

**EMANCIPAÇÃO E PAIDEIA:
O PAPEL DO MESTRE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM A PARTIR DE *O*
MESTRE IGNORANTE DE JACQUES RANCIÈRE**

*Paulo Domenech Oneto**

RESUMO: O principal objetivo deste trabalho é extrair da obra de Jacques Rancière, intitulada *O mestre ignorante*, elementos que permitam discutir brevemente duas questões correlatas: 1) a questão de uma certa “emancipação” via educação; e 2) a questão do papel do mestre-professor no processo de aprendizagem. Para tanto, busca-se analisar o primeiro capítulo do livro mencionado estabelecendo um liame entre a proposta emancipatória do autor e a crítica que outro filósofo (Gilles Deleuze) faz ao chamado “postulado do saber”, dentro de certa imagem acerca do que seria pensar. A primeira hipótese é a de que a concepção de saber subjacente ao modelo pedagógico predominante em nossas sociedades depende de uma maneira *dogmática* de considerar o pensamento. A hipótese segunda é de que a crítica a esse modelo pedagógico magistrocêntrico permanece incompleta e tende à demagogia sem uma crítica a essa imagem.

PALAVRAS-CHAVE: *O Mestre ignorante*. Emancipação. Paideia.

**EMANCIPATION AND PAIDEIA:
THE ROLE OF THE TEACHER IN JACQUES RANCIÈRE'S *IGNORANT SCHOOLMASTER***

ABSTRACT: The main goal of this paper is to extract from Jacques Rancière's book, entitled *The Ignorant Schoolmaster*, elements that allow us to briefly discuss two related questions: 1) the question of a certain “emancipation” via education; and 2) the question of the role of the teacher in the learning process. We then proceed to an analysis of the first chapter of the mentioned book, trying to establish a link between the author's emancipatory proposal and the criticism that another philosopher (Gilles Deleuze) addresses to the so-called “postulate of knowledge”, within a certain image about what it would be like to think. The first hypothesis is that the conception of knowledge underlying the dominant pedagogical model of our societies depends on a dogmatic way of considering thought. The second hypothesis is that the critique of this magistrocentric pedagogical model remains incomplete and tends to demagoguery without a critique of that image.

KEYWORDS: *The Ignorant Schoolmaster*. Emancipation. Paideia.

* Doutor em Filosofia pela *Université de Nice (Sophia Antipolis)*, França. Professor da Escola de Comunicação da UFRJ. Email: pgdomenechoneto@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2230-7703>. Este texto foi objeto de uma comunicação feita no IFCS-UFRJ há oito anos atrás. Agradeço a todos e todas que, desde então, têm me incentivado a publicá-lo.

Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelam o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores.

F.W. Nietzsche, *Schopenhauer educador*

1. Introdução: De Rancière a Deleuze

O objetivo deste trabalho é extrair da obra de Jacques Rancière intitulada *O mestre ignorante* elementos que permitam discutir brevemente duas questões correlatas: 1) *a questão de uma certa “emancipação” via educação*; e 2) *a questão do papel do mestre-professor no processo de aprendizagem*. Para tanto, pretendo concentrar a análise no primeiro capítulo do livro mencionado, estabelecendo um liame entre a proposta emancipatória do autor e a crítica que outro filósofo (Gilles Deleuze) faz ao chamado “postulado do saber”, ponto culminante de certa imagem que temos acerca do pensamento. Minha primeira hipótese é a de que a concepção de saber subjacente ao modelo pedagógico predominante em nossas sociedades (que chamaremos aqui de “magistrocêntrico”) – objeto na narrativa de Rancière acerca de Joseph Jacotot – depende de uma maneira *dogmática* de considerar o próprio ato de pensar. A hipótese segunda (correlata à primeira) é de que a crítica ao modelo pedagógico magistrocêntrico permanece incompleta e tende à demagogia sem uma crítica à imagem dogmática do pensamento conceituada por Deleuze.

