

## ENTRE O EMBRUTECEMENTO E A EMANCIPAÇÃO: EDUCAÇÃO PARA A AÇÃO

### *BETWEEN BUILDING AND EMANCIPATION: EDUCACION FOR ACTION*

**Gilmara Coutinho Pereira**

Doutora em Filosofia pelo PBIDFIL/UFRN-UFPB-UFPE  
Professora o Departamento de Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
[vigi20@gmail.com](mailto:vigi20@gmail.com)

#### **RESUMO:**

O artigo trata sobre a ideia de emancipação, presente na obra de Jacques Rancière *O mestre ignorante*, como objetivo que deve ser buscado nas práticas educacionais, em especial no ensino de filosofia. Demonstra que é preciso romper com os sistemas educacionais que privilegiam uma hierarquia de inteligências, em que o professor tudo sabe e o aluno que nada sabe aprenderá aquilo que o professor considerá-lo capaz de aprender. Trata-se de uma pesquisa teórica que considerou os que diversos autores pensam sobre a educação, a formação de professores e a relação desses com seus alunos, sempre tomando como perspectiva a defesa de um ensino que respeita todos os envolvidos no processo como atores capazes de aprenderem por si mesmos, de forma autônoma, emancipada, sem, contudo, dispensar a figura do professor como aquele que pode colaborar para a descoberta e afirmação das inteligências e vontades de conhecimento de seus alunos. Os resultados apontam que é preciso que as instituições que formam professores repensem suas estratégias, afinem mais os conteúdos teóricos com os práticos, que os professores se aproximem mais de seus alunos e principiemos seu trabalho considerando que não há desigualdade das inteligências, para só assim promoverem uma educação para emancipação.

**Palavras-chave:** Emancipação intelectual. Escola. Ensino de Filosofia. Mestre ignorante.

#### **ABSTRACT:**

The article deals with the idea of emancipation, present in the work of Jacques Rancière *The ignorant master*, as an objective that should be pursued in educational practices, especially in the teaching of philosophy. It demonstrates that it is necessary to break with the educational systems that favor a hierarchy of intelligences, in which the teacher knows everything and the student who knows nothing will learn what the teacher considers him capable of learning. This is a theoretical research that considered what many authors think about education, teacher training and their relationship with their students, always taking as perspective the defense of a teaching that respects all those involved in the process as actors capable of to learn for themselves, in an autonomous, emancipated manner, without, however, dismissing the figure of the teacher

as one who can contribute to the discovery and affirmation of their students' intelligences and desires for knowledge. The results indicate that it is necessary that the institutions that form teachers rethink their strategies, to better refine the theoretical contents with the practical ones, that the teachers get closer to their students and start their work considering that there is no inequality of intelligences, only to promote them an education for emancipation.

**Key words:** Intellectual emancipation. School. Philosophy teaching. Ignorant master.

## 1 Introdução

Temos no Brasil, em linhas gerais, um modelo de ensino tradicional, pautado numa relação cujos sujeitos são o professor – aquele que ensina –, e aluno – aquele que aprende. Neste, como em uma folha em branco, são impressos os conhecimentos que o professor julga importantes para sua formação intelectual e humana (no sentido de cidadã), mas não tudo o que o professor sabe, pois não é o objetivo que o professor se torne “desnecessário”; o quanto a mais souber do que o aluno, mas terá este como seu dependente. Quando se trata de ensino de filosofia este problema parece se acentuar mais, pois parece consensual que a grande ambição do professor de filosofia não se restringe a ensinar filosofia, mas ensinar a filosofar, de acordo com o mote kantiano.

Uma das grandes questões, senão a maior, no âmbito dos cursos de licenciatura, é sobre que tipo de professores estamos formando, pois isto repercutirá diretamente na qualidade das Escolas que teremos e, por conseguintes, na formação básica das novas gerações. Diante disso, buscando aliar a formação dos futuros professores a uma pedagogia mais progressista, a um ensino que não despreze o conhecimento não sistemático e formal que os alunos já adquiriram até chegarem à Escola, que promova um ambiente instigante de busca pelo conhecimento, de desconstrução e criação conceitual, que, em vez de adestrar, emancipe os sujeitos, chegamos à ideia de emancipação, presente na filosofia de Jacques Rancière (1940).

