

AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO EM JACQUES RANCIÈRE E PAULO FREIRE

AUTONOMY AND EMANCIPATION IN JACQUES RANCIÈRE AND PAULO FREIRE

Francisco Cetrulo Neto¹
Nelson Rangel Soares Filho²

RESUMO

Buscou-se, neste artigo, traçar um paralelo entre os pensamentos de Jacques Rancière e Paulo Freire destacando-se os conceitos de autonomia e emancipação a partir, principalmente, de duas obras: “O mestre ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual” e “Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa”. Utilizando o método comparativo, procurou-se identificar semelhanças entre os dois textos de modo a aproximar os postulados propostos pelos dois autores. Entretanto, ao se fazer a análise, percebeu-se claramente que havia pontos de diferenciação acerca do que os autores propunham. Por esta razão, em vistas dos resultados, optou-se por demarcar as semelhanças (aproximações) e as diferenças (distanciamento) entre os autores supracitados. Desse modo, a partir de uma análise comparativa, estabelecemos algumas ideias sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir da constituição de sujeito autônomo e suas circunstâncias.

Palavras-chave: Autonomia. Emancipação. Rancière. Freire.

ABSTRACT

In this article, we draw a parallel between the thoughts of Jacques Rancière and Paulo Freire, highlighting the concepts of autonomy and emancipation, based mainly on two works: “The ignorant teacher, five lessons on intellectual emancipation” and “Pedagogy of autonomy”, necessary knowledge for educational practice”. Using the comparative method, similarities were identified in both texts to bring both authors closer. However, analyzing the texts, it was clearly noted that there are points where the authors had different views. For this reason, it was decided to differentiate the similarities (approximations) and the differences (distances) between both authors. From the comparison, some ideas about the processes of teaching and learning from the autonomous subject and its circumstances were established.

Keywords: Autonomy. Emancipation. Rancière. Freire.

¹ UNESC -Faculdades Integradas de Cacoal

e-mail: franciscocetrulo@hotmail.com

² e-mail: nelson@unesnet.br

INTRODUÇÃO

Objetivamos, neste artigo, analisar o pensamento de Rancière e Paulo Freire sobre os conceitos de autonomia e emancipação. Para isso escolhemos uma obra de cada autor: “O mestre ignorante” e “Pedagogia da autonomia”. A leitura e a comparação das obras³ desses dois autores podem trazer uma contribuição para a reflexão acerca do ato de ensinar, pois ambas apresentam questionamentos acerca dos métodos de ensino e aprendizagem tradicionais, tão solidamente cristalizados na academia e na filosofia da educação. Tais métodos são reproduzidos acriticamente em nossas instituições escolares, fenômeno este responsável por tornar a prática acadêmica uma rotina repleta de saberes enrijecidos, arcaicos e embrutecedores. Ambos buscam, na contramão dos métodos tradicionais, a formação do sujeito autônomo, emancipado, racional, e politicamente capaz de tomar as rédeas de sua própria história nas mãos, pressupostos básicos no projeto de engajamento na construção de um mundo melhor.

Os dois autores são portadores de uma cosmovisão que ultrapassa os limites estritos da relação ensino-aprendizagem, uma vez que compreendem a história como um processo de mudanças constantes, no qual os modos de produção se sucedem e se alteram de acordo com as mudanças que são processadas na infraestrutura. Ambos têm em vista uma sociedade para “além do capital”, utilizando a expressão de Mézáros (2008). Pensam a transformação da sociedade pela via da educação, ou seja, concebem a educação não mais como simples assimilação e acúmulo de conhecimentos produzidos ao longo da história, mas também, e principalmente, como um processo de formação da consciência crítica em relação ao que ocorre no aqui e agora, com vista a tornar este mundo um espaço em que a convivência humana seja mais igualitária.

Paulo Freire se notabilizou pela formulação da Pedagogia da Libertação num período em que, em nosso país, crescia um movimento popular em direção a uma sociedade igualitária. A obra “Pedagogia do oprimido” traz uma opção de classe claramente demarcada. Numa linguagem clara, propõe-se a, por meio do ensino, levar às pessoas a possibilidade de um engajamento na luta por uma sociedade sem classes. Não por acaso, a ditadura se instalou

³ Utilizaremos, neste trabalho, a edição de n. 25 de Pedagogia da Autonomia, publicada pela Paz e Terra em 1996. Quanto a “O mestre ignorante”, de Jacques Rancière, lançamos mão da edição publicada pela Editora Autêntica. Porém, nesta publicação verificamos uma qualidade da qual se pode desconfiar. Por esta razão, usamos também a versão em espanhol, publicada pela Laertes Editora, em 2003. Nesse caso, a tradução foi sempre nossa.

no Brasil em 1964 para dar fim a movimentos e ideais que propunham a supressão da exploração de uma classe sobre outra.

