dando-me as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de minha profissão.

Ao mestre Meishu-Sama, que ilumina e inspira meus passos para a construção de uma educação de base espiritualista, voltada para a formação do elemento humano.

Aos meus antepassados, por terem confiado a mim o espírito de busca, a força e a inspiração necessárias ao desenvolvimento de minha missão na Terra, contribuindo para a evolução de nossa descendência.

A minha amada e saudosa mãe, que sempre incentivou minha busca pelo saber, não poupando esforços para que eu concluísse todas as etapas da vida estudantil. E que do mundo espiritual continua inspirando-me força e coragem para a concretização de todos meus objetivos!

Ao meu amado pai, que apesar de não ter tido a oportunidade de concluir seus estudos, sempre me incentivou a estudar e, principalmente, a ler e a buscar o conhecimento em diversas áreas. Agradeço pela compreensão e apoio durante os momentos em que precisei de silêncio para me concentrar nos estudos.

A minha amada irmã Flávia, a quem Deus me confiou sua educação, minha fonte inspiradora de reflexão diária do papel do educador, pela compreensão nos momentos em que precisei estar ausente para dedicar-me aos estudos e pelo apoio quando precisava de silêncio para me concentrar nos estudos.

Ao meu amigo e amor Jorge Felipe, pelo incentivo, apoio e paciência em todos os momentos dessa longa caminhada. Principalmente, pela compreensão nos momentos de ausência. Aos seus pais, Jeorgia e Reinaldo, que me abraçaram como uma filha, pelo apoio ao abrir as portas de sua casa para que eu pudesse estudar. Principalmente, à Jeorgia que, como uma mãe, não poupou esforços para que eu me concentrasse somente em meus estudos.

Ao meu orientador Professor Doutor Fabio Sampaio, pela confiança, compreensão, parceria, amizade, e, principalmente, pelo incentivo, pelos ensinamentos, pelas broncas e pela incansável dedicação.

Aos professores do mestrado em Filosofia e Ensino, que foram tão importantes nessa etapa de minha vida acadêmica e no desenvolvimento dessa dissertação. À professora Maria Cristina Giorgi, pelo incentivo, apoio e ensinamentos.

A todos os professores que, direta e indiretamente, contribuíram para que eu trilhasse pelo caminho da educação, buscando a pesquisa e o estudo contínuo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, contribuinte da formação do elemento humano.

Aos meus colegas de curso, pessoas a quem tive o prazer de conhecer durante essa jornada, pelo incentivo, pelas trocas de experiências, pelo compartilhamento das dores e alegrias da vida de um mestrando.

Aos meus amigos da FGV, principalmente, à Beatriz Pelosi, Conceição Almeida e

Melina Souza, pelo incentivo, pelo apoio e pelo encorajamento para que eu não desistisse de estudar e de conquistar mais uma etapa dessa longa jornada que se destina aqueles que sonham e trabalham pela excelência da educação.

A todos os meus amigos e familiares que, direta e indiretamente, estiveram presentes durante essa etapa de minha vida, me incentivando e, principalmente, compreendendo minhas ausências.

# EPÍGRAFE

Não se pode ensinar nada a um homem; só é possível ajudá-lo a encontrar a coisa em si.

Galileu Galilei

# RESUMO

**A emancipação intelectual: uma proposta filosófica como possibilidade para a construção dos discursos docentes**

Esta dissertação propõe-se a problematizar a relevância do conceito de emancipação intelectual (Rancière, 2010) como uma proposta filosófica que suscite nos docentes uma reflexão crítica (Freire, 2011) sobre a construção de suas práticas discursivas na contemporaneidade. Para tal, contextualiza os efeitos da modernidade na educação e no papel do professor por meio da visão de autores como Bauman (2009), Beck (2000), Giddens (1999) e Foucault (1987). Apresenta as semelhanças e as oposições entre a proposta de emancipação de Rancière com a de outros filósofos e pedagogos, como Bourdieu (2012), Illich (1973) e Paulo Freire (2011), procurando apresentar a atualidade da emancipação intelectual. Considera os conceitos de igualdade, vontade e poder para a emancipação proposta por Rancière. Discorre sobre a relevância da linguagem para a efetivação da emancipação intelectual por meio de uma relação dialógica, analisando a experiência do pensamento como possibilidade de construção das práticas discursivas dos docentes. Tendo por base a proposta pedagógica de Rancière, em *O mestre ignorante*, apresenta o desenvolvimento de um caderno de materiais, como material didático, para potencializar a reflexão crítica dos docentes em relação à construção de suas práticas discursivas.

**Palavras-chave:** Emancipação intelectual; Repensar a prática; Discursos docentes.

# ABSTRACT

**The intellectual emancipation: a philosophical proposal as a possibility for the construction of teaching discourses**

The present dissertation intends to problematize the relevance of intellectual emancipation (Rancière, 2010) as a philosophical proposal that provokes on teachers a critical reflection (Freire, 2011) on the construction of their discursive practices in the contemporaneity To accomplish this, he contextualizes the effects of modernity on education and the role of the teacher through the view of authors such as Bauman (2009), Beck (2000), Giddens (1999) and Foucault (1987). It shows the similarities and oppositions between Rancière's emancipation proposal through other philosophers and pedagogues perspectives, such as Bourdieu (2012), Illich (1973) and Paulo Freire (2011), trying to present the current intellectual emancipation . It considers the concepts of equality, will and power for the emancipation proposed by Rancière. his paper argues about the relevance of language for intellectual emancipation effectiveness through a dialogical relationship, analyzing the experience of thought as a possibility of construction of the teachers' discursive practice. Based on Ranciere's pedagogical proposal, in "O Mestre Ignorante", this writing presents the development of the material book, as didactic material, to enhance the critical reflection of the teachers in relationship with the construction of their discursive practices.



**Keywords:** Intellectual emancipation; Rethinking the practice; Teacher´s discurses.

# SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO** ..... 12

**Capítulo I – Sobre Modernidade, Educação, Discursos Docentes e Filosofia** ..... 15

1.1 – Um breve panorama sobre modernidade e educação ..... 15

1.2 – Práticas discursivas dos docentes contemporâneos: ensinar exige reflexão crítica ..... 31

1.3 – O mestre Ignorante: uma proposta filosófica ..... 38

**Capítulo II – Sobre Emancipação, Igualdade, Linguagem e Vontade** ..... 55

2.1 - O ensino universal: a atualidade da emancipação intelectual ..... 55

2.1.1 Contexto histórico, político e social de Rancière ..... 56

2.1.2 O conceito de igualdade para Rancière e suas implicações ..... 60

2.1.3 O Ensino Progressista, Paulo Freire e a atualidade da emancipação intelectual ..... 70

2.2 – Linguagem, poder, igualdade e vontade: a lógica do Ensino Universal ..... 81

2.2.1. Vontade como potência de igualdade ..... 81

2.2.2. Filosofia Panecástica: a linguagem como potência de igualdade ..... 88

2.2.2.1 – Rancière e a Filosofia da Linguagem: um breve panorama ..... 90

2.2.2.2 – Tudo está em tudo – a tautologia de potência da igualdade ..... 98

2.3 - A emancipação intelectual como possibilidade para a construção de discursos docentes contemporâneos ..... 105

**Capítulo III – Uma vontade servida por uma inteligência – Conscientizando mestres ignorantes: a elaboração do material didático** ..... 115

**Considerações Finais** ..... 129

**Referências Bibliográficas** ..... 135

**Anexo** ..... 140

A grande máquina escolar ..... 140

A obrigação de corrigir ..... 141

As pequenas frases ..... 142

A diferença ..... 143

O tempo perdido ..... 144

# INTRODUÇÃO

Pensar as questões que envolvem a escola, o ensino e a formação docente na contemporaneidade tem sido uma tarefa complexa, difícil. Porém, é também uma tarefa sempre necessária e urgente para todos os envolvidos com a educação: professores, funcionários, alunos, pais, sociedade e políticos. Tarefa complexa e difícil, pois a contemporaneidade trouxe muitas mudanças e vem transformando o modo como a sociedade enxerga e concebe a educação. Necessária, porque, como afirma Freire (2011), a educação é a mola propulsora de desenvolvimento de uma sociedade. De acordo com Freire (2011), se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Logo, é urgente, porque vivemos tempos de políticas públicas educacionais sombrias e devastadoras.

Hoje, mais do que nunca, não há como ser educador e não se inquietar com tantas situações vivenciadas ou compartilhadas, seja por colegas de profissão, seja pela mídia. Em um momento de tantas desconstruções políticas na área da educação, aos professores, cabe pôr em prática o que já havia sido anunciado por Freire (2011) em outros tempos: ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Logo, refletir, discutir, debater e compartilhar experiências são ações que sempre foram necessárias, mas se fazem cada dia mais importantes para a prática educativa na contemporaneidade.

Na minha jornada como docente (formada em Letras - Português/Literaturas pela UERJ, 2008), a influência das ideias de Paulo Freire foi um propulsor para que a reflexão sobre a prática se fizesse presente no meu dia a dia. Por isso, resolvi cursar Pedagogia (também na UERJ, 2010) na busca por uma compreensão maior da profissão e do universo escolar. Nesse novo curso, ao entrar em contato com a Filosofia da Educação, fui convidada pelo professor da disciplina a participar do grupo de pesquisa sobre infância e filosofia. No grupo, refletimos e debatemos as ideias apresentadas no livro *O mestre ignorante*, de Rancière (2010). Um livro que, para mim, é instigante, pois nos leva a refletir sobre as práticas pedagógicas, sobre o papel da escola e dos professores. Na história contida no livro, Rancière apresenta um novo olhar para o ato pedagógico, que é pautado na explicação do mestre. De acordo com o filósofo, a lógica da explicação colabora para o embrutecimento das inteligências, gerando, consequentemente, uma estrutura social baseada na desigualdade. O contrário disso, a igualdade, promove a emancipação das inteligências. Através dessa experiência, pude vivenciar uma reflexão profunda sobre a prática pedagógica, e aqui incluo a prática discursiva também, de uma forma única e transformadora. Participar

desse grupo de pesquisa foi um divisor de águas em minha vida acadêmica e profissional, já que passei a lançar um olhar mais profundo, reflexivo e crítico sobre o universo educacional que nos cerca e, principalmente, sobre as minhas práticas, tanto sociais quanto discursivas. Atualmente, trabalho com educação a distância em uma instituição privada de ensino superior no RJ, especificamente com produção de avaliações. Em meu trabalho, a reflexão sobre o sentido da avaliação, sobre meu discurso no trato com os alunos e outros professores é uma tarefa diária e também essencial.

Diante dos desafios que meu trabalho como agente de educação apresenta e diante de todos os problemas pelos quais a educação atualmente passa, principalmente com a proposta de reforma do ensino médio que corrobora para o descrédito da filosofia no ensino, e também do ensino em geral, o desejo de levar adiante a reflexão sobre as ideias propostas por Ranciére, (2010), no livro *O mestre ignorante*, surgiu como uma possibilidade de contribuir com os estudos sobre emancipação intelectual por meio da pesquisa acadêmica e como um movimento de resistência contra as forças políticas que não desejam a emancipação da sociedade e, muito menos, a construção de discursos docentes emancipatórios. Assim, com um tema de pesquisa sobre a emancipação intelectual como proposta filosófica para a construção de discursos dos docentes contemporâneos, entrei para o mestrado em Filosofia e Ensino do CEFET\RJ.

Parto de uma pesquisa interdisciplinar, na qual alinho as questões que envolvem a educação, por meio da importância da reflexão sobre a prática, de Freire (2011), com questões filosóficas, por meio da reflexão sobre o conceito de emancipação intelectual, de Ranciére (2010), e questões que envolvem os estudos da linguagem, como o trabalho de Moita Lopes (2006), para o desenvolvimento da construção de discursos docentes na contemporaneidade.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é problematizar a relevância da emancipação intelectual (Rancière, 2010) como proposta filosófica que suscite nos docentes uma reflexão crítica (Freire, 2011) sobre a construção de seus discursos na contemporaneidade. Os objetivos específicos são:

- Apresentar a atualidade da emancipação intelectual na contemporaneidade;
- Analisar a prática filosófica como possibilidade de construção de discursos dos docentes contemporâneos;
- Desenvolver um material didático que possibilite a instrução dos docentes sobre a relevância da emancipação intelectual como prática filosófica na

atualidade para a construção de discursos docentes emancipatórios.

Para cumprir os objetivos apresentados, no capítulo 1, busco mostrar os contextos da educação em tempos de modernidade e as mudanças que vêm ocasionando novas configurações na educação na contemporaneidade. Para tal, apresento o conceito de modernidade líquida proposto por Bauman (2001) e as discussões de Beck (2000), Giddens (1991) e Santos (1998) sobre a modernidade e alguns dos processos que a envolvem. Além disso, também contextualizo a ideia proposta por Paulo Freire (2011) sobre a importância da reflexão sobre a prática nas práticas discursivas dos professores e apresento as ideias discutidas no livro *O mestre ignorante*, de Rancière (2010), como uma proposta filosófica de reflexão aos docentes contemporâneos.

No capítulo 2, apresento os conceitos principais contidos na obra de Rancière: emancipação, igualdade, linguagem e vontade. Para tal, parto da discussão sobre a atualidade da proposta de emancipação intelectual, procurando apresentar o contexto político, social e histórico de Rancière, assim como o conceito de igualdade que o filósofo propõe. Nesse caminho, apresento alguns pontos de semelhança e de diferença entre o conceito de emancipação proposto por Rancière e Paulo Freire. Depois, discorro sobre a vontade e a linguagem como potência de igualdade dentro da obra de Rancière, buscando problematizar a proposta do filósofo como possibilidade para a construção de práticas discursivas dos docentes na contemporaneidade.

No capítulo 3, apresento o material didático, que consiste em um caderno de materiais, que contém textos diversos de vários autores (textos que, em sua maioria, foram utilizados ao longo da pesquisa), como Rancière, Paulo Freire, entre outros. O material didático escolhido foi baseado na proposta de ensino apresentada por Rancière e, por isso, tem por intuito fornecer aos docentes a consciência sobre a emancipação intelectual como proposta filosófica para a formação do professor, estimulando o pensamento crítico dos docentes sobre suas práticas discursivas, aprofundando o interesse deles pela filosofia e fortalecendo, filosoficamente, a formação desses docentes, independente de sua formação acadêmica.

Em seguida, apresento as considerações finais, refletindo sobre possíveis questões a serem investigadas no futuro.

# Capítulo I – Sobre Modernidade, Educação, Discursos Docentes e Filosofia

Neste capítulo, apresentaremos os efeitos da modernidade na educação, colocando em diálogo as visões de Bauman (2005), Beck (2000), Giddens (1999) e Foucault (1997) sobre esse tema. Também refletiremos sobre o conceito de prática no contexto das práticas discursivas a partir da proposta de Paulo Freire (2011).

Ademais, nos dedicamos a integrar tais conceitos a uma reflexão mais ampla, em que, a partir da leitura da obra *O mestre Ignorante*, de Rancière (2010), sugerimos, como possibilidade, uma abordagem filosófica para a construção dos discursos docentes na contemporaneidade.

## 1.1 – Um breve panorama sobre modernidade e educação

> "A arte de viver em um mundo ultra-saturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte, ainda mais difícil, de educar o ser humano neste novo modo de viver". (BAUMAN, 2009, p.667)

Nas últimas décadas do século XX, o mundo sofreu mudanças significativas. Entre essas transformações, destacamos o avanço da tecnologia da informação e a globalização econômica. Esses fatores foram uns dos que contribuíram para mudar a forma como a sociedade moderna interage com as instituições e os diversos campos do conhecimento. Sobre a rapidez das mudanças ocorridas em tempos modernos, afirma Giddens (1991, p. 12):

> As civilizações tradicionais podem ter sido consideravelmente mais dinâmicas que outros sistemas pré-modernos, mas a rapidez da mudança em condições de modernidade é extrema. Se isto é talvez mais óbvio no que toca à tecnologia, permeia também todas as outras esferas.

Assim como a rapidez que a tecnologia proporciona no uso da informação, as mudanças ocorridas com a sociedade na modernidade foram muito rápidas e podem ser compreendidas a partir do seguinte olhar de Bauman (2001, p. 41): "ser moderno significa estar sempre à frente de si mesmo, num estado de constante transgressão".

O desejo constante de estar sempre à frente do tempo e do espaço fez com que a sociedade moderna evoluísse e se transformasse dia após dia. Essa dinâmica da modernidade levou o sociólogo Zygmunt Bauman (2001) a utilizar-se da metáfora

“modernidade líquida” para explicar as transformações vividas pela sociedade contemporânea. De acordo com o autor, atualmente, vivemos um momento de desconstrução da solidez das ideologias (discursos), dos princípios e das relações humanas que foram construídas no início do surgimento da sociedade moderna.

Para Bauman (2001), a sociedade moderna apresenta duas fases: a fase “sólida” e a fase “líquida”. A fase “sólida” é apontada como a era da solidez das coisas, ou seja, os princípios eram duráveis e cuidados com grande atenção. Já na fase “líquida” da modernidade, a solidez das coisas, assim como das relações humanas, é vista como uma ameaça. A durabilidade das coisas não é mais tida como uma qualidade e nem uma preocupação da sociedade. Nessa fase, as coisas e as relações são úteis até um tempo limítrofe e são descartadas quando perdem sua utilidade. Bauman (2001, p. 10) afirma que os tempos modernos almejaram descobrir princípios sólidos que pudessem ser duradouros, confiáveis e que tornariam o mundo predizível e administrável.

Apesar da diferença existente entre as duas etapas da modernidade, os princípios da primeira fase da modernidade continuam a rodear as relações na contemporaneidade: “a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta modernização; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa” (BAUMAN, 2001, p. 40).

Para compreendermos melhor os efeitos na sociedade entre as duas etapas da modernidade, Bauman (2001, p. 40) esclarece que “a sociedade que entra no século XXI não é menos ‘moderna’ que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente”. Isto significa que a sociedade contemporânea pode ser considerada como uma nova etapa da modernidade e caracteriza-se, então, pela liquidez das ideologias (discursos), dos princípios e das relações humanas. Em relação à sociedade moderna anterior a nossa (modernidade sólida), Bauman afirma que vivenciamos um momento repleto de incertezas, volatilidade e fluidez.

Giddens (1991, p. 10) caracteriza a modernidade como o período das descontinuidades:

> Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extensionalidade quanto em sua intensionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. Sobre o plano extensional, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intensionais, elas vieram a alterar algumas das mais

> íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana.

A modernidade produziu um feito nunca vivenciado antes: construiu princípios, discursos e relações humanas e os unificou a nível global. Porém, o grande feito da contemporaneidade está sendo a liquefação (descontinuidade, na visão de Giddens) de alguns desses princípios, que eram considerados “confiáveis e duradouros” e a concepção de novos valores (BAUMAN, 2001, p. 10).

Conforme os esclarecimentos de Bauman (2009), sobre os efeitos da modernidade, a educação não ficou imune aos impactos das transformações ocorridas com o advento da modernidade líquida. Podemos dizer que a revolução das tecnologias da informação e da comunicação afetou também as formas de se conceber e praticar a educação. Logo, assim como as coisas são descartadas com muito mais rapidez do que antes, a educação contemporânea tem sofrido com a liquefação típica da sociedade moderna “líquida”:

> O consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas à sua máxima utilização. Por qual motivo, então, "a bagagem de conhecimentos" construída nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal? Este é o primeiro desafio que a pedagogia deve enfrentar, ou seja, um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de *software* (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada. (BAUMAN, 2009, p. 663)

Para Bauman (2009, p. 663), a ideia da educação como um “produto”, que tem por destino a apropriação e a conservação, é contrária à pedagogia institucionalizada. Como exemplo da problematização dessa visão, o autor apresenta a seguinte comparação entre a educação na sociedade moderna (sólida) e a educação na sociedade contemporânea (líquida): Os pais de antigamente diziam aos seus filhos, para convencê-los da importância do conhecimento e da aprendizagem, que "ninguém nunca poderá roubar a sua cultura". Segundo o autor, essa frase soava como uma promessa estimulante para as crianças daquela época. Entretanto, para os filhos de hoje, essa frase não apresenta um estímulo e é encarada como uma perspectiva terrível, já que os compromissos na atualidade tendem a ser evitados.

Bauman (2009, p. 667) informa que a tarefa da educação em tempos de modernidade “líquida” será difícil e um grande desafio:

> No passado, a pedagogia assumiu diversas formas e se mostrou capaz de adaptar-se às mudanças, de fixar-se novos objetivos e criar novas estratégias. Todavia, deixe-me repetir que as mudanças de hoje são diferentes daquelas ocorridas no passado. Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver (BAUMAN, 2009, p. 667).

Dessa forma, Bauman (2009) nos apresenta dois desafios para a educação contemporânea: o primeiro desafio da pedagogia contemporânea é ofertar um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e sucessivo descarte. O segundo desafio está relacionado à natureza excêntrica e imprevisível das mudanças contemporâneas. De acordo com Bauman (2009), o mundo contemporâneo trouxe uma ruptura da visão do conhecimento como representação fiel do mundo e continuamente instiga as verdades do conhecimento. Logo, como observou o autor, a educação vem passando por um momento extremamente complexo na contemporaneidade. Atualmente, a velocidade das mudanças contribui para a quebra de qualquer lei imutável. O conhecimento científico, e qualquer outra forma de conhecimento, é o tempo todo desafiado e posto em xeque. Hoje em dia não se acredita mais em verdades absolutas, verdades consolidadas (sólidas).

Sendo assim, conforme apresentado por Almeida (2014), Bauman faz uma crítica a duas hipóteses levantadas pelo filólogo Werner Jaeger sobre as origens gregas dos conceitos ocidentais de pedagogia e aprendizagem. A primeira hipótese diz respeito a uma ordem imutável do mundo, apesar da variedade da experiência humana. A segunda hipótese é a ideia de que a natureza humana é regida por leis imutáveis. Logo, Bauman (2009, p. 664) afirmou que:

> (...) acreditava que a ideia de pedagogia (*Bildung*, formação) tenha nascido de duas hipóteses idênticas: aquela da ordem imutável do mundo que está na base de toda a variedade da experiência humana e aquela da natureza igualmente eterna das leis que regem a natureza humana. A primeira hipótese justificava a necessidade e as vantagens da transmissão do conhecimento dos professores aos alunos. A segunda incutia no professor a autossegurança necessária para esculpir a personalidade dos alunos e, como o escultor com o mármore, pressupunha que o modelo fosse sempre justo, belo e bom, portanto virtuoso e nobre. Se as ideias de Jaeger fossem corretas (e não foram refutadas), significaria que a pedagogia, como a entendemos, se encontraria em dificuldades, porque hoje é necessário um esforço enorme para sustentar essas hipóteses e outro ainda maior para reconhecê-las como incontestáveis.

Bauman (2009 *apud* ALMEIDA, 2014) afirma que hoje não é mais possível conceber a educação como o lugar reservado da transmissão do conhecimento e nem é papel do professor formar (como o escultor que talha o mármore) a personalidade dos alunos. Ao apresentar a metáfora do escultor, o autor analisa que no mundo contemporâneo fica cada dia mais difícil sustentar essa tarefa incutida ao educador de "moldar" os alunos. Para o professor contemporâneo, é muito complicado manter um controle sobre os alunos, uma vez que os jovens da atualidade são indivíduos cada dia menos passivos de molde, e podemos dizer que isso ocorre também pelo acesso ilimitado de informações que a tecnologia e a globalização proporcionam.

Bauman (2009) analisa que a escola e os professores ainda não conseguiram acompanhar o ritmo das mudanças da vida contemporânea. Logo, toda base educacional continua baseada em princípios correspondentes à modernidade "sólida", apesar de estarmos vivendo o período "líquido" da modernidade. Nessa perspectiva, o sociólogo afirma que:

> Em uma modernidade líquida, contudo, a relação entre a vida e o mundo sofreu uma reviravolta; se parte agora do argumento contrário, no qual a vida do indivíduo, relativamente longa, é dedicada à sobrevivência em condições frágeis e voláteis através de uma série de "novos indícios" sucessivos. Os praticantes de uma vida fatiada em episódios, cada um dos quais com um novo início e um fim brusco, não têm necessidade de uma educação que busque lhes fornecer os instrumentos idôneos para um mundo invariável (ou para um mundo que se move a uma velocidade inferior em relação àquela do conhecimento ao qual deveria estar ligada) (BAUMAN, 2009, p. 669).

Para Bauman, a escola caminha de uma forma mais lenta do que o conhecimento:

> (...) Não nos preocupamos com a velocidade impressionante com que o conhecimento muda de ritmo, o conhecimento precedente envelhece e o novo, recém-nascido, é destinado a envelhecer do mesmo modo: a volatilidade do mundo líquido, parcamente integrado e multicêntrico, faz com que cada um dos episódios sucessivos dos projetos conduzidos na vida requeiram uma série de competências e informações que tornam vãs as competências pregressas e as informações memorizadas. Aprender quantidades excessivas de informações, procurando absorvê-las e memorizá-las, aspirando tenazmente à completude e à coesão das informações adquiridas, é visto com suspeita, como uma ilógica perda de tempo (BAUMAN, 2009, p. 669).

É a partir dessa explicação do sociólogo que se entende o porquê de tantos alunos questionarem os conteúdos apresentados na escola. Como afirma Bauman (2009), na modernidade líquida, a educação é vista como um produto. Impera um

pensamento em que o ensino, tal como um produto, deve ter uma utilidade e um consumo imediato.

Como professora de língua portuguesa, por exemplo, passei por diversas indagações a respeito dos conteúdos inerentes à disciplina. Precisei, então, em alguns momentos, parar a aula para mostrar a importância da análise sintática, da diferença entre os termos sintáticos, no futuro profissional e acadêmico dos alunos. Eles alegavam que não queriam ser escritores ou professores de Língua Portuguesa e eu precisava contra-argumentar esclarecendo que os conteúdos ensinados na aula de Língua Portuguesa teriam uma utilidade no futuro, pois os ajudaria a compor trabalhos acadêmicos e a redigir *e-mails* no trabalho, por exemplo.

Em um mundo volátil, ágil, a utilidade da educação é, principalmente, entre os jovens, algo tomado como natural. Bauman (2009, p. 670) diz que:

> Outro efeito evidente das pressões desinstitucionalizantes é a "privatização" e a "individualização" dos processos e das situações de ensino e aprendizagem, além da gradual e inexorável substituição da relação ortodoxa professor-aluno por aquela de fornecedor-cliente, ou aquela centro comercial-comprador.

Para os jovens que nasceram na modernidade "líquida", a escola, baseada nos conceitos da modernidade "sólida", faz cada dia menos sentido e é, o tempo todo, questionada. Os alunos de hoje nascem já inseridos num mundo de mudanças tecnológicas, sociais e culturais. Para eles, a rapidez das informações, a utilidade das coisas é a realidade e a lógica que os move. Por isso, eles enxergam a escola como uma espécie de "fornecedor de conteúdos" (uma empresa) e eles são os "clientes" que questionam e dizem o que querem aprender. Os professores são vistos como "funcionários" da empresa contratada que devem, então, fazer aquilo que eles querem, principalmente, no caso de escolas particulares, pois os pais estão pagando pelo "serviço".

Para ilustrar alguns conflitos que essa visão da escola como "empresa" causa, e que também indica um desequilíbrio da falta de atualização do sistema escolar atual (nos moldes da modernidade "sólida") aos valores culturais e sociais da modernidade "líquida", temos algumas visões divergentes em relação ao uso do celular nas escolas.

Por um lado, o celular tem sido alvo de constantes conflitos nas escolas entre os professores e os alunos, pois na relação em que os alunos enxergam o professor como funcionário da empresa contratada para servi-los, é uma agressão aos direitos de contratante não poder usar o celular. Na escola moldada pelos padrões sólidos, fixos da modernidade "sólida", o aluno deve copiar a matéria escrita no quadro pelo

professor, já que é uma técnica para facilitar a memorização dos conteúdos. Entretanto, essa lógica não faz sentido para os alunos que vivem em um mundo tecnológico e da visão da escola como produto. Para os alunos, copiar a matéria do quadro é perda de tempo. Entretanto, por outro lado, algumas escolas e professores vêem o uso do celular na escola com bons olhos e acreditam que o mesmo possa auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

O uso do celular como um recurso tecnológico na escola ainda não está bem definido na sociedade "líquida" e isso acaba gerando um desconforto entre muitos professores e alunos. Em reportagens sobre educação no Brasil[1], os alunos reclamam de não poder usar o celular para tirar foto da matéria passada no quadro ou de poder pesquisar na internet, por exemplo. Por lei[2], no Brasil, o celular é proibido nas escolas, pois parte-se do princípio que o aparelho tira a atenção dos alunos e isso acaba atrapalhando o processo de ensino-aprendizagem. Porém, em algumas escolas, os smartphones e os tablets são utilizados como recursos tecnológicos ampliadores do processo pedagógico. Nessas escolas, os professores incentivam o uso do aparelho para pesquisar na internet conteúdos que estão sendo tratados em aula, possibilitando o uso da câmera fotográfica para tirar fotos e filmar algo que possa ser usado em pesquisas. Alguns especialistas[3] apontam diversos benefícios do uso dos aparelhos celulares na escola, como, por exemplo: otimiza o tempo em sala de aula, dá suporte a aprendizagem *in loco*, provê avaliação e *feedback* imediatos, melhora a comunicação e melhora a aprendizagem contínua.

Em uma era tecnológica como a que vivemos, a educação precisa estar alinhada a essa era. Ainda longe de termos escolas totalmente alinhadas com a tecnologia, muita coisa já tem sido feita para que a escola também seja espaço tecnológico. Atualmente, por exemplo, temos novas formas de se conceber a educação, como a educação *on-line*, que segundo Moran (2003, p. 39) é:

---

[1] SENRA, Ricardo. Escolas, alunos e professores 'não falam a mesma língua'. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140820_salasocial_eleicoes_educacao_contexto_rs. Acesso em: jul. 2016.

[2] Uso de celulares em sala de aula proibido por lei. Disponível em: http://www.celularcomcamera.com.br/artigo/uso-de-celulares-em-sala-de-aula-proibido-por-lei. Acesso em: fev. 2017.

[3] Fonte: WENZEL, Karine. Distração ou reforço? Projeto de Lei propõe liberar uso de celular em sala de aula em SC. Disponível em: http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/03/projeto-de-lei-propoe-liberar-uso-do-celular-em-sala-de-aula-em-sc-9744782.html. Acesso em: 14 de abril de 2017.

> O conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência. A educação online acontece cada vez mais em situações bem amplas e diferentes, da educação infantil até a pós-graduação, dos cursos regulares aos cursos corporativos. Abrange desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico – passando por cursos semipresenciais – até cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela Internet. A educação a distância é um conceito mais amplo que o de educação online. Um curso por correspondência é a distância e não é online.

Porém, apesar desses avanços tecnológicos das formas de se conceber e produzir a educação, ainda estamos presos a modelos do passado. Bauman (2009, p. 670) esclarece que:

> Tudo isso contradiz a verdadeira essência da educação centrada na escola, que notoriamente prefere um rígido programa de estudos e uma sucessão predefinida no processo de aprendizagem. Na modernidade líquida os centros de ensino e aprendizagem estão submetidos à pressão “desinstitucionalizante” e são continuamente persuadidos a renunciar à sua lealdade aos “princípios do conhecimento” (sua existência, para não falar de sua utilidade, é sempre posta em dúvida), valorizando ao contrário a flexibilidade de presumida lógica interna das disciplinas escolares.

Na sociedade contemporânea, toda organização espacial e temporal da escola ainda está disposta de forma fixa: as disciplinas são separadas e ministradas em tempos de 50 minutos, a sirene que toca e indica o término de um tempo de aula, as salas de aula possuem portas e janelas que são fechadas quando a aula começa, as salas de aula são organizadas em fileiras de cadeiras direcionadas ao professor, que é aquele que vai transmitir os conteúdos, o saber. A vigilância dos professores e dos inspetores em relação ao uso do celular em aula e também em relação às ações dos jovens dentro da escola se constitui como uma forma de controle do modelo tradicional escolar, implantado pela modernidade “sólida”. Em relação à organização do espaço escolar tradicional, afirma Foucault (1987, p. 174):

> As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos.

Como observou Almeida (2014, p. 29), a escola ainda se configura como uma

instituição disciplinar, em que o controle e a hierarquia estão presentes:

> A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar (...). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1987, p. 173).

Nesse sentido, conforme aponta Foucault, e também como discursam alguns professores na mídia, a escola se assemelha a uma prisão[4]: "Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?" (FOUCAULT, 1987, p. 250).

Como refletiu Bauman (2009), a escola contemporânea e os educadores precisam encontrar meios de educar os jovens pertencentes à modernidade "líquida". Manacorda (2010, p. 421) também aponta essa necessidade ao apresentar as contradições de uma estrutura educativa hierarquizante e controladora que remete àquela de milênios passados nos países do Terceiro Mundo:

> nas suas formas arcaicas de escola da palavra (e da cátedra, do banco, do livro-texto, das aulas, dos julgamentos expressos em notas ou conceitos, da disciplina imposta de qualquer forma, da administração burocrática e maltemperada por formas duvidosas de participação de base) ou nas suas formas mais modernas de escola nova (...), ou em seus aspectos de "industrialização da instrução", sempre encontramos a transferência, de um povo ou grupo de povos para outros povos (...) é possível um modo diferente de crescer e desenvolver para a humanidade inteira?

A escola tem sido um espaço constante de conflitos, já que funciona como um modelo de vigilância para controlar os alunos e obter a atenção deles, que, conforme explicou Bauman (2001), utilizam, como técnica de poder, a fuga, a astúcia, o desvio e a rejeição de qualquer confinamento territorial.

Como esclarece Almeida (2014, p. 24), a partir dos estudos de Foucault, Deleuze (1990/1992) afirma que estamos deixando de ser uma sociedade disciplinar (em que o exercício do poder é realizado em espaços de confinamento – espaço fechado) e passando para uma sociedade de controle (em que o poder se exerce pelo controle ao ar livre). Deleuze (1990/1992 *apud* ALMEIDA, 2014, p. 24) aponta que a escola, a família, a prisão, o hospital e a fábrica são todos meios de confinamento que

[4] Na reportagem a seguir, a professora diz que as escolas parecem prisões, o que corrobora com a visão de Foucault. MENDONÇA, Renata. Professora usa rap e funk para ensinar história. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36750824. Acesso em: jul. 2016.

passam por uma crise generalizada em tempos de modernidade e contemporaneidade. Segundo o autor:

> A família é um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam (DELEUZE, 1990/1992, p. 1 *apud* ALMEIDA, 2014, p. 24).

Apesar de ter escrito esse texto no final do século XX, a “crise” apontada por Deleuze, em relação, principalmente, à escola, está constantemente sendo divulgada na mídia atualmente, assim como notícias de ações políticas de reformas na educação. Illich (1973, p. 113), sobre a crise na educação, já dizia: “a atual crise da educação exige que revisemos a própria ideia da aprendizagem prescrita por lei pública e não apenas os métodos nela empregados”.

Diante de tantas mudanças que a modernidade proporcionou e proporciona, Beck *et al.* (2000 *apud* ALMEIDA, 2014, p.24) classificam a sociedade moderna como uma sociedade de risco, já que o processo de modernização industrial afetou os recursos naturais, o que gerou uma “crise ecológica global”. Beck *et al*. (2000, p. 8) afirmam que “na sociedade de risco, o reconhecimento da imprevisibilidade das ameaças provocadas pelo desenvolvimento tecnoindustrial necessita de uma auto-reflexão sobre os princípios da coesão social”. Ainda segundo Beck *et al*. (2000), os riscos estão ligados não só às questões de ordem, mas também à lógica de controle e da racionalidade instrumental num sentido mais dinâmico (reflexivo). Isso significa uma ruptura dentro da modernidade em relação aos fundamentos da racionalidade e do autoconceito da sociedade industrial:

> A sociedade industrial, a ordem social civil e, particularmente, o Estado-providência e o Estado de bem-estar, estão sujeitos a exigência de tornar as situações de vida humana controláveis pela racionalidade instrumental, fabricáveis, praticáveis e (individual e legalmente) explicáveis. Por outro lado, na sociedade de risco, os imprevisíveis efeitos, secundários e posteriores, desta exigência de controlo conduzem, por sua vez, àquilo que já tinha sido considerado superado: o domínio da incerteza, da ambivalência, em suma, da alienação (BECK *et al*., 2000, p.10).

Beck *et al*. (2000) observam que o processo de modernização constante da sociedade, que iniciou com a sociedade industrial, produz riscos a nível micro

(pessoal) e macro (global). Segundo os autores, atualmente, a sociedade precisa lidar com os riscos que foram produzidos a partir do modelo de modernização da sociedade anterior. Tememos, por exemplo, o risco do uso das bombas químicas, os problemas causados pelo desequilíbrio ecológico, o aumento da violência e da intolerância, e com isso, o aumento dos discursos de ódio proferidos seja por questões políticas, culturais, sexuais, raciais, sociais etc.