Ele desenvolve em seu livro *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, a ideia de que existem alguns tipos de mestres: o explicador, o ignorante e o livro aberto. A partir destes tipos ele mostra como se dão as várias formas de “ensinar”, que vão desde um ensino mecânico, que em nada colabora com o crescimento intelectual e a emancipação dos estudantes; o ensino estimulado por um mestre que se considera saber tanto quanto seus alunos; até aquele modelo em que o foco não é nem o ensino conteudista nem a emancipação dos estudantes, mas trata-se de um modelo cujo foco é o mestre em si, como se esta fosse a matéria que devesse ser aprendida pelos estudantes. O texto de Rancière abrange, portanto, aspectos filosóficos, pedagógicos e políticos, pois a partir do indagar filosófico acerca do método educativo de Joseph Jacotot (1770-1840), voltado para a emancipação intelectual, ele demonstra como a escola, utilizando os métodos mais clássicos, pode mais embrutecer do que emancipar, visto que, de partida, já concebe que há um abismo

que divide professor de aluno.

O professor é visto como aquele que detém todo o conhecimento acerca daquilo que o aluno precisa saber; precisa porque não tem, é como uma folha em branco, sem autonomia nenhuma para buscar conhecimento. Aqui partimos do contrário: “O estudante não é uma tábula rasa que vamos encher de ‘conteúdos abstratos’. Como nós, ele é rico da própria experiência de vida; traz marcas, aspirações, entendimentos” (MATOS, 2013, p.46). Quando o conhecimento é apresentado pelo professor, em vez de o aluno passar ao *status* de também conhecedor daquele assunto, ocorre que ele se torna embrutecido, pois passa a ser dependente do mestre que nunca “compartilha” tudo o que sabe. Assim, *O mestre ignorante* é também um livro político, pois nos provoca a repensar a hierarquia de saberes dentro do ambiente educativo, as relações de dominação entre professor e aluno e em que medida é possível, desde a metodologia empregada em sala de aula, contribuir para um ensino que não sirva para doutrinar e fortalecer a sociedade tal como a temos, desigual, injusta, mas que tenha como escopo a emancipação de mulheres e homens, desde a mais tenra idade, para que todos possam ser agentes de transformação da própria realidade, senhores de si, não meros espectadores.

## **2 A formação embrutecedora de professores nas licenciaturas de filosofia**

A formação especializada de professores, em nível superior, é um tanto recente no país: “[...] se institucionalizou no Brasil nos anos 1960, em cursos específicos universitários, isso acontecendo no afã de se substituir médicos, engenheiros, advogados e professores improvisados” (MATOS, 2013, p.31). A filosofia, muito embora tenha chegado bem antes ao Brasil, com os jesuítas, passa a se voltar para a formação de professores especializados nesse período. O principal objetivo dos cursos de licenciatura em filosofia é formar professores habilitados a trabalharem os conteúdos próprios da área, através de metodologias que possam dar conta da aprendizagem dos alunos, em especial aqueles do ensino básico, público alvo dos egressos da Universidade. Para alcançar os resultados esperados, os licenciandos cursam diversas disciplinas de perfil mais pedagógico como Organização do trabalho na escola e currículo, Processo didático, Metodologia do ensino de filosofia e Estágio supervisionado. Sobre esta última, daremos uma atenção especial mais adiante.

Quando dizemos “disciplinas de perfil mais pedagógico” reforçamos o grande fosso existente entre estas disciplinas e as de “caráter mais teórico”: “Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada ‘prática’” (PIMENTA e LIMA, 2017, p.27). Não é difícil identificar na postura de grande parte dos professores, e mesmo de muitos alunos, uma suposta diferença entre os dois grupos de

disciplinas, em que o primeiro grupo é composto por disciplinas “menos relevantes”, quase que um apêndice, considerando-se a perspectiva de que somente na prática, após formados, quando assumirem a responsabilidade de uma sala de aula, poderão saber como se comportar diante de uma turma, elaborar planos de aula, preparar atividades avaliativas, entre outras práticas que só o exercício garantirá o conhecimento.