Rancière é um filósofo que se ocupa mais da ciência política do que da educação. Seus objetos de estudo e reflexão são principalmente: a democracia, a estética e sua relação com a política. Considera a si mesmo um pensador de esquerda, ainda que tenha se distanciado de Althusser, de quem foi discípulo (LONGMAN, G; VIANA, D). Sua obra enfatiza a emancipação do sujeito, como se percebe em “A noite dos proletários”, e também em “O espectador emancipado”. Daí, provavelmente, a incursão pelo campo da pedagogia e a produção de “O mestre ignorante”, uma vez que, neste livro, o objeto é exatamente “a emancipação intelectual”, a autonomia do sujeito que busca o conhecimento.

A autonomia do sujeito cognoscente, proposta pelos dois autores, leva-nos a pensar no educando como condutor de seu processo educativo, ou seja, sujeito autônomo, livre para escolher seu próprio caminho de aprendizado, livre para conhecer e julgar o que é mais relevante para sua vida. Nesta primeira aproximação, somos induzidos a perceber a identificação de pensamento entre os autores. No entanto, numa leitura mais acurada, percebemos diferenças entre eles, principalmente de pressupostos. Essas diferenças necessitam ser consideradas, visto que compreendem a visão de mundo e o motivo (motivação) para agir no mundo. Passemos, pois, a averiguar as semelhanças e distinções com relação ao pensamento dos dois autores.

APROXIMAÇÕES

Jacques Rancière escreve uma obra com título polêmico, cuja leitura nos provoca inquietação, independentemente de nossa condição de docentes. A partir de uma experiência, nos defrontamos, de chofre, com a questão fundamental: “Como admitir que um ignorante possa ser para outro ignorante causa de conhecimento?” (RANCIÈRE, 2003, p. 12). No fundo, sua preocupação é com a aprendizagem autônoma do sujeito, aspecto este que sugere a primeira aproximação com o pensamento freiriano: “Quem ensina sem emancipar, entorpece” (RANCIÈRE, 2002, p. 14).

A experiência de Jacotot, personagem da obra de Rancière, o levou a deduzir que “um pai de família, pobre e ignorante, pode, se está emancipado, realizar a educação de seus filhos sem a ajuda de nenhum mestre explicador” (RANCIÈRE, 2003, p. 14).

A discussão se aprofunda, pois, no final das contas, o mestre explicador, a cada vez que explica um conteúdo, está reforçando a diferença entre ele, que sabe, e o discente, que nada sabe. Todo sistema educativo está baseado nessa premissa, reforçando o conhecimento do docente e reafirmando a cada vez a ignorância do educando, o que explica o sistema educativo em geral.

Mais que isso, ao cristalizar o ensino em instituições e currículos predefinidos, cria-se um ambiente de produção massificada, levado a efeito por pessoas disciplinadas e conformadas com o *status* socialmente instituído, como bem percebe Foucault:

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 (FOUCAULT, 1987, p. 172).

Questionar o lugar do docente neste cenário é imprescindível. Desse modo, Rancière e Freire caminham juntos no questionamento ao fazer docente em sua relação com a instituição escola e com a sociedade em que vivem.

Nesse sentido, Rancière se aproxima de um posicionamento anárquico, pois questiona de forma profunda as instituições, desde a escola até o Estado.

É, no mínimo, assustador considerar que seja exatamente dos momentos de maior entusiasmo, de nossas convicções mais fecundas, de nossos consensos mais arduamente trabalhados que se alimentem as armadilhas em que o sentido de educar se esvai. Seria esse o ponto de partida para uma espécie de anarquismo, em tudo e por tudo antieducacional? (DO VALLE, 2003, p. 260).

Neste ponto, o questionamento é mais profundo ao colocar a questão: há necessidade de mestres? Em última instância, não é este o pensamento de Paulo Freire quando afirma que:

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1994, p. 44).

A busca pela autonomia do educando está na raiz da “Pedagogia do oprimido”, com maior radicalidade até do que em “Pedagogia da autonomia”. Naquela obra primeira, o autor se pauta pela luta por uma sociedade sem classes. O educador é tido como parte da escola, aparelho

ideológico do Estado, estando esse instrumento de dominação na mão da classe dominante para impor uma ideologia aos alunos, que são forçados a responder na “cartilha” do educador, reproduzidor de uma educação bancária, compromissada com a manutenção da ordem estabelecida.

Fica clara esta ideia no texto abaixo, que é sequência do texto da citação acima, e que reproduzimos aqui.

O primeiro [momento], em que ele [o professor], na sua biblioteca ou no seu laboratório, exerce um ato cognoscente frente ao objeto cognoscível, enquanto se prepara para suas aulas. O segundo, em que, frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objeto sobre o qual exerceu o seu ato cognoscente. O papel que cabe a estes [...] é apenas o de arquivarem a narração ou os depósitos que lhes faz o educador. Desta forma, em nome da “preservação da cultura e do conhecimento”, não há conhecimento, nem cultura verdadeiros (FREIRE, 1994, p. 44).