Daí o interesse de se remeter à obra deste outro filósofo. É nela – no capítulo III de *Diferença e repetição* – que essa *imagem de pensamento*, em que sabemos de antemão onde devemos chegar ao pensar, é abordada. Não se trata, contudo, de forçar uma coincidência entre as teses implícitas no texto de Rancière e as teses de Deleuze. Ao contrário, a questão é ver até que ponto elas podem se tornar complementares apesar das imensas diferenças que as separam. Trata-se, em suma, de avaliar se – e como – certas teses podem ajudar a esclarecer outras, destacando a incomensurabilidade entre dois projetos distintos: de emancipação (Rancière) e de paidéia, subentendida aqui como “auto-adestramento” (Deleuze leitor de Nietzsche). Pois, à primeira vista, a suposta “emancipação” no processo de aprendizagem parece se manter letra morta ou ideal vago quando não colocado dentro de um processo de *modelação de si mesmo* diante dos problemas concretos que emergem ao longo de uma vida.

2. Magistrocentrismo e dogmatismo

O capítulo I do livro de Rancière (*O mestre ignorante*) se intitula “Uma aventura intelectual”. Ali, narra-se a fascinante experiência educacional de certo Joseph Jacotot, conferencista de literatura francesa na Universidade de Louvain na segunda década do século XIX. Após ter atuado durante anos a fio como

professor em várias áreas (do direito à matemática, passando pelo ensino de “ideologia” e de línguas antigas) após uma vida sem grandes surpresas, esse cioso cidadão francês se torna deputado na cidade de Dijon. Com a restauração monárquica na França, Jacotot acaba forçado a se exilar nos chamados Países Baixos. Sua ideia, então, é assentar e levar dias tranquilos em Louvain. Ocorre que suas aulas começam a fazer sucesso, o que logo desperta o interesse de vários estudantes da língua flamenga. Pensam em valer-se da presença de Jacotot para aprender um segundo idioma: o francês. Mas logo surge um problema, difícil de superar. Jacotot não fala flamengo.

Como ensinar nessas condições?

Como estabelecer uma troca intelectual entre pessoas de línguas tão díspares?

É aí que começa a “aventura intelectual de Jacotot”. A partir dessa estranha situação, ele viverá uma experiência inédita em sua carreira de mestre. Da experiência, Jacotot tirará uma conclusão radical, que o título do livro de Rancière condensa na fórmula paradoxal do “mestre ignorante”: a de que *qualquer pessoa pode aprender o que quer que seja sozinho*.

Mas como Jacotot chega a essa conclusão em torno de um suposto autodidatismo?

Ora, tratava-se, para ele, de aceitar o desafio de ensinar francês a alunos cuja língua ele desconhecia por completo. Tornava-se, portanto, absolutamente necessário criar uma ligação mínima entre ele e os alunos. Era preciso que houvesse um espaço comum. A descoberta, em Bruxelas, de uma edição bilíngue de *Telêmaco*, de Fénelon, resolvia esse problema. Jacotot indica o livro clássico aos alunos. Logo em seguida, por meio de um intérprete, Jacotot solicita que eles estudem a tradução. Ao final da primeira parte, ele os fazia repetir o que haviam aprendido. Depois, pediria que recitassem o livro em francês.

Tratava-se de um experimento linguístico, mas também filosófico. O interesse inicial era nitidamente prático: atender a demanda dos alunos que desejavam aprender francês. Mas o experimento acaba por exceder em muito as expectativas de Jacotot. Ao solicitar aos alunos que haviam “feito o dever de casa” que escrevessem em francês o que pensaram a respeito do texto de Fénelon, ele constata, para sua grande surpresa, uma incrível capacidade de articulação na língua que começavam a adquirir.

De repente, uma séria dúvida era colocada sobre a tese comumente aceita de que é necessário um mestre para intervir, traduzir e *explicar* o texto, ou – por extensão – o que quer que seja. Se isso valia para o aprendizado de uma língua inteiramente estranha aos aprendizes, que dizer de outras áreas em que o espaço comum entre a matéria a ser ensinada e o conhecimento prévio dos alunos é, de saída, até menor?