Por outro lado, as do segundo grupo, a exemplo de Metafísica, Ética, Teoria do conhecimento, Lógica, Estética, entre outras, consideradas teóricas, são as disciplinas de “primeira ordem”, que definirão o que é um filósofo por excelência – não entraremos aqui na polêmica sobre os cursos de filosofia formarem filósofos ou professores de filosofia, afinal, como provoca Cerletti (2009, p.62), “O professor deve ser filósofo (se não o é, que ensina)?”. Esta segunda postura corresponde a um certo grupo que compõe a comunidade filosófica acadêmica, que Cerletti (2009, p. 51) identifica que: “[...] não se preocupou em absoluto com o destino da filosofia na escola. Isso mostra o pouco interesse que desperta nos pesquisadores em filosofia algo que se afaste minimamente de seu circuito erudito”. É um grupo que distingue professor de filósofo, ensinar e aprender filosofia de filosofar. Mais na frente veremos como essa postura acentua a ideia de desigualdade das inteligências de que Rancière trata, pois, sobre o professor, “Mais ele é culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes” (RANCIÈRE, 2015, p. 25). Mais se aprofunda o fosso da desigualdade: “Não é, pois, o procedimento, a marcha, a maneira que emancipa ou embrutece, é o princípio. O princípio da desigualdade” (RANCIÈRE, 2015, p. 50). A ele corresponde a frustração de acreditar que nunca se é capaz de aprender alguma coisa se não houver um condutor, alguém que ensine.

Notemos o quão problemática é esta divisão, tendo em vista que o objetivo principal é a formação de professores, não há sentido a fragmentação dos saberes, já tão criticada no ensino básico, desde a formação inicial: “Em um curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar docentes a partir da análise, da crítica e a da proposição de novas maneiras de fazer educação” (PIMENTA e LIMA, 2017, p.35). Se o foco é formar professores, é despropositado falar sobre a metafísica aristotélica, por exemplo, sem discutir sobre como apresentá-la aos estudantes do Ensino Médio, sem pensar nos recursos didáticos para torná-la disponível a esses alunos.

É no Estágio supervisionado que, muito embora abarque um total de horas considerável na grade curricular da licenciatura, passamos a perceber como é incongruente essa disparidade. É nas disciplinas de Estágio que os estudantes se defrontam com a realidade da sala de aula, enquanto futuros professores, mas já com a oportunidade de elaborar planejamentos, escolher material e recursos didáticos, ministrar aulas e avaliar alunos. No entanto, é quando também se veem um tanto “perdidos”, pois todo conteúdo teórico aprendido até então ao longo do curso, parece muito distante do universo com o qual se deparam nas Escolas. Como se fossem conteúdos muito além da possibilidade de aprendizagem de seus futuros alunos.

Além da dificuldade acima exposta, encontrada nas instituições de formação de professores, as Escolas também ofertam uma realidade desafiadora aos futuros docentes. A falta de estímulo de parte do corpo docente, consequência de baixos salários, falta de recursos didáticos disponíveis na Escola, a escassez de tempo para a disciplina – a filosofia dispõe de apenas 1h/ aula, em cada série do Ensino Médio, na Rede Estadual de ensino da Paraíba, realidade que se repete na maioria dos estados brasileiros, e que ainda está sob ameaça, considerando que a Reforma do Ensino Médio, apresentada na Lei 13.415/2017, não garante a disciplina em todos os itinerários formativos –, entre outras motivações.

Gestores muitas vezes mais preocupados em gerar números de aprovados no ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio, a fim de atrair uma quantidade maior de matriculados no ano seguinte e, assim, receber maiores recursos por parte das entidades mantenedoras, descuidam do caráter humanístico da formação dos alunos das instituições pelas quais são responsáveis; ao contrário, estimulam a competitividade e uma formação tecnicista. Os alunos, com dificuldades de leitura e interpretação textual, de escrita, e desinteressados pelo tipo de conhecimento ofertado em uma disciplina cuja maior exigência é a paciência para o trato com os conceitos. E o poder público, que a cada dia deixa mais claro como a Educação não é prioridade, através de cortes orçamentários que afetam direta ou indiretamente todos os níveis de ensino.