Como observou Almeida (2014), dentro de uma sociedade moderna "líquida", que reproduz e produz riscos a todo instante, temos a escola. Diariamente, na mídia[5], lemos notícias que informam que o medo e a insegurança fazem parte da rotina escolar em diversas escolas (públicas e particulares) do país. São vários casos de agressões físicas e verbais entre os próprios alunos, casos de violência contra professores e funcionários, por parte dos alunos, e também casos de violência e intimidação por parte de traficantes contra alunos ou funcionários da escola. O aumento da violência dentro das escolas tem gerado uma preocupação com casos de suicídio por parte dos professores, que não suportando a humilhação frente a um caso de violência física sofrida por alunos acabam cometendo algum ato contra a própria vida). Para medir o aumento da violência nas escolas, alguns dados estatísticos (Fonte: Dados Nacionais da Prova Brasil, do Ministério da Educação, 2011) informam que um terço dos professores disse ter sido agredido verbalmente por alunos.

Como esclareceu Bauman (2002), a modernidade "líquida" é uma era de profundas transformações que exige um acompanhamento do ritmo dessas mudanças por parte da escola e dos professores. O autor aponta que uma dessas mudanças

---

[5] SENRA, Ricardo. Professores reclamam mais do medo que do salário, diz psiquiatra. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140818_salasocial_eleicoes_educacao_psiquiatra_rs. Acesso em: jul. 2016.

_____. Professora tenta suicídio duas vezes após agressões consecutivas de alunos. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140818_salasocial_eleicoes_educacao_perfil_professora_rs. Acesso em: jul. 2016.

_____. Continuei dando aula com olho sangrando, diz professor atingido por azulejo. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140822_salasocial_depoimentos_professores_rs. Acesso em: jul. 2016

RIBEIRÃO E FRANCA. Professora apanha ao separar briga de alunos na sala de aula. Disponível em: http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2014/08/professora-apanha-ao-separar-briga-de-alunos-na-sala-de-aula-veja-video.html. Acesso em: out. 2016

corresponde a uma variação na relação entre o público e o privado, conforme visto anteriormente. A escola e os professores não devem ser culpados por tamanhas transformações que a sociedade passou e tem passado, mas a eles cabe um grande desafio:

> O problema é que pouco ou quase nada pode ser feito tão somente pela reforma, mesmo que engenhosa e completa, das estratégias educacionais. A responsabilidade sobre a difícil situação do engana-gata[6] ou sobre a súbita atração da estratégia de vida de Dom Giovanni[7], não pode ser atribuída aos educadores, jogando sobre eles a culpa ou a negligência. Foi o mundo do lado de fora da escola que cresceu muito diferente do tipo de mundo para o qual as escolas, como descritas por Myers ou Jaeger, costumavam preparar seus alunos. Neste novo mundo, espera-se dos humanos que eles procurem soluções privadas para os problemas gerados pela sociedade, e não que eles procurem soluções sociais para os problemas de origem privada (BAUMAN, 2002, p. 52-53).

Bauman (2002, p. 51) afirma que o espaço "público é colonizado pelo privado". O autor informa que, na modernidade "líquida", a escola, como espaço público, é "uma tela gigante em que aflições privadas são projetadas sem cessar" (BAUMAN, 2002, p. 54). Além disso, esclarece que "compartilhar intimidades tende a ser o método preferido de construção de comunidades" (BAUMAN, 2002, p. 51). Entretanto, essa "técnica de construção só pode criar comunidades frágeis e transitórias como emoções esparsas e fugidias" (BAUMAN, 2002, p. 51), já que "o espaço público está cada dia mais vazio de questões públicas, ele deixa de desempenhar sua antiga função de lugar de encontro e diálogo sobre problemas privados e questões públicas" (BAUMAN, 2002, p. 55).

Sendo assim, Blanco (1998, p. 16 *apud* ALMEIDA, 2014, p. 28) afirma que vivemos uma época em que é preciso estabelecer delicados equilíbrios, tanto dentro como fora da escola:

> la individualidad frente a la colectividad, lo privado frente a lo público, la flexibilidad frente a la homogeneización... Necesitamos analizar y comprender el entramado complejo y sutil de lo que está ocurriendo, de lo que son los sistemas educativos en la postmodernidad, en sociedades capitalistas desarrolladas en las que el neoconservadurismo va asentándose con firmeza y decisión. Sociedades y sistemas educativos en los que la utilización fácil e interesada de determinados conceptos se convierte com demasiada

[6] Bauman (2002, p. 52) explica que o engana-gata é um método em que os homens utilizam a lógica tentativa e erro para dar respostas na falta de padrões de conduta testados e confiáveis.

[7] Bauman (2002, p. 52) explica que somos pressionados a praticar o estilo de vida de Dom Giovanni: "acabar rápido e começar do começo".

> rapidez en eslóganes: cambio, renovación, cooperación, colegialidad...

Conforme esclareceu Blanco (1998), é necessário analisar e compreender a complexidade e as sutilezas do que está ocorrendo, o que são os sistemas educativos da contemporaneidade. Nesse trabalho de análise e compreensão dos sistemas educativos contemporâneos, uma tarefa que se faz necessária é a prática da reflexão.

Giddens (1991, p. 38 *apud* ALMEIDA, 2014) afirma que “a reflexividade é uma característica definidora de toda ação humana”. Porém, o autor informa que, com o advento da modernidade, a reflexividade assumiu um caráter diferente. Agora, está introduzida na própria base da reprodução do sistema, ou seja, o pensamento e a ação constantemente refletem a si mesmos. Giddens (1991) esclarece que o que diferencia a reflexividade da sociedade contemporânea para as outras sociedades (pré-modernas) é que antes havia uma reinterpretação e esclarecimento do conhecimento tradicional na aplicação da prática. Entretanto, hoje, a prática está sendo constantemente reinterpretada a partir do conhecimento renovado sobre a própria prática, e isso ocorre em todos os aspectos da vida humana, como apresenta o autor:

> A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. Em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas à luz de descobertas sucessivas que passam a informá-las. Mas somente na era da modernidade a revisão da convenção é radicalizada para se aplicar (em principio) a todos os aspectos da vida humana, inclusive à intervenção tecnológica no mundo material (GIDDENS, 1991, p. 39).

Para Beck *et al.* (2000, p.2 *apud* ALMEIDA, 2014, p. 20), a sociedade moderna está vivendo a era da modernização reflexiva, que “significa a possibilidade de uma (auto) destruição criativa de toda uma época: a da sociedade industrial”. O autor informa que a “modernização reflexiva significa primeiro a descontextualização e segundo a recontextualização das formas industriais por outro tipo de modernidade”. Portanto, a sociedade moderna vive em um processo constante de “autodestruição criativa”, ou reflexividade, de valores e princípios da sociedade industrial.

Para Bauman (2001), a sociedade contemporânea, então, vem se tornando uma sociedade altamente reflexiva com um poder de autodestruição criativa em todas as esferas da vida social. Porém, o sociólogo esclarece que essa liberdade que a

sociedade contemporânea conquistou, em detrimento de sociedades anteriores, de dizer o que pensa, de criticar as verdades e de mostrar sua insatisfação social ou política, na verdade, se apresenta com uma impotência diante da efetiva ação. E, assim, analisa que:

> somos “seres reflexivos” que olhamos de perto cada movimento que fazemos, que estamos raramente satisfeitos com seus resultados e sempre prontos a corrigi-los. De alguma maneira, no entanto, essa reflexão não vai longe o suficiente para alcançarmos os complexos mecanismos que conectam nossos movimentos com seus resultados e os determinam, e menos ainda as condições que mantêm esses mecanismos em operação. Somos talvez mais “predispostos à crítica”, mais assertivos e intransigentes em nossas críticas, que nossos ancestrais em sua vida cotidiana, mas nossa crítica é, por assim dizer, “desdentada”, incapaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas na “política-vida” (BAUMAN, 2001, p. 34).

Conforme apresentado, os desafios impostos à educação e à escola na sociedade contemporânea são inúmeros. Diariamente, na mídia, vemos o quanto problemas políticos, econômicos e administrativos estão afetando, de uma forma nunca vista antes, a educação no Brasil. Uma das discussões[8] recentes se refere à reforma do ensino médio, em que somente disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e Inglês serão obrigatórias. Disciplinas como Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia serão optativas. A maioria dos professores defende a importância da continuação dessas disciplinas como obrigatórias no currículo de formação dos alunos, já que desenvolvem não só o senso crítico, a parte cognitiva, mas também a afetiva, a artística e a corporal. Outro ponto que está em pauta na mídia, sendo bastante discutido pela sociedade brasileira, é a crise, sem precedentes, que o Estado do Rio de Janeiro vem enfrentando, e que tem tornado o dia a dia das escolas e universidades uma verdadeira tormenta. Professores[9], estressados com a falta de salários, têm se juntado em greves para reivindicar por seus salários atrasados. Funcionários das escolas também reivindicam seus salários e melhores condições de trabalho, assim como alunos[10] que apóiam a luta dos professores, contra

---

[8] BARBA, Mariana D. 5 polêmicas sobre a nova reforma do Ensino Médio. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/37463190. Acesso em: fev. 2017.

[9] Após quase 5 meses, professores decidem suspender greve no RJ. Disponível em: http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/07/apos-quase-5-meses-professores-decidem-suspender-greve-no-rj.html. Acesso em: fev. 2017.

[10] Estudantes ocupam instituições no RJ em protesto contra PEC 241. Disponível em: http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/10/estudantes-ocupam-instituicoes-no-rj-em-protesto-contra-pec-241.html. Acesso em: fev. 2017.

as reformas políticas impostas e lideram movimentos de “ocupação das escolas e universidades”. Essa crise que assola o Estado do Rio de Janeiro chegou a uma das maiores universidades do estado: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro[11], que está com suas atividades suspensas por meses.

A sociedade contemporânea brasileira passa por um momento ímpar em toda sua história. Nunca se viu tanta insatisfação e indignação com as ações políticas atuantes no país[12]. Nesse movimento, crescem os discursos de ódio, a intolerância e a violência. Apesar de todos os desafios que se apresentam à escola contemporânea (que se organiza na era da modernidade “líquida” nos moldes da modernidade “sólida”), a escola ainda funciona como um espaço democrático de debate e luta contra a intolerância, o ódio e a violência, embora essa função da escola seja questionada atualmente[13]. Na sociedade contemporânea, o encontro com o papel da escola e dos professores dessa era se faz uma tarefa necessária e difícil. Ao se utilizar das palavras de Hargreaves (1998), afirma Blanco (1998, p. 12): “Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la ensenãnza y del trabajo de los docentes varíen con ellas”. Logo, segundo Blanco, está na hora das regras do trabalho docente mudarem, para acompanhar as regras do mundo que estão em constante mudança.

De acordo com Bauman (2001), os educadores possuem uma difícil tarefa no mundo contemporâneo, ou seja, desenvolver a arte de educar o ser humano neste novo modo de viver: um mundo ultra-saturado de informações. Diante de tantos desafios a serem enfrentados pelos professores da sociedade contemporânea, a reflexão pode ser uma aliada dos docentes nessa tarefa de mudar as regras do trabalho do educador em um mundo em que as regras mudam a todo instante. Entretanto, é importante que essa postura reflexiva tenha força de ação para não continuar “desdentada”.

Na modernidade “líquida”, o papel da escola e dos professores precisa ser

---

[11] UERJ pode fechar as portas por conta da crise financeira. Disponível em: http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/uerj-pode-fechar-as-portas-por-conta-de-crise-financeira.ghtml. Acesso em: março 2017.

[12] Manifestações de 13 de março em todo o Brasil. Disponível em: http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2016/03/manifestacoes-de-13-de-marco-em-todo-o-brasil-acompanhe.html. Acesso em: março 2017.

[13] Entenda a polêmica em torno do ‘Escola sem Partido’. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml. Acesso em: março 2017.

reinventado constantemente, conforme aponta Veiga-Neto (2011, p. 26 *apud* ALMEIDA, 2014, p. 26):

> se quisermos um mundo melhor teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho.

De acordo com Paulo Freire (2011), a escola não transforma o mundo; a escola muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo. Partindo desse pressuposto, frente às dificuldades que a educação brasileira enfrenta no momento (em uma era tão turbulenta de tanto menosprezo com a profissão docente e com as mudanças constantes nos discursos da sociedade em torno do valor do conhecimento, da escola e da profissão docente), fica uma tarefa para cada professor avaliar, interrogando-se: minhas práticas discursivas, enquanto educador, são de esperança ou de desespero? São de ânimo ou de fadiga? Promovem a igualdade ou a desigualdade? Possibilitam a emancipação intelectual dos alunos?

Assim, Blanco (1998, p. 17) afirma: “Los cambios son inevitables...la mejora es opcional. Los docentes podemos vivir esos cambios como problema o como una posibilidad para mejorar”.

Perceber as mudanças do mundo contemporâneo como possibilidade de melhora na prática educativa é uma tarefa e um desafio para os professores da contemporaneidade. Para isto, os educadores precisam repensar a educação, repensar suas próprias práticas:

> Hay, sin duda, grandes paradojas a las que ha de enfrentarse la enseñanza, derivadas de la condición social postmoderna: una educación integrada pero especializada, homogeneizadora pero diversificada, local y global, autônoma pero sujeta rendición de cuentas, que busca el cambio pero que también necesita continuidad... En estas condiciones, las maestras y maestros necesitamos revisar y renovar continuamente nuestros propósitos y principios morales y, de modo más amplio, repensar la educación. El sentido de la escuela y del conocimiento, el de la propia organización escolar, el de las normas y la ausencia de ellas, el significado de la autonomía y el desarrollo profesional, el de los valores que guían nuestro trabajo… (BLANCO, 1998, p. 17 *apud* ALMEIDA, 2014).

Nesse sentido, este trabalho tem o intuito de refletir sobre a possibilidade da prática reflexiva (enquanto prática filosófica) ser utilizada como uma aliada constante dos docentes da modernidade contemporânea para a construção de práticas

discursivas que acompanhem o ritmo das mudanças da vida contemporânea. Para tal, será apresentado o conceito de emancipação intelectual, desenvolvido por Rancière (2010), como uma possibilidade filosófica para a construção dessas práticas discursivas. Sendo assim, este trabalho compreende uma pesquisa em filosofia da educação que entende a filosofia como um movimento que afirma sem concessões a liberdade do pensar (LARROSA e KOHAN, 2010).

## 1.2 – Práticas discursivas dos docentes contemporâneos: ensinar exige reflexão crítica

> "Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo" (LARROSA e KOHAN, 2010).

Conforme visto na seção anterior, a modernidade contribuiu para o surgimento de diversos discursos que discorrem na mídia e na sociedade sobre a escola, o conhecimento, o papel dos professores e os problemas recentes que a educação vem enfrentando. Em relação aos problemas enfrentados pela educação na contemporaneidade, alguns dos discursos vigentes apontam os professores como culpados pelo fracasso do processo de aprendizagem dos alunos:

> Na última década, segundo os discursos educacionais, os professores têm sido apontados como os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos. Esse discurso interpelou e vem interpelando os docentes da escola pública dos ensinos fundamental e médio, produzindo uma demanda que vem justificando as políticas de formação e certificação profissional propostas nos últimos anos (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47-48).

Nesses discursos midiáticos a culpa, geralmente, recai sobre uma formação precária dos professores. Percebemos que esses discursos da mídia e da sociedade indicam que a profissão docente está em decadência e tem sido vista como uma profissão em desprestígio: "Novas histórias institucionais estão em circulação no cenário contemporâneo. Sua presença aponta para a desestabilização dos sentidos

conhecidos, colocando em xeque identidades familiares" (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002, p. 19).

Nesta seção, iremos expor questões que envolvem a prática dos discursos docentes na contemporaneidade e apresentar uma proposta sobre a importância de se buscar uma reflexão crítica para o desenvolvimento de práticas discursivas que contribuam para o fazer docente na contemporaneidade. Num mundo de mudanças constantes, talvez, o papel do docente contemporâneo esteja no caminho de "deixar de ser o que se é, para ser outra coisa para além do que se vem sendo", conforme apresentação dos professores Jorge Larrosa e Walter Kohan (RANCIÈRE, 2010).

Como vimos, os discursos midiáticos e sociais atuais sobre a profissão docente têm contribuído para a legitimação de políticas públicas educativas que reforçam a ideia da necessidade de melhoria na qualificação docente, o que propicia a noção de desqualificação de alguns docentes. "As narrativas construídas na escola, no trabalho e na mídia certamente colaboram para estruturar a vida social, pois constroem os repertórios de conduta que compõem o imaginário de nossos tempos" (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002, p. 19).

Nessa estruturação da vida social, podemos apontar as reformas políticas educacionais que ditam a todo instante novos repertórios de conduta no fazer docente. Com a reforma do Ensino Médio[14] no Brasil, por exemplo, além da questão que envolve a não obrigatoriedade de algumas disciplinas, temos uma grande polêmica girando em torno da possibilidade de profissionais sem licenciatura ministrarem aulas de disciplinas "afins" as suas áreas de atuação no Ensino Médio Técnico. Esses profissionais foram intitulados de "pessoas de notório saber". Isto significa que um profissional formado em Direito, que não possui licenciatura, por exemplo, pode lecionar algum tema de direito nas escolas e também de conhecimentos afins. De acordo com a nova reforma, pessoas de notório saber podem ministrar aulas de português, por exemplo. No caso, caberá à secretaria de educação de cada Estado definir o que é "notório saber" e quem estará autorizado a lecionar no ensino médio.

Para alguns, esta medida foi vista como algo positivo para o desenvolvimento cognitivo e profissional dos alunos de Ensino Médio. Para outros, a medida gera problemas: De acordo com especialistas da área de educação e pesquisa[15], a medida

---

[14] RODRIGUES, Mateus. Reforma do ensino médio permite aulas de profissionais sem licenciatura. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/reforma-do-ensino-medio-permite-aulas-de-profissionais-sem-licenciatura.ghtml. Acesso em: março 2017.

[15] SHAW, Camila. Reforma do Ensino Médio – entenda o que está em jogo e as vozes

dividiu a opinião pública (principalmente de alunos e professores) e contribuiu para gerar uma preocupação em relação à produção de discursos que desqualificam os docentes e a qualidade da educação pública do país.

De acordo com Fabrício e Moita Lopes (2002), a sociedade moderna contemporânea é puro movimento e questiona o tempo todo os princípios e valores sociais. Pode-se dizer que isso contribui para um enfraquecimento da noção social da profissão docente:

> O mundo é descontrole; é puro movimento, não podendo ser fixado. As mudanças de natureza cultural, social, política e tecnológica que temos vivido nos últimos anos têm acelerado esse sentido de "desgoverno" e têm feito com que chegue mais perto de nossa vida cotidiana, questionando as lógicas sob as quais agíamos. Cabe a nós construirmos outros modos de viver a vida social ou outros discursos sobre quem somos para lidar com esse efeito de "vertigem" de maneira mais ética, gerando práticas sociais menos aprisionadoras e paralisadoras para nós mesmos e para os outros que nos circundam (FABRÍCIO e MOITA LOPES, 2002, p. 27).

Dessa forma, Fabrício e Moita Lopes (2002) acreditam que cabe aos docentes construírem outros discursos sobre si mesmos para lidarem com as mudanças da sociedade "líquida" de forma mais ética, gerando práticas discursivas menos limitadoras e imobilizadoras para si mesmos e para os alunos. Seguindo esse raciocínio, Marcelo (2009) afirma que os docentes atuais não devem contribuir para a disseminação de um discurso saudosista em relação a tempos passados em que a valorização da profissão e da educação estavam em alta nas práticas sociais. Nesse sentido, o autor acredita que os docentes precisam dar respostas inovadoras aos problemas que a educação tem apresentado atualmente. Logo, para o autor (2009), o grande desafio do docente contemporâneo é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento:

> a profissão docente encontra-se em uma encruzilhada que deve resolver dando respostas inovadoras aos problemas que a educação tem apresentado em nossos dias. De nada adianta recordar que "qualquer tempo passado foi melhor". O tempo que nos coube viver é este e nele arriscamos algo tão importante como é a capacidade de permanência de uma instituição que, ao longo dos últimos séculos, contribuiu como nenhuma outra para assegurar a igualdade e o acesso ao conhecimento das pessoas. Não creio que essa afirmação

---

desconsideradas no processo. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo-e-vozes-desconsideradas-no-processo. Acesso em: março 2017.

> seja muito exagerada, sobretudo quando, em determinados países, se elaboram políticas educacionais que, sob a proteção da liberdade de escolha e da defesa da competência, ocultam intenções de controle e privatização da educação. O desafio, portanto, é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades de nossa sociedade para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os alunos e alunas, adultos e adultas (MARCELO, 2009, p. 128).

Confirmando a necessidade de construção de novos discursos que possibilitem validade à profissão docente contemporânea e que confronte com o ideal político que está sendo imposto hoje aos docentes, Foucault (1995, p. 239) afirma que:

> Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste "duplo constrangimento" político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno.

Nesse processo de construção dos discursos do docente contemporâneo, Gadotti (1983, p. 18) afirma que a educação é, atualmente, o lugar em que toda a sociedade se interroga a respeito dela mesma, se debate e se busca. E informa aos educadores que:

> Educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradução ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa (GADOTTI, 1983, p. 18).

Legitimando as palavras de Gadotti (1983), Paulo Freire (2011) sustenta que ensinar exige risco e aceitação do novo. Ao correr riscos, o docente precisa superar o medo de se aventurar em novas perspectivas:

> O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem (FREIRE, 2011, p. 45).

Nesse sentido, para a produção de discursos docentes que contribuam com a estruturação do fazer docente contemporâneo, sigo o caminho indicado por Freire (2011), como fundamental na formação docente: a reflexão sobre o próprio fazer docente. Assim, Freire (2011, p. 40) afirma que: "Na formação permanente dos

professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Para Gadotti (1983, p. 56), o professor contemporâneo "tem hoje a chance de repensar o seu estatuto", e afirma que uma das funções dos docentes na sociedade atual é "repensar a sua educação (tarefa crítica), a sua formação, a formação recebida no curso e o próprio curso".

Nesse caminho de reflexão sobre sua própria formação, sobre o universo que rodeia a docência, se faz importante compreender a importância de refletir, conforme indicou Freire (2011), sobre suas práticas e aqui incluo a importância de pensar sobre suas práticas discursivas, já que para Freire (2011, p. 35) "ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo". O autor ressalta o quão importante são os discursos dos professores como corporificação de práticas éticas aos alunos:

> O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do "faça o que mando e não o que eu faço". Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.
> Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?! (FREIRE, 2011, p. 35).

De acordo com Freire (2011), os professores devem alinhar seus discursos as suas práticas pedagógicas, tornando-os coerentes entre si, para produzir práticas discursivas onde exista a corporificação das palavras pelo exemplo.

Para conceituar práticas discursivas, recorremos a Foucault (2008). Para o autor (2008, p. 132), um "enunciado pertence a uma formação discursiva assim como uma frase pertence a um texto". Porém, enquanto a "regularidade de uma frase é explicada pelas leis de uma língua, a regularidade dos enunciados é explicada pela própria formação discursiva" (FOUCAULT, 2008, p. 132). O discurso é entendido como um "conjunto de enunciados que se apóiam em uma mesma formação discursiva" (FOUCAULT, 2008, p. 132). Logo, o "discurso é a constituição de um número limitado de enunciados e que apresenta um conjunto de condições de existência (fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história)" (FOUCAULT, 2008, p. 132). Já a prática discursiva é definida como "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e

para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa" (FOUCAULT, 2008, p. 132). Foucault afirma que não se pode confundir a prática discursiva com:

> "a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a "competência" de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais" (FOUCAULT, 2008, p.133).

Diferenciando-se da noção de Foucault (2008), para Maingueneau (1997, p. 56), prática discursiva é a "reversibilidade essencial entre as duas faces, social e textual, do discurso". Sendo assim, o autor explica que:

> A noção de "prática discursiva" integra, pois, estes dois elementos: por um lado, a formação discursiva, por outro, o que chamaremos de comunidade discursiva, isto é, o grupo ou a organização de grupos no interior dos quais são produzidos, gerados os textos que dependem da formação discursiva (MAINGUENEAU, 1997, p. 56).

Conforme explicação dos autores apresentados, podemos entender que a prática discursiva, tanto social quanto textual, contribui para a compreensão da sociedade na história, já que o discurso é considerado como uma prática social. Essas práticas discursivas colaboram, por exemplo, para o entendimento das mudanças ocorridas nos discursos que envolvem a noção da profissão docente ao longo da história na sociedade. Segundo Daher (2014, p. 309), o discurso pode ser entendido como um sistema:

> que se materializa não só em formas de interlocução, em textos, mas nas práticas discursivas. E enquanto prática, modeliza, configura e corrobora saberes compartilhados por comunidades que semantizam discursos, por exemplo, sobre a formação e o trabalho do professor.

Nesse sentido, em um momento que há uma produção de discursos midiáticos, sociais e políticos que corroboram para uma depreciação da formação e da profissão docente (que, conforme vimos, faz parte de um movimento moderno de liquefação de estruturas antes solidificadas), que é importante que os docentes se unam em um processo de produção de novas práticas discursivas que contribuam para transformar os discursos depreciativos vigentes na mídia e na sociedade sobre a profissão docente e que contribuam também para o fazer docente na contemporaneidade.

De acordo com Foucault (1994/2010, p. 242 *apud* Daher, 2014, p. 309):

> Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma de reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.).

Acredito que problematizar as questões que envolvem a formação docente e o ensino na contemporaneidade, por meio de práticas discursivas que sirvam como objeto para o pensamento, seja um importante exercício filosófico. Logo, me direciono à Filosofia como uma experiência do pensamento que possibilita o desenvolvimento do pensar e que pode contribuir para a construção de outras práticas discursivas docentes na contemporaneidade. Sendo assim, alinho-me ao conceito de Filosofia de Foucault:

> O que é a filosofia senão uma maneira de refletir, não exatamente sobre o que é verdadeiro e o que é falso, mas sobre nossa relação com a verdade? (...). É filosofia o movimento pelo qual, não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras de jogo. É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é (FOUCAULT, 2000, p. 305).

Sendo a filosofia esse lugar em que há a possibilidade de nos separarmos daquilo que é adquirido como verdadeiro, para buscarmos outras formas e maneiras de fazer algo, que suponho importante problematizar as questões sobre emancipação e igualdade trazidas por Rancière (2010) em *O mestre ignorante*. Suponho importante pensar as questões que envolvem a emancipação, a partir do Ensino Universal, como uma possibilidade de produzir uma reflexão nos docentes contemporâneos que os levem a um modo de pensar e de produzir discursos que contribuam para o desenvolvimento da arte que Bauman (2010) apontou como um desafio aos educadores do mundo contemporâneo: a arte de educar o ser humano neste novo modo de viver, ou seja, viver em um mundo ultrassaturado de informações.

Portanto, já que vivemos em uma era da modernidade em que a liquidez das instituições e pensamentos está presente e desconstrói todas as “verdades” instituídas, acredito ser pertinente, neste momento, fazer uma viagem filosófica única com Rancière, que, de acordo com Halpern (RANCIÈRE, 2011), é um autor que

procura desconstruir as certezas mais bem estabelecidas.

## 1.3 – O mestre Ignorante: uma proposta filosófica

> Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova para relacionar à coisa que já conhece. (...)
> O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente.
>
> (RANCIÈRE, 2010, p.57)

A proposta de trazer o livro *O mestre ignorante*, de Rancière (2010), para se pensar a possibilidade de construção de práticas discursivas dos docentes contemporâneos, surgiu com a provocação filosófica que o livro suscita ao contar a história de um professor que, no século XIX, desconstruiu todo o papel dos docentes e da escola.

Cerletti (2009), com base em Jacques (1998, p. 349-350), enfatiza que a filosofia é a "aprendizagem necessária ao exercício de todas as liberdades; posto que a liberdade de pensamento é a fonte e a condição de todas as outras". Se a Filosofia é a preceptora das liberdades, por meio do exercício da reflexão, suponho que pensar sobre os conceitos do Ensino Universal (emancipação, embrutecimento, vontade, igualdade), propostos por Ranciére (2010), seja um exercício de liberdade que pode contribuir para a construção de práticas discursivas docentes na contemporaneidade.

Santos (2001) afirma que "o mundo contemporâneo exige que pensemos, mas priva-nos frequentemente das condições para pensar". Desta forma, o autor indaga: Por que pensar? E justifica:

> A pergunta soa necessariamente estranha num tempo em que tanto se fala da sociedade da informação e do conhecimento, a qual conota o triunfo do esforço mental sobre o esforço físico, num tempo que se diz auto-reflexivo, em que os indivíduos se assumem cada vez mais como sujeitos autônomos, senhores das suas escolhas, capazes de usar a reflexão para alterarem, tanto os processos de trabalho, como as trajectórias de vida. A verdade é que, num tempo que parece exigir o pensamento activo de todos nós, são muitos, talvez a grande maioria da população mundial, que não tem condições para pensar pelas mais variadas razões: porque estão demasiado subnutridos para terem sequer energia para pensar; porque vivem um quotidiano tão cansativo e absorvente que não lhes deixa tempo para pensar; porque na ânsia de fruir a sociedade de consumo, pensam que parar para pensar seria um desperdício; porque acreditam que os meios de comunicação social e as elites políticas e culturais pensam por eles

tudo o que há a pensar (SANTOS, 2001).

Apesar de vivermos em uma era considerada reflexiva, percebemos que as pessoas, muitas vezes, reproduzem conceitos e discursos produzidos pela mídia e por aqueles que exercem o poder (e aqui se incluem os políticos e os grandes empresários, as elites políticas e culturais). Dessa forma, vivemos em um mundo cada dia mais separatista, em que crescem os discursos de ódio, principalmente por meio do compartilhamento veloz desses discursos pelas redes sociais. Como dito, são discursos compartilhados que, em sua maioria, não passam de pura reprodução. Creio que essa reprodução seja por causa dos fatores apontados por Santos (2001) para a privação do pensar no mundo contemporâneo (que são uma consequência do modo de viver da modernidade, intitulada por Bauman, 2002, de “líquida”).

É nesse mundo louco, em que temos tanto acesso às informações, porém temos dificuldade para pensá-las, que a escola e os professores encontram-se situados. Enquanto espaço para a produção de pensamento, a escola apresenta em sua história muitas críticas. Hoje, por exemplo, a escola é alvo de diversas forças políticas que tentam proibir a produção de pensamentos; é palco de um acirramento de posições distintas sobre seu papel político de produção de pensamento, sobre as práticas discursivas, de caráter político, produzidas pelos professores dentro das escolas.

Diante disso, acredito que a proposta de emancipação, trazida por Rancière (2010), seja um convite provocador ao pensamento, à reflexão sobre o papel da escola, dos docentes, da sociedade, do ensino, das práticas discursivas e, principalmente, da política. Como esclarece Pellejero (2013, p. 48), a política é rara para Rancière. Ainda de acordo com Pellejero (2009, p. 23), a igualdade e a emancipação, partes fundamentais do método educacional de Jacotot, constituem os elementos fundamentais da luta democrática para Rancière. Trata-se de uma analogia entre a emancipação intelectual e a prática política, compreendida como prática de ruptura do funcionamento da desigualdade. Nos dois casos, torna-se explícito que ninguém pode apresentar um título para dizer como são as coisas e que é o que devemos fazer; a capacidade para pensar por nós próprios e de atuar de acordo com nossas próprias necessidades é inalienável.

Por acreditar, assim como Rancière, na capacidade de pensar por si próprios dos indivíduos como algo inalienável, que considero a leitura e o debate da obra *o mestre ignorante* pelos professores como um exercício para o pensamento tão desafiador e necessário, principalmente pelas oposições de conceitos apresentados e

também pelas críticas recebidas. Na atualidade, a profissão docente tem se colocado diante de vários desafios. E compreendo que um desses desafios está diante de um exercício constante de pensar a si próprio, suas práticas, o mundo que o cerca.

Diante desse desafio de pensar a si próprio enquanto educador, acredito ser pertinente aos docentes contemporâneos a sugestão de leitura da história de um professor que, no século XIX, desconstruiu o papel do mestre, a função da escola e toda a lógica social, por mais contraditória e utópica que possa parecer essa proposta.

Dessa forma, veremos a seguir um pouco dessa história:

Rancière, envolvido com as questões políticas da luta de classes na França, na década de 70, se dedicou à análise dos arquivos dos movimentos operários do século XIX e lançou, em 1987, a obra, fruto desses estudos, *O mestre Ignorante* (PELLEJERO, 2009). O livro é dividido em cinco capítulos que apresentam as cinco lições para a emancipação intelectual: uma aventura intelectual, a lição do ignorante, a razão dos iguais, a sociedade do desprezo e o emancipador e suas imitações. Sobre a escolha de Rancière em apresentar, no livro *O mestre Ignorante*, a história do professor Jacotot, que viveu entre os séculos XVIII e XIX, esclarece Pellejero (2009, p. 21):

> Todavia, o estudo dos movimentos operários conduz Rancière à descoberta de um caso excepcional na história da educação: Joseph Jacotot, em quem confluem os problemas da emancipação intelectual e da emancipação social, e cuja obra dará lugar a um dos trabalhos de maior repercussão de Rancière: *O mestre Ignorante*.

O livro conta a história do professor francês Joseph Jacotot que, no início do século XIX, foi exilado nos Países Baixos, por ter sido revolucionário na França de 1789, e acabou vivendo uma aventura pedagógica que o tornou um professor além de seu tempo. A história do professor Jacotot, narrada por Rancière, é bastante surpreendente. A narrativa apresentada por Rancière é bem diferente, o que causa uma sensação de não sabermos se a história narrada é verdadeira ou ficcional. Em relação à narrativa apresentada no livro, esclarece Pellejero (2009, p. 23):

> Rancière fala com as palavras de um pedagogo do século XVIII, parafraseando-as, recolocando-as em cena. Procura intervir assim, contudo, no debate intelectual contemporâneo, servindo-se desse léxico e dessa retórica para inscrevê-lo numa perspectiva mais antiga, na qual muitos dos problemas são transvalorados. O resultado, por momentos, pode ser surpreendente.

No primeiro capítulo, Rancière (2010) conta que o professor Jacotot foi

convidado pelo rei dos Países Baixos para lecionar na Universidade de Louvain por meio período. Porém, Jacotot desconhecia o holandês e os alunos, o francês. Como ele iria ensinar, então? Ele precisava encontrar um ponto em comum. Foi assim que descobriu que em Bruxelas, na época, tinha sido lançada uma edição bilíngüe do livro *Telêmaco*. Logo, com a ajuda de um intérprete, indicou a obra aos alunos e pediu que eles aprendessem o texto em francês com a ajuda da tradução disponibilizada no livro. Para Jacotot, foi uma solução de improviso e também uma experiência filosófica. Porém, a experiência superou suas expectativas, já que os alunos aprenderam o francês sem qualquer explicação ou lição passadas pelo professor:

> No entanto, a experiência superou suas expectativas. Ele solicitara aos estudantes assim preparados que escrevessem em francês o que pensavam de tudo quanto haviam lido. 'Ele estava esperando por terríveis barbarismos ou, mesmo, por uma impotência absoluta. Como, de fato, poderiam todos esses jovens, privados de explicações, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para eles? De toda forma, era preciso verificar até onde esse novo caminho, aberto por acaso, os havia conduzido e quais resultados desse empirismo desesperado. Mas, qual não foi sua surpresa quando descobriu que seus alunos, abandonados a si mesmos, se haviam sido tão bem dessa difícil situação quanto o fariam muitos franceses! Não seria, pois, preciso mais do que querer, para poder? Todos os homens seriam, pois, virtualmente capazes de compreender o que outros haviam feito e compreendido? (RANCIÈRE, 2010, p. 18-19).

Essa experiência causou em Jacotot um verdadeiro reboliço e fez dessa experiência algo inédito até então na história da pedagogia. Assim, afirma Rancière (2010, p. 19-20):

> Até ali, ele havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência (...). 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. Assim progredia o aluno, na apropriação racional do saber e na formação do julgamento e do gosto. (...)
>
> Assim raciocinam todos os professores conscienciosos. Assim havia raciocinado e agido Joseph Jacotot, em trinta anos de ofício. Porém, eis que um grão de areia vinha, fortuitamente, se introduzir na engrenagem. Ele não havia dado a seus "alunos" nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não havia lhes explicado a ortografia e as conjugações. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que eles conheciam, e as razões de suas desinências (...). Seriam, pois,

> supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade?

Essas indagações provocaram em Jacotot uma nova consciência sobre a ordem pedagógica imperante no mundo:

> A revelação que acometeu Joseph Jacotot se relaciona ao seguinte: é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos (idem, ibid., p. 23-24).

Dessa forma, para Jacotot, o princípio da explicação na pedagogia é o princípio do embrutecimento. Quando explicamos algo a alguém, estamos dizendo a esta pessoa que ela não é capaz de pensar por si só. Logo, esse princípio embrutece e ocasiona a superioridade e a inferioridade das inteligências:

> 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 colocá-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 (idem, ibid., p.31).