Assim, após trinta anos de trabalho acreditando que ensinar era transmitir uma “bagagem” de conhecimentos (no caso, o idioma francês) de modo a conduzir o aluno na direção do saber, Jacotot era agora confrontado com uma nova impressão sobre o processo de aprendizagem. É claro que não se tratava de confundir aprender com decorar ou memorizar. Mas, para ele, como para qualquer professor cioso de suas tarefas, a questão sempre havia sido guiar os alunos no caminho que permite distinguir entre o essencial e o acessório. Ensinar seria, ao mesmo tempo, *transmitir conhecimento e formar as mentes* dos

alunos, de modo que a bagagem assimilada não se perdesse. Nesse sentido, explicar é fornecer um método (um caminho para quem é incapaz de achar um meio de chegar ao lugar que pretende chegar, como na metáfora platônica do *Ménon* (Cf. PLATÃO. *Ménon*, 97ab). Dentro desse modelo, mesmo o trabalho original de criação ainda depende de uma sólida e metódica base que só pode ser adquirida por meio de explicação. Como na falácia: *post hoc, ergo propter hoc*¹. A “bagagem” pode não parecer importante, mas ela seria a *conditio sine qua non* para que se possa pensar adequadamente (segundo um método adequado ao objeto de conhecimento). O senso comum parece sabê-lo bastante bem, como sugere Rancière: só explica quem sabe; só aprende quem entende a explicação e conquista o método.

Todo o problema parece residir nas concepções de *saber* e de *entendimento* que estão em jogo. No modelo pedagógico dominante, o pressuposto implícito é de que o saber é algo que se possui e que nosso entendimento diz respeito a *conteúdos*, os quais só podem ser adquiridos por meio da explicação de quem *já sabe* e possui os conteúdos na sua “bagagem”. Quem sabe tem “bagagem”, “conhece a matéria”, como dizemos sem refletir. Mas é comum ouvirmos o argumento de que isso não é tudo, que também é preciso saber ensinar, isto é, saber transmitir. O mestre é este detentor do saber que, além de tudo, sabe transmiti-lo. Está criada a disciplina pedagógica como disciplina que ensina a ensinar.

Ora, a experiência de Jacotot parece colocar tudo isso em xeque. A final de contas, ele não explicou nada aos seus alunos. E, realmente, os educadores que leram o livro de Rancière têm se mostrado preocupados. Muitos vêem nas conclusões tiradas por Jacotot uma espécie de *suicídio pedagógico*. Eis porque, como mostra Walter Kohan em seu comentário sobre o livro, dificilmente algum espaço lhe será reservado nas instituições onde se ensina formalmente filosofia da educação. Mais ainda, apesar de sua simpatia para com as provocações suscitadas pelo livro, o próprio Kohan se apressa em trazer dois adendos reveladores sobre as preocupações recorrentes dos “filósofos da educação”:

- 1) “os que se atreverem a ensinar a obra deverão arcar com o que advertia o próprio Rancière: não se trata de institucionalizar nada”.

- 2) [...] “ainda que se possam distinguir em *O mestre ignorante* algumas teses de peso, substantivas (o princípio da igualdade das inteligências; o ‘existo, ergo penso’; a explicação como arte da distância; a relação entre vontade e inteligência; o estatuto político e filosófico da igualdade etc.), não reside aí o mais interessante da aposta de Rancière. Ao contrário, são essas teses polêmicas, sumamente discutíveis, de aceitação bastante difícil, em vista da forma ostensivamente radical e provocativa com que são expostas. Decididamente, esse livro não foi feito para suscitar acordos ou consensos. Seria estranhamente contraditório valorizar sua força explicadora” (KOHAN, 2003, p. 224).

¹ “Depois disso, logo, causado por isso”. Por esse ângulo, se um pintor se torna grande tendo frequentado aulas de pintura, a razão seria as aulas que teria recebido, capazes de lhe conferir o método adequado para pintar. Por outro lado, vemos nas conversações de Émile Bernard com Cézanne, por exemplo, uma visão estritamente oposta a isso. Para o pintor de Sainte-Victoire, lição de nenhum mestre é suficiente para a conquista de uma visão pictural que deriva essencialmente do contato com os materiais: “Confesso que temo quando há ciência demais em jogo; prefiro a ingenuidade a ela” (BERNARD, 1995, p. 29).

Creio que cabem, aqui, duas observações antes de chegar à ideia de *magistrocentrismo* e tentar mostrar seu dogmatismo na maneira de considerar o pensamento. *Em primeiro lugar*: por que achar que as teses de Jacotot, tal como apresentadas por Rancière, poderiam implicar algum tipo de institucionalização? *Segundo*: não haveria justamente, no bojo das teses, uma tentativa de apresentar dois sentidos distintos e até mesmo opostos sobre o que chamamos de “explicação”?