É a partir dessa realidade que os futuros professores precisam pensar seus papéis diante dos seus futuros alunos, e se posicionarem, seja como perpetuadores dessa realidade desanimadora, através da repetição de práticas educacionais que nada estimulam a aprendizagem dos alunos, sem o exercício avaliativo e auto avaliativo de suas metodologias, seus recursos e materiais didáticos; ou, conforme Pimenta e Lima (2017, p. 41), “professores pesquisadores de sua prática”, que desenvolvem seu exercício docente a partir da pesquisa teórica, esta sendo constantemente refletida e, quando necessário, reconstruída, pois toda teoria é passível de ser mudada: “É necessário atentar para a realidade, que é muito mais rica e complexa, e rever, à luz de suas provocações, todo esse volume de saber sistematizado, o qual, por sua vez, origina novos estímulos em face dessa realidade sempre dinâmica.” (MATOS, 2013, p.45). E, exatamente por isso, a pesquisa não pode ser alheia à prática, sempre dinâmica, graças tanto às mudanças econômicas e históricas quanto às sociais.

Os futuros docentes devem procurar se comprometer com a profissão que assumirão, considerando aqueles diversos aspectos, tendo em vista que, como diz Matos (2013, p. 20): “Sem pretender fazer exercício de futurologia, é importante termos em conta que a relação das novas gerações com as filosofias estará, em grande parte, influenciada pelo trabalho que os seus professores de filosofia realizarão em suas escolas”. Ou seja, o comodismo presente na metodologia da repetição como “transmissão” de saber, formará pessoas desinteressadas pelos saberes filosóficos e que, possivelmente, pouco mais deixarão guardado em suas memórias do que explicações históricas ou etimológicas sobre o que é a palavra filosofia e quando conta-se sobre o seu surgimento.

Desde a formação dos professores é preciso superar a dicotomia entre o ensino de filosofia e o próprio filosofar:

[...] ensinar filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento. É em virtude disso que avaliamos que todo ensino de filosofia deveria ser, em sentido estrito, um ensino *filosófico* (CERLETTI, 2009, p. 19).

Um ensino de filosofia que não seja filosófico não passa de história, e poderia ser ensinado por alguém sem a formação específica de filósofo.

### 3 Da Escola que temos à Escola que queremos

Na disciplina de filosofia, muito embora predominem modelos mais tradicionais de ensino, que compreendem desde uma metodologia de aula expositiva, cujo êxito corresponde ao ensino de toda a história do pensamento filosófico (entenda-se a filosofia Ocidental – especialmente a de raiz europeia) e o aprendizado dos alunos, medido através de avaliações que diagnosticam a capacidade de memorização para datas, nomes, escolas e conceitos, é possível encontrarmos teóricos do ensino de filosofia que vão em outra direção, a de um ensino mais provocador, e porque não dizer emancipador, dos alunos e dos próprios professores.

Diante do questionamento que permeia as discussões sobre o ensino de filosofia, sobre como alguém aprende filosofia, Sívio Gallo (2012) defende que não podemos nos furtar a pensar sobre como ensinar filosofia. Devemos não só pensar essa questão, mas partir em defesa de um ensino ativo. Para ele, um ensino ativo compreende que professor e aluno são agentes no processo que ele chama de “ensinabilidade” e “aprendizibilidade” da filosofia. Esta não está pronta, é processo contínuo de pensamento, e não pode ter um “dono” – um agente que saiba tudo sobre o que é filosofia, a detêm e é o único capaz de ensiná-la. Assim, Gallo, influenciado por Rancière, filósofo que fundamentará nossa terceira seção, subverte a “lógica da explicação”, em que “aquele que aprende renuncie a seus pontos de vista, cedendo aos pontos de vista do mestre, o sábio” (GALLO, 2012, p. 49), defendendo a aula de filosofia como uma “oficina de conceitos”. O que significa pensar que o ensino de filosofia deve considerar uma metodologia em que não há conhecimentos prontos, conceitos acabados, assim como não há detentores do saber: professores e alunos podem e devem pensar a filosofia como uma prática que não descarta os conceitos apresentados pela tradição, mas que não se encerra neles, pois pensa com eles e para além deles. Também não há nessa concepção uma hierarquia de saberes: as problemáticas que chegam ou surgem na sala de aula devem ser o motor do pensamento.