Jacotot apresenta o Ensino Universal, o ensino em que todas as inteligências são iguais e servidas por uma vontade: “Esse método da igualdade era, antes de mais nada, um método da vontade. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (idem, ibid., p. 30-31).

Esse método apresenta uma forma diferente de olhar a relação entre professor e aluno, colocando dois pontos como fundamentais no ato de aprender: a inteligência e a vontade:

> Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre. Antes, não sabiam e, agora, sim. Logo, Jacotot havia lhes ensinado algo. No entanto, ele nada lhes havia comunicado de sua ciência.

> Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam. Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro (idem, ibid., p.31).

Para Pellejero (2009, p. 22), Jacotot coloca em causa os fundamentos da pedagogia tradicional em princípios do século XIX, deslocando intempestivamente o problema da educação, situando-o sobre o horizonte da emancipação.

A experiência de Jacotot soou e soa como uma "bomba" no fazer pedagógico, já que desconstrói toda a relação entre ensino e aprendizagem, entre mestre e alunos. À parte das questões polêmicas e, principalmente, da polêmica sobre a prática desse método, é inegável que todos esses conceitos são totalmente provocadores de reflexão em relação ao papel da escola, do processo de ensino e aprendizagem, do papel do professor e dos alunos na educação. E é sobre essa reflexão que este trabalho pretende se debruçar (é sobre a problemática que a emancipação e suas possibilidades apresentam). É possível ensinar o que se ignora? A emancipação intelectual é possível? Rancière afirma que sim, contanto que se emancipe o aluno e o estimule a usar a sua própria inteligência:

> Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas (RANCIÈRE, 2010, p. 37).

No método de ensino e aprendizagem de Jacotot, existe uma relação de duas vontades e de duas inteligências em que os alunos aprendem que sua inteligência não obedece a nenhuma outra senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade (idem, ibid., p. 32).

A emancipação outorga nas pessoas a consciência do poder de sua inteligência, de que possui autonomia intelectual, pois sua inteligência não precisa estar subordinada a outra. Segundo Rancière (2010, p. 190), o *credo* da emancipação intelectual é: *Creio que Deus criou a alma humana capaz de se instruir a si própria, e sem mestres*. E, assim, afirma que "não há homem na face da Terra que não tenha aprendido alguma coisa sem mestre explicador" (idem, ibid., p. 35). Logo, a emancipação nada mais é do que a conscientização do poder do espírito humano (idem, ibid., p. 34), ou seja, "a mesma inteligência está em ação em todos os atos do espírito humano" (idem, ibid., p. 34).

Colocando em xeque a lógica pedagógica, o primeiro capítulo do livro *O mestre*

*Ignorante*, de Rancière (2010), intitulado *Uma aventura intelectual*, nos apresenta uma verdadeira aventura intelectual por meio da relação filosófica existente entre a emancipação e o embrutecimento. Assim, apresenta duas dicotomias para a realização do ato de aprender: pode ser realizado por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante (idem, ibid., p. 33).

No capítulo 2, *a lição do ignorante*, Rancière apresenta as reflexões de Jacotot após a aplicação do Ensino Universal a seus alunos e inicia o capítulo dizendo que nesse método de ensino e aprendizagem "é o discípulo que faz o mestre" (idem, ibid., p. 39). Neste capítulo, após ter apresentado os princípios *Todos os homens têm igual inteligência* e *Cada homem recebeu de Deus a capacidade de instruir-se*, Ranciére apresenta o terceiro princípio para o desenvolvimento do método de ensino e aprendizagem de Jacotot: *Tudo está em tudo*.

A aplicação do método de Jacotot começa por um livro, *Telêmaco*, e, a partir dele, os alunos aprenderam sozinhos, sem mestre e seguindo somente a vontade de aprender. Sobre essa possibilidade de aprendizagem, afirma Rancière (2010, p. 47):

> Eis o que quer dizer *Tudo está em tudo*: a tautologia é a potência. Toda a potência da língua está no todo de um livro. Todo conhecimento de si como inteligência está no domínio de um livro, de um capítulo, de uma frase, de uma palavra. *Tudo está em tudo* e tudo está em Telêmaco.

Segundo Jacotot (idem, ibid., p. 49), "a potência da inteligência humana, que está presente em toda manifestação humana", está em Telêmaco. Logo, todos os homens possuem a mesma inteligência: "A mesma inteligência faz os nomes e os signos matemáticos. A mesma inteligência faz os signos e os raciocínios. Não há dois tipos de espíritos" (idem, ibid., p. 49). E, assim, explica que não existe hierarquia de capacidade intelectual: "Há desigualdade nas *manifestações* da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de *capacidade intelectual*" (idem, ibid., p. 49).

O método de Jacotot parte do texto e não da gramática, por isso, o uso do livro: "Começa-se pelo texto, e não pela gramática, pelas palavras inteiras, e não pelas letras" (idem, ibid., p. 49). Jacotot vai criticar o método de aprendizado tradicional, dizendo que, ao partir das letras, esse método inferioriza a inteligência das crianças:

> O antigo método faz começar pelas letras porque dirige os alunos segundo o princípio da desigualdade intelectual e, sobretudo, da inferioridade intelectual das crianças. Acredita que as letras são mais fáceis de distinguir do que as palavras: é um erro, mas, enfim, ele assim o crê. Ele crê que uma inteligência infantil não está apta senão a aprender C, A, CA, e que é preciso uma inteligência adulta, isto é, superior, para aprender Calipso (idem, ibid., p. 49).

Rancière (2010, p. 51) critica o método socrático, ou seja, o método de ensino por meio de perguntas. Para Rancière, as perguntas guiam o aluno para respostas e isso não permite que os alunos usem de fato sua própria inteligência. De acordo com o autor, existe um Sócrates em cada mestre explicador:

> Por suas interrogações, Sócrates leva o escravo de Mênon a reconhecer as verdades matemáticas que nele estão. Há aí, talvez, um caminho para o saber, mas ele não é em nada o da emancipação. Ao contrário. Sócrates deve tomar o escravo pelas mãos para que esse possa reencontrar o que está nele próprio. A demonstração de seu saber é, ao mesmo tempo, a de sua impotência: jamais ele caminhará sozinho e, aliás, ninguém lhe pede que caminhe, senão para ilustrar a lição do mestre (idem, ibid., p. 52).

Rancière (2010, p. 52) afirma que o socratismo é uma forma melhorada de embrutecimento: “Como todo mestre sábio, Sócrates interroga para instruir. Ora, quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro”.

Rancière (2010, p. 54) informa que o processo de verificação da aprendizagem do “método Jacotot” ocorre por meio da verificação do mestre ignorante da busca do aluno, de sua capacidade de associar coisas novas ao que já conhecia e da busca incessante por novas associações. “É assim que o mestre ignorante pode instruir tanto aquele que sabe quanto o ignorante: verificando se ele está pesquisando continuamente” (idem, ibid., p. 56). “A consciência da emancipação é, antes de tudo, o inventário das competências intelectuais do ignorante” (idem, ibid., p. 61).

O autor apresenta o cerne da emancipação: para emancipar alguém é preciso que se tenha emancipado a si próprio, conhecendo a si mesmo como potência comum dos seres intelectuais (idem, ibid., p. 57). Nesse processo de conhecimento de si mesmo como potência, que é a emancipação, Rancière (2010, p. 60) vai inverter a fórmula cartesiana de Descartes. Ao invés de *penso, logo existo*, Rancière diz: *eu sou homem, logo, penso*:

> A inversão inclui o sujeito *homem* na igualdade do *cogito*. O

> pensamento não é um atributo da substância pensante, mas um atributo da *humanidade*. Para transformar o "conhece-te a ti mesmo" em princípio da emancipação de todo ser humano, é preciso fazer operar, contra o interdito platônico, uma das etimologias da fantasia do *Crátilo*: o homem, o *anthropos*, é o ser que *examina o que vê*, que se conhece nessa reflexão sobre seu ato. Toda a prática do Ensino Universal se resume na questão: o que pensas disso? Todo seu poder está na consciência que ela atualiza no mestre, e suscita no aluno" (idem, ibid., p. 60).

Ainda no segundo capítulo, Rancière (2010, p. 64) afirma que qualquer pai de família pode emancipar seu filho desde que seja emancipado. Logo, ao forçar a vontade do filho, o pai de família pobre verifica que eles têm a mesma inteligência, que o filho pesquisa como ele. E o filho busca no livro a inteligência de quem o escreveu e verifica que esta inteligência é exatamente igual a sua. Portanto, essa reciprocidade é a essência do método emancipador, o princípio de uma *Filosofia Panecástica*[16], já que ela busca o *todo* da inteligência humana em *cada* manifestação intelectual.

De acordo com Rancière (2010, p. 65), a emancipação é a conscientização dessa igualdade, dessa reciprocidade e que somente a emancipação possibilita que a inteligência se inove pela verificação. E afirma que o que embrutece as pessoas não é a inexistência de instrução, mas sim a convicção de que possuem uma inteligência inferior a dos outros.

No capítulo 3, Rancière (2010, p. 71) diz que Jacotot orientava as crianças a partir da *opinião* da igualdade das inteligências. Ao questionar o conceito de opinião, esclarece que uma opinião não é uma verdade. Mas o que interessa é o fato de que quem não conhece a verdade busca por ela e que, nesse caminho, muitas descobertas podem ser feitas. O autor esclarece que o "problema não é provar que todas as inteligências são iguais. É ver o que se pode fazer a partir dessa suposição. E, para isso, basta-nos que essa opinião seja possível, isto é, que nenhuma verdade contrária seja mostrada" (idem, ibid., p. 72).

Rancière contrapõe a ideia de que a desigualdade das inteligências explica o fato de alguns indivíduos serem mais bem-sucedidos que os outros a partir da igualdade das inteligências, afirmando que o homem é um "animal razoável" (idem, ibid., p. 77) e, portanto, "o homem é uma vontade servida por uma inteligência" (idem, ibid., p. 79). Isto significa que a vontade tem um papel fundamental no desenvolvimento da inteligência; a vontade é o poder racional, a potência de se mover,

---

[16] Panecástica é a junção de duas palavras gregas: **pan** (tudo) e **hekastos** (cada). Disponível em: http://www.virose.pt/download/ranciere_curto.pdf. Acesso em: abril 2017.

de agir segundo seu próprio movimento (idem, ibid., p. 83).

O que justifica o fato de algumas pessoas se sobressaírem sobre as outras é a vontade e não a inteligência. A falta de vontade tira a força da inteligência: “agir sem vontade ou sem reflexão não produz um ato intelectual” (idem, ibid., p. 84).

O ensino universal proclama que um homem pode tudo o que quiser (idem ibid., p 85). A inteligência do homem é desenvolvida por meio da vontade, que é fonte de racionalidade:

> Por vontade, compreendemos essa volta sobre si do ser racional que se conhece como capaz de agir. Essa fonte de racionalidade, essa consciência, essa estima de si como ser racional em ato que alimenta o movimento da inteligência. O ser racional é, antes de tudo, um ser que conhece sua potência, que jamais se mente a esse respeito (idem, ibid., p. 86).

A vontade é que permite potência à razão. A razão, direcionada pela vontade, gera a verdade. De acordo com Rancière (2010, p. 87), “o princípio de veracidade está no coração da experiência da emancipação”. Na emancipação, o homem precisa conhecer a si mesmo, ou seja, ele conhece o que em si não pode ser enganado. Por isso, o homem, no processo de emancipação, se aproxima da verdade. “Conhece-te a ti mesmo não quer mais dizer, à maneira platônica: saiba onde está teu bem. Mas sim: volta a ti, ao que em ti não pode ser enganado” (idem, ibid., p. 87).

Rancière (2010, p. 96) afirma que a improvisação é um dos exercícios fundamentais do Ensino Universal: “a improvisação é o exercício pelo qual o ser humano se conhece e se confirma em sua natureza de ser razoável, isto é, de animal ‘que faz palavras, figuras, comparações para contar o que pensa a seus semelhantes’”.

Para Rancière (id., ibid), “a virtude de nossa inteligência está menos em saber, do que em fazer. ‘Saber não é nada, fazer é tudo’. Mas esse fazer é, fundamentalmente, ato de comunicação”. No Ensino Universal, as pessoas aprendem pela palavra:

> O exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso são um prelúdio para toda aprendizagem, na lógica do Ensino Universal. É preciso que o artesão fale de suas obras para se emancipar; é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender. ‘Falar das obras dos homens é o meio de conhecer a arte humana’ (idem, ibid., p. 97).

Rancière (2010, p. 107) finaliza o terceiro capítulo afirmando que “*igualdade* e

*inteligência* são sinônimos, assim como *razão* e *vontade*". E afirma que esses sinônimos instituem a capacidade intelectual de cada homem e é o que torna possível a sociedade em geral.

Já no quarto capítulo, Rancière apresenta os motivos que fundamentam a emancipação como um processo individual e não coletivo. "É preciso concluir que a inteligência está somente nos indivíduos, mas que ela não está em sua reunião" (idem, ibid., p. 111).

Para Rancière (2010, p. 118), a razoabilidade só é possível na individualidade e não no coletivo: "o mundo social não é apenas o mundo da não razão, mas o da desrazão, isto é, de uma atividade pervertida, possuída pela paixão da desigualdade".

O autor apresenta as dificuldades do cidadão em ser um homem razoável e, portanto, a dificuldade em ocorrer a emancipação social. O homem tem a possibilidade da razão e pode emancipar-se intelectualmente, mas isto não significa que irá promover a igualdade social:

> O homem pode ser dotado de razão, o cidadão não pode sê-lo. Não há retórica razoável, não há discurso político razoável. A retórica, como se disse, tem por princípio a guerra. Não busca a compreensão, mas o aniquilamento da vontade adversa (idem, ibid., p. 122).

Na sociedade, o que prevalece é a lógica de uma retórica que tem por base a arte do convencimento, o que impossibilita o uso da razão. Isto favorece a lógica da desigualdade das inteligências:

> O móvel que faz girar as massas é o mesmo que anima os espíritos superiores, o mesmo que faz girar a sociedade sobre si própria, de geração em geração: o sentimento da desigualdade das inteligências – esse sentimento que, para distinguir os espíritos superiores, os confunde na crença universal (idem, ibid., p. 124).

Para Rancière (2010, p. 126-127), a dominação não faz sentido, pois não é natural. Entretanto, o desconhecimento da igualdade das inteligências ("paradoxo da ficção desigualitária") permite que a dominação ocorra por meio das convenções sociais. Apesar de a igualdade ser um fator natural, ela é difícil de subsistir em sociedade e ela pode, por meio da razão, explicar as distinções sociais: "a igualdade permanece a única capaz de explicar uma desigualdade que os desigualitários serão sempre incapazes de pensar".

O autor finaliza o capítulo afirmando que o homem razoável compreende a

desrazão da sociedade e que, com isso, consegue transitar entre o mundo social e o mundo individual. Servido pela vontade, esse homem pode, dotado pela razão da igualdade das inteligências, lidar com outros homens de igual para igual:

> Não pode haver um partido dos emancipados, uma assembléia ou uma sociedade emancipada. Mas todo homem pode, a cada instante, emancipar-se e emancipar a um outro, anunciar a outros esse benefício e aumentar o número de homens que se reconhecem como tais e não mais fazem de conta que são superiores inferiores. Uma sociedade, um povo, um Estado serão sempre desrazoáveis. Mas pode-se multiplicar o número de homens que farão uso, na condição de indivíduos, da razão e dominarão, na condição de cidadãos, a arte de desrazoar o mais razoavelmente possível (idem, ibid., p. 140).

No quinto, e último capítulo, Rancière (2010, p. 141) anuncia o dever dos discípulos de Jacotot: espalhar que é possível ensinar o que se ignora. De acordo com Jacotot, um pai de família pobre e ignorante pode instruir seus filhos a partir do princípio de que todas as inteligências são iguais, que é possível aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto.

Rancière analisa que o método emancipador de Jacotot só pode ocorrer entre indivíduos e não se apresenta como um método plausível de ser aplicado por escolas/ instituições:

> Somente um homem pode emancipar outro homem. Somente um indivíduo pode ser razoável – e somente por meio de sua própria razão. Há, sem dúvida, cem maneiras de instruir: também se aprende na escola dos embrutecedores (...). Há, porém, somente uma maneira de emancipar. Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa (idem, ibid., p. 142).

Rancière afirma a importância do Ensino Universal como um método dos pobres, já que são eles que sofrem com a crença na desigualdade das inteligências. A emancipação intelectual contribui para o desenvolvimento pleno da potencialidade dos indivíduos, principalmente, dos pobres, que não podem pagar pela sua instrução:

> É, pois, preciso anunciar o Ensino Universal a *todos*. Antes de tudo, aos pobres, sem dúvida: eles não têm outro meio de se instruírem, não podem pagar explicadores particulares, nem passar longos anos nos bancos escolares. Acima de tudo, é sobre eles que pesa mais fortemente o preconceito da desigualdade das inteligências. São eles que devem ser reerguidos de sua posição de humilhação. O Ensino Universal é o método dos pobres.
> Mas ele não é um método *de* pobres. É um método de homens, isto é, de inventores (idem, ibid., p.147).

Fora das engrenagens da máquina social, das instituições sociais, é possível que os homens emancipem uns aos outros, por meio da conscientização de sua capacidade potencializadora, de sua razoabilidade. Esse processo de conhecimento de si mesmo possibilita o desenvolvimento do conhecimento e da razão no homem-cidadão:

> Essa é a única vantagem, a vantagem única da emancipação intelectual: cada cidadão é também um homem que realiza uma obra, com a pluma, com a purina ou qualquer outro instrumento. Cada inferior superior é também um igual, que narra e faz com que o outro narre o que viu. É sempre possível trabalhar essa relação consigo mesmo, reconduzi-la à sua veracidade primeira, para despertar no homem social o homem razoável (idem, ibid., p. 150).

As instituições embrutecem os indivíduos, separando-os em superiores e inferiores. Os ditos inferiores acreditam que assim o são, renunciando sua capacidade potencializadora. Essa é a engrenagem que move o mundo, mas que para Rancière não passa de mera ficção:

> Sabemos que é precisamente isso que define a visão embrutecedora de mundo: acreditar na *realidade* da desigualdade, imaginar que os superiores na sociedade são efetivamente superiores e que a sociedade estaria em perigo se fosse difundida, sobretudo nas classes mais baixas, a ideia de que essa superioridade é tão somente uma ficção convencionada (idem, ibid., p. 151).

Ao contar um pouco da história da educação com base na visão de Jacotot e da aplicação de seu método, Rancière vai apresentar os progressistas como um contraponto ao velho modelo hierarquizante e embrutecedor. Os progressistas não temiam a igualdade das inteligências e instituíram a Sociedade dos Métodos de Ensino com o objetivo de acelerar o progresso da instrução popular (idem, ibid., p. 157).

Os progressistas agiam à maneira do Ensino Universal, ou seja, observavam, comparavam, refletiam, imitavam, testavam e corrigiam a si mesmos, mas confundiram igualdade com progresso e emancipação dos pais pobres com instrução do povo (idem, ibid., p. 161).

Ao desejar o progresso do povo, Jacotot afirma que os progressistas caíram em contradição. O progresso contribui para a explicação e para a hierarquização social, ou seja, promove embrutecimento e não emancipação intelectual:

> No entanto, um homem de progresso é também uma coisa: um homem que pensa a partir da opinião do progresso e erige essa opinião à condição de explicação dominante da ordem social.
> Com efeito, sabemos que a explicação não é apenas o instrumento embrutecedor dos pedagogos, mas o próprio laço da ordem social. Quem diz ordem, diz hierarquização (idem, ibid., p. 162).

Para Rancière (2010, p. 164), essa visão pedagógica de progresso da sociedade é a nova maneira de dizer a desigualdade. E afirma que esse ensino não ensina o que se ignora (idem, ibid., p. 170). Para isto, é preciso reconhecer que não há método Jacotot, como o próprio havia dito, o que há é o método do aluno, o método natural do espírito humano (idem, ibid., p. 171).

O Ensino Universal compreende uma sociedade desigual com homens iguais, ou seja, compreende a diversidade na igualdade. Não se tem o objetivo de homogeneizar os indivíduos, mas de fazê-los verificar a igualdade das inteligências e deixá-los livres para buscarem o que quiserem a partir dessa premissa (Jesus *et al*., 2010, p.6) :

> É preciso escolher entre fazer uma sociedade desigual com homens iguais, ou uma sociedade igual com homens desiguais. Quem tem só um pouco de gosto pela igualdade não deveria hesitar: os indivíduos são seres reais e a sociedade, uma ficção.
> Bastaria aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual – é isto que *emancipar* significa (RANCIÈRE, 2010, p. 183).

De acordo com Rancière (2010, p. 186), Jacotot fundou um jornal chamado *Jornal de Filosofia Panecástica* para propagar o ensino universal. E seus fiéis fundaram a *Sociedade de Filosofia Panecástica*. O panecástico é a certeza de que "em cada manifestação intelectual há o todo da inteligência humana". A *Sociedade de Filosofia Panecástica* se baseava na seguinte premissa: "O panecástico se interessa por todos os discursos, por todas as manifestações intelectuais, com um só objetivo: verificar se eles põem em ação a mesma inteligência; verificar, traduzindo-os uns aos outros, a igualdade das inteligências" (RANCIÈRE, 2010, p. 187).

Segundo Rancière, os princípios do Ensino Universal (baseados no ensino do "conhece-te a ti mesmo") foram propagados e silenciados. Dessa forma, finaliza o quinto capítulo informando que Jacotot havia dito que o "Ensino Universal não teria sucesso, mas que jamais morreria" (RANCIÈRE, 2010, p. 191).

De acordo com Jesus *et al*. (2010, p. 6-7), os conceitos apresentados no livro *O mestre Ignorante*, de Rancière (2010) traduzem a ideia do professor explicador não

como promotor de uma emancipação intelectual, mas como uma ação que aprisiona as potencialidades do sujeito. Em oposição a este mestre, o mestre emancipador é aquele que, além de conceber qualquer saber como uma manifestação da inteligência humana, reconhece e valoriza os diferentes caminhos que os alunos traçam em busca do saber.

Sendo assim, baseados pelo livro de Rancière (2010), Jesus *et al*. (2010) acreditam que o caminho para viabilizar as potencialidades individuais deve partir do pressuposto da igualdade dos seres humanos. Logo, esclarecem que:

> O princípio da igualdade é fundamental, visto que o conjunto social funciona sob a lógica do desprezo. O ato de aceitar a igualdade como princípio será a única forma de lidar com esta irracionalidade, tentando que a ação esteja regida pela reflexão. O essencial no processo de emancipação é que o conhecimento não pode estar desvinculado da realidade que circunda o sujeito e que só partindo de uma filosofia de igualdade, que tem por base a relação de "dialogicidade" entre os indivíduos, é que esta emancipação pode acontecer (idem, ibid., p. 7).

Contudo, Rancière (2010) afirma que a emancipação intelectual não é um método de ensino possível dentro de instituições escolares, o que gera dúvidas quanto à natureza de sua proposta: a possível ampliação desse espaço dentro da escola não seria uma espécie de utopia política emancipatória? (CEPPAS, 2013, p. 100-101).

Todavia, não seria esse caráter reflexivo que a obra provoca ato de fazer Filosofia da Educação? Conforme esclarece Tello (2005, p. 4):

> Podríamos inferir que tenemos vários motivos para fundamentar que la propuesta de Rancière es una propuesta provocadora desde la filosofía de la educación ¿ qué es la filosofia de la educación sino hacernos la pregunta? Sino plantearmos ante las situaciones que quiebran y *desembocan em una nueva realidad, como dice* Kohan "la filosofia de la educación aunque difícil de definir" tiene que venir a darnos uma mano em las situaciones cotidianas de la pedagogia, nos debe poner en actitud reflexiva sobre la práctica. A partir de este argumento tomaria la propuesta de Ranciére como um planteo íntimamente ligado a la filosofia de la educación. Porque él quiebra, hace pensar, nos pone en actitud de desencaje, y eso es hacer filosofia de la educación.

Sendo assim, apresentar o conceito de emancipação, de Rancière (2010), aos professores na contemporaneidade com todos os questionamentos desencadeados por ele é uma proposta que compreende o ato de fazer filosofia da educação. De acordo com Cerletti (2008, p. 29), ensinar é:

> conduzir à ante-sala de desafios que, em última instância, são pessoais. O que cabe ao professor é estimular a levar adiante este desafio. Filosofar, então, é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que se atrever a pensar, porque isto supõe uma maneira nova de se relacionar com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los. E isso implica incerteza. Pensar supõe que há algo novo que se põe em jogo. É uma atitude produtora e criadora, não é meramente uma reprodução ou repetição do que há. O que habitualmente se costuma "ensinar" é o produto do pensamento de outros, o que chamamos de conhecimentos. Mas o pensamento é, como afirmei, intransmissível, porque é um ato que depende, em última instância, de cada um (querer "transmiti-lo" seria como pretender ensinar alguém a ser um inventor).

Como disse Cerletti, ensinar é conduzir a desafios que são pessoais e ao professor cabe a tarefa de estimular esse desafio. Nesse sentido, a história do professor Jacotot nos mostrou que foi isso que ele fez. Desafiou seus alunos a pensarem por si sós. Logo, pensar não é reproduzir; pensar é uma atitude produtora e criadora. Por isso, os alunos de Jacotot aprenderam sozinhos a língua francesa.

De acordo com Freire (2011), ensinar exige reflexão sobre a prática. Logo, acredito que a Filosofia pode ser um aliado do professor em sua tarefa de reflexão sobre suas práticas, pois como coloca Cerletti (2008, p. 33-41):

> Pensar supõe o desejo do estranho, o desafio de se abrir ao novo. Assim como podemos dizer que a mera difusão de conhecimentos pode ser, de certa forma, controlável, administrável - já que ao desejo de conhecer o não conhecido (pelos alunos) sempre se pode contrapor a simples "explicação" do conhecido (pelo professor e pela instituição: os conteúdos prescritos), verdadeiro *modus operandi* da escola tradicional – pensar implica atravessar, apropriar-se ou confrontar os conhecimentos, de uma maneira inédita. (...)
> Ensinar filosofia é convidar a pensar. É convidar a compartilhar uma atividade que supõe um esforço, é certo, mas abre a enorme perspectiva de chegar a enfrentar-se com o novo. E quando se possibilita a novidade, quando aparece algo que antes não havia, em alguma medida, transformamos o mundo.

Por isso, defendo o convite ao pensar filosófico proposto por Rancière (2010), em *O mestre ignorante*, como um exercício de enfrentamento, de desconstrução e, quem sabe, de construção de práticas discursivas dos docentes que possibilitem a emancipação intelectual dos indivíduos e que contribua para o desenvolvimento da arte de ensinar na contemporaneidade, pois, conforme esclarecem Pereira e Silva (2015, p. 115), a emancipação intelectual não é uma ideia, nem um valor e tampouco um imperativo que nos obriga. Antes, é a condição de ser homem, ou seja, a condição antropológica por excelência que não está inscrito em um reino ideal dos fins, mas

está encarnada na potência racional de todos e de cada um: o *poder* de pensar, de dizer e de atuar com os quais os corpos, individual e também coletivo, fazem a escrita eterna da própria história.

Dessa forma, este trabalho se debruça na seguinte reflexão: Como a proposta de emancipação intelectual, de Rancière (2010), pode contribuir para a construção de práticas discursivas dos docentes na contemporaneidade?

# Capítulo II – Sobre Emancipação, Igualdade, Linguagem e Vontade

Neste capítulo, iremos discorrer sobre os conceitos de emancipação, igualdade, embrutecimento, vontade e ensino universal contidos no livro *O mestre ignorante*, situando-os no contexto político, social e acadêmico de Rancière (2010). Para tal, apresentaremos a oposição de Rancière em relação ao socratismo e ao método de Descartes. Traçando pontos semelhantes e opostos entre a proposta de emancipação de Rancière com a de outros filósofos e pedagogos, como Bourdieu (2012), Illich (1973), Paulo Freire (2005), procuraremos contextualizar a atualidade da emancipação intelectual. Apresentaremos a visão de Rancière (2010) sobre a linguagem e a vontade como importantes meios para a emancipação dos indivíduos. Além de problematizar as questões que envolvem o Ensino Universal como possibilidade para a construção de discursos docentes contemporâneos.

## 2.1 - O ensino universal: a atualidade da emancipação intelectual

> (Jacotot) indicou o meio de se realizar esse *Ensino Universal: aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência* (RANCIÈRE, 2010, p. 38).

Conforme vimos no capítulo anterior, a emancipação intelectual ocorre por meio do Ensino Universal. Esse ensino, diferentemente de todos os outros tipos de ensino, parte da compreensão da igualdade das inteligências. Por isso, o mestre não explica, não é aquele que transfere conhecimento. A educação emancipadora do pedagogo francês Jacotot inverte a lógica do sistema universal explicador e utiliza o "método" do aluno. Nesse "método", os alunos aprendem sozinhos, sem explicações, mas não sem mestre. O mestre emancipador é aquele que apresenta ao aluno o "método" da vontade, ou seja, demonstra que ele pode utilizar sua própria inteligência sempre que quiser. A vontade do mestre faz a vontade do aluno aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto. Quem ensina sem emancipar, embrutece.

De acordo com Jacotot, os pais de famílias pobres podem ensinar a emancipação intelectual aos seus filhos, mas a instituição-escola não conseguiria conceber esse tipo de ensino. Dessa forma, o Ensino Universal, proposto por Jacotot, e divulgado por Rancière, coloca-se como uma proposta utópica e até mesmo anarquista. Porém, como afirmou o próprio Rancière (2010, p. 9), a história da

pedagogia conhece suas extravagâncias e que elas foram, muitas vezes, mais instrutivas do que as proposições mais racionais. Por isso, a história de Jacotot se coloca como uma dissonância inaudita que precisa ser esquecida para continuar a construção das escolas, mas também deve ser lembrada em certos momentos para que o ato de ensinar jamais perca a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido.

Considerando o cenário político, social e econômico da nossa atualidade, a educação brasileira passa por um momento conturbado. Paulo Freire, já na década de 60, 70, chamava a atenção para a reflexão sobre a prática. Hoje, a reflexão sobre nossas práticas, enquanto educadores, continua urgente e necessária para todos nós. Por isso, com base na proposta de Freire (2011), sobre a necessidade de reflexão crítica sobre a prática, acredito que a apresentação da dissonância contida no conceito de emancipação intelectual desenvolvido pelo filósofo francês Rancière, a partir da proposta do Ensino Universal de pedagogo Jacotot, possa ser uma possibilidade filosófica de pensarmos nossas práticas educativas, nossas práticas discursivas educativas.

Para tal, iremos discorrer sobre a atualidade da emancipação intelectual como proposta filosófica para a construção dos discursos docentes na contemporaneidade.

### 2.1.1 Contexto histórico, político e social de Rancière

Rancière é um filósofo francês que escreveu *O mestre ignorante* a partir da realidade política, social e acadêmica da França na década de 80 (RANCIÈRE, 2003, p. 185). É importante lembrar a França como um país em que o conceito de igualdade está presente em contextos políticos e sociais desde a Revolução Francesa (1789 – 1799). Sobre a concepção ideológica do conceito de igualdade na França, situa Tello (2005, p. 2):

> En Francia, después de la Revolución, se consideraban a sí mismos los propulsores de haber acuñado toda una serie de ideales que sustentaron en el plano de las ideias, las políticas desarrolladas para la construcción del Estado y de la sociedad, donde una de las preocupaciones centrales giraba en torno a la realidad del nuevo ciudadano en un orden social que pretendia ser democrático.
>
> La igualdad entonces significaba, en ese contexto post-revolucionario, que cada ciudadano tenía que adaptarse pacíficamente a un orden social que estaba en plena transformación, teniendo que cumplir com determinados derechos y obligaciones propios del estado de derecho.

Na história da humanidade, podemos dizer que os ideais franceses de liberdade, igualdade e fraternidade foram disseminados e transformados de acordo com a realidade de cada sociedade. Para os revolucionários da França de 1830, a escola deveria ser o lugar em que, partindo da desigualdade, por meio da instrução, a igualdade seria atingida:

> Los burocratas responsables de la educación en Francia en 1830, suponían que la escuela era la forma que suprimiria la diferencia que existia entre los sujeitos en sus capacidades, conocimientos y habilidades, siempre teniendo en cuenta el objetivo principal de integrar *ordenadamente* a estos indivíduos a las sociedades. Así, la desigualdad se convertia en el punto de partida de toda propuesta que implicara la instrucción, dejando a muchos afuera de este proceso civilizatório, y la igualdad se convertia em el objetivo preciado a ser conseguido: como ciudadanos responsables en el mundo (TELLO, 2005, p. 2).

A escola, não só na França, mas em todo o mundo, foi baseada nesta premissa de pautar a igualdade como objetivo e meio de transformar os indivíduos em cidadãos responsáveis pelo mundo em que vivem. Então, em meio a suas pesquisas, Rancière descobre um pedagogo francês do final do século XIX e decide trazer suas ideias para a França do final do século XX, conforme esclarece Pellejero (2009, p. 21): "o estudo dos movimentos operários conduz Rancière à descoberta de um caso excepcional na história da educação: Joseph Jacotot, em quem confluem os problemas da emancipação intelectual e da emancipação social".

Em relação a sua descoberta do pedagogo francês do século XIX, afirma Rancière:

> O ponto de partida foi a descoberta "individual" da figura de Jacotot, à época em que eu estava escrevendo *A noite dos proletários*. Os textos que eu lia ora mencionavam uma criança a ele enviada por seus pais, ora uma forma ou outra de aprendizagem intelectual nele inspirada, mas sempre no sentido de uma experiência através da qual se havia forjado a prática dessa emancipação intelectual que eu então analisava como um momento essencial da emancipação intelectual (RANCIÈRE, 2003, p. 186).

Na década de 80, na França, surgiu uma polêmica sobre a escola pública, com a vitória dos socialistas, opondo ideias sobre a igualdade, mas que possuíam um ponto em comum, conforme contextualiza Rancière a seguir:

> Foi quando se deu, na França, a vitória dos socialistas e, com ela,

> toda uma polêmica sobre a escola pública, opondo a concepção do socialismo progressista, que, inspirada por Bourdieu, privilegiava as formas de adaptação do saber às populações desfavorecidas, ao pensamento dito “republicano”, que insistia sobre a difusão indiferenciada do saber, como instrumento de igualdade.
>
> Ora, as duas posições se punham de acordo quanto a um ponto fundamental, que serve de referência comum para a ideologia “progressista”: nos dois casos, o saber é entendido como instrumento de igualdade – diretamente, para os republicanos; por meio do saber acerca das desigualdades transmitidas pelo saber, no caso do sociólogo. Mas, em definitivo, é sempre o saber que se faz instrumento de igualdade: um mesmo modelo estava na base das duas posições. A ideia de emancipação intelectual era, justamente, o questionamento desse modelo comum (RANCIÈRE, 2003, p.186-187).

Conforme expõe Souza (2012), Bourdieu e Passeron desenvolveram uma teoria em que a educação é uma instância de reprodução social, o que legitima a cultura e os privilégios das classes dominantes. Através de pesquisas qualitativas e quantitativas nas escolas francesas, os autores perceberam que o desempenho escolar não estava relacionado a um dom inato, ou uma dádiva de Deus, estava determinado pela origem social do aluno. Isso explicava a diferença de desempenho escolar entre os alunos de diferentes classes sociais. Os filhos de classes privilegiadas possuem um capital cultural muito mais rico do que os dos filhos de pobres.

De acordo com Souza (2012), em contrapartida a essa teoria, Rancière apresenta a experiência de Jacotot e tenta dissolver essa tese sociológica da reprodução. Rancière, tomando suas palavras como se fossem as de Jacotot, afirma que o conhecimento não é uma virtude que somente alguns privilegiados têm direito, todos podem adquirir, pois o conhecimento é democrático. O seu requisito é a vontade de aprender. Por isso, o método apresentado ficou conhecido como Ensino Universal. Neste, o ponto de partida deve ser sempre a igualdade; esta não deve ser um objetivo a ser atingido. Logo, Rancière afirma que:

> Nenhum saber traz, por si próprio, a igualdade como efeito. A igualdade, nela mesma, não é nem um efeito produzido, nem uma finalidade a ser atingida, mas um pressuposto que se opõe a um outro. Por trás da polêmica entre “republicanos” e “sociólogos”, há de fato a oposição entre aqueles que tomam a igualdade como ponto de partida, como um princípio a ser atualizado, e aqueles que a concebem como um objetivo a ser atingido por meio da transmissão de um saber. Isso posto, não era difícil perceber, na época, o quanto Jacotot “dissolvia” as teses sociológicas; muito mais difícil, no entanto, era identificar de que maneira ele se afastava de forma igualmente radical dos “republicanos”, no que se refere à concepção da igualdade (RANCIÈRE, 2003, p. 187).