Segundo o próprio Kohan, o que está em jogo n’*O mestre ignorante*, é o próprio sentido que assume para nós o exercício do pensamento. Precisamente. E como a base da educação é o *pensamento* e não a institucionalização, não há porque temer qualquer passagem direta entre ensinar e institucionalizar. Tampouco parece contraditório valorizar a força explicadora do texto, uma vez que explicação tem aqui um sentido novo: trata-se de esclarecer e compartilhar uma perspectiva e não visar algum suposta supra-perspectiva.

Eis um ponto que me parece crucial. Nos tempos atuais, contudo, parece existir uma sanha relativista (politicamente correta?) – mesclada paradoxalmente a um excessivo respeito às instituições vigentes – que acaba por bloquear uma crítica radical ao modelo pedagógico magistrocêntrico. O medo de que não se respeitem e incluam as diferenças, misturado ao medo de que se desmonte o que está estabelecido e aparentemente funciona (resta saber para quem), tem encurralado nosso poder de crítica. É o contrário dos temores moderados de Kohan que devemos reivindicar. A narrativa que Rancière faz da experiência de Jacotot precisa ser ensinada para que a institucionalização que *já existe – e que muitas vezes é fruto de um modelo pedagógico embrutecedor* – não sufoque a educação como prática de liberdade ou de emancipação em virtude de uma centralização exagerada na figura do mestre-explicador.

Isto quanto ao excessivo respeito às instituições.

Do mesmo modo, *um texto argumentativo não se reduz necessariamente ao modelo explicativo de cunho dogmático*, que é criticado por Rancière nas entrelinhas das conclusões de Jacotot.

Isto quanto à sanha relativista.

O mestre ignorante não é uma obra sobre o relativismo de nossos saberes e sobre a falência da explicação. Seu alvo é a lógica pedagógica com sua ordem explicativa. Politicamente, seu alvo é a ideia de que a igualdade na potência de pensar é algo a ser atingido e não o ponto de partida do jogo intelectual. De modo mais concreto, seu alvo pode ser a administração do sistema educacional como um todo: a obrigatoriedade de matricular os jovens na escola, a utilização dos diplomas como meio de controlar os saberes que podem ser exercidos na sociedade, a multiplicação de estabelecimentos de ensino para indicar avanço na educação etc...

Em suma, o que Jacotot acredita ter descoberto a partir da experiência com seus alunos de Louvain é que os sistemas de ensino acabam por aceitar como inquestionável algo que é extremamente questionável: a necessidade de explicação-tradução nos processos de aprendizagem. Ou seja, para que haja entendimento por parte dos alunos seria preciso que um mestre (aquele que sabe) explique-tradua.

Em condições tidas como normais, essa lógica explicativa redundaria numa regressão ao infinito, pois existem livros didáticos que já servem como explicação-tradução. Para que serviria a intervenção de um mestre nesse contexto? Se alguém não entende o livro didático, os dois únicos tipos de intervenção possíveis são: 1) uma intervenção para dizer o que não foi entendido; 2) uma intervenção trazendo um elemento novo que vem traduzir o livro didático. No primeiro caso, porém, apenas fica-se sabendo o que não se sabe. Já no segundo, o novo elemento também passa a precisar de uma tradução, e assim ao infinito (salvo no caso de já se conhecer esse elemento, mas nesse caso não há necessidade de um mestre).

O que põe um ponto final na regressão e permite fundar o sistema explicativo é o seguinte argumento (implícito nesta lógica): o novo elemento que falta para que algo seja entendido não diz respeito ao assunto tratado; ele consiste numa habilidade para avaliar aquilo que o aluno entende e o que ele não entende do assunto tratado. O mestre explicador “sabe” (conhece a matéria) e sabe transmitir o que sabe (sabe ensinar) porque sabe explicar, isto é, detém o *método* – e é isto que o torna essencial no processo de aprendizagem, pois é reconhecendo nos alunos a falta de método que o mestre pode intervir.

Eis porque Rancière denomina a arte do mestre explicador de “arte da distância”. O seu segredo é reconhecer a distância entre a matéria a ser ensinada e a pessoa que está aprendendo. Esta distância é também uma distância entre a aprendizagem à qual o aluno se entrega e o entendimento que ele deve alcançar.