Um outro modelo que pode ser adotado para desconstruir o ensino tradicional de filosofia recorre a um filósofo clássico, mas, na mesma proporção, subversivo: Sócrates (Grécia, c. 469 a.C. – 399 a.C.) – “A partir de Sócrates, ensinar filosofia é ensinar uma ausência” (CERLETTI, 2009, p. 37). Muito embora a “não-metodologia” do “mestre ignorante” seja discordante da metodologia socrática – “Há um Sócrates adormecido em cada explicador.” (RANCIÈRE, 2015, p. 51) –, não podemos nos furtar a considerá-la. Ela consiste no ensino de filosofia como uma investigação dialógica. Tradicionalmente o que vemos nas aulas de filosofia é um ensino dogmático, o qual considera praticamente uma heresia que alguém possa questionar o que disse Platão acerca do dualismo do mundo, ou Kant sobre sua fundamentação da moral, só à guisa de exemplo. Bem como uma hierarquia na qual o professor é o detentor do conhecimento, este que ele vai “transmitindo” em doses homeopáticas, sempre com cuidado para que o aluno nunca deixe de ser aluno e o professor nunca deixe de ser seu mestre, contrariando o que disse um dos grandes críticos dos sistemas tradicionais de ensino, Friedrich Nietzsche: “Mal corresponde ao mestre o que não passa nunca de discípulo” (2011, p.111). A metodologia socrática é abordada por Sofiste (2007, p. 37), segundo o qual:

[...] a) o fundamento do método, o diálogo, supõe a natureza mesma do filosofar, no caso, desenvolvido comunitariamente; b) o método rompe com a lógica da afirmação, é garantia de liberdade intelectual e abertura da consciência frente às verdades constituídas, aos dogmatismos, totalitarismos e ideologias; c) o método não subtrai nenhuma ideia à livre discussão, é busca de fundamentação e verificação da validade dos raciocínios e d) é construção coletiva de conhecimentos com validade intersubjetiva.

Ou seja, por mais que o filosofar possa se iniciar como um exercício solitário e silencioso, é no diálogo que validamos as verdades que encontramos, assim como nos abrimos para a escuta das ideias dos outros, que podem nos levar à desconstrução das nossas ou mesmo seu fortalecimento. Também garante que não há detentores do saber, mas uma construção comunitária, cujo objetivo e esforço para alcançá-lo é compartilhado por todos: a busca pela verdade. Enaltecendo assim valores que estão fixados em documentos educacionais, como a BNCC, que destina à filosofia a responsabilidade de formar seres críticos, autônomos e éticos.

#### **4 Educação para a emancipação**

Agora entraremos propriamente na discussão sobre o papel da educação na passagem de uma formação escolar embrutecedora para um ensino emancipatório, de modo a promover uma educação para ação. De pronto afirmamos que, ao falar em educação para emancipação e, por conseguinte, para a ação, nos referimos a alunos e professores, atores fundamentais do processo educativo, e tomamos ação como o posicionamento crítico diante do mundo. Dado

nosso lugar de fala, conforme já viemos desenvolvendo ao longo do artigo, nos ateremos ao ensino de filosofia nesse contexto.

Embrutecimento e emancipação são conceitos bastante presentes em *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*, de Jacques Rancière, que toma como ponto de partida uma história real, a do professor francês Joseph Jacotot, que ficou conhecido por, despretensiosamente, desenvolver um método emancipatório através de uma “aventura intelectual”. Neste texto Rancière faz contundentes críticas aos sistemas tradicionais de ensino, que consistem na ideia da necessidade de um mestre que ensine e alunos que aprendam; estes sempre como folhas em branco sobre as quais os professores imprimirão aquilo que julgam ser capaz de por eles ser aprendido.

Mas não só os sistemas tradicionais, mesmo os modelos mais progressistas de ensino, que procuram estabelecer uma educação menos desigual, que permitem que os alunos também possam participar das aulas mais ativamente. Considerando esta última perspectiva há que se perguntar o porquê então das críticas de Rancière. Pois bem, elas consistem na ideia comum presente em todos esses modelos, de que é sempre necessária a dependência dos alunos para com seus mestres, pois só estes sabem e podem “transmitir” aquilo que eles – os alunos, ignorantes – não sabem.