Neste ambiente, a prática bancária anestesia o poder de aprendizagem dos educandos (FREIRE, 1994, p. 45), tornando-os entes passivos diante do ato de aprender.

Na experiência narrada por Rancière, o personagem Jacotot descobre isso diante da situação inusitada de ensinar noutro país, do qual não conhecia a língua, e sem que os alunos conhecessem a sua. Problema básico: a linguagem. Sem poder se comunicar, o que fazer para ensinar? Passar uma obra bilíngue e pedir para os alunos trabalharem nela. Surpresa. Os alunos aprenderam não só a obra como também a língua do professor. Resultado: emancipação pedagógica e autonomia do educando.

Em entrevista publicada na revista Educação e Sociedade, Rancière explica como deve funcionar a relação ensino-aprendizagem.

Qualquer pessoa ou qualquer coisa podem exercer a função de mestre para outra pessoa e, mais precisamente, podem exercer a função de mestre ignorante. O mestre ignorante é aquele que nos põe em movimento e nos faz aprender o que ele mesmo não sabe, na medida em que sua autoridade nos conduz a um ponto que nem ele nem nós conhecemos com anterioridade (GIULIANO, F; CANTARELLI, M. N, p. 615).

Em “Pedagogia da autonomia”, Paulo Freire inicia com uma afirmação chave:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que 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, 2002, p. 12 – grifos do autor).

Propõe o autor, desde o início, a busca de um educando autônomo e produtor do conhecimento, e não um mero receptáculo do conhecimento produzido ou reproduzido pelo professor.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1994, p. 46).

Tal qual para Rancière, percebe-se que, em Freire, a relação docente-discente deve se pautar pelo princípio da igualdade, sem a qual não existe emancipação.

Todo o poder da hipótese igualitária está, portanto, naquilo que ela permite operar. É esse o segundo nível de funcionamento do pressuposto. É preciso pôr o suposto ignorante em uma situação em que a igualdade possa ser maximizada, em que ela possa ser tomada como ponto de partida, produzindo seu efeito. Toda a questão é de saber do que se parte; da igualdade, ou da desigualdade. Normalmente, a relação pedagógica parte da hipótese da desigualdade, mesmo que seja para “chegar” à igualdade. Ora, a relação emancipadora exige que a igualdade seja tomada como ponto de partida. Ela exige que se parta, não do que o “ignorante” desconhece, mas do que sabe (RANCIÈRE, 2002, apud VERMEREN; CORNU; BENVENUTO; 2003, p. 185).

Evidência clara de que Freire quer uma nova forma de ensinar, está no sumário de “Pedagogia da autonomia”. Ali se percebe que todos são iniciados com a palavra “ensinar”. O fim do ato de ensinar não é ter transmitido um conhecimento. O fim do ato de ensinar é ver que o aluno adquiriu, diante de um objeto de estudo, a capacidade de reagir e ultrapassar, inclusive a leitura que lhe é proposta. O verdadeiro fim do ato de ensinar é permitir que as pessoas desenvolvam sua capacidade de agir no mundo e de reagir quando se defrontam com conhecimentos prontos e acabados, que não lhes pareçam apropriados.

E tudo isso com responsabilidade e liberdade, alerta Freire:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2002, p. 42).

Não se trata, entretanto, de transferir ao educando toda a responsabilidade para com sua formação. Trata-se de o docente assumir uma postura mais democrática em relação ao

conhecimento e na relação professor-aluno, de modo a se tornar um assessor e orientador do processo, e não um impositor de conhecimentos sólidos e indiscutíveis.

Um professor não é nem mais nem *menos* inteligente que outro homem e apresenta geralmente uma grande quantidade de *fatos* para a observação daquele que busca. Porém existe somente uma maneira de emancipar. E nunca nenhum partido nem nenhum governo, nenhum exército, nenhuma escola nem nenhuma instituição, emancipará pessoa alguma (RANCIÈRE, 2002, p. 56).

Visão idêntica tem Freire sobre o sujeito sequestrar a palavra num sistema em que ela se encontra monopolizada pelos que hegemonizam o bloco histórico (GRAMSCI, 1982).

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. A prender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais, é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido” (FIORI, 1994, p. 14).

Freire parte do pressuposto de que a palavra deve ser o veículo para iniciar um processo de emancipação e rompimento da dominação. Considera, pois, imprescindível romper com a estrutura em que há uma “desconsideração total pela formação integral do ser humano”. Nesse sentido, a “redução a puro treino fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*” (FREIRE, 2002, p. 36).

Rancière também reconhece a divisão da sociedade entre dominantes e dominados.

[...] a posição dos patrícios intransigentes é simples: não há motivo para discutir com os plebeus, pela simples razão de que estes não falam. E não falam porque são seres sem nomes, privados de logos, quer dizer de inscrição simbólica na cidade (RANCIÈRE, 1996, p. 37).