Sobre a oposição de Rancière à tese de “reprodução” de Bourdieu, afirmam Pereira e Silva (2015, p. 110):

> Rancière propõe a tese da ‘emancipação’ que radica no princípio da *l’égalité dês intelligences* que pressupõe a ‘ignorância’ de um certo tipo de necessidade que determina o lugar de cada um, constituindo-se como um processo que fratura a ordem estabelecida, que separa e hierarquiza o mundo entre os que sabem e os que ignoram, entre atores e espectadores, entre os que pensam e os que agem, tal como Platão a concebeu na República.

A sociedade e a escola se pautam pela lógica da hierarquização que pressupõe a explicação como base para desenvolver o saber e garantir aos indivíduos o conhecimento. Entretanto, é nesse ponto que, segundo Rancière, a escola favorece a desigualdade e contribui para a hegemonia da classe dominante:

> La necesidad de explicar se convierte, em palavras de Rancière, em uma necesidad de ejercer el poder sobre el outro; en tanto y en cuanto el surgimiento de la escuela moderna se dio como desarollo de uma realidad, donde había uma sustitución de la clase dominante, feudalismo-burguesía-proletariado, no debe asombrarnos que em ese contexto el ejercicio del poder se continue llevando a cabo através de la explicacion: los que saben a los que no saben, convirtiéndose en una expresión de la clase hegemônica de la historia de la humanidad (TELLO, 2005, p. 7).

Apesar de tantas mudanças que a sociedade passou ao longo da história da humanidade, a sociedade pós-moderna continua a reproduzir o modelo lógico de hierarquização que divide os indivíduos entre os que sabem e os que não sabem:

> O pensamento crítico, inaugurado pela modernidade, que radica numa lógica bivalente, estabelecendo a dicotomia entre o saber e o não saber, não só reproduz, em grande medida, o dualismo platônico como também renova a crença de que há os capazes, ou seja, aqueles a quem incumbe a tarefa de desocultar a realidade – que se esconde por detrás das imagens e dos discursos – aos incapazes. Mas não existe realidade escondida a desocultar; em vez disso, existem várias maneiras de construi-la com um conjunto de condições, incluindo uma distribuição polêmica das capacidades; não existe ponto de partida privilegiado, pelo que a inteligência, não sendo unívoca ou monocromática, é a manifestação da infinita plasticidade das suas capacidades ou competências: sentir, pensar, imaginar, fazer, falar e comunicar (PEREIRA e SILVA, 2015, p. 114-115).

Para Rancière, a lógica desigualitária social e escolar ganhou uma nova

nuance na sociedade contemporânea:

> (...) há toda uma visão contemporânea da desigualdade, em termos da simples oposição entre os “melhores da turma” e os “atrasados”. Cada vez mais, explicam-se os funcionamentos sociais e estatais desigualitários em termos homólogos aos da instituição escolar: os governos se apresentam como governos daqueles que são capazes, que podem ver mais longe, ter uma visão dos interesses gerais; o governo mundial dos poderosos se apresenta como o governo daqueles que sabem, que compreendem, dos que prevêem, sobre os que são incapazes de viver de outra forma, senão a cada dia, em sua rotina “arcaica”, ou de acordo com seus interesses “limitados”. Em toda parte, a todo momento, encena-se o mesmo enredo imaginário: governantes esclarecidos que, “infelizmente”, devem enfrentar massas ignorantes, gente que não consegue responder ao “desafio da modernidade” ou que se fecham em seus privilégios “arcaicos” (RANCIÈRE, 2003, p.200).

Trazendo para seu país e tempo a crítica à lógica desigualitária da educação, Rancière afirma que:

> Na França, a cada vez que há um movimento social, ou votos da extrema direita, explica-se que isso acontece porque “essas pessoas não conseguem se adaptar”. Tem-se, portanto, uma visão segundo a qual todos os movimentos sociais podem ser explicados em termos de sua capacidade, ou não, de passar, como na escola, de ano, de juntar-se à turma mais avançada. A escola funciona, mais fortemente do que nunca, como analogia, como “explicação” da sociedade, isto é, como prova de que o exercício do poder é o exercício natural e único da desigualdade das inteligências (idem, ibid., p. 200).

Ao apresentar um novo olhar sobre a questão da igualdade, Rancière polemiza essa questão ao opor-se a tantas teorias vigentes e solidificadas na história educacional da sociedade. Sobre o feito do autor, contextualiza Pellejero (2009, p. 22): “Rancière não é um idealista, e não vê no projeto de Jacotot o motor de uma nova filosofia da história que viria suprimir objetivamente a desigualdade da superfície da terra”. De acordo com Halpern (RANCIÈRE, 2011), Rancière é um filósofo inclassificável, já que insiste na capacidade dos indivíduos de se absorver das identidades que lhes são atribuídas, distanciando-se de diversas teorias. Para tal, procura incansavelmente trazer à tona as vozes dos pobres e dominados.

### 2.1.2 O conceito de igualdade para Rancière e suas implicações

Segundo Halpern (RANCIÈRE, 2011), Rancière defende a igualdade porque

acredita na democracia como o espaço em que todos devem participar do poder. Entretanto, não a defende e nem a apresenta com base em discursos que firmam os mecanismos de dominação. Halpern (RANCIÈRE, 2011) afirma que, para o filósofo, a igualdade (política, estética ou intelectual) não deve ser o objetivo-fim, mas sim algo que deve ser constituído. Logo, ele não aceita reduzir os modos de vida e de pensamentos dos indivíduos a suas determinações sociais, culturais ou históricas. Por isso, Rancière afirma que não existe um destino social com poder de prender os indivíduos, ditando seus pensamentos, gostos, aparências ou suas aspirações. E, nesse trilhar pela defesa de uma igualdade não só intelectual, mas também política, Rancière rompe com as ideias do marxismo:

> Minha ruptura com o marxismo não está ligada simplesmente às circunstâncias: ela é primeiramente a recusa do pressuposto alojado no coração mesmo do marxismo de Althusser, e do marxismo em geral, a saber, que os homens são dominados porque eles não têm consciência das leis de sua dominação e que, para libertá-los, é preciso primeiro lhes dar a ciência (RANCIÈRE, 2011).

Sobre o rompimento de Rancière com o marxismo e Althusser, contextualizam Hidalgo *et al.* (2015, p. 338):

> Discípulo de Louis Althusser, por volta dos anos de 1964, Rancière distancia-se de seu mestre em 1974, colocando em questão a ortodoxia marxista da época. A ruptura com seu mestre, ao mesmo tempo filosófica e política, se efetiva no contexto do impacto da revolução cultural na China de Mao Tse-Tung e dos estilhaços do Maio francês, que o conduziu a reavaliação das relações históricas e filosóficas entre o conhecimento e as massas.

Segundo Pellejero (2009, p. 19-20), Rancière rompe com a partilha que o marxismo de Althusser pressupõe, deixando à natureza (a nobreza do trabalho natural, a experiência concreta da matéria e dos encantos da vida rústica) às massas, enquanto deixa aos intelectuais o trabalho de organização do pensamento. Então, na leitura da tese de Mao, afirma que os oprimidos são inteligentes o bastante para elaborar as armas de sua liberação. Sendo assim, a história não deve ser feita pela interpretação das cabeças do partido, mas pela criação intempestiva de novos meios de vida por parte do povo.

Para Rancière, os indivíduos sabem que são dominados e não se libertam por não reconhecerem sua capacidade para isto, pois a escola e a sociedade se pautam pela explicação, embrutecendo as capacidades dos indivíduos de compreenderem a si

mesmos como indivíduos dotados de potencial de aprendizagem. O princípio do embrutecimento sempre impera nas instituições e esferas sociais, fortalecendo a desigualdade e a hegemonia das classes dominantes:

> La Revolución francesa y el inicio de la escuela moderna, no fueron outra cosa que el cambio en los modos de producción del sistema feudal-súbdito < a modelo burguês-proletariado moderno, situación que en definitiva seguía assegurando las ideologías hegemónicas (TELLO, 2005, p.7).

Ao romper com o marxismo de Althusser, Rancière anima seu próprio grupo de alunos e junto com uma série de jovens intelectuais publica o texto *Révoltes Logiques* que colocava em causa, sob o auspício de Rimbaud, as representações tradicionais do social (Pellejero, 2009, p. 20).

Como elucida Pellejero (2009, p. 20), o pensamento de Rancière está voltado para uma questão política; e a política, para o filósofo, não constitui simplesmente a luta pelo poder, mas implica sempre certa partilha do sensível, ou seja, uma redefinição das formas de ver e organizar o real; Rancière pensa a política como instituição de um tempo diferente que, pelo agenciamento do sensível pode dar nitidez a coisas que não a tinham, abrindo, assim, um espaço onde as pessoas consideradas apenas boas para trabalhar descobrem em si uma potência para falar e atuar conjuntamente.

Tanto que, para Halpern (RANCIÈRE, 2011), Rancière é um filósofo que não cessa de lutar contras as classificações, sejam elas sociais ou intelectuais. Ele também não gosta das fronteiras disciplinares, o que o indispôs entre os pesquisadores para manter seu território. E, assim, no entrelaçamento entre a história, a educação, a política e a estética, Rancière apresenta uma viagem filosófica astuciosa e singular em que procura desconstruir as verdades mais solidificadas e instituídas.

Nesse seu caminho de desconstrução, Rancière esforça-se para trazer a voz de outros na luta para evidenciar a voz dos pobres (RANCIÈRE, 2011). Esse seu caráter está presente não só na escrita da obra *O mestre ignorante*, mas em obras anteriores:

> Quanto à proximidade entre as teses de Jacotot e as minhas: é evidente que todo meu trabalho teórico esteve associado à tentativa de falar por meio das palavras dos outros, de fazer falar diferentemente as palavras dos outros, refraseando-as, recolocando-as em cena (RANCIÈRE, 2003, p. 187).

De acordo com Pellejero (2009), Rancière reafirma, partindo do estudo da história da emancipação operária, a ideia de que a política é (ou pode ser) algo mais que uma questão de tomada de consciência:

> Pelo contrário, a vontade emancipatória presente nos arquivos operários, o desejo de conquistar uma forma de viver e de pensar que não estivesse destinada ao operário em função do seu nascimento e destino, é o princípio de uma ideia diferente do político, uma ideia estética da política, enquanto estruturação ou partilha do sensível, sempre anterior às questões de fato (poder) e de direito (saber) (PELLEJERO, 2009, p. 21).

Rancière (2003 *apud* Pellejero, 2009, p. 21) esclarece que seu crescente interesse pela história da emancipação operária e, em particular, por alguns utopistas do século XIX, estava ligado a uma resposta sobre a ideia de que a revolução não nasce necessariamente de seus teóricos, que a emancipação social é antes o produto de movimentos que perseguem a própria emancipação intelectual e individual.

Assim, Rancière se insere no debate intelectual da França como um "filósofo desconstrutor" de sentidos solidificados na sociedade, como Jacotot em seu tempo:

> Assim, o interesse desse livro está em uma certa arte, em um exercício de refrasear que me permitiu projetar no debate intelectual dos anos 80 todo um léxico e uma retórica inteiramente datados e, inversamente, emprestar a Jacotot, como se estivessem na base de sua reflexão, razões que derivavam da crítica ao pensamento sobre a igualdade, tal como ele se produzia na França dos anos 1980. Tratava-se de inserir o debate contemporâneo em uma perspectiva bem mais antiga da questão da igualdade e, portanto, de suprimir a diferença; e, ao mesmo tempo, de fazer valer, para essa atualidade, a estranheza radical da posição teórica de Jacotot, sua inatualidade em relação ao próprio tempo – o tempo das origens da grande cruzada pela "instrução do povo", à qual ele opôs a emancipação intelectual (idem, ibid., p. 187).

Para Rancière (2010, p. 9), as extravagâncias existentes na história da pedagogia foram muito mais instrutivas do que as ideias mais racionais. E afirma que esse exercício de contrapor ideias é o que fornece sentido ao ato educacional:

> Pois trata-se, aqui, de uma voz solitária que, em um momento vital da constituição dos ideais, das práticas e das instituições que ainda governam nosso presente, ergueu-se como uma dissonância inaudita – como uma dessas dissonâncias a partir das quais não se pode mais construir qualquer harmonia da instituição pedagógica e que,

> portanto, é preciso esquecer, para poder continuar a edificar escolas, programas e pedagogias, mas, também, como uma dessas dissonâncias que, em certos momentos, talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido (idem, ibid., p. 9).

De acordo com Pellejero (2009, p. 22), o princípio emancipatório, proposto por Jacotot, e propagado por Rancière, não é somente pedagógico. É ao mesmo tempo pedagógico e totalmente político. Rancière, para além de determinar que todas as inteligências são iguais, se propõe a ver o que é possível fazer sob este pressuposto. Esse é o princípio sustentado por Rancière e que se apresenta como signo de seu pensamento político, o qual ele enfatiza repetidamente sua atualidade.

No caminho da verificação do que é possível fazer, a partir do pressuposto de que todas as inteligências são iguais, Rancière (2010, p. 72) afirma que basta que essa opinião seja possível, isto é, que nenhuma verdade contrária seja demonstrada. Por isso, ele vai contraponto seu pressuposto a outros, buscando dar sentido à emancipação intelectual.

Nesse caminho, Rancière provoca outro olhar sobre o método socrático, que tantas vezes foi e continua sendo recontextualizado no ensino. Ele afirma que tal método não passa de uma forma diferenciada de embrutecimento (RANCIÈRE, 2010, p.52), já que, ao interrogar seus alunos, Sócrates se coloca como um mestre sábio e não ignorante:

> Jacotot mostra que nisso consiste, exatamente, o método mais embrutecedor – entendendo-se por embrutecedor o método que provoca no pensamento daquele que fala o sentimento de sua própria incapacidade. No fundo, o embrutecimento é a marca do método que faz alguém falar para concluir que o que se diz é inconsistente e que ele jamais o teria sabido, se alguém não lhe houvera indicado o caminho de demonstrar a si mesmo sua própria insignificância.
> O método socrático permanece um pouco, por toda parte, nas escolas, o modelo da pedagogia liberal – senão libertária – e, nesse sentido, é capital que Jacotot tenha invertido as coisas (RANCIÈRE, 2003, p. 188).

De acordo com Rancière (2010), o método socrático embrutece por existir uma relação de superioridade e inferioridade entre o mestre sábio e o aluno. O aluno, nesse método, precisa da diretriz de um bom mestre para encontrar as respostas. Sem o professor, ele não consegue encontrar por si só. Nesse caso, não existe uma relação de vontade a outra vontade e nem de inteligência a inteligência. Por isso,

Sócrates não pode ser considerado um mestre ignorante, pois o mestre ignorante é:

> Um mestre que não transmite seu saber e também não é o guia que leva o aluno ao bom caminho, que é puramente vontade, que diz à vontade que se encontra a sua frente para buscar seu caminho e, portanto, para exercer sozinha a sua inteligência, na busca desse caminho (idem, ibid., p.188).

Rancière (2010, p. 52) afirma que quem deseja emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens, para instruir-se a si próprio, e não à maneira dos sábios, para instruir outro.

A emancipação pode ser entendida como uma tomada de consciência de cada homem de sua natureza de sujeito intelectual. Para tal, Jacotot inverteu a lógica cartesiana da igualdade de Descartes. Ao invés de *penso, logo sou*; o Ensino Universal proclama: *eu sou homem, logo penso* (Rancière, 2010, p. 60). Sobre a inversão do princípio de Descartes, Rancière esclarece que:

> É evidente que a palavra “homem” – o traço de igualdade entre o ser e o pensamento – não aparece na fórmula cartesiana. A instância à igualdade que Jacotot retira dessa mesma fórmula só é possível por meio de um desdobramento do sujeito do *cogito* em sujeito humano. Jacotot retira do “bom senso” cartesiano uma ideia fundamental: não há diversas maneiras de ser inteligente, não há partilha entre duas formas de inteligência e, portanto, entre duas formas de humanidade. A igualdade das inteligências é, antes de qualquer outra coisa, igualdade da inteligência consigo mesma, em todas as suas operações (RANCIÈRE, 2003, p. 189).

Para Rancière, o princípio apresentado por Descartes é seletivo e, portanto, se fundamenta em hierarquias, o que contribui para o embrutecimento das inteligências. Para tanto, se utiliza de Jacotot para fundamentar sua teoria da igualdade das inteligências:

> Esse cartesianismo é, sem dúvida, bastante ambíguo, posto que Jacotot se serve de Descartes para recusar a ideia de que haja uma inteligência metódica oposta à inteligência “anárquica”, que caminha ao acaso, e para suprimir a oposição estabelecida por Descartes entre as razões e as “histórias”. Seu cartesianismo é, pois, extraordinariamente seletivo. É um cartesianismo sem tábula rasa. Há uma origem absoluta, é preciso partir de uma decisão, mas não há tábula rasa, no sentido de uma ruptura com o funcionamento normal das inteligências, para estabelecer um ponto de partida absoluto (idem, ibid., p. 189).

Rancière informa que o princípio da igualdade das inteligências não se baseia pela ideia da “tábula rasa”. Esse princípio parte de um ponto qualquer para relacionar todo o resto. Por isso, o princípio apresentado por Jacotot contrapõe outras teorias que foram baseadas pela premissa de Descartes:

> O ponto de partida intelectual é um ponto qualquer (é preciso “partir de algo e a isso relacionar todo o resto”). Ora, todos os métodos aos quais se opõe Jacotot se fundam em Descartes, na progressão do simples ao complexo, na ruptura com o mundo das opiniões, na oposição entre inteligência metódica e inteligência que conta histórias, que se deixa levar por aventuras, e assim por diante.
> A aventura cartesiana é, em certo sentido, radicalizada, na medida em que sua decisão é tomada no seio de um universo intelectual sem hierarquias, no qual não existe oposição de princípio entre o fato de compreender e o fato de adivinhar. A operação da inteligência é sempre uma operação que consiste em adivinhar o que o outro quis dizer. O cartesianismo de Jacotot é um cartesianismo de decisão da igualdade, mas que no fundo supõe, precisamente, a refutação de todo o pensamento do método de Descartes (RANCIÈRE, 2003, p. 189-190).

A emancipação, para Rancière, se funda na igualdade das inteligências, ou seja, a partir da conscientização de que a inteligência dos homens possui uma funcionalidade única, universal. Não existe, portanto, nesse princípio, hierarquias e níveis de inteligência. Essa conscientização ocorre por meio do Ensino Universal que só pode se dirigir a indivíduos e nunca a sociedades (RANCIÈRE, 2010, p. 146). Por isso, é um ensino que não pode ocorrer através de instituições escolares, já que é o método natural do espírito humano, de todos os homens que buscam seu próprio caminho (idem, ibid., p. 147).

Segundo Ranciére, qualquer tentativa institucional de emancipação acarretará em embrutecimento, pois a superioridade e a inferioridade são as lógicas que movem a sociedade. Por isso, é muito difícil que a escola, que reproduz esse modelo, seja capaz de acabar com a barbárie:

> A desrazão social é a guerra, em suas duas faces: o campo de batalha e o tribunal. O campo de batalha é o verdadeiro retrato da sociedade, a implicação exata e integral da opinião que o funda (...). Em geral, cada povo se crê, de boa fé, superior a outro; e basta que as paixões se intrometam, eis que a guerra explode: mata-se tanto quanto se pode, de uma parte e de outra, como se esmagam insetos. Mais se mata, mais se é glorioso (idem, ibid., p. 131-132).

Rancière nos coloca em um verdadeiro beco sem saída, já que opõe a escola à

emancipação intelectual. Como dito anteriormente, Rancière é um filósofo que contesta diversas teorias, fazendo com que coloquemos em xeque contextos sociais e culturais instituídos há séculos em nossa sociedade. Tanto que para uns é considerado um anarquista ou um antipedagógico; enquanto que para outros é visto como um visionário.

Ao mesmo tempo em que os postulados apresentados por Rancière são considerados como impossíveis de serem postos em prática na instituição-escola (como o próprio filósofo disse), é uma contradição, para quem está envolvido com as dificuldades que o ensino enfrenta hoje, dizer que o filósofo não possui razão, que está totalmente equivocado, conforme pontua Tello (2005, p. 8):

> En cambio hoy *cargamos* con doscientos años de escuela moderna sobre nuestras espaldas y em el hoy y con la crisis de esta intitución, nos encontramos ante una encrucijada: a Jacotot lo entendemos pero no lo podemos *seguir*. Estamos institucionalizados y hoy lo consideraríamos un anarquista, antipedagógico y antisistema.
>
> Por otro lado en la realidad actual a Jacotot – debido a la crisis institucional – nadie puede negarle algo de razón; pero como tenemos el carácter impreso de la cultura, las instituciones nos han moldeado de tal forma que, inherentes a ellas es la capacidad intrínseca de sus bondades e inculcación de las mismas en todos nosotros, y es allí donde se torna imposible seguir sus postulados.
>
> Pero de manera paradójica se oye en los pasillos "*la escuela así no va más*" "*la escuela no sirve*". Sin darnos cuenta de que es la própria institición a través de sus dispositivos pot los cuales optamos. Pero para estas situaciones problemáticas sólo hay lavaditas de cara: ponemos las sillas en círculo y creemos que estamos siendo parte de una transformación pedagógica, ponemos las sillas en círculo pero para risa de Rancière no hacemos otra cosa más que explicar.

De acordo com Rancière, a lógica do mundo, ou seja, a explicação, é o cerne da desigualdade; é o que separa os indivíduos em superiores e inferiores. Dessa forma, Rancière nos mostra que a própria estrutura da escola separa os alunos entre os que sabem e os que não sabem.

O filósofo austríaco Ivan Illich parece concordar com a visão de Rancière sobre a lógica do sistema escolar, ao tecer a seguinte crítica à institucionalização da educação nas sociedades contemporâneas:

> Mas nenhuma incompetência, por mais crassa, pode competir com a incompetência do próprio sistema escolar. As escolas, por sua própria estrutura, opõem-se à concentração de privilégios naqueles que estão, de outra forma, em desvantagem. Currículos especiais,

> classes separadas ou aulas mais longas constituem mais discriminação, a um custo mais elevado (ILLICH, 1973, p. 28).

Para Illich (1973), a escola contribui para o desenvolvimento das diferenças sociais, já que em sua estrutura possui diferenças entre o ensino das classes privilegiadas e o das não privilegiadas. Rancière (2010, p. 24) esclarece que a incompetência do sistema escolar reside no mito pedagógico que divide o mundo em dois: uma inteligência superior e uma inteligência inferior. Podemos dizer que Illich reconhece que a estrutura escolar divide o mundo em dois. O filósofo austríaco também reconhece que aprender algo independe do sistema escolar:

> O sistema escolar repousa ainda sobre uma segunda grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino. O ensino, é verdade, pode contribuir para determinadas espécies de aprendizagem sob certas circunstâncias. Mas a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola (...). A maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte de aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada. As crianças normais aprendem sua primeira língua casualmente, ainda que mais rapidamente quando seus pais se interessam (idem, ibid., p. 37-38).

Sobre a observação de Illich, Rancière (2010, p. 35) parece esclarecer que:

> Não há homem sobre a face da Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador. Chamemos a essa maneira de “Ensino Universal” e poderemos afirmar: “O Ensino Universal existe, de fato, desde o começo do mundo ao lado de todos os métodos explicadores. Esse ensino, por si só, formou, de fato, todos os grandes homens”.

Interessante observar que tanto Illich quanto Rancière apresentam a aquisição da língua pela criança como fator para contrapor a necessidade de explicação no ensino. Para Rancière (2010, p. 79), a observação sobre a aquisição da linguagem reforça a tese da igualdade das inteligências:

> (...) essa expressão inteligência igual é um signo abreviado de todos os fatos que constatei ao observar duas crianças em tenra idade (...) crianças pequenas demonstram uma inteligência tão semelhante em sua exploração do mundo e em seu aprendizado da linguagem. O instinto e a necessidade os conduzem de forma idêntica.

Entretanto, apesar de aprendermos muitas coisas sem um mestre explicador, é muito difícil reconhecermos nossa capacidade de aprender sem a presença de um

mestre ou da escola-formadora de indivíduos:

> Mas eis o que é estranho: “Todo homem faz essa experiência mil vezes em sua vida, e, no entanto, jamais ocorreu a alguém dizer ao outro: aprendi muitas coisas sem explicações e creio que, como eu, também o podeis (...) nem eu nem quem quer que seja havia pensado em empregar esse método para instruir os outros” (RANCIÈRE, 2010, p. 35).

A essa falta de reconhecimento de nossa capacidade intelectual, Illich apresenta como causa uma confiança nas instituições que é algo que prepondera nas sociedades apesar de todo questionamento que a modernidade líquida (BAUMAN, 2001) tem ensejado sobre as instituições:

> Pobres e ricos dependem igualmente de escolas e hospitais que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para eles o que é legítimo e o que não é. O medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender a si próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder é tida como forma de agressão ou subversão. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente (ILLICH, 1973, p. 23).

A desconfiança e a rejeição são características típicas de uma sociedade e de um processo de escolarização que se firmam na oposição entre a ciência e a ignorância (RANCIÈRE, 2010, p. 32). A sociedade é possuída pela paixão da desigualdade. Dessa forma, os indivíduos sempre se conectam pela comparação e esse embrutecimento é codificado pelas instituições e solidificado pelos mestres explicadores (idem, ibid., p. 118).

A emancipação intelectual, proposta por Rancière, surge, então, rompendo com a lógica embrutecedora da sociedade, conforme apontam Pereira e Silva (2015, p. 110):

> A emancipação inaugura a rutura de uma adequação entre um certo tipo de ocupação e um certo tipo de equipamento intelectual e sensível. Sendo a manifestação do poder de qualquer um que se enraíza no corpo e nas suas capacidades de criar outras possibilidades de pensar, ver e fazer que reconfiguram o campo de percepção dos indivíduos, ela implica a diluição de fronteiras entre territórios e competências.

A dificuldade de diluir fronteiras entre territórios e competências é algo que

corrobora para a rejeição da proposta de Rancière nos meios acadêmico e político. Entretanto, podemos dizer que essa rejeição reside no fato de nossa própria incapacidade, enquanto educadores, de assumir que, por mais que tenhamos boas intenções ao querer emancipar um aluno, tentando lutar contra os poderes políticos dominantes, tudo o que fazemos nada mais é do que embrutecê-los, confirmando a lógica da desigualdade:

> No espectro mais amplamente político, o princípio da igualdade fere a escrupulosa mistificação dos especialistas que parece atravessar os governos de esquerda e de direita como dogma inabalável do poder; mas, invocado para repensar a ordem educacional, é em nosso cotidiano que o escândalo se instala, desfigurando a lógica simplista de um 'nós' sempre bem-intencionado e impoderoso, contra estas figuras impessoais e longínquas de poder que atendem por 'eles' – com os quais nada teríamos em comum. A contigüidade entre o político e o educacional nos obriga a interrogar de que forma, em nossos modos de ser aluno e de ser professor, fornecemos sobrevida e valor ao mito da desigualdade que deveríamos extinguir (VALLE, 2003, p. 262 - 263).

Para Rancière (2010), a dificuldade de colocar em prática a emancipação intelectual reside no fato de partimos da desigualdade para tentar chegarmos à igualdade. Ele não nega, na história da pedagogia, tentativas de emancipação e de igualdade. Tanto que traz à tona o método apresentado pelos progressistas, como um contraponto ao velho modelo hierarquizante e embrutecedor. Assim, afirma: "Os progressistas não temiam a igualdade das inteligências e instituíram a Sociedade dos Métodos de Ensino com o objetivo de acelerar o progresso da instrução popular" (RANCIÈRE, 2010, p. 157).

### 2.1.3 O Ensino Progressista, Paulo Freire e a atualidade da emancipação intelectual

De acordo com Rancière, os progressistas agiam à "maneira do Ensino Universal, ou seja, observavam, comparavam, refletiam, imitavam, testavam e corrigiam a si mesmos, mas confundiram igualdade com progresso e emancipação dos pais pobres com instrução do povo" (idem, ibid., p. 161).

Segundo o filósofo, o grande erro dos progressistas foi desejar o progresso do povo, já que acredita que o progresso favorece a explicação e a hierarquização social, contribuindo para o embrutecimento e não para a emancipação intelectual:

> No entanto, um homem de progresso é também uma coisa: um homem que pensa a partir da opinião do progresso e erige essa opinião à condição de explicação dominante da ordem social.
> Com efeito, sabemos que a explicação não é apenas o instrumento embrutecedor dos pedagogos, mas o próprio laço da ordem social. Quem diz ordem, diz hierarquização (idem, ibid., p. 162).

Para Rancière (2010, p. 164), a visão pedagógica de progresso da sociedade é a nova maneira de dizer a desigualdade. Porém, ela é mais temível do que a antiga, pois parte da explicação da desigualdade do saber como um mal redutível em uma progressão infinita rumo ao bem. Isto faz com que cada pedagogia seja espontaneamente progressista. Logo, "o progresso é a ficção pedagógica erigida em ficção de toda a sociedade. O cerne da ficção pedagógica é a representação da desigualdade como retardo" (idem, ibid., 165).

A inferioridade e a desigualdade são explicadas pelos progressistas por uma condição natural humana:

> (...) a inferioridade se deixa apreender em sua inocência; nem mentira, nem violência, não é mais do que um retardo que se constata, para colocar-se em condições de superá-lo. É claro que nunca o conseguiremos: a própria natureza cuida disso, haverá sempre retardo, sempre haverá desigualdade. Mas, pode-se, assim, exercer continuamente o privilégio de reduzi-la, daí tirando um duplo proveito (id. Ibid.).

Buscando reduzir a desigualdade natural, a pedagogia progressista utiliza, então, seus métodos e técnicas, em uma tentativa de atacar o antigo embrutecimento, porém, nada mais faz do que continuar embrutecendo:

> Com o método, ele põe seus passos nos passos daqueles que avançam racionalmente, progressivamente. Com eles, ergue-se numa aproximação indefinida. Jamais o aluno alcançará o mestre, nem o povo sua elite esclarecida; no entanto, a esperança de chegar lá os faz avançar pelo bom caminho, o das explicações aperfeiçoadas. O século do Progresso é o dos explicadores triunfantes, da humanidade pedagogizada. A força temível do novo embrutecimento é que ele imita ainda a marcha dos homens de progresso à maneira antiga, que ele ataca o antigo embrutecimento em termos apropriados para, à menor distração, revidar e colocar por terra espíritos que acabam de descobrir a emancipação (idem, ibid., p.166).

Para Rancière (2010, p. 167), o círculo dos progressistas se move pela lógica de liberar os espíritos e promover as capacidades populares de uma maneira distinta ao velho método embrutecedor. Porém, nada mais fazem do que o aperfeiçoamento do embrutecimento, por meio do aperfeiçoando das explicações:

> Eles querem arrancar os espíritos da velha rotina, da dominação dos padres e dos *obscurantistas* de toda sorte. Para isso, é preciso métodos e explicações racionais. É preciso testar e comparar, por meio de comissões e relatórios. É preciso empregar na instrução do povo um pessoal qualificado e diplomado, instruído nos novos métodos e vigiado em sua execução. É preciso, sobretudo, evitar as improvisações dos incompetentes, não deixar aos espíritos formados pelo acaso ou pela rotina, que ignoram as explicações aperfeiçoadas de abrir escolas e de ensinar qualquer coisa, de qualquer maneira (idem, ibid., p.167).

Rancière (2010, p. 177) deixa claro que os progressistas, como *luminosos* na batalha contra o *obscurantismo* que assola o povo, contribuem para a racionalização da desigualdade por meio da hierarquia intelectual. “Os progressistas não têm outro poder senão a ignorância, a incapacidade do povo, que embasa seu sacerdócio” (id., ibid.).

O poder da hierarquia intelectual reside na racionalização da desigualdade. Portanto, “o progressivismo é a forma moderna desse poder, purificada de toda mistura com as formas matemáticas de autoridade tradicional” (id., ibid.).

Sobre uma pretensa emancipação, os progressistas mantêm sua força autoritária e condiciona os indivíduos à lógica da desigualdade. Àqueles que apresentarem ideias contrárias à lógica da desigualdade, serão taxados como antipedagógicos ou como não emancipadores:

> Cada um desses pretensos emancipadores tem seu rebanho de emancipados, em que coloca sela, rédeas e brida. Todos se unem, portanto, para rejeitar o único método que *não é bom*, o método *funesto*, isto é, o método da má emancipação, o método – o antimétodo – Jacotot (idem, ibid., p. 178).

Segundo Ranciére (2010, p. 118), o mundo social é o mundo da desrazão, pois é possuída pela paixão da desigualdade. Se pararmos para analisar as práticas educacionais, é difícil encontrar alguma que não se baseie pela desigualdade.

Em conformidade com Rancière, sobre o movimento Escola Nova ou Escola Progressista, a professora Lílian do Valle nos esclarece e reforça a visão do filósofo

(2003, p. 263):

> Não seria o movimento da Escola Nova a negação do postulado iluminista do saber demiúrgico – em favor, exatamente, da ênfase na exploração pessoal e da descoberta? Não há dúvidas de que o escola-novismo influenciou mais de uma geração de professores, introduzindo a vitoriosa, mas breve carreira do *aprender a aprender* sobre o ensino tradicional. (...) A substituição da *pedagogia tradicional da transmissão neutra do saber* pela pedagogia renovada da exploração do saber deixa inteiramente intacto o mito da ciência moderna, de sua razoabilidade universal e, sobretudo, da legitimidade das hierarquias que estabelece, para as quais apenas fornece uma nova versão aprimorada, no seio da mesma *sociedade pedagogizada* em que os "melhores da turma" se transformam nos especialistas em poder.

Trazendo para a realidade brasileira as ideias de Jacotot/Rancière, Valle (2003, p. 263) confronta essas ideias com a educação brasileira nos anos sessenta em que a premissa metodológica de "partir da realidade do aluno" se tornou verdadeira profissão de fé, desmesurada e inquestionável, de busca pela igualdade das culturas ou igualdade dos saberes. Entretanto, a autora indica que a fórmula apresenta pontos de mistificação:

a) como princípio político de valoração epistemológica, dá origem a um voluntarismo que não chega a fazer suas provas de realidade;

b) como preceito de atuação sócio-pedagógica, enclausura a identidade coletiva na simples reiteração;

c) como estratégia didática, auxilia na promoção da crença em uma antropologia da incapacidade do outro se deixar motivar pela diferença;

d) "partir da realidade do aluno" comporta uma falácia lógica óbvia, sustentada por uma suposição de que o professor conhece antecipadamente e melhor do que o próprio aluno sua realidade.

Assim, Valle (2003, p. 264) afirma que a proposta de Jacotot não pode ser vista como um programa de valorização da cultura popular, e também não anuncia uma *igualdade dos saberes*. Dissolvendo os nexos da defesa de uma consciência de classe, Jacotot propõe a educação como uma aventura unicamente pessoal em direção à descoberta do poder próprio de autodeterminação.

As ideias de Jacotot/Rancière sobre emancipação e valorização dos pobres encontram-se, em alguns momentos, com as ideias do pedagogo brasileiro Paulo Freire. O pedagogo, nas décadas de 60 até 90, apresentou um trabalho crítico sobre a concepção da educação no Brasil e no mundo, trazendo uma grande preocupação

com a educação das classes desfavorecidas, que ele chama de *oprimidos*. Entretanto, suas ideias, assim como as de Rancière/Jacotot, geraram uma série de polêmicas. Sua proposta pedagógica correu o mundo e fez com que fosse valorizado por alguns e menosprezado por outros, principalmente em sua terra natal, o Brasil.

Freire sempre apresentou uma forte concepção ideológica política e afirmava essa posição em relação à educação ao querer trazer os pobres para a participação política. Sempre baseado pela reflexão crítica quanto à prática, Freire se opunha a certa radicalidade de pensamento, o que para alguns era visto como algo contraditório, conforme explica Mathias Preiswerk *apud* Streck (1999):

> Seu trabalho foi recebido de maneira contraditória: os católicos conservadores o acusam de marxista, ao passo que os marxistas radicais o rotulam de católico, nacionalista e populista. Sua originalidade consiste em articular uma prática educativa transformadora com a síntese filosófica de diversas famílias ideológicas.

Autor de obras conhecidas, como *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, Freire indica a importância de refletirmos sobre a prática educativa e como ela pode ser transformadora do mundo:

> Na *Pedagogia do oprimido*, nosso autor descreve e critica a educação institucional que denomina de bancária como uma educação que silencia o aluno, que não lhe permite expressar sua subjetividade e, portanto, o situa numa posição de inferioridade em relação àqueles que, legitimados em sua ação, interpretam (“digerem”) o mundo e o transmitem (RUSSO *et al*., 1999, p. 113).

Pela questão temporal e de concepção de ideias, Freire é enquadrado entre os pedagogos progressistas, classe criticada por Rancière, conforme vimos. Entretanto, sua obra é tão singular que dialoga com as ideias de Rancière.

Dessa forma, tentarei traçar alguns pontos de encontros e desencontros entre os pensadores que desenvolveram a ideia de emancipação. Para tal, apresentarei a seguir um trecho de uma entrevista de Rancière em que ele fala sobre Paulo Freire e a possível ligação com suas ideias.