Nessa “lógica explicativa”, fica bastante claro que o mestre está no centro do processo de aprendizagem. Trata-se de uma ordem *magistrocêntrica*. Assim, como indiquei acima, o entendimento aparece como aquilo que não pode ocorrer sem as explicações do mestre. E não pode ocorrer, por definição, na exata medida em que entender é visto como assimilação de conteúdos requerendo um método *a priori*. Voltamos ao ponto-chave: sem método, sequer sabemos a distância a percorrer rumo ao saber como ponto de chegada.

Reverter a lógica do sistema explicativo – meta que Jacotot traça para si mesmo – é desbancar o magistrocentrismo. No entanto, as raízes desse sistema são profundas. Elas remontam a uma espécie de mito: *o mito da pedagogia* que, desde Sócrates, divide o mundo em dois:

- a) sabedores – e saber que não se sabe é uma das principais características dos que se autointitulam sabedores.
- b) não-sabedores (ignorantes).

O ritual do mestre-explicador celebra o mito em dois gestos simultâneos e complementares. Por um lado, ele decreta o começo de tudo: “agora, aqui, começa o processo de aprendizagem”. Pode decretar esse começo porque lança um véu sobre o assunto que se propõe a ensinar. Então, ao mesmo tempo, apresenta-se como aquele que é capaz de retirar o véu.

Está claro que as preocupações e intenções do mestre (dos pedagogos e do sistema de ensino em geral) parecem bastante nobres. O próprio aluno afirma não entender. Ao mestre, cabe ensinar. Jacotot-Rancière não deixa de observar essas boas intenções. Porém, como procura mostrar, a divisão do mundo

em dois – balizando os significados de “entender” ou “explicar” – acaba por colocar tudo a perder. Pois é a crença de que há *conteúdos* que uns possuem e outros não – e de que há um *método* para chegar até eles.

Caminhamos, assim, efetivamente, para o embrutecimento. Mas o problema está longe de ser de boas ou más intenções. Ele reside na própria concepção de saber implícita na lógica do sistema explicativo magistrocêntrico, a qual pode ser enunciada de modo simples: saber é acessar um conteúdo – acessar *o saber*. Rancière resume essa posição com a ideia de dois mundos (saber e não-saber, ter ou não ter). Essa concepção se prolonga na visão de que há inteligências superiores e inteligências inferiores. A partir daí, o filósofo propõe – como estratégia de reversão do sistema explicativo – o velho conceito político iluminista de “emancipação”². A discussão é levada até o *campo político da igualdade / desigualdade*.

É um tema comum a outros trabalhos de Rancière. Vale citar, por exemplo, as duas obras imediatamente anteriores ao livro aqui em questão (publicado em 1987): *A noite dos proletários: arquivos do sonho operário* (1981) e *O filósofo e seus pobres* (1983). Creio, porém, que a passagem direta para o terreno da discussão política corre o risco de se revelar demagógica sem uma “breve escala” em torno das questões do pensamento, da verdade e do saber que, de certa maneira, informam o próprio conceito de “inteligência”. Em outras palavras, não é a simples substituição das boas intenções pedagógicas por intenções democráticas que poderá relançar a coragem de pensar e aprender.

É aqui que a filosofia deleuziana se faz, ao meu ver, importantíssima. Sem pretender, de modo algum, entrar nos detalhes de sua discussão encetada por Deleuze acerca de uma “imagem dogmática do pensamento”, sustento que é possível introduzir o que seriam suas características essenciais, de modo a reconsiderar a abordagem de Rancière.

Segundo Deleuze, dizemos com bastante frequência que “todo mundo sabe que...”, “que todo mundo reconhece que...” e coisas do gênero. Em geral, estamos nos referindo ao que seriam “conteúdos de pensamento”. Os filósofos parecem proceder com mais cuidado. Contentam-se em afirmar como necessário apenas que todos reconheçam *que pensar significa buscar verdades*. Nos termos de Deleuze, o pressuposto é o de que o pensamento tem uma forma universal. Esta forma pressupõe uma matéria (a verdade como seu elemento natural) e não exatamente um conteúdo dado abstratamente.