Nesse sentido, há coincidência novamente com o pensamento freiriano. Freire afirma que é necessário tomar a palavra que lhe foi sequestrada pela classe dominante, uma vez que, “Nesta situação, os dominados, para dizer sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la daqueles que a retêm e a negam aos demais” (FIORI, 1994, p. 5).

Em entrevista publicada em Educação e Sociedade, Rancière explicita o que seria, de fato, um mestre “ignorante”.

Fundamentalmente, “ignorante” quer dizer ignorante da desigualdade. 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 (VERMEREN, CORNU, BENVENUTO, 2003, p. 191).

Nem Paulo Freire nem Rancière estão propondo o fim da docência. Estão propondo uma nova visão da docência, centrada no aluno e não no docente e seu conhecimento, o que distancia os dois na prática educativa. Trata-se de superar a desigualdade.

É necessário que a docência não apequene o educando. E os mestres são mestres nessa arte.

[...] na medida em que o mestre aumenta a extensão da sua explicação, o corpo do aluno vai ficando cada vez menor: é “empequenecido” pela explicação; a explicação é, então, um constante processo de “empequenecimento” de outro ou, nas palavras de Rancière: o *embrutecimento do outro* (SKLIAR, 2003, p. 233).

Ambos tomam a docência como prática política. Em “Pedagogia da autonomia”, o tema é recorrente ao falar, por exemplo, da não neutralidade política do educador. Da necessidade de revelar ao educando a posição política professada, sob pena de ser desonesto, Freire faz opção por uma corrente filosófica materialista, que não admite existir neutralidade no processo educativo. Para Freire, é necessário deixar claro ao educando o posicionamento político do educador; pois, ao buscar uma posição de neutralidade (que não existe), o educador estará reforçando uma educação bancária, em que o educador é um simples transmissor, neutro, do conhecimento que o aluno deve assimilar.

O mesmo pensamento tem Rancière. Ao analisar o conceito de democracia, entende que, num espaço verdadeiramente democrático, há uma superação da desigualdade. Transpondo essa lógica para o campo da pedagogia, a democracia é tornar o aluno sujeito de sua própria formação “interrompendo a lógica da desigualdade”:

De uma certa maneira, a democracia é o poder dos incompetentes, isso é, ela é a ruptura das lógicas que fundam um modo de governo sobre uma suposta competência: a democracia é, pois, a interrupção das lógicas da desigualdade (VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003, p. 201).

Democracia, aqui, é uma prática de superação das desigualdades e não uma forma de governo. A democracia que se cria a partir dessa prática pedagógica é aquela que rompe, no imaginário, as diferenças e coloca a todos como *aprendentes* constantes em busca de um conhecimento novo e coletivo. Num processo educativo democrático, as diferenças devem ser

colocadas na mesa, com clareza; pois, do contrário, estabelece-se um ambiente de dominação, de imposição de uma forma de pensar para outras pessoas, utilizando-se, desonestamente, da ‘autoridade’ que os títulos e o conhecimento prévio conferem ao educador. Há que se romper com essa diferença no processo pedagógico, criando-se um ambiente democrático de parceria e não de desigualdade. Nesse processo, a dicotomia entre docente e educando desaparece, fundando-se uma nova forma de relação. Mais igualitária. Mais humana.

DISTANCIAMENTO

Jacotot chega a experimentar o novo método por absoluta falta de alternativas. Não sabe a língua dos alunos e os alunos não conhecem a sua. As reflexões que se sucedem são, portanto, obra do acaso. Não há uma intencionalidade, um objetivo na prática educativa. O que ocorre resume-se a apenas levar alunos emancipados a alcançar o entendimento de um texto e de uma nova língua. Freire pensa a pedagogia como um processo político, com intencionalidade política emancipatória em virtude de uma leitura da conjuntura social e de uma opção teórico-metodológica que compreende ser a mais adequada para propiciar o crescimento do educando tanto no conhecimento teórico quanto no prático, sendo a prática entendida aí como práxis. Pressupõe a pedagogia freiriana que a sociedade se divide em classes sociais e que uma das classes detém o poder, enquanto a outra se encarrega de contribuir com a sua mão de obra para o enriquecimento da primeira.

Freire fala a partir de um lugar e de uma visão de mundo. Rancière entende que isso tudo é prescindível ou até prejudicial, uma vez que, ao buscar incutir junto ao educando a sua visão de mundo, o educador está se convertendo no “mestre explicador”. Nesse sentido, por mais interessantes que sejam as conclusões sobre a emancipação intelectual do educando, refletida no texto de Rancière, não se pode deduzir que, como consequência direta, haverá uma emancipação social. Também não se pode esperar que da emancipação individual seja atingida uma emancipação coletiva. Para Freire, o processo emancipatório é sempre coletivo. Para Rancière, a emancipação se dá na confrontação com o conhecimento; para Freire, ocorre na interação social e na apropriação coletiva do conhecimento mediada pela discussão política.