Rancière apresenta três pontos ao relacionar Jacotot a Freire (invertendo a lógica do texto, apresentarei primeiro o último ponto):

Ao supor algo como um método, como um conjunto de meios para instruir os pobres como pobres, Freire se distância do “método” Jacotot, que não é um método, que é uma recusa a qualquer institucionalização de um “método”, a qualquer ideia de

um sistema que seja específico à educação do povo (RANCIÈRE, 2003, p. 199).

Existe uma separação entre a proposta de emancipação intelectual de Jacotot e as perspectivas de emancipação social que estão contidas em métodos como o de Freire. Dessa forma, o pensamento de Jacotot não está ligado à "conscientização", que busca organizar os pobres em coletividade. O pensamento de Jacotot se volta aos indivíduos. O oposto a isso se pauta em uma igualdade revolucionária em que os instrumentos de racionalização da desigualdade fortalecem a teoria de uma sociedade "progressista" fundada sobre a educação. Por isso, Jacotot apresenta uma ideia contrária, uma espécie de resposta "anarquista", que consistia em afirmar que a igualdade não se institucionaliza, que ela é uma decisão totalmente individual (RANCIÈRE, 2003, p. 198-199).

Apesar de criticar a instituição-escola, Freire não negava a escola como possibilidade de emancipação:

> Porque a grande riqueza de Freire, que acompanhará o pensamento crítico em educação por muito tempo, é que este vê a pedagogia como uma prática educativa e política que tem seu espaço e seu tempo na esfera da cultura e, portanto, no mundo das escolas. Ou seja, não nega a escola, mas a constrói como um espaço no qual a exclusão adquire características e processos culturais específicos. É assim que, em sua proposta pedagógica, continua mantendo no diálogo cultural essa busca de acordos permanentes (MEJÍA, 1999, p. 61).

De acordo com Rancière, o ponto que aproxima Freire de Jacotot se encontra na separação existente entre Freire e as palavras contidas na bandeira brasileira: "ordem e progresso": Para Rancière, "o Brasil é o único país a ter feito da ideologia pedagógica do século XIX a própria palavra de ordem de sua unidade nacional" (RANCIÈRE, 2003, p. 198). Entretanto, em relação aos educadores progressistas, Freire se distância dessa ideologia pedagógica de "ordem e progresso", fazendo com que exista uma espécie de atualidade de Jacotot no Brasil: "oposição entre uma concepção da educação destinada a ordenar a sociedade e um pensamento da emancipação que vem interromper essa harmonia suposta entre a ordem progressiva do saber e a ordem de uma sociedade racional progressiva" (RANCIÈRE, 2003, p. 198).

O caráter político e contra-hegemônico da obra de Freire o aproxima da concepção política de Rancière por sua luta pela igualdade e inserção dos pobres na política:

> Re-situar uma proposta eminentemente político-pedagógica como a de Paulo Freire nos permite recolocar o tema da dimensão política da educação em sociedades crescentemente fragmentadas, que ingressam no processo de globalização na maior desvantagem. E nos permite, ao mesmo tempo, radicalizar a concepção democrática de educação e suas contribuições para a construção de sociedades mais justas (...).
>
> Ao mesmo tempo, essa prática educacional dialógica tem um profundo sentido político porque coloca como inicialmente "iguais" aqueles aos quais a pedagogia moderna tradicional outorgava o papel de "objetos da civilização", ou seja, o de ser civilizados e, através disso, integrar-se na sociedade. Por isso o sentido da pedagogia freireana é profundamente contra-hegemônico e, a partir daí, essencialmente político (RUSSO et al., 1999, p.114 -115).

Apesar das diferenças entre Jacotot e Freire, há pontos em comum, como o próprio Rancière apontou. Freire lutou incansavelmente contra a lógica que perpetua a desigualdade do sistema educacional, contra a falaciosa "ordem e progresso". O fundamento da educação bancária, apresentado por Freire, pode ser comparado à lógica do sistema embrutecedor, de Rancière:

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 67).

Quando Freire diz que "o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" e "doação que se funda na ideologia da opressão", podemos dizer que seus pensamentos encontram consonância com os conceitos de "embrutecimento" e de "desrazão social" apresentadas por Rancière. Esses conceitos contribuem para a denúncia de um sistema desigual, o que torna seus criadores homens não tão bem quistos pela *sociedade pedagogizada*. Logo, podemos afirmar que tanto Freire quanto Jacotot/Rancière incomodaram e incomodam muita gente.

Ora, quem tem o poder nas mãos da racionalização da desigualdade por meio da hierarquia intelectual, não vai permitir que ninguém lhe tire este poder: "Como, sem abrir o abismo sob seus pés, diriam aos homens do povo que não precisam recorrer a eles para serem homens livres e instruídos acerca de tudo o que convém a sua dignidade?" (RANCIÈRE, 2010, p. 177-178). "O seu 'humanitarismo' está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa

generosidade. Por isso, é que reagem contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico" (FREIRE, 2005, p. 69).

A educação bancária nada mais é do que a perpetuação da lógica desigual que os mestres explicadores trazem com a hierarquização intelectual:

> O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (...). Na concepção "bancária" que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação" "bancária" mantém e estimula a contradição (FREIRE, 2005, p. 67).

Nesse trecho destacado do livro de Freire, é possível traçarmos outro paralelo com a proposta de Jacotot nos seguintes pontos:

a) O educador que se coloca sempre como aquele que sabe, de acordo com Freire, nega a educação e o conhecimento como processos de busca. Esse educador foi nomeado por Freire como "educador bancário" e pode ser equiparado ao mestre explicador de Jacotot. Já o mestre libertador é aquele que aceita a educação e o conhecimento como processos de busca pessoal, individual e pode ser comparado ao mestre ignorante, de Rancière: "Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que *é preciso encontrar*. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à *coisa* que já conhece" (RANCIÈRE, 2010, p. 57).

b) Ao dizer que a "educação bancária" é o ato de transferir valores, Freire nos remete à oposição entre a educação bancária e o Ensino Universal. No ensino proposto por Rancière, não há transferência de conhecimento: "É assim que o mestre ignorante pode *instruir* tanto aquele que sabe quanto o ignorante: verificando se ele está pesquisando continuamente" (idem, ibid., p. 56-57). Tanto Freire quanto Rancière concordam que ensinar não é, em hipótese alguma, ato de transferir valores e conhecimentos.

Rancière/Jacotot esclarecem que o Ensino Universal acontece por meio da fala: "Na lógica do Ensino Universal, é preciso que o artesão *fale* de suas obras para se emancipar; é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender" (idem, ibid., p. 97). A partir dessa lógica, é possível traçarmos outro ponto em comum entre Rancière/ Jacotot e Freire, pois, para o pedagogo, "o educador já não é o que apenas educa,

mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem" (FREIRE, 2005, p. 79). É a partir de uma relação dialógica de igualdade entre os indivíduos que a emancipação intelectual pode acontecer: "O que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador (...). A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação" (RANCIÈRE, 2010, p. 65). E essa verificação ocorre pela palavra: "somente um homem pode emancipar um homem. Somente um indivíduo pode ser razoável – e somente por meio de sua própria razão (...). Sempre se aprende, ao escutar um homem falar" (RANCIÈRE, 2010, p. 142).

Como afirma Rancière, há uma distância entre as intenções da emancipação intelectual de Jacotot e movimentos como o de Paulo Freire. Mas existe algo em comum, no processo de emancipação intelectual, como veículo de mobilidade de emancipação política que rompem com uma lógica social, uma lógica de instituição (RANCIÈRE, 2003, p. 199):

> A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles (...). Por isto que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador "bancário", supera também a falsa consciência do mundo (...). Esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. Nenhuma "ordem" opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: "Por quê?"
>
> Se esta educação somente pode ser realizada, em termos sistemáticos, pela sociedade que fez a revolução, isto não significa que a liderança revolucionária espere a chegada ao poder para aplicá-la.
>
> No processo revolucionário, a liderança não pode ser "bancária", para depois deixar de sê-lo (FREIRE, 2005, p. 60; 86-87).

Existem possibilidades de diálogo entre a ideia de emancipação proposta por Freire e por Rancière, porém o que mais nos importa é a reflexão sempre atual e necessária que ambos nos suscitam sobre a lógica social, a lógica da instituição-escola, a formação docente, a relação com os alunos, os processos de ensino-aprendizagem e o conhecimento.

Consequentemente, diante de tudo que foi exposto até aqui, acredito ser

pertinente, para aprofundar nossa reflexão, trazer a visão de Rancière sobre a atualidade do *mestre ignorante* não só no mundo, mas também no Brasil. O filósofo aponta duas dimensões para a atualidade de sua obra. A primeira dimensão está ligada ao funcionamento das escolas:

> Eis a primeira dimensão da atualidade, que não é outra senão a atualidade da própria igualdade, em um momento em que a desigualdade se instala como desigualdade "apenas" intelectual. Para mim, o que é significativo é menos os usos particulares que se gostaria de conceder à escola – formar pessoas mais ativas, práticas etc. – do que essa função de simbolização global da ordem do mundo (RANCIÈRE, 2003, p. 200).

A segunda dimensão está ligada ao crescente número de movimentos de emancipação que, em escala global, tentam validar o poder dos que aparentemente nada sabem:

> Mas *O mestre ignorante* não é atual, no sentido em que traria meios de formação de movimentos de protesto, de movimentos afirmativos, de emancipação na América Latina. Sua atualidade é lembrar que a hora é sempre essa, que a hora da emancipação é agora, que sempre há a possibilidade de afirmar uma razão que não é a razão dominante, uma lógica do pensamento que não é a lógica da desigualdade (idem, ibid., p. 201).

Justamente pela sua consciência em relação à atualidade do *mestre ignorante* que Rancière afirma que Jacotot não vai oferecer aos movimentos sociais brasileiros, ou aos movimentos de educação na América Latina, as chaves do sucesso, mas vai lembrar que sempre se tem razão em querer se emancipar (RANCIÈRE, 2003, p. 201).

Por isso, Rancière afirma que o pensamento da emancipação intelectual não pode ser a lei de funcionamento de uma instituição, oficial ou paralela. Esse pensamento não pode jamais ser um método institucional. É uma filosofia, uma axiomática da igualdade, que não ensina formas de bem conduzir a instituição, mas a separar as razões (RANCIÈRE, 2003, p. 201).

Rancière anuncia que sempre é possível ser um emancipador, mas não podemos confundir a função do emancipador com a do professor. Um professor é uma pessoa que desenvolve uma função social. Ele pode comunicar a emancipação, a capacidade, a opinião da igualdade, a prática da igualdade entre seus alunos. Entretanto, não existe uma identificação possível entre essa transferência de opinião,

da capacidade igualitária, e a lógica da instituição. Para o filósofo, não existe instituição boa, sempre existirá conflito de razões (RANCIÈRE, 2003, p. 201).

Rancière esclarece que uma das coisas mais importantes ditas por Jacotot é sobre a necessidade de separar as razões. Um emancipador não é um professor, que um emancipador não é um cidadão. Dessa forma, é possível ser, ao mesmo tempo, professor, cidadão e emancipador, mas não se pode sê-lo em uma lógica única (RANCIÈRE, 2003, p. 201):

> A exigência incontornável da ética da emancipação intelectual reafirma a crença na possibilidade de reinventarmos novas formas de nos relacionarmos conosco próprios, com os outros e com o mundo global, onde as diferenças entre os seres humanos possam ser encaradas não como focos de guerra, mas como manifestação da infinita plasticidade das suas capacidades com as quais se faz a história da comunidade humana (PEREIRA e SILVA, 2015, p. 115).

Pôr em prática o Ensino Universal é um verdadeiro desafio que Rancière nos apresenta, pois quebrar a lógica embrutecedora das instituições, e que move nossa sociedade, apresenta-se como algo impossível. Entretanto, a atualidade da emancipação surge justamente a partir daquilo que podemos apresentar diante dessa impossibilidade, uma vez que nosso poder encontra-se em nossa própria inteligência, em nossa própria natureza humana e criativa.

Sendo assim, Pellejero (2009, p. 23) afirma que a igualdade e a emancipação, que são os elementos fundamentais do método pedagógico de Jacotot, são também os elementos fundamentais da luta democrática. Esses elementos são tratados como uma analogia entre a emancipação intelectual e a prática política, entendida como uma prática de ruptura do funcionamento da desigualdade. Nesse sentido, em ambos os casos fica claro que ninguém pode apresentar um título para dizer como são as coisas e o que devemos fazer, pois a capacidade para pensar por nós próprios e de atuar de acordo com nossas próprias necessidades é algo inalienável.

Logo, a atualidade e a ética da emancipação intelectual perpassam pela possibilidade de reinventarmos novas maneiras de lidarmos conosco mesmos (enquanto educadores), com os outros (alunos) e com o mundo (conhecimento e saber) através do entendimento do Ensino Universal, que nos conscientiza de uma razão que não é a razão dominante da desigualdade e sim a razão inalienável da capacidade natural humana “creio que Deus criou a alma humana capaz de se instruir” (RANCIÈRE, 2010, p. 190): a igualdade das inteligências.

## 2.2 – Linguagem, poder, igualdade e vontade: a lógica do Ensino Universal

Segundo Rancière/Jacotot (2010, p.96), o exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso são os primeiros passos para a aprendizagem. O ensino proposto por Jacotot/Rancière compreende o homem como uma vontade servida *por uma inteligência* (idem, ibid., p. 83). Logo, declaram que *um indivíduo pode tudo o que quiser.* Porém, afirmam que não devemos nos enganar sobre o que esse *querer* significa, pois a única insígnia que vale é a da igualdade das inteligências (idem, ibid., p. 85).

Compreender a lógica do Ensino Universal é fator primordial para entendermos a emancipação intelectual apresentada por Rancière/Jacotot. A aprendizagem, pelo Ensino Universal, inicia-se partindo do pressuposto da igualdade das inteligências por meio da verificação de que somos uma vontade servida por uma inteligência, que podemos aprender tudo o que quisermos. Essa verificação ocorre pelo exercício da palavra e pela tautologia de que *tudo está em tudo*.

Dessa forma, o mestre é ignorante, pois ignora a desigualdade e, portanto, não se coloca como um transmissor de saber. Ele é aquele que comunica a inteligência a sua frente que somos uma vontade servida por uma inteligência. A relação existente entre o mestre e o aluno não é de superioridade e inferioridade, é uma relação de comunicação entre uma vontade e outra, ambas com o mesmo poder de capacidade intelectual.

Nesse sentido, a partir de agora iremos refletir um pouco mais sobre as bases do Ensino Universal: linguagem, poder, vontade e igualdade.

### 2.2.1. Vontade como potência de igualdade

> Há desigualdade nas manifestações da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber (RANCIÉRE, 2010, p. 49).

De acordo com Rancière, o método embrutecedor (que é a lógica do ensino tradicional) provoca no pensamento daquele que fala o sentimento de sua própria incapacidade: “No fundo, o embrutecimento é a marca do método que faz alguém falar para concluir que o que diz é inconsistente e que ele jamais o teria sabido, se alguém não lhe houvera indicado o caminho de demonstrar a si mesmo sua própria insignificância” (RANCIÈRE, 2003, p. 188).

O método embrutecedor subordina uma inteligência a outra, não existindo assim uma relação de vontade a vontade (RANCIÈRE, 2010, p. 31). O embrutecimento consiste na necessidade de uma inteligência ser guiada por outra inteligência, solidificando a insígnia de que existem inteligências superiores e inferiores:

> Toda a questão política da transmissão do saber, em Jacotot, pode ser pensada como uma crítica radical à famosa cena do escravo do Mênon, que descobre supostamente sozinho as verdades da geometria: o que o escravo do Mênon descobre é, simplesmente, sua própria incapacidade de descobrir qualquer coisa, quando um bom mestre não o guia para o bom caminho (RANCIÈRE, 2003, p. 188).

Sendo assim, para Netto (2003, p. 277), uma educação emancipadora seria aquela que, invertendo a lógica do sistema explicador (embrutecedor), demonstrasse ao aluno que ele é capaz de compreender por si só, pelo poder de sua própria inteligência.

Rancière (2010, p. 83) afirma que a "inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de ideias. A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha".

Isso significa que a inteligência e a vontade são as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, que são inteiramente distintas (RANCIÈRE, 2010, p. 31-32). Rancière chama de emancipação à distinção conhecida e mantida entre as duas relações, qual seja, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade (idem, ibid., p. 32).

Para Rancière, a emancipação deve ser pensada em um esquema inverso ao ocorrido com o escravo de Mênon, na qual a vontade não seja deixada de lado para que se estabeleça uma relação "pura" entre as inteligências, mas, pelo contrário, se declare como tal, ou seja, se declare ignorante (RANCIÈRE, 2003, p. 188):

> O que é um mestre ignorante? É um mestre que não transmite seu saber e também não é o guia que leva o aluno ao bom caminho, que é puramente vontade, que diz à vontade que se encontra a sua frente para buscar seu caminho e, portanto, para exercer sozinha sua inteligência, na busca desse caminho (idem, ibid., p. 188).

A relação entre a vontade e o aprendizado do aluno de acordo com Rancière

pode ser equiparada com a relação estabelecida por Freire entre o aluno e sua atuação como formador de seu próprio saber:

> O formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2011, p. 24).

Nessa relação de vontade a vontade, não existe transferência de conhecimento, o que existe é a comunicação entre a vontade do professor com a do aluno, motivando a atuação do aluno como sujeito de sua própria produção do saber:

> O que nos interessa é a exploração dos poderes de cada homem, quando ele se julga igual a todos os outros e julga todos os outros iguais a si. Por vontade, compreendemos essa volta sobre si do ser racional que se conhece como capaz de agir. Essa fonte de racionalidade, essa consciência, essa estima de si como ser racional em ato que alimenta o movimento da inteligência. O ser racional é, antes de tudo, um ser que conhece sua potência, que jamais se mente a esse respeito (RANCIÉRE, 2010, p. 86).

A vontade é a consciência do ser racional como sujeito capaz de aprender qualquer coisa sem mestre explicador. Muitas vezes, agimos como seres racionais, utilizando nossa potência para movimentar nossa inteligência, sem nem nos darmos conta de todo nosso poder, conforme reflete Illich (1973, p.62):

> A maior parte dos nossos conhecimentos adquirimo-los fora da escola. Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores. Mais trágico ainda é o fato de que a maioria das pessoas recebe o ensino da escola, sem nunca ir à escola.
>
> Todos aprendem o como viver sem o auxílio da escola. Aprendemos a falar, pensar, amar, sentir, brincar, praguejar, fazer política e trabalhar sem interferência de professor algum. Mesmo as crianças que estão sob os cuidados, dia e noite, de um professor não constituem exceção. Os órfãos, os excepcionais e os filhos de professores escolares adquirem a maioria de seus conhecimentos fora do processo educacional planejado para eles.

Como afirma Rancière (2010, p. 35), “não há homem sobre a face da Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador”:

> “o Ensino Universal existe, de fato, desde o começo do mundo ao lado de todos os métodos explicadores. Esse ensino, por si só,

> formou, de fato, todos os grandes homens". Mas, eis o que é estranho: "Todo homem faz essa experiência mil vezes em sua vida, e, no entanto, jamais ocorreu a alguém dizer ao outro: aprendi muitas coisas sem explicações e creio que, como eu, também o podeis (...) nem eu nem quem quer que seja havia pensado em empregar esse método para instruir os outros". Bastaria dizer à inteligência que dormita em cada um: *Age quod agis*, continua a fazer o que fazes, "aprende o fato, imita-o, conhece-te a ti mesmo, é a marcha da natureza". Repete metodicamente o método do acaso que te deu a medida de teu poder. A mesma inteligência está em ação em todos os atos do espírito humano (RANCIÈRE, 2010, p. 35).

Apesar de todo caráter antipedagógico de Illich e da própria experiência de Jacotot, reitero que os alunos de Jacotot aprenderam sozinhos e sem mestre explicador, mas não sem mestre. Conforme dito anteriormente, na relação entre aluno e mestre existe um vínculo que envolve duas inteligências e duas vontades. A vontade do aluno não é subordinada à vontade do mestre, pois o mestre sabe que "a mesma inteligência está em ação em todos os atos do espírito humano" (RANCIÈRE, 2010, p.35): "É possível ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência" (idem, ibid., p. 34).

"O método da igualdade, ou da vontade, é aquele em que se pode aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se quer, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação" (RANCIÈRE, 2010, p. 34).

Segundo nos esclarece Hidalgo *et al.* (2015, p. 345), "o mestre não se mantém distante, mas próximo de seu pupilo e a liberdade é o ponto de partida. Ao invés de cultivar apenas a faculdade da memória, se cultiva a inteligência, o gosto e a imaginação".

De acordo com Netto (2003, p. 277), o papel do mestre nessa relação de vontade a vontade é "manter, pela força de sua vontade, a vontade às vezes vacilante do aluno em seu caminho. Caminho este que não é ditado pelo mestre, mas pela marcha da descoberta, pelo aluno, das suas capacidades intelectuais".

Esse caminho deve ser constituído pela verdade, ou seja, pelo conhecimento do indivíduo de seu poder:

> O princípio de veracidade está no coração da experiência de emancipação. Ele não é a chave de nenhuma ciência, senão a relação privilegiada de cada um com a verdade – aquela que o coloca em seu caminho, em sua órbita de pesquisador. É o fundamento moral do poder de conhecer. (RANCIÈRE, 2010, p. 87).

O caminho do aluno deve ser pelo conhecimento de si mesmo, ou seja, o

caminho da volta a si, ao que em si não pode enganar (RANCIÈRE, 2010, p. 87). Por isso, o filosófico afirma que o homem racional é aquele que jamais mente para si mesmo, pois conhece sua potência: “o indivíduo não pode mentir a si próprio, somente pode se esquecer. ‘Eu não posso’ é, assim, uma frase de esquecimento de si, de que o indivíduo razoável abdicou” (RANCIÈRE, 2010, p. 86-87).

O aluno que conhece a si mesmo como potência, como uma vontade servida por uma inteligência, deve ver tudo por ele mesmo, comparar e sempre responder à tríplice questão: “o que vês? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito. Mas esse infinito não é mais um segredo do mestre, é a marcha do aluno” (idem, ibid., p. 44).

O método do aluno nos é apresentado por Rancière/Jacotot como o método em que o professor acredita que o aluno ignorante pode aprender sozinho o que o mestre ignora. Para isso, o obriga a atualizar sua capacidade (idem, ibid., p. 34). Essa atualização, que se estabelece em uma relação de vontade a vontade, pode ocorrer por meio de um livro, mas o caminho será traçado pelo aluno, pelo exercício de sua liberdade (idem, ibid., p. 44). O mestre emancipador é aquele que apresenta o problema e não a solução. Antes, permite que o aluno se compreenda como sujeito capaz de partir ele mesmo em busca da melhor forma de resolver o problema proposto. Nesse caso, o desafio do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a ensinar (HIDALGO et al., 2015, p.345).

Baseada no filósofo Castoriadis, Valle (2002, p. 204) destaca que “o conhecimento nasce da interrogação: quem desconhece essa simples evidência dificilmente estará em condições de prestar contas daquilo que aprendeu”.

Como afirmou Rancière, várias vezes nos vemos em situações com um problema, com uma interrogação a nossa frente e por vontade própria, sem ajuda de um mestre explicador, buscamos o conhecimento necessário para encontrarmos a solução. Porém, não nos damos conta de nosso poder, do *Age quod agis*, de continuar a fazer o que fizemos, de seguir a marcha da natureza, e esquecemos-nos de aprender o fato, de imitá-lo, conhecendo, assim, a nós mesmos como seres capazes intelectualmente (RANCIÈRE, 2010, p. 35).

Rancière (2010, p. 78) aponta que as crianças pequenas demonstram uma inteligência muito parecida em sua exploração do mundo e da aprendizagem da linguagem. Elas são conduzidas de forma idêntica pelo instinto e pela necessidade, já que todas têm necessidades semelhantes a serem satisfeitas e todas querem pertencer à sociedade dos humanos, dos seres falantes. Porém, ao adentrar na

sociedade dos falantes, na sociedade pedagogizada, a criança embrutece e a sua necessidade se faz menos urgente, a atenção menos constante, e essa criança se acostuma a aprender pelos olhos de outros, deixando, assim, sua vontade, sua potência, de lado: “As circunstâncias se diversificam e ela desenvolve as capacidades intelectuais que lhe são solicitadas” (RANCIÈRE, 2010, p. 79).

Assim, embrutecidos, esquecemos de nós mesmos, de nossa vontade de agir, de fazermos sozinhos as descobertas que o mundo nos apresenta. Presos na lógica da desigualdade das inteligências, nos distraímos de nosso caminho e não olhamos para a criança que fomos um dia e para a vontade que tínhamos em interrogar as coisas do mundo. Para Rancière (id., ibid.), é inútil discutir se nossa inteligência sentida como “menor” é um efeito da natureza ou da sociedade, já que costumamos desenvolver a inteligência que nossas necessidades e circunstâncias exigem. Entretanto, é ali onde a necessidade cessa, a inteligência descansa, que uma vontade pode surgir mais forte se fazendo ouvir e dizendo: “continua; vê o que fizeste e o que *podes* fazer se aplicares a mesma inteligência que já empregaste, investindo em toda coisa a mesma atenção, não te deixando distrair em teu caminho” (id., ibid).

Será nesse instante de distração do aluno que o mestre pode transmitir não o conhecimento ou a inteligência, mas sim a vontade, conforme apresenta Rancière:

> O que significa o fato de “transmitir uma vontade”? Transmitir uma vontade é como transmitir uma opinião: a opinião da igualdade das inteligências ou desigualdade das inteligências (...). O mestre ignorante é o mestre que não quer saber das razões da desigualdade. Toda experiência pedagógica normal está estruturada por razões da desigualdade. O mestre ignorante é aquele que ignora tudo isso e que comunica essa ignorância, isso é, comunica essa vontade de não saber nada a esse respeito (RANCIÈRE, 2003, p. 192).

O filósofo complementa que o que é transferido não é a vontade em si, mas sim a vontade reconhecida no outro como ser igual e capaz a todos os outros indivíduos. Para isso, é preciso decidir que as inteligências são iguais. Porém, não se trata de uma decisão de operação meramente intelectual, mas também da vontade, no sentido de uma operação que reestrutura as relações entre os homens. Essa é a lógica da coisa: ao decidir que posso ler essas letras, ao traçar meu caminho por essas letras que não conheço, é decidir, também, sobre a igualdade em geral, para os outros. Isso implica sair de um funcionamento social baseado totalmente na compensação das desigualdades. Logo, a lógica do ignorante é uma lógica em que se aplica a própria inteligência na manutenção das razões da desigualdade. Ou seja,

quando alguém diz que “não pode” fazer algo, significa que emprega sua inteligência em se provar que não pode, e que outros também não podem (id., ibid.). Nesse sentido, a vontade do mestre, descrito por Jacotot, “é uma vontade que deve se efetuar inteiramente na decisão do incapaz, que decide que é capaz” (idem, ibid., p. 193).

A vontade pode, então, ser entendida como uma decisão da igualdade das inteligências, do reconhecimento da potência de todo ser humano. Potência esta que vai se perdendo ou enfraquecendo conforme crescemos. Masschelein (2003, p. 287) afirma que “o espaço pedagógico abre-se com a interrupção da pedagogia e da instituição, com a separação do “aluno” em relação a si mesmo”. Será nesse espaço, apenas nesse espaço, que “o mestre pode aparecer 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” (MASSCHELEIN, 2003, p. 287).

Conforme afirma Valle (2002, p. 204), “o conhecimento nasce da interrogação: quem se recusar a reconhecê-lo, dificilmente estará em condições de aprender – e, menos ainda, de ensinar”. Por isso, Rancière/Jacotot (2010) afirmam que ensinar é questionar sobre tudo que se ignora. O mestre ignorante pode tudo perguntar, e somente suas questões serão, para o viajante do país dos signos, questões verdadeiras, que exigem o exercício autônomo de sua inteligência (RANCIÈRE, 2010, p. 53). Porém, é preciso que esse mestre reconheça sua potência, que seja emancipado: “ninguém pode se afirmar como mestre, se sua própria infância, sua própria potência e exposição não são postas em jogo” (MASSCHELEIN, 2003, p. 287).

O mestre ignorante reconhece sua própria potência e a dos outros, já que “ele interroga, provoca uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência que se ignorava a si própria, ou se descuidava” (RANCIÈRE, 2010, p. 51).

Para Masschelein (2003, p. 287), o mestre, que se propõe a verificar a proposta contida no mestre ignorante, também precisará recordar a infância, com a devida atenção e vontade que a criança emprega em sua busca por conhecimento, pois “ele verifica que o trabalho de uma inteligência se faz com *atenção*, que essa palavra não diz *qualquer coisa* para se subtrair à coerção” (RANCIÈRE, 2010, p. 51).

Masschelein (2003, p. 287) esclarece que “para que o mestre chegue ao gesto justo, àquele que o torna atento, ele precisa, ele mesmo, caminhar”. Por isso, Rancière (2010, p. 51) diz que o mestre será aquele que irá interrogar no intuito de se instruir e não de instruir o outro:

> 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 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 cada vez singulares (MASSCHELEIN, 2003, p. 287).

Na relação de vontade a vontade, o mestre é aquele que fala aos outros "como homens e, por esse mesmo gesto, faz deles homens": "Mas o que ele lhes exprime é a igualdade dos seres que falam, sua capacidade de compreender desde logo, que se reconhecem como igualmente marcados pelo signo da inteligência" (RANCIÈRE, 2010, p. 138).

Conforme afirmou Masschelein (2003), a partir de suas reflexões sobre *O mestre Ignorante*, de Rancière (2010), a relação pedagógica precisa ser vista como uma relação de diálogo entre seres de palavra, uma relação "pura" de vontade a vontade. Será sobre essa relação que discorremos nas próximas páginas.

### 2.2.2. Filosofia Panecástica: a linguagem como potência de igualdade

> (...) o exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso são um prelúdio para toda aprendizagem, na lógica do Ensino Universal. É preciso que o artesão *fale* de suas obras para se emancipar; é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender. "Falar das obras dos homens é o meio de conhecer a arte humana" (RANCIÈRE, 2010, p. 96).

A questão central que envolve a experiência do professor Jacotot, descrita por Rancière, reside no fato de que seus alunos holandeses aprenderam francês sem suas explicações a partir de uma edição bilíngue do livro Telêmaco, de Fénelon, que ele indicou por meio de um intérprete, já que não dominava o holandês. Assim, por meio do intérprete, solicitou que os alunos aprendessem o texto em francês com a ajuda da tradução. Quando estavam na metade do livro, pediu ao intérprete para comunicar aos alunos que eles deveriam repetir sem parar o que haviam aprendido e que o restante do livro deveria ser lido para depois narrarem. Para sua surpresa, os alunos, sozinhos, sem a explicação de um mestre, escreveram tudo o que haviam entendido do livro em francês sem muitos erros:

> Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjugações. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer, por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas, à medida em que avançavam na leitura do livro; mas, sobretudo, frases de escritores, e não de iniciantes (RANCIÈRE, 2010, p.20).

A experiência ocorrida por acaso causou uma verdadeira revolução em Jacotot. A partir desta experiência, Jacotot associou a aprendizagem de seus alunos com a aprendizagem das crianças em seu contato com a língua materna:

> No rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode explicar – a língua materna. Fala-se a eles, e fala-se em torno deles. Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos – qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele – de compreender e de falar a língua de seus pais (idem, ibid., p. 22).

Sendo assim, Jacotot pensou que se as crianças aprendem de certa maneira da mesma forma a linguagem, o método de aprendizagem ocorrido ao acaso com seus alunos poderia ocorrer mais vezes:

> Mas a inteligência que os fizera aprender o francês em Telêmaco era a mesma que os havia feito aprender a língua materna: observando e retendo, repetindo e verificando, associando o que buscavam aprender àquilo que já conheciam, fazendo e refletindo sobre o que haviam feito. Eles haviam procedido como não se deve proceder, como fazem as crianças, por *adivinhação*. E a questão, assim, se impunha: não seria necessário inverter a ordem admitida dos valores intelectuais? Não seria esse método maldito, da adivinhação, o verdadeiro movimento da inteligência humana que toma posse de seu próprio poder? E sua proscrição não marcaria, na verdade, a vontade de dividir em dois o mundo da inteligência? (idem, ibid., p. 28).

Assim como a criança que aprende a falar observando, repetindo, adivinhando e buscando sozinhos, os alunos de Jacotot aprenderam sozinhos através de um livro:

> Tudo se deu, a rigor, entre a inteligência de Fénelon, que havia *querido* fazer um certo uso da língua francesa, a do tradutor, que havia *querido* fornecer o equivalente em holandês, e a inteligência dos aprendizes, que *queriam* aprender a língua francesa. E ficou evidente que nenhuma outra inteligência era necessária. Sem perceber, ele os havia feito descobrir o que ele próprio com eles descobria: todas as frases e, por conseguinte, todas as inteligências

> que as produzem são de mesma natureza (idem, ibid., p. 27).

Para Jacotot, então, pareceu possível ocorrer a experiência de aprendizagem de seus alunos com outros, ou seja, que outros alunos também poderiam aprender sozinhos por meio de um livro: “é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo esse princípio: todas as inteligências são iguais” (idem, ibid., p. 141).

A partir das observações adquiridas com a experiência vivenciada, Jacotot desenvolveu o Ensino Universal, cujos princípios, como já vimos, são: todos os homens têm igual inteligência, cada homem recebeu de Deus a capacidade de instruir-se e *tudo está em tudo*, o que define o Ensino Universal como uma Filosofia Panecástica – Do grego, *Pan*, tudo, e *Hekastos*, cada; *tudo em cada* ou *tudo está em tudo*. Para Jacotot, “tudo está em tudo. A tautologia da potência é também a da igualdade, que busca o dedo da inteligência em toda obra de homem” (idem, ibid., p. 67). Essa busca ocorre por meio do “exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso”. Esses “são um prelúdio para toda aprendizagem, na lógica do Ensino Universal” (idem, ibid., p. 97).

Sendo assim, nas próximas linhas, discorremos sobre a linguagem como potência de igualdade a partir de Rancière (2010). Entretanto, devido à complexidade do tema e às limitações deste trabalho, provavelmente, não conseguiremos abordar todas as perspectivas que envolvem a linguagem e o discurso presentes na obra frente à literatura da Filosofia da Linguagem e da Linguística.

Dessa forma, pelas divergências teóricas em relação ao tema e das várias possibilidades de leitura, tentaremos apresentar, de uma forma breve, como Rancière (2010) concebe os problemas da linguagem relativos à Filosofia da Linguagem. Discorremos também sobre a linguagem apresentada pelo filósofo como potência da igualdade.

#### 2.2.2.1 – Rancière e a Filosofia da Linguagem: um breve panorama

De acordo com Auroux (2009, p.07), a filosofia da linguagem não corresponde a um conceito e nem a um campo disciplinar bem constituído. É compreendida como um conjunto de reflexões de origens distintas e, por causa disso, trata-se, provavelmente, do mais importante e difícil campo da filosofia, por apresentar uma falta de consistência teórica do conjunto de ideias. Assim, esclarece que “a questão da linguagem afeta aquilo que constitui a especificidade da humanidade e a natureza da

racionalidade” (id., ibid.).

Como cada campo de experiência humana apresenta uma construção teórica, ou seja, científica, isto dá margem para delicados problemas filosóficos. Entre esses problemas, temos o infinito para a matemática, a estrutura última da matéria para a física, a natureza da vida para a biologia, a liberdade para o direito e a moral (id., Ibid.). Para o campo da linguagem, Auroux informa que os problemas filosóficos são de duas ordens:

> A primeira se refere à natureza da significação. Que tipo de entidade é a significação de uma palavra ou de uma frase? De onde vem que a linguagem signifique? A segunda refere-se à universalidade. Como é que me compreendem quando falo e, ainda por cima, como posso ser traduzido para outra língua? Essa questão, evidentemente, tem a ver com a natureza do pensamento (idem, ibid., p. 8).

Ainda de acordo como Auroux (2009, p.8), a universalidade é a chave metafísica das ciências da linguagem. Porém, ele esclarece que a filosofia da linguagem não se reduz à filosofia das ciências da linguagem, o que torna o tema complexo e de difícil tradução de um campo para outro. Nem mesmo os filósofos possuem um conhecimento muito profundo da questão. Cada filósofo foca em uma das ordens dos problemas filosóficos que envolvem a linguagem. Entretanto, segundo o pesquisador, um importante foco de discussão entre os filósofos sobre a linguagem é a questão da racionalidade:

> O homem se define pela linguagem e pela razão, o que significa que, sem linguagem, não haveria racionalidade. A razão e a linguagem podem ser confundidas como supunham os projetos de língua universal? O que significa para a razão humana o fato de a linguagem nos ser dada sob a forma de uma multiplicidade de línguas diferentes? (idem, ibid., p. 10).