Esboça-se aqui o primeiro postulado-chave de uma visão dogmática do que vem a ser o pensamento: “pensar é o exercício natural de uma faculdade (ou várias) em direção ao verdadeiro”. De modo mais simples e esquemático: “o pensamento tem a forma do verdadeiro”. Ora, este pressuposto implícito da filosofia inaugura uma imagem dogmática do pensamento por afirmar de antemão, e de modo rígido, que sabe bem o que é pensar antes de ser impelido a pensar. Assim, o que obtemos ao

² Como podemos ver no texto de vulgarização escrito por Kant (2012) sobre a ideia de *Aufklärung* (“O que é o esclarecimento?”, 1784), o iluminismo consistiria precisamente num esforço de saída da “menoridade”, estágio em que permanecemos reféns de tutores que nos dizem o que pensar e como pensar. Sair da menoridade é, nesse sentido, justamente, emancipar-se dessa situação de tutela. Daí o lema que o filósofo alemão reivindica para si e para o período, extraído do poeta Horácio: *Sapere aude* (“Ouse saber”).

pensar não é nunca encarado como produto de um modo de problematização original, mas como solução para um questionamento posto de antemão e naturalizado.

Uma série de sete outros postulados se encadeia a partir daí, dando contornos mais nítidos a essa imagem dita dogmática do pensamento. Entretanto, é o oitavo postulado (do resultado ou do saber) que parece permitir uma aproximação com o princípio pedagógico bem criticado por Rancière. Sua ligação com o primeiro postulado mencionado é simples: a afinidade do pensamento com algo que lhe seria exterior (o verdadeiro) implica uma subordinação *do aprender ao saber, da cultura (paidéia) ao método*. É essa subordinação que é afirmada nesse oitavo postulado. Do ponto de vista do aluno ou aprendiz, é um postulado do *resultado* porque enfatiza, em todo o processo de aprendizagem, o fim a que se deve chegar. Temos aqui algo que parece fazer falta no texto de Rancière: *a presença do ideal de verdade no modo de se conceber o pensamento*.

Em resumo: é porque o pensamento é encarado como tendo por objeto algo que lhe é exterior (o verdadeiro) e que lhe falta (matéria de uma forma *a priori*) que aprender é preencher essa falta com o saber que não possuímos, mas que o mestre-explicador possui. E é justamente porque o pensamento deve buscar esse verdadeiro que lhe escapa, que o mestre pode aparecer como esse explicador-tradutor, isto é, como alguém capaz de fornecer um método, sem o qual o aluno ou aprendiz nada pode fazer.

3. *Emancipação e paidéia*

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. [...] Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento *adestramento* [itálicos meus], uma cultura ou *paidéia* que percorre inteiramente todo o indivíduo [...]. O método é o meio de se saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; portanto, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma *cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma “decisão premeditada” do pensador. Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário (DELEUZE, 2006, p. 215).

Em resposta aos receios mencionados anteriormente de que o texto de Rancière pudesse soar como um convite à não-explicação ou ao suicídio pedagógico, faz-se talvez necessário dizer aos nossos educadores e filósofos da educação que uma coisa é “explicar / retirar o véu da ignorância / fornecer o método”; outra, bem diferente, é “explicar / compartilhar perspectivas a partir de um número maior de referências e códigos / abrir caminho para o auto-adestramento”.

A célebre imagem vygotskyana do aluno que deve andar com as próprias pernas surge prolongada. Além de observar que, na chamada “velha escola”, o aluno permanece nos ombros do professor, vendo tudo com os olhos deste e julgando tudo com a cabeça deste; e de procurar criar novos métodos (construtivistas) que ajudem a ultrapassar essa situação de “embrutecimento pedagógico”; trata-se ainda,

de “recuar” até os pressupostos filosóficos sobre os quais assenta esse modelo de ensino / aprendizagem (em direção a Deleuze) e “avançar” até suas conseqüências políticas (direção proposta por Rancière).