Para Rancière, inclusive, a igualdade deve se dar anteriormente ao ato de ensinar, ponto que é questionado por um de seus interlocutores:

Porém, como situar a igualdade antes, ou seja, como pressuposto? Definitivamente, isto parece uma impossibilidade, senão um escândalo e a lista extenuante de objeções que podem ser levantadas contra esta simples formulação já serviria para desanimarmos (DO VALLE, 2004, apud BEJARANO, 2007, p. 10).

Absolutizar a condição de igualdade a *priori* na relação com o educando pode parecer admirável do ponto de vista filosófico, mas pouco producente do ponto de vista prático. Afinal, não parece um tanto quanto romântico que os discentes tenham aprendido uma língua estrangeira pela simples leitura de uma obra bilíngue? Não temos conhecimento para fazer a comparação entre o francês e o holandês para medir a distância entre uma língua e outra. Sabemos, no entanto, que ela é derivada do germânico o que nos parece dificultar em muito seu aprendizado.

Afinal, para provarem que aprenderam, os alunos não tiveram que aprender inclusive a se comunicar na língua do professor? Somente dessa maneira, ele, o professor, poderia aquilatar o domínio que os discentes demonstraram ter, tanto da língua quanto do livro.

Os alunos de Jacotot pediram-lhe para que lhes ensinasse a língua francesa. Primeiro pressuposto: o aluno deve querer aprender algo, caso contrário, não há conhecimento. Como ensinar o que não se quer aprender? Como ensinar o que, na mente alienada do educando, está cristalizado como heresia? O aluno aprende, assim como a criança aprende a fala, mencionada no livro de Rancière, tantas coisas quantas lhe interessem. Pode aprender, por exemplo, que os astros controlam a vida humana e se dedicar ao estudo da astrologia. Aprenderá muito sobre astrologia, certamente. Não é ilusão de Rancière achar que o proletário, por não se conformar com a sua condição de explorado, e sonhar com uma função mais nobre e prazerosa, tem uma visão clara da sua condição de explorado? Sonhar em ser outra coisa não lhe possibilita dar um passo sequer em direção a um mundo em que isso seja possível de fato. A imersão na sociedade do consumo e da livre iniciativa tolda o olhar para uma nova sociedade, pós-capitalista. Via de regra, não há espaço nem interesse, por parte do educando, em assimilar teorias, pois está totalmente absorto na busca do sucesso pessoal que a cultura lhe impôs como padrão.

Os alunos de Jacotot, na relação com ele, não estão vinculados a um sistema educacional formal. Buscam o conhecimento pelo conhecimento, isto é, um espaço alternativo de produção do conhecimento. Nesse contexto, a crítica à instituição escola é pesada. São currículos engessados a que o aluno precisa se submeter para obter aprovação. Certamente que aprender nesse ambiente se torna um sacrifício. Cria-se um espaço pedagógico de

obrigações de aprendizagem em função da busca de um título acadêmico, e não do conhecimento. Visualiza-se, portanto, que os espaços de aprendizagem real podem ser outros que não os acadêmicos. Num sindicato, numa ONG, num partido, numa igreja, numa comunidade eclesial de base pode-se aprender muito mais que na escola porque nesses espaços não formais se discute e se estuda algo que é do interesse geral. Nesses espaços não há verificação do aprendizado, não há diploma. Há o desejo de saber, de conhecer; há intencionalidade e razão (pro)motora que in(con)duz o sujeito na direção do novo saber.

Todos os exemplos mencionados, no entanto, são espaços políticos por excelência. O rechaço de Rancière à política não é, em última análise, uma opção política? Um trabalhador se emancipa no seio da política. Não é um ato individual e individualizado. O trabalhador não vai cair em si (tal qual Paulo no caminho de Damasco), uma vez que, por toda a vida, ele ouve um determinado discurso que realça sua importância no mundo como trabalhador, e a sua insignificância dentro de uma ordem estabelecida e mantida pela repetição à exaustão: ordem e progresso.

É um tanto quanto romântica a visão de Rancière nesse ponto:

Um trabalhador emancipado é um trabalhador que descobriu que ele não é só um ser de trabalho e necessidade, não só uma fração de uma massa considerada por seu número e seu peso, senão um ser intelectual, um indivíduo que reflete sobre o que faz e comunica a outros essa reflexão. (RANCIÈRE, 1998 apud LICEA, p. 32).

Rancière entende que só é possível o autoconhecimento àqueles “que decidiram pensar-se como homens semelhantes a qualquer outro” (2002, p. 58). Não será função do professor (pai, líder religioso, etc.) despertar junto ao discente o desejo de emancipar-se intelectualmente? De interessar-se por um objeto de estudo que se recusa a conhecer?

O mestre ignorante, Jacotot, tinha desconhecimento da língua de seus alunos. É por isso teve que lançar mão de outra metodologia de ensino. Buscar alternativas em função da limitação imposta pela circunstância, isto é, assumir a função de educador, desenvolvida e aprendida pelo mestre em sua profissão. Nem sempre o recurso de que se lança mão vai produzir o resultado esperado. Basta observar o que ocorreu com a metodologia empregada pelo professor Wenger no filme “A onda”.