Em *O mestre ignorante,* Rancière (2010) apresenta reflexões sobre a linguagem que versam em torno desses pontos em comum entre os filósofos da linguagem: a racionalidade e a universalidade. Sendo assim, procuraremos discorrer sobre como Rancière (enquanto filósofo da linguagem) desenvolveu a questão da racionalidade e da universalidade em *O mestre ignorante*. No entanto, pela complexidade do tema, e pela delimitação deste trabalho, não será possível aprofundar a discussão teórica em torno da racionalidade e da universalidade da linguagem à luz dos filósofos da filosofia da linguagem.

Partindo da experiência ocorrida entre o professor francês Jacotot e seus

alunos holandeses, em que os alunos aprenderam o francês sem a ajuda de um mestre explicador, Rancière (2010, p. 38) apresenta um princípio: “aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência”. A partir desse princípio, o filósofo desenvolve toda uma argumentação que se diferencia das discussões dos outros filósofos sobre a universalidade da língua e a racionalidade.

Segundo Auroux (2009), as questões que envolvem a universalidade da língua são diversas e distintas entre os filósofos, o que a torna difícil de ser comprovada. Nesse sentido, afirma que “a língua universal é uma utopia cientificamente improvável” (AUROUX, 2009, p. 43):

> As pesquisas sobre a língua universal vão dar no paradoxo de trazer outra vez as línguas naturais ao centro da reflexão: visto que cada um dos sistemas é limitado, é possível traduzi-lo de maneira *ad hoc* nas línguas naturais. Uma língua natural é uma língua na qual todas as outras são traduzíveis; da universalidade, ela não possui a unicidade, mas certamente possui a extensão, ao menos a extensão potencial (idem, ibid., p. 44).

Distanciando-se das discussões levantadas pelos filósofos sobre a possibilidade de uma língua universal ou natural, Rancière afirma a arbitrariedade das línguas:

> Antes mesmo da proclamação do Ensino Universal, essa tese da arbitrariedade das línguas fez do ensino de Jacotot um objeto de escândalo. Sua aula inaugural em Louvain havia tomado por tema essa questão, herdada do século XVIII de Diderot e do Abade Batteux: seria natural a construção “direta”, que dispõe o sujeito antes do verbo e do atributo? Teriam os escritores franceses direito de considerar essa construção como marca da superioridade intelectual de sua língua? Ele tomava o partido da negativa. Com Diderot, julgava a ordem “inversa” tão natural, ou mais, do que a dita ordem natural, acredita a linguagem do sentimento anterior à da análise. Mas, sobretudo, recusava a própria ideia de uma ordem natural e as hierarquias que poderia deduzir. Todas as línguas eram igualmente arbitrárias. Não havia língua da inteligência, língua mais universal do que as outras (RANCIÈRE, 2010, p. 90-91).

Para o filósofo, a universalidade da língua pressupõe uma concepção hierárquica. Por isso, compreende as línguas como arbitrárias e acredita que não existe língua da inteligência ou língua mais universal do que as outras. Toda a argumentação de Rancière se funda em um princípio: a universalidade da igualdade (RANCIÈRE, 2003, p.196).

Situando a tese da universalidade dentro da filosofia da linguagem, Auroux

(2009, p.33) traz à tona um questionamento:

> Diante da diversidade das línguas do mundo, o pensamento (*os pathemata thes psykhes*) se mantém idêntico. Toda a humanidade exprime de maneira arbitrária em diferentes línguas a mesma realidade apreendida de modo idêntico em um pensamento universal. Ora, diante da universalidade, a diversidade linguística pode parecer um acidente histórico extremamente prejudicial às possibilidades de comunicação da humanidade. Como encontrar a universalidade no próprio instrumento de comunicação? (AUROUX, 2009, p.33).

Rancière parece responder à pergunta de outros filósofos, sintetizada por Auroux, porém, opondo-se ao pensamento dos outros:

> Na tese da arbitrariedade das línguas eles viam a irracionalidade introduzir-se no cerne da comunicação, nesse caminho da descoberta do verdadeiro, em que a meditação do filósofo deveria comunicar-se com o senso comum do homem do povo. No paradoxo do leitor de Louvain, eles viam perpetuado o vício desses filósofos que "frequentemente confundiram em seus ataques, sob o nome de preconceitos, tanto os erros funestos cujo berço haviam descoberto bem próximo a eles, quanto as verdades fundamentais a que imputavam a mesma origem, porque a eles a verdadeira permanecia ocultada, em profundezas inexpugnáveis ao bisturi da argumentação e ao microscópio de uma verbosa metafísica, onde há muito haviam desaprendido a descer, se deixando guiar unicamente pela claridade de um senso reto e de um coração simples (RANCIÈRE, 2010, p. 92).

Rancière esclarece que as questões levantadas por outros filósofos, que envolvem a universalidade dentro da comunicação, não fazem parte do pensamento de Jacotot:

> O fato é: Jacotot não deseja *reaprender* esse tipo de descida. Ele não *escuta* as frases em cascatas com esse senso reto e esse coração simples. Ele nada quer com essa liberdade medrosa que se garante no acordo das leis do pensamento com as leis da linguagem e aquelas da sociedade. A liberdade não se garante por nenhuma harmonia preestabelecida. Ela se toma, ela se conquista e se perde somente pelo esforço de cada um. E não existe razão assegurada por já estar escrita nas construções da língua e das leis da cidade. As leis da língua nada têm a ver com a razão e as leis da cidade têm tudo a ver com a desrazão. Se há lei divina, é o pensamento em si mesmo, em sua veracidade sustentada, que se faz a única testemunha. O homem não pensa porque fala – isso seria, precisamente, submeter o pensamento à ordem material existente – o homem pensa *porque* existe (idem, ibid., p. 92-93).

Tomando o pensamento de Jacotot para si, Rancière afirma que não existe obstáculo entre o ato de comunicação e a arbitrariedade das línguas, pois o que existe

é a universalidade da igualdade:

> Resta que o pensamento deve se dizer, se manifestar por obras, se comunicar a outros seres pensantes. Ele deve fazê-lo através de línguas de significações arbitrárias. Mas nada justifica que se veja nisso um obstáculo para a comunicação. Somente os preguiçosos tremeriam frente à ideia desse arbitrário, vendo-o como o túmulo da razão. Ao contrário, é porque não há código dado pela divindade, língua da língua, que a inteligência humana emprega toda a sua arte em se fazer entender e entender o que a inteligência vizinha lhe significa. (idem, ibid., p. 93).

Seguindo o princípio da universalidade da igualdade, Rancière/Jacotot (2010, p. 113) afirmam que o arbitrário da língua não consistia em qualquer prova contra a racionalidade da comunicação: “A razão é o poder de aprender todas as línguas” (idem, ibid., p.134). E essa razão está ligada à vontade, e não à língua:

> Por vontade, compreendemos essa volta sobre si do ser racional que se conhece como capaz de agir. Essa fonte de racionalidade, essa consciência, essa estima de si como ser racional em ato que alimenta o movimento da inteligência. O ser racional é, antes de tudo, um ser que conhece sua potência, que jamais se mente a esse respeito (idem, ibid., p.86).

Segundo o filósofo, nas sociedades, as teses de universalidade e arbitrariedade da língua estão ligadas à “paixão pela desigualdade”:

> A superioridade universal dos inferiores se unirá à inferioridade universal dos superiores para criar um mundo em que nenhuma inteligência poderá se reconhecer em seu igual. Ora, a razão se perde ali onde um homem fala a um outro que nada lhe pode replicar.(idem, ibid., p. 66).

A lógica da desigualdade hierarquiza e separa os indivíduos em dois tipos de espíritos: superiores e inferiores - “o espírito superior se condena a jamais ser compreendido pelos inferiores. Ele só se assegura de sua inteligência desqualificando aqueles que lhe poderiam recusar esse reconhecimento” (idem, ibid., p.65). Logo, nessa lógica, a comunicação ocorre pela “desrazão”, ou seja, pelo não reconhecimento dos indivíduos de sua potência, de sua razão igualitária:

> Já vimos que o espírito, a aliança da vontade e da inteligência, conhecia duas modalidades fundamentais: a atenção e a distração. Basta que haja distração, que a inteligência se disperse, para que seja levada pela gravitação da matéria (...). Aquele que se distrai *não vê por que razão* deveria prestar atenção. A distração é, de início,

> preguiça, desejo de subtrair-se ao esforço. A própria preguiça não é, todavia, torpor de carne, ela é ato de um espírito que subestima sua própria potência. A comunicação razoável se funda na igualdade entre a estima de si e a estima dos outros. Ela favorece a contínua verificação dessa igualdade (idem, ibid., p. 114).

Como a sociedade está baseada pela "paixão da desigualdade", será sempre "desrazoável", mas os indivíduos podem ser razoáveis dentro da lógica desigualitária:

> A igualdade permanece a única capaz de explicar uma desigualdade que os desigualitários serão sempre impotentes para pensar. O homem razoável conhece a razão da desrazão cidadã. No entanto, ele a reconhece, ao mesmo tempo, como insuperável. Ele é o único a conhecer o círculo da desigualdade (idem, ibid., p. 127).

De acordo com Rancière (2010, p.138), no momento em que a sociedade encontra-se ameaçada pela divisão de sua própria loucura, a razão faz-se ação social salvadora ao exercer a totalidade de seu próprio poder: o poder da igualdade reconhecida entre os seres intelectuais. O homem razoável é aquele que exprime a igualdade dos seres que falam sobre sua capacidade de compreender desde logo, ou seja, que se reconhecem como igualmente marcados pelo signo da inteligência.

Para Rancière (2010), a razão está ligada à universalidade da igualdade das inteligências e não à existência de uma língua universal. E é neste ponto de discussão sobre a razão e a comunicação que Rancière se situa como um filósofo que compreende a linguagem a partir da pragmática, que é "uma das divisões do estudo da linguagem em uma perspectiva filosófica" (MARCONDES, 2005, p.40).

Segundo Marcondes (id., ibid.), a pragmática se insere no panorama mais amplo de uma filosofia crítica que tem um objetivo emancipatório e está voltada para a recuperação, em nosso contexto histórico, do lugar central da racionalidade comunicativa.

Nesse sentido, temos em Rancière (2010, p. 114) que "a comunicação razoável se funda na igualdade entre a estima de si e a estima dos outros. Ela favorece a contínua verificação dessa igualdade". E essa comunicação razoável é a base para a emancipação: "ele lhes fala como a homens e, por esse mesmo gesto, faz deles homens: isto depende da emancipação intelectual" (idem, ibid., p. 138).

Marcondes (2005, p. 38) informa que dentro das questões da filosofia da linguagem contemporânea existe uma proposta de Pragmática Universal, que é o primeiro passo em direção à Teoria da Ação Comunicativa, já que visa estabelecer as condições que envolvem a possibilidade da comunicação em um sentido universal, ou

seja, de toda e qualquer comunicação possível.

Para Rancière (2010), toda comunicação é possível por causa da tautologia da potência: *tudo está em tudo*. É a vontade de se comunicar e de verificar sua similitude com o outro que torna possível a situação de comunicação entre dois seres racionais:

> Essa vontade que preside à operação não é uma receita de taumaturgo. Ela é esse desejo de compreender e de se fazer compreender, sem o qual nenhum homem jamais daria sentido às materialidades da linguagem. 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 (...). Toda palavra, dita ou escrita, é uma tradução que só ganha seu sentido na contratradução, na invenção das causas possíveis para o som que ouviu ou para o traço escrito: vontade de adivinhar que se apega a todos os indícios, para saber o que tem a lhe dizer um animal racional que a considera como a alma de um outro animal racional (RANCIÉRE, 2010, p. 95).

Sendo assim, Marcondes (2005, p. 32) afirma que a linguagem é essencialmente dialógica e a troca linguística, a interação entre a o falante e ouvinte, é regida por um princípio de cooperação, ou seja, falamos para sermos entendidos.

Segundo Rancière (2010, p.88), o caráter dialógico está ligado à arbitrariedade das línguas: “Os homens se unem porque são homens, isto é, seres *distantes*. A linguagem não os reúne. Ao contrário, é sua arbitrariedade que, forçando-os a traduzir, os põe em comunicação de esforços”.

Partindo de uma natureza essencialmente cooperativa para a interação comunicativa, Marcondes (2005, p.38) afirma que Habermas definiu quatro condições para a “situação ideal de discurso”. São elas, a sinceridade, a veracidade, a inteligibilidade e a justificabilidade.

Dentre essas condições definidas por Habermas, Rancière (2010) desenvolve a sinceridade e a veracidade em *O mestre Ignorante*. Para o filósofo, a sinceridade e a veracidade são importantes condições para a comunicação entre homens razoáveis.

A sinceridade está ligada à veracidade e à relação do homem consigo mesmo: “O indivíduo não pode mentir a si próprio, somente pode se esquecer. “Eu não posso” é, assim, uma frase de esquecimento de si, de que o indivíduo razoável abdicou” (RANCIÈRE, 2010, p. 86-87).

O princípio da veracidade se encontra no coração da experiência da emancipação: ele não é a chave de nenhuma ciência; é a relação privilegiada de cada um com a verdade – aquela que o coloca em seu caminho, em sua órbita de pesquisar. É o fundamento moral do poder de conhecer (idem, ibid., p. 87).

A sinceridade e a veracidade estão contidas no âmago da universalidade da igualdade e buscam por meio do processo comunicacional “o dedo da inteligência em toda obra de homem” (idem, ibid., p. 67). Assim, “o pensamento não se diz em *verdade,* ele se exprime em *veracidade*” (idem, ibid., p. 93). Nesse ato comunicacional, o pensamento:

> se divide, ele se relata, ele se traduz por um outro que fará, para si, um outro relato, uma outra tradução, com uma única condição: a vontade de comunicar, a vontade de adivinhar o que o outro pensou e que nada, afora seu relato, garante, que nenhum dicionário universal explica como deve ser entendido. A vontade adivinha a vontade. É nesse esforço comum que toma sentido a definição de homem como *uma vontade servida por uma inteligência* (id., ibid.).

Questionado sobre o que pensa de Habermas, Rancière (1995) diz que pensa a política se distanciando da razão comunicacional habermasiana:

> Toda a lógica da razão comunicativa é a lógica do aprofundamento das implicações de uma situação de interlocução, na qual todos os parceiros já estão constituídos, dados. A partir do momento em que os grupos começam a discutir, eles vão confrontar suas normas de validade e, enfim, para serem coerentes com sua lógica, eles têm que estar de acordo com certas regras de discussão, sem o que se estaria desqualificando. O que tento mostrar é que a lógica da política não é essa, é a lógica do dissenso, daquele que não faz parte da discussão, de criar normas que não existem. Os sujeitos da política se inventam inventando as normas da discussão.

Partindo de uma concepção distinta da razão e da universalidade para discutir a linguagem, Rancière (2010) se diferencia dos outros filósofos. Todo seu pensamento sobre a linguagem está baseado na universalidade da igualdade, partindo de uma ideia de dissenso. A emancipação é alimentada por uma lógica do ‘dissenso’, da rutura, do desvio ou da alternativa, avessa a monolitismos ou hegemonias e a hierarquias (PEREIRA e SILVA, 2015, p. 115 ). Assim, a linguagem é concebida como forma de verificação da igualdade das inteligências:

> A emancipação é a verificação do ‘axioma da igualdade das inteligências’. Como esta verificação é precária, a lógica da emancipação é uma heterologia, isto é, ‘a introdução de um próprio-impróprio que contesta a ordem policial. A ‘partilha do sensível’ postula a articulação entre o que pode ser percebido, dito e pensado (formas *a priori* no sentido kantiano), as novas formas de racionalidade que emergem do livre jogo da sensibilidade, da imaginação e do entendimento e instauram o regime dos possíveis (PEREIRA e SILVA, 2015, p. 115).

Será sobre essa verificação que iremos discorrer a seguir.

2.2.2.2 – Tudo está em tudo – a tautologia de potência da igualdade

Rancière (2010, p. 67) diz que “o ensino universal é, em primeiro lugar, a universal verificação do semelhante de que todos os emancipados são capazes, todos aqueles que decidiram pensar em si como homens semelhantes a qualquer outro”. Esse ensino permite que os homens verifiquem a igualdade das inteligências e esse processo ocorre não pelo saber, mas pelo fazer:

> A virtude de nossa inteligência está menos em saber, do que em fazer. “Saber não é nada, *fazer* é tudo.” Mas esse fazer é, fundamentalmente, ato de comunicação. E, portanto, *falar* é a melhor prova da capacidade de fazer o que quer que seja. No ato de palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa (RANCIÈRE, 2010, p. 96).

“Por isso, o exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso são um prelúdio para toda aprendizagem, na lógica do Ensino Universal” (idem ibid., 97).

Os alunos de Jacotot o surpreenderam porque aprenderam sozinhos a partir de um texto. Ao partirem dos saberes disponibilizados no livro, eles aprenderam combinando letras, palavras, frases, ideias (RANCIÈRE, 2010, p. 47). Eles aprenderam não pela transmissão do conhecimento do mestre, mas pela própria experiência de aprender fazendo. Eles relacionaram, por meio da comparação, seus conhecimentos aos saberes contidos no livro e a partir daí surgiu uma coisa nova: aprenderam o francês.

Podemos dizer que Jacotot/Rancière se aproximam do conceito de interdiscurso para desenvolver a lógica do Ensino Universal. De acordo com Maingueneau (1997, p.113), o interdiscurso pode ser compreendido como um:

> processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada (...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos.

O autor (1997, p. 111) defende o primado do interdiscurso sobre o discurso, em

que vários discursos se relacionam. Nesse sentido, acredita que o discurso não é homogêneo, mesmo quando não é possível identificar o outro. Para Maingueneau (1997, p. 75), o discurso é formado por meio de uma heterogeneidade constitutiva. Dessa forma, frisa que:

> O discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho. Para interpretar qualquer enunciado, é necessário relacioná-lo a muitos outros – outros enunciados que são comentados, parodiados, citados etc. (MAINGUENEAU, 2013, p. 62).

Ao relacionar, comparar os enunciados contidos no livro com os já trazidos por outras experiências, os alunos de Jacotot verificaram que "qualquer obra da língua se compreende e se executa da mesma maneira" (RANCIÈRE, 2010, p. 62): Assim, "aprendem-se frases e, ainda, frases; descobrem-se fatos. Isto é, relações entre coisas e, ainda, outras relações, que são de mesma natureza; aprende-se a combinar letras, palavras, frases e ideias" (idem, ibid., p.47).

Por meio do processo de combinar palavras e ideias, os alunos de Jacotot deram garantia ao princípio de que *Tudo está em tudo* e de que tudo estava no livro, Telêmaco:

> Um livro que é um todo; um centro ao qual se pode associar tudo o que se aprender de novo; um círculo no interior do qual é possível compreender cada uma dessas novas coisas, encontrar os meios de dizer o que se vê, o que se pensa disso, o que se faz com isso (RANCIÈRE, 2010, p. 41).

Esse meio de dizer o que se vê, o que se pensa disso e o que se faz com isso, é um processo dialógico entre o livro, o leitor e o mundo que os circunda. Como esclarece Bakhtin (2006, p. 117), o livro é o ato de fala impresso que constitui igualmente um elemento da comunicação verbal:

> Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele

> responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Para Rancière (2010, p. 95), é o desejo de compreender e de se fazer compreender que leva o homem a dar sentido às materialidades da linguagem:

> Assim, o pensamento torna-se palavra; depois, esta palavra, ou vocábulo volta a ser pensamento; uma ideia se faz matéria e essa matéria se faz ideia; e tudo isso é o efeito da vontade. Os pensamentos voam de um espírito a outro nas asas da palavra (RANCIÈRE, 2010, p. 94).

De acordo com Rancière (2010), as línguas são arbitrárias e, portanto, heterogêneas. Mas é a vontade de falar que torna possível esse processo comunicativo:

> Cada vocábulo é enviado com a intenção de carregar um só pensamento, mas, apesar disso, essa palavra, esse vocábulo, essa larva se fecunda pela vontade do ouvinte; e o representante de uma mônada torna-se o centro de uma esfera de ideias que irradiam em todos os sentidos, de forma que o falante, para além do que quis dizer, disse realmente uma infinidade de coisas; ele formou o corpo de uma ideia com tinta, e essa matéria destinada a envolver misteriosamente um só ser imaterial contém realmente um mundo desses seres, desses pensamentos (RANCIÈRE, 2010, p. 94).

Para Rancière/ Jacotot, o Ensino Universal compreende um princípio de dialogicidade que tem como função relatar a igualdade das inteligências, já que “o ato da inteligência é ver e comparar o que se vê” (RANCIÈRE, 2010, p. 86). Dessa forma, o segredo do Ensino Universal é aprender, repetir, imitar, traduzir, decompor e recompor (idem, ibid, p. 101), pois:

> “todo homem que fala tem ideias de ideologia, de gramática, de lógica e de eloqüência. Todo homem que age tem princípios de moral privada e de moral social. Todo ser, apenas por vegetar, desenvolve suas noções de física e de cálculo; e, somente pelo fato de viver com seus semelhantes, desenvolve sua pequena coleção de fatos históricos e sua maneira de julgá-los” (idem, ibid., p. 58).

Fiorin (2008, p.24) esclarece que o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o que constitui o enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, logo é uma réplica a outro enunciado. Nele, ouvem-se, pelo menos, duas vozes. Ao que para Rancière (2010, p. 95) constitui-se como uma relação de dialogicidade entre dois seres racionais:

> Toda palavra, dita ou escrita, é uma tradução que só ganha seu sentido na contratradução, na invenção das causas possíveis para o som que ouviu ou para o traço escrito: vontade de advinhar que se apega a todos os indícios, para saber o que tem a lhe dizer um animal racional que a considera como a alma de um outro animal racional.

Por isso, o princípio do Ensino Universal se baseia em uma vontade dialógica entre seres racionais:

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2006, p. 117).

Esse diálogo, em Rancière, busca o *todo* da inteligência humana em *cada* manifestação intelectual. Esse diálogo foi intitulado panecástico:

> O panecástico se interessa por todos os discursos, por todas as manifestações intelectuais, com um só objetivo: verificar se eles põem em ação a mesma inteligência; verificar, traduzindo-os uns nos outros, a igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2010, p.187).

Essa relação de diálogo ocorre entre seres de palavra. Isto significa que um indivíduo comanda uma palavra, não a de quem não sabe, mas a de outro homem na mesma condição de ser de palavra. É uma relação 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 gradativamente singulares (MASSCHELEIN, 2010, p. 287).

Segundo Shor e Freire (1986, p. 65), o diálogo é entendido como uma confirmação comum entre o professor e os alunos no ato conjunto de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Nesse sentido, ao invés de transferir conhecimento de forma estática, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

No Ensino Universal, o diálogo é a reciprocidade entre dois seres intelectualmente iguais. O mestre será aquele que não irá transferir conhecimentos, mas irá conduzir o aluno à verificação da igualdade das inteligências:

> A razão começa ali onde cessam os discursos ordenados pelo

> objetivo de ter razão, e onde se reconhece a igualdade: não uma igualdade decretada por lei ou pela força, nem uma igualdade recebida passivamente, mas uma igualdade em ato, verificada a cada passo por esses caminhantes, que, em sua constante atenção a si próprios e em sua infinita revolução em torno da verdade, encontram as frases próprias para se fazerem compreender pelos outros (RANCIÈRE, 2010, p. 106).

Assim, podemos traçar um paralelo entre o processo de diálogo contido no Ensino Universal com o apresentado por Freire (2005), quando este diz que o diálogo é um meio de transformação do homem e também de libertação. O diálogo em Freire, assim como em Rancière, não deve ser utilizado como instrumento de dominação de um homem a outro. Pelo contrário, o diálogo é um instrumento de reconhecimento do homem em outro homem, do reconhecimento da igualdade intelectual entre seres diferentes: “a igualdade das inteligências é o laço comum do gênero humano, a condição necessária e suficiente para que uma sociedade de homens exista” (RANCIÈRE, 2010, p. 107).

Dessa forma, o mestre emancipador será aquele que conceberá o diálogo a partir da reflexão de Freire (2005, p. 93):

> Como posso dialogar,se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?
>
> Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?
>
> Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

O mestre emancipador é aquele que não dialoga a partir da desigualdade; ele só conhece a igualdade em seu diálogo com seus alunos:

> O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.
> Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua (FREIRE, 2005, p. 91).

A imposição das ideias, a comparação que divide os seres entre superiores e

inferiores, é, para Rancière, ato de guerra, que é a lei da ordem social. “A guerra, como qualquer obra humana, é, antes de tudo, ato de palavra” (RANCIÈRE, 2010, p. 118):

> Mas essa palavra recusa a aura de ideias irradiantes do contratradutor suscitado por uma outra inteligência ou por um outro discurso. A inteligência não mais se ocupa de adivinhar e de se fazer adivinhar. Ela tem por objetivo o silêncio do outro, a ausência da réplica, a queda dos espíritos na agregação material do consentimento (id., ibid.).

De acordo com Rancière (2010, p. 121-122), essa luta por poder leva a sociedade à desrazão, já que afirma que não existe uma linguagem da razão. O que existe na sociedade é um controle da razão sobre a intenção de falar. Por isso, a retórica tem por princípio a guerra, pois não busca a compreensão, mas o aniquilamento da vontade adversa. A retórica constitui uma palavra de revolta contra a condição poética do ser falante, ou seja, fala para calar: *tu não falarás mais*, *não pensarás mais*, *tu farás o seguinte*, tal é o seu programa. A eficácia da retórica é regulada por sua própria suspensão.

Rancière (2010, p. 122-123) acredita que a desrazão retórica fala somente para aguardar o momento do silenciamento do outro, enquanto que a razão ordena que se fale sempre. Nesse momento do silêncio do outro, o ato de palavra se torna uma falta de ato, da ausência da inteligência, de vontade subjugada. Sendo assim, no ato retórico, o orador é aquele que triunfa. Ao pronunciar a palavra, a frase, faz pesar a balança: “o homem superior que faz pesar a balança será sempre aquele que pressente melhor quando e como ela vai pesar”. Nisso, o que melhor submete os outros, está na verdade submetendo a si próprio. E, assim, submetendo-se à sua própria desrazão, faz triunfar a desrazão da massa.

Logo, a lógica da sociedade da desigualdade é justamente a da submissão dos inferiores aos superiores. E, nessa lógica gravitacional da superioridade, o superior sempre será inferior a um outro. Para Rancière (2010, p. 124), a desrazão social apresenta uma fórmula resumida no que ele chama de paradoxo dos *inferiores superiores*: “cada um se submete àquele que considera como seu inferior, estando submetido à lei da massa pela própria pretensão de se distinguir”.

Freire (2005, p. 91) acredita que o diálogo, por ser encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser, portanto, doação de pronunciar de uns a outros. Antes, é um ato de criação. Daí que não pode ser um manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro.

Por ser o diálogo um ato de criação, Rancière (2010, p. 101) acredita que os homens ( e aqui incluo os professores) devem aprender a lição dos artistas:

> É preciso aprender com aqueles que trabalharam o abismo entre o sentimento e a expressão, entre a linguagem muda da emoção e o arbitrário da língua, com os que tentaram fazer escutar o diálogo mudo da alma com ela mesma, que comprometeram todo o crédito de sua palavra no desafio da similitude dos espíritos.

Assim, a lição emancipadora do artista, oposta à lição embrutecedora do mestre explicador, é a de que todos os homens são artistas, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretende fazer de todo trabalho um meio de expressão e não se contenta em sentir, mas procura compartilhar. Dessa forma, o artista tem necessidade de igualdade na mesma medida em que o explicador tem necessidade de desigualdade. O artista, assim, esboça o modelo de uma sociedade razoável, em que mesmo aquilo que é exterior à razão (a matéria, os signos da linguagem) é transpassado pela vontade razoável, que é a de relatar e de fazer experimentar aos outros aquilo pelo que se é semelhante a eles (RANCIÈRE, 2010, p. 104).

O artista é aquele que crê que seu pensamento é comunicável, que sua emoção é partilhável. É aquele que traduz e retraduz, num fluxo perpétuo de improvisação. Rancière (2010, p. 96) esclarece que a improvisão é um dos exercícios canônicos do Ensino Universal. É ainda o exercício da virtude primeira de nossa inteligência, ou seja, *a virtude poética*. É a nossa impossibilidade de dizer a verdade, mesmo quando a sentimos, que nos faz falar como poetas, narrando as aventuras de nosso espírito e verificando se são compreendidas por outros aventureiros, comunicando nosso sentimento e vendo-o partilhado por outros seres sencientes. Sendo assim, a improvisação é o exercício pelo qual o ser humano se conhece e se confirma em sua natureza de ser razoável: de animal “que faz palavras, figuras, comparações para contar o que pensa a seus semelhantes”. Logo, o homem se comunica com o homem por meio de obras de sua mão, tanto quanto por palavras de seu discurso. Por isso, é preciso que o artesão *fale* de suas obras para se emancipar. É preciso que o aluno *fale* da arte que quer aprender. “Falar das obras dos homens é o meio de conhecer a arte humana” (RANCIÈRE, 2010, p. 97).

Por ser o mestre emancipador como o artista, seu diálogo com seus alunos acontece pela verificação da arte humana, verificação da potência da igualdade intelectual. Desse modo, é um diálogo da razão:

> A razão começa ali onde cessam os discursos ordenados pelo objetivo de ter razão, e onde se reconhece a igualdade: não uma igualdade decretada por lei ou pela força, nem uma igualdade recebida passivamente, mas uma igualdade em ato, verificada a cada passo por esses caminhantes, que, em sua constante atenção a si próprios e em sua infinita revolução em torno da verdade, encontram as frases próprias para se fazerem compreender pelos outros (idem, ibid, p. 106).

Em vista disso, o mestre emancipador age como o artista genial que emprega toda sua potência, isto é, toda sua arte em nos mostrar seu poema como ausência de um outro, cujo conhecimento ele nos concede o crédito de deter tão bem quanto ele próprio. O segredo do artista genial é o do Ensino Universal: aprender, repetir, imitar, traduzir, decompor e recompor. (idem, ibid., p. 103).

Longman e Viana (RANCIÈRE, 2010c, p. 123) afirmam que a política, para Rancière, é essencialmente estética. Isto é, está fundada sobre o mundo sensível, assim como a expressão artística. Por isso, um regime político só pode ser democrático se incentivar a multiplicidade de manifestações dentro da comunidade.

Como o Ensino Universal é a universal verificação de que todos os emancipados são capazes de pensar em si como homens semelhantes a outro homem, o mestre emancipador é aquele que verificou que a tautologia da potência (*tudo está em tudo*) é também a da igualdade. Ele sabe que toda a potência da língua está no todo de um livro. Ele sabe que todo mundo é igual, mesmo sendo “diferente”. Ou seja, ele sabe que todas as pessoas têm capacidade de aprender, o que os diferencia é que cada homem apresenta características únicas, fazendo com que a compreensão (o aprendizado) não se dê ao mesmo tempo. Por isso, se comunica como poeta, em um diálogo de igualdade, fazendo com que o aluno seja capaz de interpretar a realidade que o rodeia, percebendo-se como sujeito ativo dentro de seu contexto social e político, mas Rancière (2010) afirma que o Ensino Universal não é possível dentro de uma lógica institucional. Então, o problema que nos inquieta é como a proposta de emancipação intelectual pode possibilitar a construção de práticas discursivas dos docentes contemporâneos?

## 2.3 - A emancipação intelectual como possibilidade para a construção de discursos docentes contemporâneos

> Somos, antes de mais nada, construtores de sentido, porque, fundamentalmente,

> somos construtores de nós mesmos, a partir de uma evolução natural (CORTELLA, p. 32, 1999).

Como afirma Valle (2003, p. 264), a proposta de Jacotot, trazida por Rancière, não é um programa da cultura popular e não anuncia a igualdade *de saberes.* O que ele propõe é a educação como uma aventura sempre pessoal em direção à descoberta de seu próprio poder de autodeterminação. Assim, contrapondo a noção de autonomia na modernidade, Rancière expõe um dos pontos cegos de todo o pensamento acumulado, ou seja, a necessidade de dar um conteúdo à liberdade, de estabelecer um destino para a emancipação, de predizer as consequências da autonomia. Esse fator, segundo a autora, é o que concede à proposta de *O mestre ignorante* uma espécie de coerência exacerbada, mas também um desvario: a recusa de que, da experiência da igualdade das inteligências, se possa deduzir necessariamente uma sociedade igualitária. Entretanto, é a afirmação contrária (de que toda atividade política só pode resultar em desigualdade) que escurece essa radicalidade, fazendo com que o discurso sucumba às mesmas armadilhas que havia podido evitar:

> a sociedade só existe pelas distinções e a natureza não apresenta senão igualdades. É impossível que a igualdade subsista de fato por muito tempo; mas, mesmo quando destruída, ela permanece ainda única explicação razoável para as distinções convencionais (RANCIÈRE, 2010, p. 127).

Para Valle (2003, p. 264), a lição apresentada por Rancière sobre a arbitrariedade da ordem social, e do ocultamento dessa arbitrariedade para se manter, fabricando um fundamento natural ou mesmo racional, não é nenhuma novidade. A força da reflexão oferecida por Rancière é que essa discussão não se encontra posicionada nas alturas de um poder impessoal e distante, contra o qual podemos voltar nossas críticas consoladoras, mas totalmente ineficazes. Essa força se coloca sobre a reflexão de nossas práticas:

> Bastaria aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual – é isto que emancipar significa. Esta coisa tão simples é, no entanto, a mais difícil de compreender, sobretudo desde que a explicação – o progresso – misturou, de forma inextricável, a igualdade e seu contrário. (RANCIÈRE, 2010, p. 183).

Assim, segundo Valle (2003, p. 264), a lição da igualdade, na escola, se

apresenta como pedra de tropeço que nos devolve às nossas práticas e instituições, a nossos modos de ser professor e de alimentar a *ficção desigualitária*, pois partir da igualdade representa, para o professor, por uma vez, partir de si mesmo e de reconhecer em si a igualdade. Dessa forma, a autora (2003, p. 265) afirma que esse reconhecimento implica a renúncia de dois grandes confortos:

1. o primeiro é aquele que leva o professor a imaginar que sua posição se funda no saber que possui, que pode vir a possuir ou no "saber de nada saber", que o leva a abdicar de verificar sua própria inteligência, desistindo de aventurar-se na descoberta de si. A lição do mestre ignorante é a de que o professor adquira essa ousadia de se crer capaz do que os grandes pensadores foram capazes, pois "toda a prática do Ensino Universal se resume na questão: o que pensas disso? Todo seu poder está na consciência da emancipação que ela atualiza no mestre, e suscita no aluno" (RANCIÈRE, 2010, p. 60).
2. o segundo a ser abandonado é aquele que leva o professor a imaginar que sua posição se funda no saber que o aluno não possui. Como não é seu saber (nem sua ignorância e nem a ilusão de ser o guia) que o mestre comunica a seu aluno, qualquer certeza de poder "emancipar seu aluno" mostra-se inútil. A vontade do aluno não pode ser dominada, pois a experiência da igualdade supõe uma adesão livre e incoercível:

> O aluno do mestre ignorante aprende o que o mestre não sabe, já que o mestre fala pra ele procurar algumas coisa e recontar tudo o que ele descobriu no caminho, enquanto o mestre verifica se ele está realmente procurando. O aluno aprende alguma coisa como um efeito do ensinamento do mestre. Mas ele não aprende o conhecimento do mestre (RANCIÈRE, 2010b, p.116).

O mestre anuncia a igualdade, mas só o aluno pode verificá-la, fazendo-a existir para si: a questão não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazendo-os sair do lamaçal em que se encontram abandonados, ou seja, não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo em si da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores (RANCIÈRE, 2010, p. 142).

Como afirma Kohan (2009, p. 78), o mestre ignorante ignora tudo, menos a igualdade de onde parte e não ignora que não pode ignorar esse ponto de partida. Embora não se trate, explicitamente, de um professor de filosofia, o exemplo funda uma política emancipadora para a relação entre quem ensina e quem aprende.

Para Hidalgo *et al* (2015, p. 345), a prática do ensino universal pode ser resumida da seguinte forma:

- toda ação pedagógica deve partir da negação às desigualdades e da afirmação de que todos podem aprender e são iguais diante do conhecimento;
- a explicação deve ser concebida como mais uma possibilidade metodológica para sugerir caminhos e possibilidades;
- considera a improvisação, o exercício da “virtude poética” como caminho essencial para a emancipação;
- reconhece o uso de perguntas indutivas como recurso pedagógico válido na medida em que contribui para aumentar o campo da problematização, estimulando o educando a ver de outra forma algo que sempre lhe pareceu comum;
- o mestre, ao lançar mão de perguntas indutivas  a fim de , em um primeiro momento, apontar um caminho diferente daquele que o educando está acostumado a seguir, pode inquietar e desacomodar o aluno para despertar nele a vontade e o desejo de aprender;
- o mestre emancipador é aquele que propõe o problema e não apresenta a solução. Ele permite ao aluno se perceber como capaz de partir ele próprio em busca da melhor maneira de solucionar o problema proposto.