A igualdade, ensinava Jacotot, não é nem formal nem real. Ela não consiste nem no ensino uniforme de crianças da república nem na disponibilidade dos produtos de baixo preço nas estantes de supermercados. 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, 2015, Prefácio à Edição Brasileira, p. 16).

Mesmo os modelos mais progressistas, ou os chamados “alternativos”, de educação já de princípio são equivocados, ou, melhor dizendo, injustos, pois tomam a igualdade apenas como objetivo, nunca como ponto de partida: “A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes” (RANCIÈRE, 2015, Prefácio à Edição Brasileira, p. 11). Sempre reafirmam a lógica da explicação na sala de aula; explicação dada por aquele que conhece – o professor –, para aqueles que não conhecem – os alunos, para os quais “A progressão racional do saber é uma mutilação indefinidamente reproduzida” (RANCIÈRE, 2015, p. 42), conservando a ideia de uma hierarquia do conhecimento. Para Rancière, o princípio da explicação se configura como o princípio do embrutecimento: “Aquele [...] que foi *explicado* investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIÈRE, 2015, p. 25). O embrutecimento se dá porque, em vez de emancipar o aluno, respeitar sua liberdade, sua autonomia, respeitá-lo como senhor de seu conhecimento, o deixa cada vez mais dependente



do mestre e, como se não bastasse, cada vez mais certo de sua incapacidade de pensar de forma autônoma, de construir seu próprio conhecer.

Essa hierarquia de conhecimento sempre reafirmada traz outra questão, que não só a de subordinação do aluno, mas revela a insegurança da parte do mestre; ele mesmo não é emancipado e, para sentir-se necessário, acredita que não pode “assentir” que seus alunos pensem por si só. Com isso, o professor sempre pondera que o aluno não está preparado para saber tudo. O que, na verdade, trata-se de sua insegurança em não ser mais “útil”:

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade de 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 (RANCIÈRE, 2015, p. 23).

Diante disso, transformamos em pergunta a afirmação de Cerletti (2009, p. 12): Se pode aprender filosofia sem que alguém formalmente a ensine? Mesmo porque, para tomar essa questão como uma afirmação nos parece importante antes esclarecer que, mesmo quando se trata de uma educação emancipatória, a relação professor-aluno permanece fundamental: “O professor é a pessoa concreta e visível com a qual o estudante se relaciona e com a qual faz a grande aventura do aprender a aprender. Nesse contexto, parece desejável que o educador também se deixe educar por seu aluno” (MATOS, 2013, pp.49-50). Assim, o professor pensado como um ser concreto, e não alguém neutro, imparcial, uma mera abstração: “Pessoas por inteiro! Estas poderão interferir significativamente na vida dos jovens estudantes, porque não serão somente ‘pronunciadores de aula’, e sim pensadores abertos, sensíveis e comprometidos com sua prática e sua teoria” (MATOS, 2013, p.38). É esse “modelo” de professor que se adequa a uma educação emancipatória.

Quanto aos conteúdos, no nosso caso, a história da filosofia e os conceitos nela apresentados, as avaliações de processo formativo, continuam sendo importantes para a formação dos estudantes. No entanto, o caráter “formal” desses elementos é que passa a ser questionado. Um bom livro didático de filosofia, não garante a aprendizagem de seu conteúdo pelos estudantes, um professor com uma “boa formação”, que “domine” bem todos os conteúdos e que saiba explaná-los não só não garante que os alunos irão aprender assim como, menos ainda fará com que esses alunos saibam fazer um uso crítico, reflexivo, autônomo desses conhecimentos: “[...] os textos filosóficos serão uma ferramenta central para o filosofar, mas não um fim em si mesmo. Compreender um texto é um passo no caminho da filosofia, e não o último” (CERLETTI, 2009, p. 81). Contudo, não deixam de ser importantes.

O que dizemos aqui é que não são as únicas condições para atingir o objetivo do professor emancipado e que almeja o mesmo para seus alunos.