Pela leitura de “O mestre ignorante”, parece que os pobres devem emancipar-se a si mesmos. É uma ação individual a iniciativa de buscar o conhecimento. Parece prescindir do

coletivo, da noção de comunidade, de classe. Movimentos são deflagrados e arrastam pessoas na busca por entender certas dinâmicas sociais. Do movimento surge o desejo individual pelo saber. Como esperar que alguém queira saber algo sobre o qual jamais ouviu uma única palavra? Por mais que se critiquem as teorias, como o faz Rancière, são elas o ponto de partida para o conhecimento para muitas pessoas. Não ter teoria, não será, em última instância, assumir uma teoria? Será esta opção um anarquismo apriorístico ou uma conformação com as teorias hegemônicas, vez que a elas não se opõem? As pessoas podem ultrapassar e questionar seus mestres (o próprio Rancière fez isso em relação a Althusser) (conf. LICEA, G. M. capítulo primeiro). Mas como superar o mestre se não se domina seu esquema mental e o posicionamento teórico e político?

Do ponto de vista político, o fazer-se de ignorante não gera uma igualdade de consciência artificial? O mestre deve ocultar o seu saber para que o aluno aprenda por si mesmo; sem questionar a necessidade da autonomia do educando, pois este certamente apreenderá, e aprenderá muito mais quando tiver participação ativa no processo de conhecer e questionar essa nulidade do professor. Ele deve anular-se a si mesmo para que o aluno cresça?

Em dissonância com o pensamento de Rancière, Paulo Freire, na obra “Pedagogia da autonomia”, afirma que ensinar exige um rigor metódico que ultrapassa a educação bancária na qual o professor apenas transfere o conhecimento. Para ele, ensinar criticamente é despertar o educando para o gosto pela investigação, o prazer pelo saber e por uma atitude crítica que rejeita a hegemonia do saber tradicional. Isso é autonomia.

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos (FREIRE, 2002, p. 12).

Dessa maneira, o aluno passa a ser sujeito da construção de seu saber, sendo protagonista nesse processo a partir do saber do outro, sem negá-lo, numa relação de reciprocidade, de modo que o papel do docente seja o de transferir certos conhecimentos, mas, sobretudo, mostrar “o caminho das pedras” do conhecimento.

Não parece a discussão que se está fazendo hoje no Brasil sobre a escola sem partido? (SOUZA *et al.*, 2016). O professor não pode ter visão política do mundo. Neutralidade absoluta. Não pode fazer proselitismo político com seus alunos. É antiético. Não parece mais

antiético deixar o aluno continuar a ver o mundo de forma acrítica, ou melhor, ver o mundo com os óculos que os meios de comunicação lhe impõem?

Melhor é, nesse caso, pensar como Paulo Freire:

Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (FREIRE, 2002, p. 28).

Para Freire, educar é um processo social e socialmente condicionado. A educação é política. Para Rancière a educação é uma relação entre duas inteligências. Algo circunscrito a esta relação entre pessoas. Para esse educador brasileiro, educar é incluir o indivíduo numa luta para buscar um mundo diferente. Portanto, a educação é engajamento político.

A proposta de Jacotot não é um programa de valorização da cultura popular, e tão pouco o é da igualdade de saberes que anuncia; mais anda, dissolvendo os nexos que, em nome do simples pragmatismo, da defesa de uma consciência de classe, ou de uma identidade cultural específica, previamente se constroem entre a origem social e a vocação pelo saber, propõe a educação como uma aventura sempre pessoal em direção ao descobrimento de seu próprio poder de autodeterminação (DO VALLE, 2003, apud BEJARANO, p.11).

A visão de uma emancipação sem considerar a estrutura social que nega o conhecimento ignora a condição de alienação a que estão submetidos os oprimidos. O trabalhador alienado de seu trabalho está distante de qualquer tipo de conhecimento. Esperar que se inicie um processo de emancipação e autoaprendizado espontâneo é utópico. As exceções, neste caso, confirmam a regra geral.

Para Rancière, “o poder de uma inteligência se exerce sobre si mesma; esta é uma forma paradoxal de dizer que não há bons mestres, nem bons alunos, senão apenas mestres e alunos que buscam incessantemente emancipar-se” (DO VALLE, 2004, apud BEJARANO, p. 12).

Em Rancière, o círculo se fecha no conhecimento e a ele não ultrapassa. Como se o conhecimento (da arte, por exemplo) levasse a uma emancipação total do indivíduo e a uma

mudança da estrutura social vez que o anarquismo, assim como a igualdade estariam dados, com anterioridade, no processo de conhecimento.