De acordo com Rancière (2010, p. 12), o discurso de Jacotot é o mais atual possível, pois não se trata de uma questão de método, como em formas tradicionais de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho da igualdade ou desigualdade. É também uma questão política, ou seja, saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada.

Nesse sentido, todo o discurso filosófico corporificado nas páginas da obra de Rancière possibilita aos professores mais do que uma simples análise filosófica sobre o sistema de ensino, o papel da escola, a ordem social ou a relação entre a política e a escola. Possibilita uma reflexão crítica profunda de suas práticas, de seus modos de ser professor e de sustentar a ordem desigualitária:

> Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de

> um outro homem (RANCIÈRE, 2010, p. 37).

Assim, a proposta de Rancière nos leva a diversos questionamentos: Será que nossas práticas discursivas alimentam a igualdade ou a desigualdade? Por que e para que pensar a emancipação?

Como defende Valle (2003, p. 266), o próprio texto de Rancière expõe o quão longe se pode ir quando o questionamento se instala, e assim afirma:

> O resultado é que é impossível lê-lo sem se contagiar por esta vontade de se lançar, também, na aventura de pensar, de significar, ou de ressignificar coisas para as quais há muito estamos desatentos, de cuja existência nem mais nos damos contas, coisas que parecem resolvidas de uma vez por todas na medida em que as exilamos para o território das coisas que não existem para nós (id. ibid.).

É por esse caráter provocador de nos fazer pensar e de ressignificar que as questões que envolvem a emancipação intelectual de Rancière se apresentam como uma proposta filosófica que pode contribuir para a construção de práticas discursivas dos docentes na contemporaneidade, pois como afirmou o filósofo trata-se de uma questão filosófica saber se o ato de receber a palavra do outro é um testemunho da igualdade ou desigualdade.

Em um momento tão conturbado na história da educação brasileira, em que políticas públicas se colocam novamente como meio de burlar a liberdade de pensar e de ressignificar novos olhares sobre a realidade que nos rodeia, a proposta filosófica de Rancière possibilita aos professores, independente de sua formação acadêmica, a oportunidade de se manter ativa a reflexão crítica sobre a prática:

> Podríamos inferir que tenemos varios motivos para fundamentar que la propuesta de Rancière es una proposta provocadora desde la filosofía de la edución ¿qué es la filosofía de la educación sino hacermos la pregunta? Sino plantearmos ante las situaciones que quiebran y desembocan en uma nueva realidad, como disse Kohan “la filosofía de la educación aunque difícil de definir” tiene que venir a darnos una mano en las situaciones cotidianas de la pedagogia, nos debe poner en actitud reflexiva sobre la práctiva. A partir de este argumento tomaria la propuesta de Rancière como un planteo íntimamente ligado a la filosofía de la educación. Porque él quiebra, hace pensar, nos pone en actitud de desencaje, y eso es hacer filosofía de la educación (TELLO, 2003, p. 4).

De acordo com Pereira e Silva (2015, p. 115), a proposta de Rancière dá à educação uma outra configuração, ou seja, ela não aponta objetivos ou fins, mas se

configura como uma atualização permanente de um *ethos* emancipador, por meio do qual os indivíduos se desprendem dos mecanismos institucionais que os formam e os reduzem a uma determinada categorização ou posição social e se viabilizam as possibilidades de metamorfose do espaço público.

Mas, para viabilizar possibilidades de metamorfose do espaço público, é preciso desvincularmos dos mecanismos disciplinares e de controle típicos das instituições que, conforme explicado no primeiro capítulo por meio do pensamento de Bauman (2001), são mecanismos típicos da modernidade "sólida" que ainda permanecem ativos na modernidade atual ou "líquida".

A reflexão crítica sobre os mecanismos disciplinares e de controle que Rancière nos apresenta torna sua proposta ainda mais relevante aos questionamentos que a própria modernidade "líquida" traz em seu cerne, conforme discutido no primeiro capítulo a partir das reflexões de Bauman (2001).

Entretanto, para a efetividade dessa reflexão crítica, Pellejero (2013, p. 45) esclarece que:

> A emancipação depende para Rancière da nossa desincorporação em relação às partilhas policiais nas quais vivemos, encontra-se associada a uma especial forma de subjetivação. Mas trata-se de um processo de desidentificação e não de um processo de individuação, de um processo de dessujeição e não de instituição de novas formas de subjetividade. Noutras palavras, trata-se da manifestação de uma diferença (entre uma subjetivação e uma identificação), de um distanciamento (em relação às partes reconhecidas na divisão do comum), logo, de um movimento de dessubjetivação, enquanto condição de possibilidade da instauração de uma comunidade, mesmo que seja apenas sob a forma do litígio sobre a comunidade e sobre a igualdade que pressupõe toda ordem desigualitária.

. Por isso, além da questão filosófica, a proposta de Rancière é também uma questão política:

> A dimensão política da emancipação decorre, assim, do poder de cada um inscrever territórios de sentido no solo do sensível partilhado que a todo o tempo podem ser reconfigurados, deslocados, dando nascimento a novas configurações num regime aberto de possibilidades infinitas (PEREIRA e SILVA, 2015, p. 115).

A proposta de emancipação intelectual de Rancière não está centrada em uma preocupação cognitiva em relação ao processo de ensino-aprendizagem é, antes, uma preocupação política, de conscientização dos indivíduos perante os mecanismos institucionais. Uma conscientização de sua capacidade racional, de sua capacidade

enquanto sujeito de sua própria história, enquanto sujeito capaz de criar novas histórias para si mesmo e consequentemente para o mundo:

> A autonomia do sujeito desenha-se aqui como autonomia de uma vontade que não pode ser cortada por forças ou movimentos que lhe são exteriores, oriundos de vontade alheia ou de qualquer instituição. Por essa razão, a vontade é autônoma na justa medida em que ela não obedece senão a si mesma, ao determinar o seu próprio movimento. Mas, exatamente porque o sujeito tem a possibilidade de exercer o poder sobre si próprio, ele pode livremente sujeitar-se ou emancipar. A sujeição do sujeito não faz dele um elemento passivo, mas ativo, pois em todas as suas formas é uma vontade que está em ação, atuando em função dos seus móbiles ou motivos que a direcionam neste ou naquele sentido (PEREIRA e SILVA, 2015, p. 115).

Mas, ao nos fazer refletir sobre a conscientização da autonomia e da vontade, Rancière nos faz pensar sobre o respeito à liberdade que devemos ter frente à vontade de cada aluno, pois, conforme explicitam Pereira e Silva (2015, p. 115) o ato político é democrático quando incentiva a multiplicidade de manifestações dentro da comunidade, pelo que uma comunidade política é uma comunidade do litígio que se constitui com base no encontro discordante das percepções individuais.

Isso posto, diante de um acirramento cada vez maior de discursos distintos que, muitas vezes, corroboram para ações de intolerância, dentro e fora da escola, que a proposta de Rancière se coloca também como uma proposta filosófica provocadora para pensarmos nossas práticas discursivas perante as nossas formas de receber as percepções individuais de cada aluno:

> Face aos múltiplos cenários em que se desenha o advento de novos totalitarismos, a ameaça do empobrecimento e da desigualdade crescente, a democracia ou colapsa ou resiste. Entendemos que os problemas com que somos confrontados no presente não se resolvem com menos democracia (como algumas vozes ousam fazer crer), mas com mais democracia, isto é, com mais diálogo e comunicação, o que pressupõe a afirmação inequívoca da 'autonomia racional e política' dos indivíduos e o seu 'reconhecimento recíproco' (PEREIRA e SILVA, 2015, p. 115).

É a reflexão sobre o reconhecimento recíproco dos indivíduos e, assim, o desenvolvimento do respeito à autonomia do outro, que faz da obra de Rancière uma possibilidade filosófica de construção de discursos que reconheçam a igualdade das inteligências:

> O panecástico também não julga a moralidade dos discursos. A moral

> que conta para ele é aquela que preside ao ato de falar e de escrever, aquela da intenção de comunicar, do reconhecimento do outro como sujeito intelectual capaz de compreender o que outro sujeito intelectual quer lhe dizer. O panecástico se interessa por todos os discursos, por todas as manifestações intelectuais, com um só objetivo: verificar se eles põem em ação a mesma inteligência; verificar, traduzindo-os uns nos outros, a igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2010, p. 186-187).

Nesse sentido, a filosofia da igualdade (panecástico) tem por base uma relação de dialogicidade entre os sujeitos que respeita o conhecimento trazido pelo outro e o caminho que será tomado a partir do pressuposto da igualdade das inteligências, e é com base nessa relação que a emancipação acontece:

> Ela pode aprender, signo por signo, a semelhança daquilo que ela desconhece com aquilo que ela conhece. Ela pode fazer isso se, a cada passo, observar o que está à sua frente, dizer o que viu, verificar o que lhe disseram. Entre a pessoa ignorante e o cientista que constrói hipóteses, é sempre a mesma inteligência que está trabalhando: uma inteligência que cria formas e fez comparações para comunicar suas aventuras intelectuais e para entender o que outra inteligência está tentando comunicar-lhe de volta (RANCIÈRE, 2010b, p.114).

Como caminho para a emancipação, Rancière considera a improvisação, ou seja, o exercício da "virtude poética": "Este trabalho poético de tradução é a primeira condição para qualquer aprendizado. A emancipação intelectual, como concebida por Jacotot, significa a atenção e a declaração daquele poder igual de tradução e contra-tradução" (id. ibid.).

A emancipação acontece por meio da lição do artista, daquele que coloca todo seu empenho e atenção para improvisar, traduzir e retraduzir, criando de sua maneira uma tradução do mundo:

> É o poder de traduzir do seu próprio modo aquilo que eles estão vendo. É o poder de conectar o que vêem com a aventura intelectual que faz com que qualquer um seja parecido com qualquer outro, desde que o caminho dele ou dela não se pareça com o de mais ninguém. O poder comum é o poder da igualdade de inteligências. Este poder une os indivíduos na mesma medida em que os mantém separados uns dos outros; é o poder que cada um de nós possui na mesma proporção para abrirmos nosso próprio caminho no mundo. O que tem que ser colocado à prova pelas nossas performances – seja ensinar ou atuar, falar, escrever, fazer arte, etc. – não é a capacidade de agregação de um coletivo, mas a capacidade do anônimo, a capacidade que faz qualquer um igual a todo mundo. Esta capacidade atravessa distâncias imprevisíveis e irredutíveis. Ela atravessa um jogo imprevisível e irredutível de associações e dissociações (RANCIÈRE, 2010b, p. 118).

Como esclarece Rancière, aprender a lição do artista não significa transformar o espectador em artista, é reconhecer que cada espectador já é um artista de sua própria história:

> A condição do espectador não é uma passividade que deve ser transformada em atividade. É nossa situação normal. Nós aprendemos e ensinamos, atuamos e sabemos, como espectadores que ligam o que vêem com o que já viram e relataram, fizeram e sonharam. Não existe meio privilegiado, assim como não existe um ponto de partida privilegiado. Em todos os lugares há pontos de partida e pontos de virada a partir dos quais aprendemos coisas novas, se dispensarmos primeiramente o pressuposto da distância, depois, o da distribuição de papéis e, em terceiro, o das fronteiras entre os territórios. Nós não precisamos transformar espectadores em atores. Nós precisamos reconhecer que cada espectador já é um ator em sua própria história e que cada ator é, por sua vez, espectador do mesmo tipo de história. Não precisamos transformar o ignorante em instruído ou, por mera vontade de subverter coisas, fazer do aluno ou da pessoa ignorante o mestre dos seus mestres (id. ibid.).

Diante dessa relação dialógica, desse exercício da virtude poética, o questionamento que vem à tona é: Não seria esse exercício da virtude poética (essa relação dialógica), uma possibilidade para pensarmos sobre a difícil tarefa que Bauman (2009) apontou para os docentes na contemporaneidade, ou seja, uma possibilidade para pensarmos sobre a arte de educar o ser humano neste mundo ultrassaturado de informações?

Rancière (2010b, p.122) declara que uma comunidade emancipada é, na verdade, uma comunidade de contadores de história e tradutores. Entretanto, essa sua declaração provoca questionamentos: “a emancipação, o “método da igualdade”, esse dissenso sem tutela, não seria uma espécie de anarquismo filosófico-literário-popular?” (CEPPAS, 2013, p. 93).

Frente as nossas dúvidas e questionamentos, Rancière (2010b, p. 122) esclarece que:

> Eu tenho consciência de que tudo isso deve soar como palavras, meras palavras. Mas eu não levaria isto como um insulto. Ouvimos tantos oradores passarem suas palavras adiante como algo mais que palavras, como senhas que nos habilitariam a entrar em uma nova vida. Vimos tantos espetáculos que se gabavam por não serem meros espetáculos, mas cerimoniais de uma comunidade. Mesmo hoje em dia, apesar do chamado ceticismo pós-moderno quanto a mudar nossa forma de viver; pode-se ver tantos shows que posam como mistérios religiosos que talvez não seja tão escandaloso ouvir, para variar, que palavras são meras palavras. Romper com os fantasmas da Palavra transformada em carne e do espectador transformado em ator, saber que palavras são apenas palavras e que

> espetáculos são apenas espetáculos talvez nos ajude a entender melhor como palavras, histórias e espetáculos podem nos ajudar a mudar alguma coisa no mundo em que vivemos.

Assim, a emancipação é, antes, compreender que o mundo é o que é, mas pode ser sempre outra coisa, assim queira a vontade dos homens (PEREIRA e SILVA, 2015, p. 114):

> Quando necessário, todos praticam esse método, mas ninguém está pronto a reconhecê-lo, ninguém quer enfrentar a revolução intelectual que ele implica. O círculo social, a ordem das coisas, proíbe que ele seja reconhecido pelo que é: o verdadeiro método pelo qual cada um aprende e pelo qual cada um descobre a medida de sua capacidade. É preciso ousar reconhecê-lo e prosseguir a verificação aberta de seu poder. Sem o que, o método da impotência, o Velho, durará tanto quanto a ordem das coisas. Quem gostaria de começar? (RANCIÈRE, 2010, p. 36).

É a partir dessa provocação feita por Rancière que considero a emancipação intelectual como uma proposta filosófica que pode suscitar nos docentes a possibilidade de pensar sobre suas práticas discursivas que, como afirma Moita Lopes (2006), não são neutras e costumam envolver escolhas intencionais ou não, ideológicas e políticas, transpassadas por relações de poder, que promovem efeitos diversos no mundo social. Acredito que a reflexão sobre tudo que envolve esse partir da igualdade das inteligências possa contribuir para a construção de práticas discursivas que promovam outros efeitos diversos no mundo social.

Dessa forma, a seguir, proponho um material didático que tem por objetivos estimular e fortalecer a reflexão crítica sobre as práticas docentes por meio de uma compilação de textos selecionados com o intuito de propiciar o pensamento sobre as questões que envolvem o fazer pedagógico.

Com base no ensino proposto por Rancière/ Jacotot, o material didático apresentado, longe de querer propor um “método” para a formação de professores, propõe uma reflexão crítica para ressignificar, ou seja, construir de uma maneira diferente as práticas discursivas docentes, pois, como disse Cortella (1999, p. 32), somos, antes de tudo, construtores de sentido, porque, fundamentalmente, somos construtores de nós mesmos, a partir de uma evolução natural.

# Capítulo III – Uma vontade servida por uma inteligência – Conscientizando mestres ignorantes: a elaboração do material didático

> A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação. Essa lição, ela também, é mais do que nunca atual (RANCIÈRE, 2010, p. 16).

Neste capítulo, iremos apresentar uma possibilidade de promover o método da medida da capacidade humana, ou seja, a igualdade das inteligências, conforme Rancière (2010) propõe e estimula em *O mestre ignorante*.

Se somos uma vontade servida por uma inteligência, como afirma Rancière (2010), a proposta de material didático a seguir tem por propósito estimular a vontade, propondo a verificação, ou seja, a emancipação intelectual, da igualdade das inteligências dos docentes contemporâneos a partir dos textos disponibilizados em um caderno de materiais para leitura e reflexão.

Diante de toda pesquisa em relação ao pensamento de Rancière (2010) sobre a emancipação intelectual, diversas questões nos surgem quando pensamos em meios de promover a verificação da igualdade das inteligências, ou seja, a emancipação intelectual. A primeira questão que nos vem à cabeça é: como produzir um material didático a partir de uma proposta educativa que se apresenta como uma proposta impossível para o ensino tradicional e que por isso não se apresenta como um método? A segunda questão é: como produzir um material didático que não se caracterize como um método de ensino? Além dessas questões, outras surgem quando aprofundamos a leitura sobre a proposta de Rancière. Este afirma que a emancipação intelectual de Jacotot não é um método. No ensino universal, o aluno é quem faz o seu próprio método. Então, como produzir um material didático em que o método é o do aluno?

Rancière também comunica que se o professor pretende emancipar intelectualmente seus alunos, ele precisa primeiro ser emancipado. Logo, é preciso primeiro pensar em um meio de emancipação intelectual dos professores. Dessa forma, outras questões nos surgem: como emancipar intelectualmente os professores? Como disponibilizar a proposta de emancipação intelectual de Rancière de forma a

possibilitar a construção de práticas discursivas dos docentes na contemporaneidade?

Foi diante desses questionamentos que surgiu a ideia de produção de uma apostila como material didático para a conscientização dos docentes sobre a proposta de emancipação intelectual de Rancière. Se consideramos a emancipação intelectual de Rancière como uma proposta filosófica, o desenvolvimento de uma apostila que seja um convite a uma reflexão crítica sobre o ensino, o papel do professor e suas práticas pode contribuir para problematizar a emancipação intelectual como proposta filosófica para a formação do professor, estimulando o pensamento crítico dos docentes sobre as práticas discursivas, aprofundando o interesse dos docentes pela filosofia e fortalecendo, filosoficamente, a formação dos docentes, independente de sua formação acadêmica.

Como Rancière informou, no Ensino Universal, o método é o do aluno. Logo, a proposta de um caderno de materiais autoinstrucional se apresenta a nosso ver como um material didático condizente com esse ensino, uma vez que o professor/aluno poderá escolher e ler os textos apresentados de acordo com sua vontade. Ele irá escolher dia, hora, local e a ordem de leitura dos textos. Dessa forma, a marcha será a do professor/aluno. Além disso, Rancière (2010) esclareceu que a explicação é um método de embrutecimento. Quando explicamos algo a alguém, estamos dizendo a essa pessoa que ela não tem capacidade de pensar por si, de refletir sobre os problemas que estão diante de si. Partindo desse entendimento, o ensino de Jacotot/Rancière apresenta três princípios norteadores, como vimos: todos os homens têm igual inteligência, cada homem recebeu de Deus a capacidade de instruir-se e tudo está em tudo.

Diante disso, o caderno de materiais que será disponibilizado aos professores para apresentar a proposta de Rancière sobre a emancipação intelectual não seguirá a lógica de ensino tradicional, ou seja, não conterá um passo a passo explicativo já que tem por base os princípios norteadores do Ensino Universal. Logo, o caderno apresenta uma compilação de textos que foram disponibilizados de forma a potencializar a reflexão dos leitores/professores. Os textos foram separados por temas norteadores para facilitar a escolha da leitura e o pensamento reflexivo.

Para contribuir com o processo de reflexão sobre os textos apresentados, ao final da apresentação dos textos, os leitores/professores irão encontrar algumas questões baseadas nos textos para estimular o pensamento crítico, assim como um espaço para que possam escrever sobre suas impressões e reflexões.

Como afirma Foucault (2003), a filosofia é o deslocamento e a transformação

dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é.

Nesse sentido, as questões disponibilizadas têm como objetivos: contribuir para uma reflexão crítica que possibilite transformar a maneira de pensar e fazer a educação, buscando a construção das práticas discursivas, e nortear as inúmeras perguntas que podem surgir a partir da experiência do pensamento, proposta pelos materiais disponibilizados.

Segundo Cerletti (2009, p. 24), "o perguntar filosófico pretende enriquecer o sentido do questionamento e universalizar a dimensão das respostas". Sendo assim, as perguntas apresentadas pretendem enriquecer a experiência do pensamento proposta aos professores por meio do caderno de materiais. Ainda segundo Cerletti (2009, p. 25), "o filósofo não inventa as suas questões ou problemas do nada. Antes, poderíamos dizer que ele é um *re*-criador de problemas". Diante do exposto, esperamos que os professores possam, a partir dos textos e perguntas disponibilizadas, inventar novas questões ou problemas.

Dessa maneira, os textos foram divididos em oito eixos temáticos, a saber: desconstrução, o filosofar, ensino, diálogo, filosofia e literatura, arte, poemas e canções e linguagens desenhadas.

No primeiro eixo temático, sobre desconstrução, temos dois textos. O primeiro texto foi retirado do livro *História da educação: da antiguidade aos dias atuais*, de Manacorda (2010). No livro, Manacorda conta um pouco da história da escola ao longo dos séculos. O texto destacado retrata as vozes (anti) pedagógicas dos jovens e operários na segunda metade do século XX, passando pelo movimento dos meninos de Barbiana e pelo ano de 1968 em que houve uma revolta estudantil e juvenil em todo mundo. O objetivo de disponibilizar o trecho é a possibilidade de refletir sobre a visão da educação como opressão e da importância dos movimentos (anti) pedagógicos para a reflexão e construção de uma nova forma de fazer educação.

O segundo texto selecionado é do filósofo Ivan Illich (1973) e foi retirado do livro *Sociedade sem escolas*. No trecho do capítulo intitulado *Por que devemos desinstalar a escola?*, Illich tece várias críticas ao sistema escolar. Para justificar a desinstalação das escolas, diz que as pessoas aprendem a todo o momento fora da escola e esse pensamento se assemelha ao pensamento de Rancière ao apresentar a ideia de emancipação intelectual. O objetivo de trazer trechos do texto de Illich é justamente possibilitar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica por meio de um

movimento de desconstrução e construção dessas práticas, contribuindo para um diálogo reflexivo sobre o pensamento dos dois filósofos em relação à capacidade de aprendizagem humana.

O segundo eixo temático, sobre o filosofar, apresenta trechos dos seguintes textos: *Repetição e criação na filosofia e em seu ensino*, de Cerletti (2009), e *O enigma da educação*, de Lilian do Valle (2002).

Esses textos foram disponibilizados de forma a propiciar uma reflexão sobre a filosofia como instrumento importante para o movimento de um pensamento crítico que possibilita a desconstrução e a construção das práticas pedagógicas, das práticas discursivas dos docentes. Como afirma Cerletti (2009, p. 36), "todo ato filosófico estabelece sempre uma separação, uma distinção, que permite abrir novos rumos". Esse ato filosófico é propiciado pelo pensar. Pode-se afirmar que o ato de pensar implica novidade e, por isso, é inquietante, porque escapa ao controle da simples transmissão do saber. Logo, o pensar filosófico pode ser inquietante para o professor, porque o afasta desse caminho já conhecido da transmissão de conhecimentos e o leva a enfrentar o desafio de pensar por ele mesmo (CERLETTI, 2009, p. 38). Partindo desse pensamento de Cerletti, que temos a proposta de Rancière como provocadora e inquietante para o professor, já que o leva a pensar sobre o desafio de partir da igualdade das inteligências, que o afasta do caminho familiar da transmissão de conhecimentos.

Já o texto de Lilian do Valle (2002) tem por base o pensamento de Castoriadis e apresenta a educação como uma atividade *prático-poiética*. A educação é entendida como *poíesis* porque visa a uma finalidade que é exterior a ela e deve ser constituída em uma atividade criadora de algo que não estava lá no início, que é a liberdade, a autonomia humana: "A liberdade humana é, assim, criação das próprias possibilidades de existência, autocriação e também auto-alteração" (VALLE, 2002, p. 271). Logo, pode-se dizer que o Ensino Universal proposto por Jacotot/Rancière apresenta a educação como uma atividade prático-poiética, uma vez que o cerne da emancipação intelectual está baseado pela liberdade, ou seja, autonomia humana.

De acordo com Valle, a filosofia, perante a educação, tem um papel importante e ineliminável, ela, assim como a teoria, não fornece à prática educacional garantias e nem justifica o que deve ser feito, e também não pretende se substituir à iniciativa criadora que é própria do professor, mas ela é o instrumento por meio do qual a liberdade humana pode ser assumida explicitamente como deliberação sobre a questão: "o que penso que *deve* ser a educação?" (id. ibid.).

Com base nesse pensamento de Valle que temos a emancipação intelectual de Rancière como uma proposta filosófica perante a educação: Por ser uma atividade prático-poiética, ou seja, criadora, a educação demanda a introdução de uma reflexão específica, isto é, a reflexão filosófica que, em virtude do tipo de interrogação que lhe é própria, não visa “explicar” a realidade que estuda, mas a “elucidá-la” (*idem, ibid.,* p. 274).

Nesse sentido, Valle considera que a filosofia da educação luta contra a tendência de reduzir a educação a um campo de pura aplicação de teorias ou técnicas e de crítica sobre as tentativas de submissão das atividades educativas a um controle absoluto. Assim, a educação é vista como um enigma em que a filosofia sabe que é incapaz de decifrá-la inteiramente. Sendo a educação um enigma ineliminável, o papel da filosofia da educação é definido como a exigência de uma interrogação que, antes de ser seu monopólio, é a tarefa de autocriação individual e coletiva que tem como ponto de partida e fim a emancipação humana (*idem, ibid.,* p. 274).

Dessa maneira, temos o enquadramento da obra de Rancière dentro do papel da filosofia da educação. Assim, esses textos constituem uma espécie de preparação e também compreensão para o terceiro eixo temático, sobre ensino, que inicia com a apresentação do primeiro capítulo do livro *O mestre ignorante*, de Rancière (2010).

Por uma questão de direito autoral e também com o intuito de estimular a vontade dos professores de ler toda a obra de Rancière, será apresentado somente o primeiro capítulo para leitura e reflexão sobre as questões que envolvem o ensino. Nesse capítulo, os professores irão conhecer a experiência intelectual vivida pelo professor Jacotot no século XIX e poderão refletir sobre a possibilidade de inverter a lógica do sistema explicador por meio da emancipação intelectual. Nesse contato com o pensamento de Rancière, o professor encontrará uma leitura inquietante e, portanto, instigadora para a reflexão sobre o ensino e suas práticas, onde se incluem suas práticas discursivas.

Ainda nesse eixo temático, encontram-se também dois trechos retirados do livro *Pedagogia da Autonomia,* de Paulo Freire (2011). O primeiro trecho destacado foi retirado do primeiro capítulo em que Paulo Freire afirma que a primeira reflexão do professor deve ser sobre sua prática docente. Então, o trecho destacado versa sobre o fato de que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Com a leitura desse trecho, intenta-se que os professores possam assimilar a importância da reflexão crítica sobre a prática por meio do pensar crítico de suas práticas e da prática apresentada pelo

professor Jacotot, pois, como afirmou Freire (2011, p. 40), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Sendo assim, esperamos que os professores façam da reflexão crítica uma aliada constante para a construção de suas práticas.

O segundo trecho destacado do livro de Freire (2011) foi retirado do segundo capítulo e tem o intuito de contribuir para a reflexão acerca do ensino por meio da concepção de um pensamento que percebe o ato de ensinar além da simples transferência do conhecimento. Nesse fragmento, os professores encontrarão um ponto em comum com a experiência do professor Jacotot que não transferiu seus conhecimentos aos seus alunos e ainda sim contribuiu para que eles aprendessem. Logo, os professores terão a oportunidade de refletir sobre suas práticas e, aqui, destaco suas práticas discursivas, já que Freire apresenta uma reflexão sobre os discursos postos diante de uma postura autoritária. Freire nos leva a refletir sobre os possíveis desafetos que podem ocorrer entre professores e alunos, destacando a importância da interiorização de uma postura “humilde” que surge a partir do posicionamento do professor sobre a não transferência do conhecimento no ato de ensinar. Como disse Freire (2011, p. 49), “por mais que uma pessoa me desagrade, não posso menosprezá-la com um discurso arrogante em que decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo, trato o outro com desdém, do alto de minha falsa superioridade”. Nesse ponto, é possível que os professores tracem um paralelo com a lógica do sistema explicador que separa os indivíduos em superiores e inferiores, como apresentado por Rancière (2010) no primeiro capítulo destacado. Os professores poderão refletir sobre o mestre emancipador que, partindo da igualdade das inteligências, é aquele que em seus discursos ignora a desigualdade e crê na igualdade das inteligências, uma vez que sabe que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010, p. 47).

O quarto eixo temático, sobre diálogo, apresenta um trecho da entrevista entre Paulo Freire e Ira Shor retirado do livro *Medo e Ousadia*, de 1986. O trecho do diálogo escolhido reflete sobre os seguintes questionamentos: Existe estrutura e rigor na educação libertadora? As classes dialógicas tornam iguais os professores e os alunos? Apesar de ser um diálogo sobre a educação libertadora de Freire, que apresenta algumas diferenças da educação emancipadora de Rancière/Jacotot, a leitura do texto é importante para potencializar a reflexão sobre o diálogo na relação professor-aluno que é algo fundamental tanto para a educação libertadora, de Freire,

como para a emancipação intelectual, de Rancière. Tanto para Freire quanto para Rancière a relação dialógica entre professores e alunos não deve ser pautada pelo autoritarismo. Dessa forma, o trecho destacado permite uma comunicação reflexiva entre os pensamentos dos dois autores, tendo por base as questões que envolvem a igualdade entre professores e alunos por meio de uma relação dialógica.

Em um momento da entrevista, Freire (1986) diz que “a experiência de estar por baixo leva os alunos a pensarem que, se você é um professor dialógico, nega definitivamente as diferenças entre eles e você. De uma vez por todas, somos todos iguais! Mas isto não é possível”. Nesse trecho, pode-se refletir sobre a igualdade em Rancière. Apesar de defender a igualdade das inteligências, Rancière sabe que mesmo as pessoas tendo a mesma inteligência elas são diferentes. A relação dialógica de um mestre emancipador parte de discursos que compreendem a igualdade das inteligências dentro da diversidade humana. Logo, o mestre emancipador ignora as diferenças que costumam existir na sociedade dentro dessa diversidade. Assim, se aproximando do mestre emancipador de Rancière, Freire (1986) afirma que: “se o professor é democrático, se o seu sonho político é de libertação, ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne *antagônica*”. Sendo assim, pode-se dizer que Freire também ignora a relação que separa os indivíduos em superiores e inferiores. Enfim, são diversas as possibilidades de pensar a relação dialógica contida nas obras de Freire e Rancière, assim como uma leitura comunicacional entre ambas.

O quinto eixo temático, sobre filosofia e literatura, contém um trecho do artigo escrito por Beatriz Fabiana Olarieta, de 2008, que versa sobre algumas considerações acerca da relação entre a literatura e a filosofia para crianças. O texto apresenta algumas considerações sobre a relação entre a filosofia e a literatura e permite uma reflexão sobre essa relação, propiciando uma introdução e compreensão para o próximo eixo temático que conterá um trecho do livro de Rancière que versa sobre a arte, sobre a lição dos poetas. Embora haja uma complexidade maior sobre o pensamento de Rancière em torno da arte, uma vez que ele a associa à política, como afirmam Longman e Viana (2010c), a política para Rancière é essencialmente estética, ou seja, está fundada sobre o mundo sensível, assim como a expressão artística, o foco da reflexão que está sendo sugerido são as possibilidades de pensar que surgem da relação entre a filosofia e a literatura.

De acordo com Olarieta (2008), a experiência literária e a experiência de pensamento, ambas, com suas palavras balbuciantes, exprimem esse barulho no qual

os contornos das coisas não acabam de se definir e o colocam na nossa frente, e não deixam que nos esqueçamos dele, nos obrigam a ter de pensar, a ter de aprender a falar, a cada vez, de novo.

Assim, intenta-se que os professores possam refletir sobre a relação entre a filosofia e a literatura, que é uma forma de arte, como experiência que possibilita o pensar e a oportunidade de criação, de interpretar e reinterpretar, dando sempre um novo sentido às coisas por meio da obra artística ou filosófica. Logo, esse texto constitui uma introdução à reflexão sobre a relação da filosofia com a arte que será proposta nos próximos eixos temáticos.

O sexto eixo temático, sobre arte, inicia com um trecho do terceiro capítulo do livro de Rancière em que temos a experiência artística como palco também para a experiência filosófica. Levando-nos a pensar sobre a lição do poeta, Rancière (2010, p. 104) afirma que essa lição perpassa pelo fato do artista não se contentar em ser homem de um único ofício, mas por procurar fazer de todo trabalho um meio de expressão e por não se contentar em sentir, mas por buscar partilhar. Logo, o artista relata e faz experimentar aos outros, a cada vez, novamente, a igualdade que os assemelham. Por isso, diz que é preciso que o artesão *fale* de suas obras para se emancipar; é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender (RANCIÈRE, 2010, p.97). Aqui, é possível a experiência do pensar sobre essa relação dialógica entre o artista e o espectador. São inúmeras as possibilidades de interpretação e vinculação.

Ainda nesse eixo temático, o professor encontrará um conto de Machado de Assis, intitulado *Conto de escola*. Apesar de ter sido publicado em 1884 e narrar uma história ocorrida em 1840, o conto nos permite voltar ao passado e refletir sobre como costumes da época ainda podem existir na sociedade atual. O foco temático é sobre corrupção, delação e ética, nada mais atual para o momento político vivenciado no Brasil, mas os professores podem também observar e refletir sobre as características da escola e do professor descritos. Embora muitos costumes da época hoje não sejam mais utilizados nas escolas, como a palmatória, a estrutura escolar ainda apresenta algumas características semelhantes à época retratada por Machado. No conto, temos o professor como o detentor do saber, autoritário e rude. E essa característica ainda pode ser observada nos professores da atualidade. Traçando um paralelo com a obra de Rancière, pode-se perceber uma relação de superioridade e inferioridade entre os personagens em relação ao aprendizado. Além disso, é possível também observar a descrição da escola levando a uma comparação com uma prisão. Da janela da escola, que representa a grade da prisão, o garoto observa a liberdade,

ou seja, a rua, o mundo lá fora. Mais uma vez, é possível o diálogo com a obra de Rancière, refletindo sobre a lógica da sociedade explicadora.

No sétimo eixo temático, sobre poemas e canções, temos duas letras de música e um poema de Madalena Freire, filha de Paulo Freire. A proposta de apresentar um eixo temático sobre poemas e canções perpassa pela ideia de quebrar um pouco com a formalidade típica de um material didático, trazendo para reflexão as letras das músicas *Como nossos pais*, de Elis Regina, e a letra de *Tocando em frente*, de Almir Sater, como obras artísticas que propiciam a experiência do pensamento, assim como o poema *Eu não sou você, você não é eu*, de Madalena Freire, de 2008.

A música *Como nossos pais* possibilita uma reflexão ao associarmos a letra à paixão pela desigualdade da sociedade e a dificuldade de aceitação e de pôr em prática algo fora dessa lógica, como exposto por Rancière (2010), quando diz em seus versos que "*É você que ama o passado e que não vê que o novo sempre vem*" e "*minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo o que fizemos, nós ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais*". A letra também dialoga com uma reflexão sobre modernidade, partindo da ideia de Bauman (2009) de estarmos vivendo dentro de um modelo híbrido de sociedade, constituído por estruturas que apresentam características tanto da modernidade "sólida" quanto da modernidade "líquida".

A segunda letra de música apresentada é *Tocando em frente*, de Almir Sater. Nessa letra, é possível estabelecer uma ligação com os princípios do Ensino Universal e promover uma reflexão a partir dos versos da música. O trecho da música *cada ser em si carrega o dom de ser capaz* pode ser associado aos seguintes princípios do Ensino Universal: cada homem recebeu de Deus a capacidade de instruir-se e todos os homens têm igual inteligência. Logo, todo homem é capaz de compor sua própria história.

O poema de madalena Freire, *Eu não sou você, você não é eu*, permite a reflexão sobre as questões que envolvem a igualdade e a desigualdade, e mais uma vez pensar sobre a igualdade das inteligências proposta por Rancière. O partir da igualdade das inteligências pressupõe que somos todos exatamente iguais, ou seja, que temos ou teremos todos os mesmos gostos, vontades e seguiremos os mesmos caminhos? Ou partir da igualdade das inteligências pressupõe que todos os homens têm igual inteligência aliado à liberdade de escolher e seguir seu próprio caminho? Logo, é possível o desenvolvimento de um exercício do pensamento sobre a igualdade fora da lógica superioridade/inferioridade por meio do diálogo entre o poema e a obra de Rancière.

No oitavo e último eixo temático, sobre linguagens desenhadas, temos cinco imagens retiradas do livro *Com olhos de Criança*, de Francesco Tonnucci, 1997.

Tonnucci é um pensador, psicopedagogo e artista italiano que procura apresentar suas ideias por meio de charges. Em seus desenhos, com humor e ironia, o psicopedagogo apresenta suas críticas em relação ao modelo escolar, aos processos pedagógicos que não dão voz as crianças, segregando-as. O livro *Com olhos de criança* surgiu a partir do encantamento dos educadores, na Itália e na Europa, nos anos de 1970, em relação à escola de tempo integral, na qual Tonnucci não era favorável (BARATO, 2009).