O sedento de conhecimento é como um artista, considerando que a arte não é fruto de um conhecimento técnico, de uma vaidade, mas de uma necessidade de expressar o mundo por um olhar mais direto, limpo. Uma educação que leva à emancipação provoca no aluno essa sede de conhecimento. Essa sede é inerente ao ato de filosofar. É aquele amor que Platão dizia em *O banquete*: um amor pelo que falta; amor que se traduz como desejo. A forma como esse amor se expressa se dá por meio de questionamentos; o filósofo – e aqui estamos considerando todo ser humano como um filósofo em potencial – é um sujeito inquieto, que incansavelmente pergunta, pois não há resposta que o satisfaça completamente:

Poderíamos dizer que o perguntar filosófico é sempre “para si”. Quem pergunta e se pergunta filosoficamente intervém no mundo e nele se situa subjetivamente. Leva adiante um gesto de desnaturalização daquilo que lhe aparece, interpela o que “se diz” e se dirige aos saberes com uma inquietude radical (CERLETTI, 2009, p. 26).

Eis o filosofar como ação diante de si e do mundo; insubordinada, inconformada, insaciável. Provocar em seus alunos essa sede deve ser o grande anseio de todo professor: “[...] fazer de seus alunos, em alguma medida, *filósofos*. Em virtude disso, deverá tentar promover neles uma *atitude* filosófica, já que será ela que, eventualmente, dará lugar ao desejo de filosofar” (CERLETTI, 2009, p. 81). No entanto, o que vemos muitas vezes é o contrário: professores que desmotivam seus alunos, que fortalecem a ponte que distancia a teoria que ensinam da vida daquele que é ensinado: “[...] parece oportuno manter os jovens num estado de dependência crônica: eles não pensam, não sabem, não querem; eles apenas ‘aprendem’ e obedecem. Tal postura se opõe à livre criatividade e ao exercício da criticidade inerentes ao ser humano” (MATOS, 2013, p.23). Uma formação educacional assim traz como consequências problemas que vão além do âmbito escolar: cidadãos passivos, acríticos, que a tudo se submetem por não saberem da força que tem, alimentando uma desigualdade que, muito embora seja tratada como natural, não passa de uma construção realizada por aqueles que tem poder e não querem perdê-lo.

A importância do filosofar na formação do aluno emancipado repercute em outras áreas do conhecimento, por estimular o questionamento, o senso crítico, o inconformismo diante das respostas superficiais. E vai além, mesmo quando, e talvez aí mais ainda, defendemos a ideia de um filosofar em sala de aula em vez de uma “transmissão” de saberes, ele contribui para a formação de pessoas conscientes do lugar em que estão inseridas e atuantes socialmente: “[...] é importante declarar desde já que o caráter aberto da filosofia em nada diminui o seu valor cognitivo ou social, a sua seriedade acadêmica ou escolar, ou a sua importância existencial” (MURCHO, 2008, p. 82). O efeito é contrário.

O professor deve enxergar em seus alunos uma igualdade de condições, que eles podem aprender tanto quanto o professor pretende ensinar: “Há uma grande generosidade inerente

à juventude: eles estarão abertos para nós na medida em que nós estejamos abertos para eles.” (MATOS, 2013, p.52). A educação de que falamos a partir de Rancière, o “Ensino Universal” de Jacotot – “Este é o princípio do Ensino Universal: é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto” (RANCIÈRE, 2015, p. 41) –, ensina que basta que se saiba de algo para que qualquer outro conhecimento seja possível: “Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador” (RANCIÈRE, 2015, p. 35). Logo, todo mundo sabe de alguma coisa, ainda que nunca tenha sido ensinado e, assim, todos podem aprender: “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” (RANCIÈRE, 2015, p. 30). O método de Jacotot é revolucionário, pois descentraliza o papel do professor para a formação emancipada do aluno – este é o protagonista; e passa a inserir a vontade como fator primordial para o aprender: “[...] as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade” (RANCIÈRE, 2015, p. 31). Esta precisa, portanto, ser estimulada, provocada.