Segundo Rancière, o que importa ao proletário não é o conhecimento da exploração, “já a conhecem”, senão um ‘conhecimento de si que lhe revele que é um ser que está determinado a algo distinto que a exploração’. Uns desejam ser poetas, outros músicos e inclusive inventores. Pouco importa o conteúdo. Em essência, trata-se da aversão a estar determinado e o desejo de ver o que se passa mais além da vida que lhe destinou sua sorte (LICEA, 2015, p. 31).

Talvez aí resida o maior ponto de distanciamento entre os pensamentos de Freire e de Rancière. Para Rancière, a exploração e as classes sociais não são fundamentais e não reprimem a capacidade de emancipação do trabalhador. O que importa para ele é o indivíduo buscar a realização de seus desejos pessoais no plano artístico, profissional, intelectual, etc. Para Freire, todas essas realizações estão condicionadas pelo sistema político hegemônico que tolhe efetivamente a capacidade de realização pessoal do trabalhador, visto que ele dedica a maior parte de sua vida para conseguir recursos escassos a fim de garantir a sua sobrevivência. Assim, arrastada pelo sistema, oblitera-se toda a realização pessoal que o trabalhador possa ter. Novamente, as exceções não podem servir de justificativa para afirmar que o sistema seja justo por natureza.

Ocorre que, como nos alerta Porta Hernandez (p. 6):

Todos(as) os (as) cidadãos(ãs) têm o mesmo grau de domínio dos instrumentos de produção política, os necessários para identificar a questão política como tal, e responder a ela conforme seus interesses. Isto remete a uma igualdade formal, porém nem todos(as) têm os meios para levá-la adiante.

Estabelecer, como princípio, a necessidade da igualdade não resultaria justamente no contrário do que se esperaria? Como tratar como iguais os desiguais? Não ocorrerá, por princípio, um fator que vai condicionar a continuidade da desigualdade? Ou seja, imaginar a igualdade *a priori* como condição para superar a desigualdade, é inimaginável a não ser que se suprima toda a possibilidade de ensino que uma pessoa possa proporcionar a outra. Enfim, suspeita-se que uma proposta nessa direção conduza à imobilidade, não permitindo qualquer passo em direção à emancipação ou autonomia.

Na sociedade em que vivemos, se a comparamos a uma maratona, observamos que alguns corredores partem do km 30, e a grande maioria parte do zero e em condições físicas muito aquém dos que já estão lá na frente. Não por acaso, nas corridas, há dois momentos de partida. O dos que vão chegar primeiro e o dos que talvez completem a prova.

Certamente que devemos estar atentos em relação às instituições escolares e à própria condição de mestre e do perigo que correm, na medida em que, buscando superar as desigualdades, acabam por acentuá-las, levando o educando a uma condição de impotência e de baixa estima, como adverte Lilian do Valle (2003, p. 262).

[...] a educação pública, ao invés de decorrência, aparece como *precondição* para a participação política ampliada. No entanto, tornada questão *educacional*, a desigualdade política evidentemente não só não desaparece, mas se desdobra em uma nova desigualdade insobrepujável a partir daí, longamente realçada pelos esforços educativos que deveriam atenuá-la: aquela que divide a sociedade entre os que estão em condições de exercer sua autonomia e aqueles que, para tanto, devem ainda ser educados (grifos no original).

À instituição escola cumpre o papel de relegar aos oprimidos uma condição de distanciamento da autonomia e da emancipação. Basta observar como, em nosso país, a educação é feita a partir da tutela e da disciplina (FOUCAULT, 1987). Das séries iniciais até o doutorado, o acompanhamento e direcionamento (tutela) do aluno é algo evidente.

Para conquistar o ato de falar na academia, o aluno deve se submeter às “escolas de pensamento” rígidas da instituição escolar. A palavra é sempre dita com a interveniência e direção do docente ou do orientador, no caso de dissertações e teses. O sistema escolar reproduz o sistema mais amplo de dominação, pois quem fala são os mestres e os “discípulos” os que passam a reproduzir a mesma fala dos mestres.

Nesse ambiente, também a palavra deve ser conquistada/tomada pelos que não têm palavra, segundo Paulo Freire. Para Rancière, entretanto, o logos surge como um milagre, a palavra cai do céu (o logos se faz carne – João, cap. 1), num recorte idealista, à moda de Platão – ainda que ele negue a Platão a condição de uma pedagogia da igualdade. Para Freire, tomar a palavra é sequestrá-la dos intelectuais, dos que a dominam e negam a capacidade de falar aos oprimidos.

Mais ainda, o conhecimento tem se transformado, cada vez mais, em mercadoria, e empresas têm intermediado a relação professor-aluno-cliente e, naturalmente, reproduzindo o

discurso do próprio pensamento neoliberal. A livre iniciativa, tanto no mercado quanto no ato de buscar o conhecimento, é o ponto de partida para se chegar a um *status quo* diferente na estrutura social. Em suma: ter condição de consumir mais. “Atualmente, a educação se constitui na ficção distributiva da ordem social. Obedece à lei da lógica utilitarista do intercâmbio, se fia nos critérios meritocráticos de segmentação de lugares e posições” (COLELLA, ano, p. 12).