Aliás, é na articulação que procuramos fazer entre esses dois autores que a suposta contradição levantada por Kohan – contradição que estaria em explicar que não é preciso explicar – se revela falaciosa. Pois, justamente, Rancière não procura explicar nada com seu texto. Em primeiro lugar, porque Jacotot não é ele. Em seguida, porque mesmo diante de um ensaio recheado de teses – disfarçado sob a forma de fábula ou parábola –, o que se pretende é ensaiar, experimentar, compartilhar uma “leitura”, defender uma posição a partir daí. Justifica-se, assim, num nível etimológico, o porquê do termo “lições” no subtítulo da obra de Rancière (*Cinco lições sobre a emancipação intelectual*). “Lição” de *lectio*, leitura. Rancière “lê” para cada um de nós a história de Jacotot. Compartilha conosco suas ideias acerca da história desse personagem. Assim como esse professor e homem de ciência, ele não propõe ou insinua nenhum método pelo qual visaria instruir.

Como Jacotot, Rancière apenas *anuncia*, se engaja. *Anuncia* que educar é emancipar, no sentido de se tornar consciente de suas capacidades (1); *anuncia* que ninguém precisa de um mestre explicador para se emancipar (2); *anuncia* que a tarefa emancipatória do mestre consiste em colocar de fora o seu saber (3). *Anuncia*, por fim, que emancipar é, acima de tudo, *se* emancipar (4); que quem se emancipa não precisa se preocupar quanto ao que os emancipados aprendem (5).

O que Rancière *não anuncia* e que pode nos levar a supor um discurso contraditório – além de forçar uma mitigação do papel do mestre – é que aprender é um processo “violento” (uma *paidéia* no sentido nietzscheano) (1); e que mesmo os que recusam o “mito da pedagogia” com sua oposição radical saber / não-saber – e se permitem o *autodidatismo* – ainda buscam na figura do mestre aquele que o encoraje a ousar, a experimentar (2).

Estes dois últimos aspectos estão implícitos em Deleuze. Aprender não é um estágio intermediário entre não-saber e saber, e sim o processo por meio do qual o pensamento se torna capaz de desencadear novas problematizações e, a partir delas, exercer novas ações sobre a realidade.

Certamente, como mostra Rancière, o mestre não é aquele que detém um saber oculto, sendo capaz de suprimir a distância que existiria entre o processo de aprendizagem ao qual o aluno se entrega e o entendimento que ele deveria alcançar. Sua virtude, porém, não é predominantemente negativa. Seu complemento não é um mero incentivo do tipo *age quod agis*³. O “ensino universal” em que aprendemos sozinhos, sem necessidade da explicação de um mestre-tradutor, se realiza em determinadas condições que convêm precisar. Estas condições só podem ser precisadas a partir de uma teoria do pensamento.

Façamos essa síntese à guisa de conclusão.

Deleuze afirma que pensar é *problematizar*. Resta saber como problematizamos. Em todo caso, a ideia emancipatória de colocar o saber de fora do processo de aprendizagem só pode ser uma parte do

³ “Preste atenção no que faz”.

papel do mestre. A outra parte consiste, como tentamos sugerir, em narrar uma experiência e compartilhar suas visões sobre essa experiência. Para fazê-lo, o mestre está sempre emprestando ao aluno as ferramentas de trabalho que ele próprio cunhou para lidar com aquela experiência. Ao aluno, cabe utilizá-las para cunhar as *suas*, diante de *suas* problematizações próprias que o conduzirão a aprender francês, filosofia ou o que for. A emancipação (libertação) no processo educativo de aprendizagem não é jamais negativa (libertar-se de...) sem antes ser ativa no sentido nietzschiano: *libertação para...* Libertação para constituirmos nossa substância própria, conforme da epígrafe retirada da “Primeira Consideração Extemporânea” do filósofo alemão.

REFERENCIAS

BERNARD, Émile. *Conversations avec Cézanne*. Paris: Séguier, 1995.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

KANT, Immanuel. “Resposta à Pergunta: “O Que é Esclarecimento”? (Aufklärung). In: *Textos seletos*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 63-71.

KOHAN, Walter Omar. Três lições de filosofia da educação, *Educação e sociedade*, v. 24, n. 82, abril 2003, p. 221-228.

NIETZSCHE, F. W. Terceira consideração extemporânea: Schopenhauer como educador. In: _____. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2009, p.161-259.

PLATÃO. *Ménon*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

*Recebido em: 13 de junho de 2022.
Aprovado em: 23 de junho de 2022.*