E o que pode levar alguém a querer aprender? Essa questão não é simples, pois toca diretamente na realidade de cada um. Como se constrói uma vontade? Seria o caso aí de um mestre que instruisse a vontade aos seus “tutelados”? A vontade é ensinável? Estamos convictos de que não. E para quê mestre se os pressupostos para o aprender são tão particulares e próprios a cada indivíduo? “O que o mestre ignorante deve exigir de seu aluno é que ele prove que estudou com atenção” (RANCIÈRE, 2015, p. 54), independente dos conteúdos que tenha estudado e independente de se os aprendeu. O professor deve se exercitar no esforço realizado pelo aluno para aprender: “O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito” (RANCIÈRE, 2015, p. 44). Questões que só ele pode se fazer. Diferentemente, “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” (RANCIÈRE, 2015, p. 31).

Ou seja, o mestre, o “mestre ignorante”, não desconsidera a inteligência e vontade de seus alunos como condição para a aprendizagem, ao contrário, as toma como ponto de partida, sendo seu papel colaborar para seu despertar. “A experiência pareceu suficiente a Jacotot para esclarecê-lo: pode-se *ensinar o que se ignora*, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2015, p. 34), o mestre ignorante tem como missão desconstruir a ideia de que, por ser mestre, tem algo a ensinar, algo que os alunos, sozinhos, jamais aprenderiam: “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” (RANCIÈRE, 2015, p. 37). Logo, como um bom mestre, precisa ter como objetivo deixar de sê-lo, porque deixará de ser a condição para que seus

alunos aprendam alguma coisa.

Uma educação que visa a emancipação dos envolvidos não pode possuir hierarquias, não deve pretender reforçar desigualdades economicamente e socialmente construídas, mas ser um instrumento para a transformação dos sujeitos, para o alcance de suas liberdades. Isso só é possível diante do valor que for conferido a todos os atores do processo educacional: “[...] o limite de toda estratégia didática é o surgimento do pensamento do outro [...] O pensar de outros é a irrupção aleatória do diferente e constitui o desafio filosófico do professor-filósofo [...] e não apenas um desafio didático” (CERLETTI, 2009, pp. 86-87). Um desafio do qual o professor não deve esquivar-se.

## 5 Considerações finais

Até aqui, buscamos evidenciar o insucesso para a formação de pessoas críticas, ativas social e politicamente, quando se parte de uma educação desigual. Desigual por partir do princípio da desigualdade das inteligências, em que há uma hierarquia dos saberes, em que o professor sabe tudo e o aluno nada. Que este sem aquele sairá da escola sem nada aprender. Com *O mestre ignorante*, além dos demais textos que se fazem presentes como referencial teórico do artigo, vimos que todos são capazes de aprender tudo, independente de um mestre, bastando que possuam inteligência (qualidade inata dos humanos) e vontade. Mas que, contudo, o mestre é importante, como provocador dessa inteligência e dessa vontade.

Vimos que as instituições que formam professores também têm um papel importante para uma educação emancipatória, pois a ideia de desigualdade já se inicia nelas, quando enaltecem um certo grupo de disciplinas em detrimento de outro. E alimentam em seus formandos a ideia de que um professor nunca pode ensinar tudo, sob pena de tornar-se “inútil”, assim como de que os alunos não possuem capacidade para compreender todos os conteúdos, que precisam ser ensinados gradativamente, a partir daquilo que é determinado pelo professor.

Por fim, destacamos como o ensino de filosofia, quando não se limita ao ensino dos conteúdos programáticos de acordo com as diretrizes curriculares, quando tira o professor de uma postura dogmática e autoritária, pode dar significativas contribuições para a emancipação dos estudantes, por meio do filosofar como método de ensino e aprendizagem, do qual participam igualmente alunos e professores.

## Referências

- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- MATOS, Junot Cornélio. **A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- MURCHO, Desidério. A natureza da filosofia e o seu ensino *in* **Educação e Filosofia**, Uberlândia v. 22, n.44, p. 79-99, jul./dez. 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**; tradução e notas explicativas da simbólica nietzschiana de Mário Ferreira dos Santos. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (Coleção Textos Filosóficos).
- PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Colaboração de Erika Barroso Dauanny e Elisângela André da Silva Costa; revisão técnica José Cerchi Fusari. – 8. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**; tradução de Lílian do Valle – 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino da filosofia: investigação dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.