Por esta razão, certamente, a educação leva o conhecimento do aluno somente até certo ponto. De preferência técnico, que lhe permita disputar um lugar no mercado de trabalho e obter, dessa maneira, uma melhor remuneração pelo seu trabalho. Não há a preocupação de levar o aluno a refletir sobre seu lugar no mundo e nas relações de dominação que estão instalados em nossa sociedade hodierna.

A educação não pretende ensinar nada a ninguém, seguindo a Rancière, a lógica da emancipação, que não da autonomização, consiste em assumir que ‘a ignorância não é um saber menor, senão que é o oposto do saber; porque o saber não é um conjunto de conhecimentos, mas uma posição (CASTILLO; GIL, 2013, p. 259).

Apologia da ignorância? A ignorância não é “o oposto do saber”; é o não saber.

Se alguém, de alguma forma, acessa um conhecimento, não é natural querer reparti-lo com seus iguais – ainda que não detenham tal conhecimento? Entender-se ignorante não é um avanço em relação àquele que nada sabe, mas pensa que sabe? Aquele que acessa o conhecimento, há de ficar calado para não ser morto pelos que veem o mundo como sombras ou como aparência⁴?

Quem quiser conhecer que faça o seu próprio percurso. Relegue-se cada um à sua própria sorte ou esforço.

Não. Há que se encontrar novas formas de se socializar o conhecimento. De juntar os que são cegos e buscar juntos a saída para determinada situação⁵. Há que se questionar o lugar e o papel do que ensina em relação àquele que aprende. Há que se questionar o uso que se faz do conhecimento e a desigualdade implícita na relação ensino-aprendizagem. Há que assumir a condição de igualdade como pressuposto de uma relação honesta entre professor e aluno, propondo um processo democrático e ativo para a construção do conhecimento subentendido de que todos (docentes e discentes) são pessoas em busca de autonomia e de emancipação.

⁴ Tal qual ocorre no Mito da Caverna, de Platão.

⁵ Vide Saramago em seu “Ensaio sobre a cegueira”.

Mas romantizar a ignorância, uma vez que “não é um saber menor”, é, em última instância, perpetuar a ignorância; é vestir um pijama listrado e ir parar numa câmara de gás⁶.

Há que se buscar a educação como relação de iguais em busca da igualdade social e política, com todas as implicações dessa busca. Desvelar as teias do imaginário que foram construídas por “sábios”, e que produzem um mundo pronto e acabado, bem ordenado, em que compete a cada qual ocupar o lugar que o destino/capacidade lhe reservou na hierarquia, na casta ou na classe social.

⁶ Menção ao livro/filme: “O menino do pijama listrado”.

REFERÊNCIAS

BEJARANO, A. El maestro ignorante y contra-métodos de educación: reflexiones sobre educación en America Latina. **Revista Eletrônica de Educação y Psicología**. N. 3, julho 2007. Disponível em <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5319>. Acesso em 19.05.2017.

CASTILLO, X. L; GIL, E. P. **El lugar de la autonomía en la pedagogía y la educación postmodernas**. Tesi (Teoría de la Educación). Universidad de Salamanca. 14 (1), 2013. p. 248-262.

COLELLA, L. J. De maestros y poetas: educación y arte em Nietzsche e Rancière. **Educação e filosofia**. Uberlândia. v. 28, n. 56, p. 827-840.

DO VALLE, L. Pedra de tropeço: igualdade como ponto de partida. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 259-266, abril 2003.

_____. **Une pierre d'achoppement: l'égalité comme point de départ** (Université de Rio de Janeiro). In: Revue Telemaque, n. 27, 2004, p 110-129.

FIORI, E. M. **Aprender a dizer sua palavra**. Prefácio a: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LICEA, G. M. **Emancipación y educación en la filosofía de Jacques Rancière**: entre estética y política. Dissertação de Mestrado em Pedagogia. Universidade Autónoma do México, 2015.

LONGMAN, G.; VIANA, D. Entrevista – Jaques Rancière. **Revista Cult**. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-jacques-ranciere/>. Acesso em: 04. out. 2017.

MÉZÁROS. I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PORTA HERNANDEZ, P. **De Bordieu a Freire, con escala em Rancière**: apuntes sobre la subjetivación y empoderamiento.

Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4523/ev.4523.pdf

RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante**: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Laertes, 2002.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **O desentendimento, política e filosofia**. São Paulo: 34, 1996.

_____. **La escena revolucionaria y el obrero emancipado (1830-1848)**. In: *Historia Social*, n. 2, Autumn, 1998.

SKLIAR, C. Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 229-240, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> .

SOUZA, A. L. S. *et al.* **A ideologia do movimento *Escola sem partido***. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

VERMEREN, P.; CORNU, L.; BENVENUTO, A. A atualidade de o mestre ignorante. **Educação e Sociedade**, Campinas, vl. 24, n. 82, p. 185-202, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.