O livro é ricamente constituído por breves textos e várias charges. As imagens possuem uma força de expressão tão grande que provocam uma inquietação, certo incomodo e, muitas vezes, um riso sem graça, pois como adultos nos levam a nos projetar e, possivelmente, nos reconhecer. Dessa forma, em um tom irônico, Tonnucci parece denunciar a situação vivenciada por muitas crianças na escola (SILVA, 2008).

A obra de Tonnucci constitui-se como um convite à reflexão sobre o lugar das crianças na sociedade, sobre o papel da escola, dos professores e sobre nossa maneira, enquanto educadores, de perceber tudo isso.

De acordo com Sgarbi (2007, p. 25, *apud* RODRIGUES *et al*., 2011), “as imagens, sejam elas desenhadas, fotografadas, filmadas, pintadas... trazem conhecimentos muito relevantes... Qualquer que seja a imagem, ela causa um impacto em quem a vê, maior ou menor, mais superficial ou profundo...”. Assim, a imagem é uma fonte de conhecimentos (SILVEIRA, 1996, *apud* RODRIGUES *et al*., 2011). Dessa forma, as linguagens desenhadas propiciam a experiências do pensamento, remetendo-nos a inúmeras possibilidades de interpretação e associação entre diversos conhecimentos.

Nesse sentido, a primeira imagem selecionada do livro de Tonnucci se chama *A grande máquina escolar*. Nela, temos a escola associada a uma grande fábrica com sua linha de montagem. As crianças entram com suas diferenças e, após passarem pela “linha de montagem”, ou seja, pela escola, saem exatamente iguais e preparadas para atuarem no mundo. Na imagem, temos também um grande cano que sai da fábrica e expele várias crianças para fora. No cano, está escrito “lixo” e há uma placa próxima desse cano escrito turmas especiais e especializadas, retardo, trabalho das crianças, droga, bar, ignorância. A imagem representa uma grande crítica ao sistema escolar e possibilita a articulação com a lógica do sistema explicador, que separa os indivíduos em superiores e inferiores, apresentado por Rancière.

A segunda imagem, *A obrigação de corrigir*, tem uma criança pensando sobre as formas verbais, chegando à conclusão que o particípio passado do verbo descobrir é descobrido. Ao dar essa resposta ao professor, é surpreendido com a explicação do professor de que estava errado, o correto é descoberto. A criança, então, fica confusa e desanimada. A imagem nos leva a refletir sobre, por exemplo, a obrigação de corrigir, o desestímulo dos alunos frente ao erro, a arrogância do professor no momento da correção, o tom dos discursos utilizados em sala. Nessa perspectiva, cabe o diálogo com a obra de Rancière por meio da reflexão sobre a lógica do sistema explicador, da separação dos indivíduos em superiores e inferiores, dos papéis do mestre embrutecedor e do emancipador.

Na terceira imagem, *As pequenas frases*, o professor pede a um aluno que leia a frase criada em voz alta perante a classe. Antes que pudesse terminar a frase, o professor o interrompe bruscamente, em voz alta, corrigindo uma das palavras, e, chamando-o de burro, manda-o parar de ler e aprender a escrever. O aluno, assustado, abaixa a cabeça, enquanto os outros alunos, também assustados, o observam. Nessa imagem, há também uma crítica aos discursos utilizados pelos professores em sala de aula que, muitas vezes, tem um tom autoritário e arrogante. Logo, a imagem possibilita a experiência do pensamento sobre os discursos docentes, fazendo uma conexão com a lógica da desigualdade do sistema explicador, dos papéis do mestre embrutecedor e emancipador.

Na quarta imagem, *A diferença*, as crianças estão sentadas em suas carteiras enfileiras e na mesa mais alta à frente da fileira está a professora que escreve uma espécie de parecer, onde informa que uma das crianças deve ser colocada em turma especial por ser especial. Uma das crianças da fileira não apresenta os óculos e nem os cabelos penteados como as outras. Nessa imagem há toda uma crítica ao sistema escolar que procura padronizar os indivíduos e separa-os entre aqueles que se adaptam daqueles que não se adaptam a essa padronização. Esses últimos são tidos como problemáticos ou especiais. Aqui cabe a reflexão sobre essa diferença, sobre o respeito à diversidade, sobre o respeito ao que cada aluno traz consigo ao pisar na escola. É possível também uma ligação com a reflexão proposta por Rancière sobre a paixão pela desigualdade que a sociedade do embrutecimento possui.

Na quinta imagem, *O tempo perdido*, duas crianças conversam no pátio da escola, na hora do recreio, sobre o modelo de avião que passou no céu. Ao tocar a campainha, que indica o término do recreio, as crianças se direcionam para a sala com a cara emburrada e um diz para o outro: “Chega! Está na hora de perder nosso

tempo". Na imagem, há uma crítica à escola como espaço de tempo perdido, uma vez que Tonnucci critica a escola de tempo integral. Nesse sentido, é possível estabelecer pontos de diálogo e reflexão com a ideia de Bauman sobre estarmos vivendo em um mundo ultrassaturado de informações, além de possibilitar a reflexão sobre o papel da escola por meio da proposta de Rancière e Illich que defendem que as crianças aprendem coisas fora da escola, inclusive aprendem a falar sem um mestre explicador.

As linguagens desenhadas possibilitam uma infinidade de interpretações e, por isso, constituem um instrumento importante para a experiência do pensamento. As imagens de Tonnucci foram selecionadas para compor o caderno de materiais justamente pelo fato de apresentarem um misto de humor e ironia que provocam uma inquietação, que obriga o leitor a ter de pensar, a pensar de outra maneira.

Ao final do eixo temático sobre linguagens desenhadas, os professores encontrarão algumas questões que são fruto dessa experiência do pensamento produzida pela pesquisa e leitura dos textos apresentados. Como afirma Foucault (2003), a filosofia é o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é.

Dessa forma, as questões disponibilizadas para propiciar a experiência do pensamento são:

1. Como seria uma sociedade sem escolas? Ou como seria o processo de aprendizagem sem um sistema institucional?

2. Quais são as possibilidades de aprendizagem fora da escola?

3. Que relações podem ser estabelecidas entre o processo de escolarização e a desigualdade social?

4. Se a escola não promove a igualdade, o que poderá promovê-la?

5. Quais são as relações que podem ser estabelecidas entre a filosofia e a educação?

6. Como a filosofia pode auxiliar o professor em sua tarefa de educar?

7. Por que ensinar não é transferir conhecimento?

8. Por que as explicações do professor são supérfluas? Como elas poderiam ser mais úteis?

9. Como justificar que algumas pessoas apresentem melhor desempenho em algumas áreas do conhecimento que em outras, se sabemos, segundo Rancière, que a mesma inteligência está em ação em todos os atos do espírito humano?

10. De acordo com Freire, como é possível dialogar se me coloco, enquanto educador, como participante de um grupo seleto de homens superiores, donos da verdade e do saber?

11. Como os discursos podem afetar as relações entre o professor e os alunos?

12. Que relações podem ser estabelecidas entre a filosofia e a literatura?

13. Embora a escola retratada por Machado de Assis em seu conto seja uma escola típica do século XIX, que relações podemos estabelecer com as escolas da atualidade?

14. Que relações podemos estabelecer entre a arte e a experiência do pensamento?

15. Como poemas e canções podem contribuir para a experiência do pensamento?

16. Quais foram suas percepções sobre as imagens de Tonucci?

17. Que relações podem ser estabelecidas entre as imagens e os textos disponibilizados?

18. A partir da proposta de Rancière, o que você proporia aos seus alunos para emancipá-los intelectualmente? Como você faria para verificar a emancipação intelectual de seus alunos?

De acordo com Valle (2002, p. 204), “o conhecimento nasce da interrogação: quem desconhece essa simples evidência dificilmente estará em condições de prestar contas daquilo que aprendeu”. Por isso, as questões estão sendo sugeridas para fortalecer a experiência do pensamento, porém deixando a cargo dos professores a possibilidade de pensar em outras e registrar (se quiser) no espaço disponibilizado para isso. Como afirma Cerletti (2009, p. 24), a intencionalidade filosófica do perguntar se enraíza na aspiração ao saber, mas sua característica específica é aspirar a um saber sem supostos. Logo, o perguntar filosófico não se resigna diante das primeiras respostas que, geralmente, são oferecidas e interrompem o perguntar dos primeiros supostos. Porém, como um saber sem supostos é impossível, o questionar do filósofo é contínuo. Partindo dessa intencionalidade, esperamos um questionar contínuo aos leitores/professores do caderno de materiais sobre filosofia e ensino.

Segundo Rancière (2010, p. 60), “o pensamento não é um atributo da substância pensante, mas um atributo da *humanidade*. Toda a prática do Ensino Universal se resume na questão: o que pensas disso? Todo seu poder está na consciência da emancipação que ela atualiza no mestre, e suscita no aluno”.

Sendo assim, tendo por base a pensamento de Rancière, em *O mestre ignorante*, quando afirma que o que pode um emancipado, essencialmente, é ser

emancipador e, assim, fornecer não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra (RANCIÈRE, 2010, p. 64), que o caderno de materiais está sendo proposto aos professores como forma de consciência dessa igualdade, permitindo que a inteligência se atualize pela verificação. Por isso, o aluno/professor deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vês? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, dessa forma, até o infinito. Entretanto, esse infinito não é mais um segredo do mestre, é a marcha do aluno (idem, ibid., p. 44), pois quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova para relacionar à coisa que já conhece. (idem, ibid., p. 57).

Em vista disso, o material didático sugerido procura promover a verificação da igualdade das inteligências, estimulando a consciência da emancipação por meio da reflexão sobre a capacidade da inteligência humana, instigando uma volta sobre si mesmo, ou seja, aguçando a atenção incondicionada aos atos intelectuais próprios dos indivíduos, o caminho que descrevem e à possibilidade de avançar sempre, investindo a mesma inteligência na conquista de novos territórios (idem, ibid., p. 61).

## Considerações Finais

No primeiro capítulo vimos com Bauman (2009), Giddens (1991), Beck (2000), Foucault (1987), entre outros, os desafios que a modernidade vem trazendo aos indivíduos e às instituições. Por estarmos vivendo em um modelo de modernidade que se constitui como uma interseção entre a modernidade “sólida” e a modernidade “líquida”, temos presenciado uma ruptura generalizada com ideologias, princípios e relações humanas que antes eram tidas como sólidas (BAUMAN, 2009). A modernidade produz modos de vida que estão a cada dia mais se desvencilhando dos tipos tradicionais de ordem social (GIDDENS, 1991).

Atualmente, a velocidade das mudanças contribui para a quebra de qualquer lei imutável. O conhecimento científico, e qualquer outra forma de conhecimento, é o tempo todo desafiado e posto em xeque. Hoje em dia não se acredita mais em verdades absolutas, verdades consolidadas, ou seja, sólidas (BAUMAN, 2009).

Diante disso, o mundo contemporâneo vem desafiando a escola e os professores: nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente, não havíamos estado até agora em situação semelhante (BAUMAN, 2009). Assim como as coisas são descartadas com muito mais rapidez do que antes, a educação contemporânea tem sofrido com a liquefação típica da sociedade moderna “líquida. Como afirma Bauman (2009), foi o mundo do lado de fora da escola que cresceu muito diferente do tipo de mundo para o qual as escolas costumavam preparar seus alunos. Dessa maneira, o sociólogo concluiu que a arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver.

Na contemporaneidade, a escola ainda se configura como uma instituição disciplinar em que o controle e a hierarquia estão presentes (FOUCAULT, 1987) e essa organização é continuamente questionada pelos jovens, o que tem gerado alguns conflitos. Como afirma Beck (2000), o processo de modernização constante da sociedade fez com que a mesma produzisse riscos. Tememos, por exemplo, o risco do uso das bombas químicas, os problemas causados pelo desequilíbrio ecológico, o aumento da violência e da intolerância, e com isso, o aumento dos discursos de ódio proferidos seja por questões políticas, culturais, sexuais, raciais, sociais etc. Inserida nesse contexto, a escola tenta lidar com os riscos produzidos pela modernidade.

No Brasil, a educação, além de tentar lidar com os desafios produzidos pela

modernidade, precisa sobreviver diante de tantos ataques sofridos com o desgoverno imperante no país. Assim, Blanco (1998, p. 17) afirma: “Los cambios son inevitables...la mejora es opcional. Los docentes podemos vivir esos cambios como problema o como una posibilidad para mejorar”.

Diante de tantas mudanças que a educação vem enfrentando, aos docentes cabe a escolha de viver essas mudanças como problemas ou como possibilidades de melhorias. Sendo a modernidade atual um período em que a reflexão está presente, aos docentes cabe a lição deixada por Paulo Freire (2011): ensinar exige a reflexão crítica sobre a prática. Ou seja, refletir sobre suas práticas diante das mudanças como possibilidade de melhorá-las, uma vez que sabemos que os “ataques” políticos recentes têm contribuído para uma produção de discursos midiáticos depreciativos não só da educação quanto da profissão docente. Dessa forma, aos docentes se apresenta o desafio de reflexão sobre suas práticas discursivas não só como instrumento de produção de saberes compartilhados por comunidades que dão sentido aos discursos, como sobre a formação e o trabalho do professor (DAHER, 2014), mas também como construção de formações discursivas que estejam atentas à arte de educar o ser humano nesse mundo ultrassaturado de informações.

Para isso, este trabalho procurou defender o convite ao pensar filosófico proposto por Rancière (2010), em O *mestre ignorante*, como um exercício de enfrentamento, de desconstrução e também de construção de práticas discursivas dos docentes, que possibilitem a emancipação intelectual dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento da arte de ensinar na contemporaneidade. Dessa forma, a questão que norteou essa pesquisa foi: Como a proposta de emancipação intelectual, de Rancière (2010), pode contribuir para a construção de práticas discursivas dos docentes na contemporaneidade?

No segundo capítulo, o foco da pesquisa foi o desenvolvimento dos conceitos principais contidos na obra de Rancière. Ao apresentar um novo olhar sobre a questão da igualdade, Rancière polemiza essa questão ao opor-se a tantas teorias vigentes e solidificadas na história educacional da sociedade. Logo, o filósofo se distância da visão de Bourdieu, de Althusser, de Sócrates, de Paulo Freire, entre outros. Isso faz de Rancière um filósofo inclassificável.

Rancière (2010) acredita que devemos partir da igualdade e não torná-la um objetivo a ser alcançado. Diante dessa proposta, critica toda a lógica pedagógica e afirma que ao pensar a igualdade como objetivo a ser atingido a pedagogia propicia a desigualdade, separando os indivíduos entre superiores e inferiores por meio da

explicação. Para Rancière, a explicação é uma forma de embrutecimento. Porém, o filósofo não nega, na história da pedagogia, tentativas de emancipação e de igualdade. Diante disso, vimos que há uma distância entre as propostas da emancipação intelectual de Jacotot e movimentos como o de Paulo Freire. Mas existe algo em comum, no processo de emancipação intelectual, como veículo de mobilidade de emancipação política que rompem com uma lógica social, uma lógica de instituição (RANCIÈRE, 2003).

Segundo Rancière, a emancipação intelectual não é possível dentro das escolas, pois as escolas são instituições que servem à lógica da sociedade, ou seja, a perpetuação da desigualdade. Dessa forma, acredita que a emancipação intelectual é possível através da consciência do Ensino Universal. O Ensino Universal, conforme vimos, é baseado nos seguintes princípios: todos os homens têm igual inteligência, cada homem recebeu de Deus a capacidade de instruir-se e *tudo está em tudo.*

No Ensino Universal, a vontade e a linguagem são fatores primordiais para que a emancipação intelectual aconteça. Entre o mestre e o aluno, existe uma relação de vontade a vontade que não significa transferência de conhecimento. O que existe é a comunicação entre a vontade do professor com a do aluno, motivando a atuação do aluno como sujeito de sua própria produção do saber.

Como o Ensino Universal é a universal verificação de que todos os emancipados são capazes de pensar em si como homens semelhantes a outro homem, o mestre emancipador é aquele que verificou que a tautologia da potência (*tudo está em tudo*) é também a da igualdade. Ele sabe que toda a potência da língua está no todo de um livro. Ele sabe que todo mundo é igual, mesmo sendo “diferente”. Ou seja, ele sabe que todas as pessoas têm capacidade de aprender, o que os diferencia é que cada homem apresenta características únicas, fazendo com que a compreensão (o aprendizado) não se dê ao mesmo tempo.

Rancière parte de uma concepção distinta da razão e da universalidade para discutir a linguagem e, por isso, se diferencia dos outros filósofos que discutem as questões filosóficas de linguagem. Todo seu pensamento sobre a linguagem está baseado na universalidade da igualdade, partindo de uma ideia de dissenso. A emancipação é alimentada por uma lógica do ‘dissenso’, da rutura, do desvio ou da alternativa, avessa a monolitismos ou hegemonias e a hierarquias (PEREIRA e SILVA, 2015, p. 115 ). Logo, a linguagem é concebida como forma de verificação da igualdade das inteligências.

Para Rancière, o Ensino Universal compreende um princípio de dialogicidade

que tem como função relatar a igualdade das inteligências, já que “o ato da inteligência é ver e comparar o que se vê” (RANCIÈRE, 2010, p. 86). Dessa forma, o segredo do Ensino Universal é aprender, repetir, imitar, traduzir, decompor e recompor (idem, ibid, p. 101).

Assim, Rancière acredita que a emancipação intelectual é possível por meio de uma relação dialógica entre os indivíduos e que essa relação deve ser pautada com base no exemplo do artista. Ou seja, para Rancière, o artista é aquele que crê que seu pensamento é comunicável, que sua emoção é partilhável. É aquele que traduz e retraduz, num fluxo perpétuo de improvisação.

Dessa forma, o mestre emancipador se comunica como o artista, em um diálogo de igualdade, fazendo com que o aluno seja capaz de interpretar a realidade que o rodeia, percebendo-se como sujeito ativo dentro de seu contexto social e político. Assim, a lição emancipadora do artista, oposta à lição embrutecedora do mestre explicador, é a de que todos os homens são artistas, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretende fazer de todo trabalho um meio de expressão e não se contenta em sentir, mas procura compartilhar. Nesse sentido, acredita que o artista tem necessidade de igualdade na mesma medida em que o explicador tem necessidade de desigualdade.

Por conseguinte, vimos que a atualidade e a ética da emancipação intelectual perpassam pela possibilidade de reinventarmos novas maneiras de lidarmos conosco mesmos (enquanto educadores), com os outros (alunos) e com o mundo (conhecimento e saber) através do entendimento do Ensino Universal, que nos conscientiza de uma razão que não é a razão dominante da desigualdade e sim a razão inalienável da capacidade natural humana: a igualdade das inteligências. De acordo com Rancière, a emancipação intelectual não deve ser vista somente como uma questão filosófica e sim política.

Partindo da provocação feita por Rancière, em *O mestre ignorante*, consideramos a emancipação intelectual como uma proposta filosófica que suscita nos docentes a possibilidade de pensar sobre suas práticas discursivas e as relações de poder ideológicas e políticas que constituem o mundo em que vivemos. Acreditamos que a reflexão sobre tudo que envolve esse partir da igualdade das inteligências possa contribuir para a construção de práticas discursivas que promovam novos efeitos no mundo.

Nesse sentido, no terceiro capítulo, foi apresentada uma proposta de material didático que tem por intuito fortalecer filosoficamente os professores e contribuir para

potencializar a reflexão crítica sobre as práticas, principalmente, as práticas discursivas. Logo, foram disponibilizados vários textos para leitura e reflexão, procurando partir da concepção de Ensino Universal proposto por Rancière em seu livro. Os textos foram selecionados a partir das leituras da pesquisa e não apresentam explicações. Há, ao final dos textos, algumas perguntas, disponibilizadas de forma a nortear a reflexão. Não há um gabarito. Caberá a cada professor ler e compreender, combinar e associar as ideias. A marcha será a do aluno, ou seja, do professor em busca de sua emancipação.

Por que oferecer aos professores contemporâneos a discussão sobre a igualdade do ponto de vista de Rancière (2010)? Como o filósofo disse, a igualdade é sempre algo urgente e intempestivo. Assim, de acordo com Lilian do Valle, a igualdade é uma pedra de tropeço que se coloca a nossa frente, enquanto educadores, nos levando à reflexão sobre a realidade que nos circunda e sobre nossa maneira de lidar com essa realidade.

A proposta da emancipação intelectual feita por Rancière (2010) surge, então, como uma possibilidade instigadora para pensarmos e nos reinventarmos diante de nossas práticas discursivas, agindo como os artistas, que improvisando, mantém uma relação dialógica de igualdade junto ao seu público. Que possamos refletir sobre a possibilidade de aprendermos a lição do artista e inventarmos a arte de educar o ser humano neste mundo contemporâneo. Tarefa esta que não será fácil de aprender, assim como Bauman (2009) e Rancière (2010) esclareceram. Mas, se acreditamos que refletir é uma tarefa sempre possível e necessária para os educadores, essa possibilidade se coloca, como Foucault afirmou, uma tarefa precisa para a mudança, para a transformação.

Longe de querer apresentar um trabalho com um tom autoritário, com ímpetos de verdade absoluta, para anunciar uma fórmula mágica de sucesso que irá resolver os problemas educacionais da sociedade brasileira contemporânea, este trabalho intentou partir de uma pequena leitura reflexiva da obra *O mestre ignorante*, de Rancière (2010), dentro de um universo infinito de leituras, sobre a *opinião* da igualdade das inteligências como uma possibilidade de construção de discursos docentes. A obra por si só já suscita a reflexão em todos aqueles que se aventuram pelo caminho indicado por suas páginas. Por isso, este trabalho procurou apresentar um convite individual ao pensar, ao fazer filosófico, a qualquer professor que esteja em busca de *conhecer a si mesmo* e conhecer sua própria potência intelectual e a de todos que os rodeiam.

Como afirmaram Rancière/Jacotot (2010, p. 191), o Ensino Universal não vingaria, mas também não morreria. A emancipação intelectual ficaria sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação (RANCIÈRE, 2010, p. 16).

Dessa forma, a pesquisa não encerra completamente aqui, ficando para um futuro próximo uma nova pesquisa sobre essa verificação da igualdade que decorre da emancipação intelectual dos indivíduos, que, provavelmente, será baseada por uma pesquisa-ação e utilizará o caderno de materiais preparado nessa primeira pesquisa e que será distribuído a professores do ensino médio de escolas públicas.

Conforme Rancière (2017) esclarece, a emancipação prepara um futuro intensificando a experiência de outras formas de ser, viver, fazer e pensar. Sendo assim, esperamos que a consciência da emancipação intelectual possibilite aos professores contemporâneos a construção de novas práticas discursivas, que tenham como ponto de partida a igualdade e a emancipação dos indivíduos. Antes, porém, almejamos que a experiência do pensamento seja sempre uma aliada do fazer docente, possibilitando a reflexão sobre as questões que envolvem a igualdade, a emancipação e a construção de suas práticas discursivas.

## Referências Bibliográficas


ALMEIDA, Fabio Sampaio. **Uma docente em prova de seleção**: entextualizações de performances corpóreo-discursivas. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

ASSIS, Machado. Conto de Escola. Disponível em: http://www.bancodeescola.com/escola.htm. Acesso em: jul. 2017.

AUROUX, Sylvain. **Filosofia da linguagem**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARATO, Jarbas Novelino. Resenha de livro. Frato: 40 anos com olhos de criança. In: **B. Téc. Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v.35, n.1, p.78-79, jan./abr., 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Desafios educacionais da modernidade líquida**. Revista TB, Rio de Janeiro, 148: 41/58, jan.-mar., 2002.

_____. **Entrevista sobre Educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida**. (Segunda parte da entrevista: Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças, realizada por Alba Porcheddu). Trad. Neide L. de Rezende e Marcello Bulgarelli. Cadernos de Pesquisa, nº.137, vol.39, 2009.

BECK, U. A reinvenção da política. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva**: Política, Tradição e Estética na ordem social moderna. Portugal: Celta Editora, 2000.

BLANCO, Nieves. Prólogo. Dilemas del presente, retos para el futuro. In: HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. 2ª ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Volume II. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, v.2.

CEPPAS, Filipe. **Arte, educação e emancipação**. AISTHE, Vol. VII. n.º 11, 2013.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Walter O. Kohan (org); Alejandro A. Cerletti (*et al*). Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 2 ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

DAHER, Del Carmen. Um exame de prática discursiva do trabalho de seleção de professores de línguas estrangeiras para o sistema público de ensino básico. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.49, n. 3, p. 306-316, jul.-set.2014.

DELEUZE, G. *Post-Scriptum* sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. 1ª Edição, 3ª Reimpressão, Editora 34, Rio de Janeiro, 2000.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas**. Juiz de Fora, v.6, n.2, p. 11-29, jul./dez., 2002.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

_____. Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. Michel. **Arqueologia das Ciências e Histórias dos Sistemas de Pensamento** (Ditos e Escritos, vol. II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª edição. 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Madalena. *Educador*. São Paulo: Paz e Terra, p. 95-96, 2008. Disponível em: https://serravallenaafricadosul.blogspot.com.br/2013_10_06_archive.html. Acesso em: jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 2ª edição, 1991.

GARCIA, M.M.A.; HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HIDALGO, K. R. S.; ZANATTA, B. A.; FREITAS, R.A.M.M. A pedagogia da explicação, a pedagogia da emancipação intelectual e o princípio da liberdade. In: **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v.11, n.20, p. 333-348, set./dez.,2015.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1973.

JESUS, Anabela Gomes de; VARELA, Antonio Manuel Leitão Macedo; LISBÔA, Eliana Santana; TEIXEIRA, Gláucia Helena Sales. Resenha do livro O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 8 de fevereiro de 2010. Disponível em: HTTP://edrev.asu.edu/reviews/revp75 . Acesso em: dez 2016.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter Omar. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 1997.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-Silva, Décio Rocha. 6 ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Discurso e Análise do Discurso**. Tradução Sírio Possenti. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. 3ª ed. São Paulo: Cortez, p. 338-341/345-346, 2010.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v.1, n.1, ago./dez. 2009. Disponível em: HTTP://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: março de 2017.

MARCONDES, Danilo. **A pragmática na filosofia contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MASSCHELEIN, Jan. O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.82, p.281-288, abril 2003.

MEJÍA, Marco Raúl. Paulo Freire na mudança de século: um chamamento para reconstruir a práxis impugnadora. In: **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAN COSTAS, José Manuel; MORAN, J. M. . Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: Marco SILVA (Org.). **Educação online: teorias, práticas,**

**legislação, formação corporativa.** São Paulo- SP: Edições Loyola, 2003, v. 1, p. 39-50.

NETTO, Mônica Costa. A vontade segundo Jacotot e o desejo de cada um. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.82, p.275-280, abril 2003.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. Algumas considerações acerca da relação entre a literatura e a filosofia para crianças. In: **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 4, nº 8, jul./dez. 2008, p. 25-40.

PELLEJERO, Eduardo. A lição do aluno: uma introdução à obra de Jacques Rancière. In: **Saberes**, Natal – RN, v.2, n.3, dez 2009.

_____. Aquém da biopolítica: a parte (sem parte) de Jacques Rancière. In: **Rev. Filos**., Aurora, Curitiba, v.25, n.37, p.35-555, jul./dez. 2013.

PEREIRA, Paula Cristina; SILVA, Graça. A ética da emancipação intelectual. In: **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v.37, n.2. p.109-115, apr.-june, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. Os riscos da razão. Entrevista à Folha de São Paulo. 10 de setembro, 1995.

_____. Atualidade de O mestre ignorante. Entrevista a VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.82, p. 185-202, abril, 2003.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. O espectador emancipado. Trad. Daniele Ávila. In: **Revista Urdimento**, nº 15, outubro 2010b.

_____. A associação entre arte e política. Entrevista à Gabriela Longman e Diego Viana. In: **Revista Urdimento**, nº 15, outubro 2010c.

_____. A emancipação é um problema de todos. Entrevista à Catherine Halpern, via **Sciences Humaines**. Traduzido por Daniel Alves Teixeira. 10 de maio de 2011.

_____. Democracia, igualdade e emancipação em um mundo de constante mudanças. Via Verso Books, traduzido por Rodrigo Gonsalves. 13 de setembro de 2017. Disponível em: https://lavrapalavra.com/2017/09/15/democracia-igualdade-e-emancipacao-em-um-mundo-de-constante-mudancas/. Acesso em: set. 2017.

RODRIGUES, Rejane C. A.; SANTANA, Fabio T. M.; ERTHAL, Leopoldo. **Pesquisa e ensino em geografia**: a linguagem imagética para uma educação geográfica com sentido. Disponível em: https://pt.slideshare.net/legeocap/pesquisa-e-ensino-em-geografia-a-linguagem-imagtica-para. Acesso em: ago. 2017.

RUSSO, Hugo A.; SGRÓ, Margarita; DÍAZ, Andrea.Aprender a dizer sua palavra: do

outro da razão à razão dos outros. Contribuições da ação educacional dialógica para a razão comunicacional. In: **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos Avançados, vol.2, n.º 2, São Paulo, May/Aug. 1988.

_____. Porquê pensar? Centro de Estudos Sociais, Coimbra, Portugal, 2001.

SHOR, Ira. **Medo e ousadia.** O cotidiano do professor. Ira Shor, Paulo Freire. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Marta Regina Paulo da. O protagonismo infantil na obra de Francesco Tonnucci. In: **Educação & Linguagem**. Ano 11, n. 18, p.261-264, jul./dez., 2008.

SOUZA, Michel Aires de. Bourdieu e Jacotot: educação para emancipação intelectual. In: Filosofonet. 28/09/2012. Disponível em: https://filosofonet.wordpress.com/2012/09/28/bordieu-e-jacotot-educacao-para-emancipacao-intelectual/. Acesso em: abril de 2017.

STRECK, Danilo R. (org). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TELLO, César. Ensayo crítico sobre El maestro ignorante de J. Rancière. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Argentina. Número 34/5. Jan., 2005.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

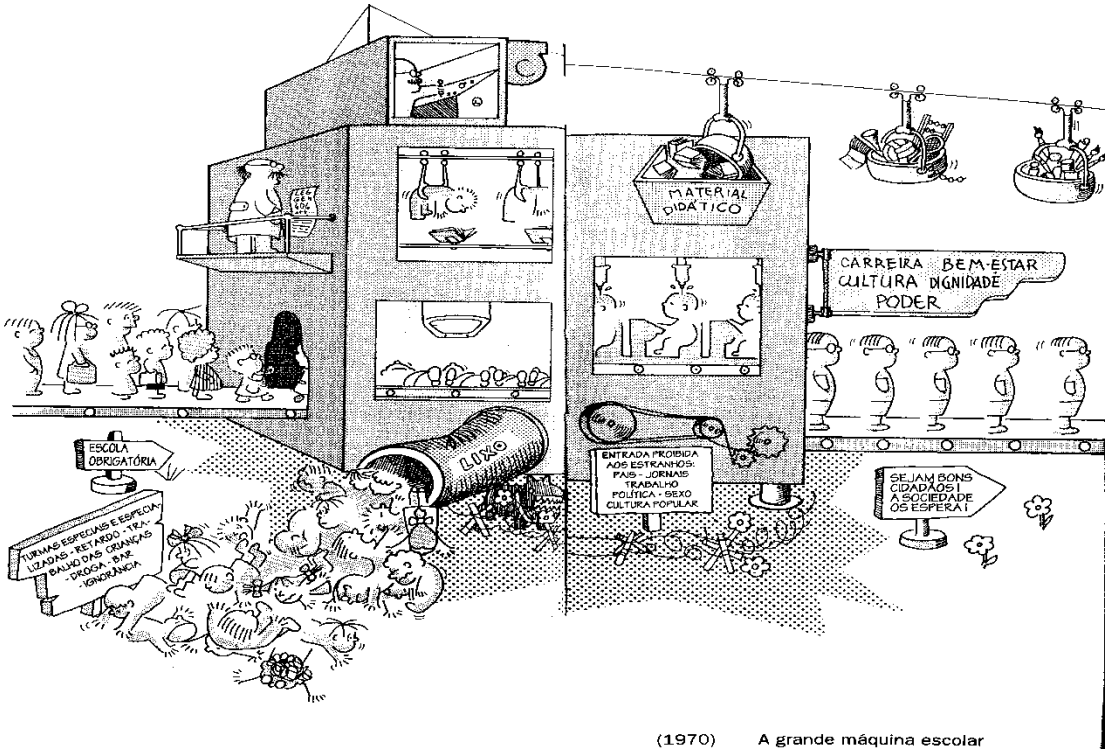
VALLE, Lílian do. **Os enigmas da educação**: a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Pedra de tropeço: a igualdade como ponto de partida. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.82, p.259-266, abril, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

# Anexo

*A grande máquina escolar* [17]




[17] TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

*A obrigação de corrigir* [18]




(1976) ... a obrigação de corrigir

[18] TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

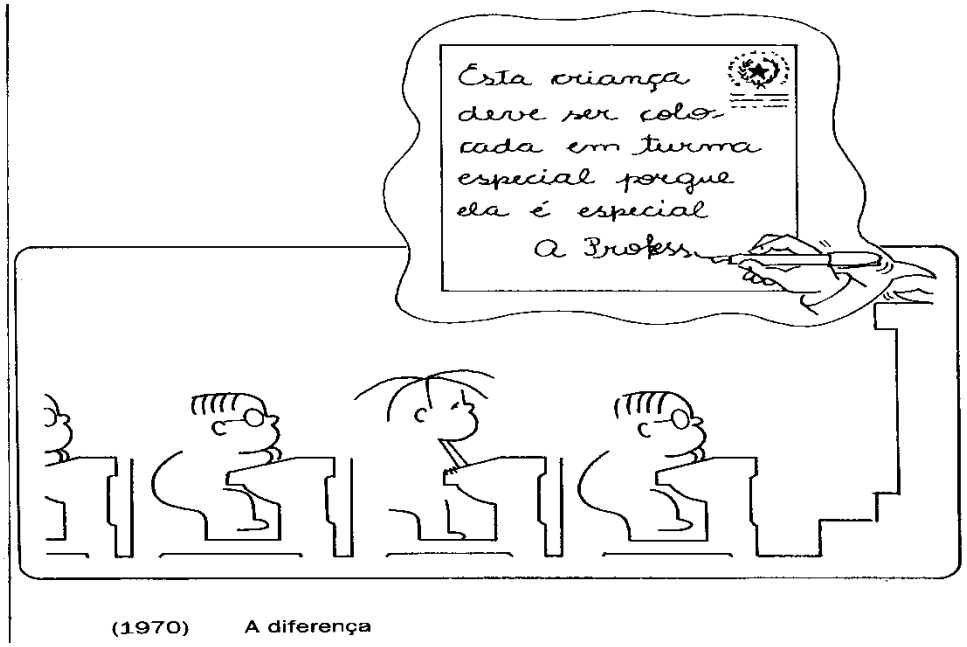
*As pequenas frases* [19]




(1968) As pequenas frases (1)

[19] TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

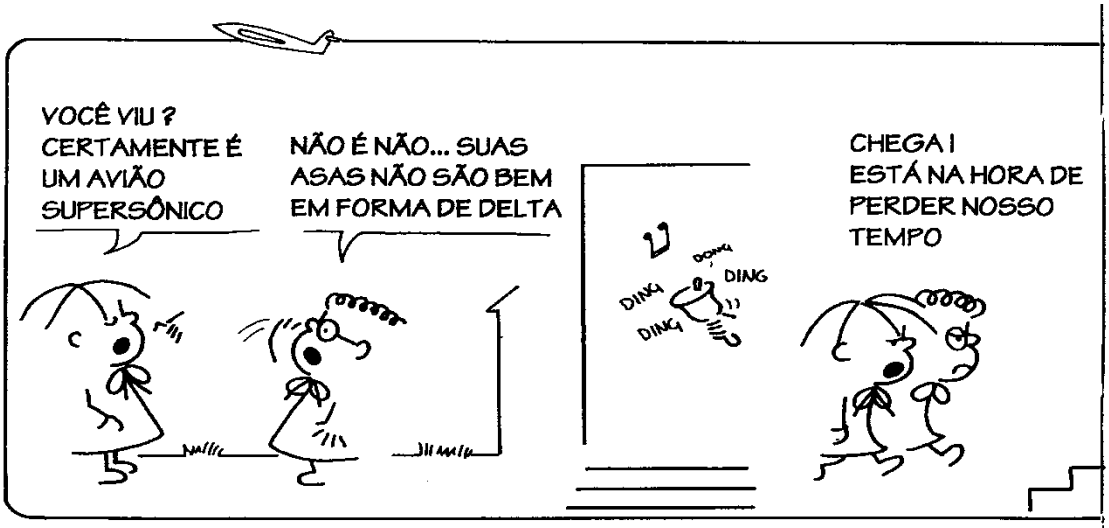
*A diferença* [20]




(1970) A diferença

[20] TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

*O tempo perdido* [21]




(1969) O tempo perdido

[21] TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.