



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

**CÂNONES E ESPECTROS:
FUNDAMENTALISMOS OU
INDETERMINAÇÕES NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Natália Afonso Araújo [*]

Bruno Henrique da Silva Souza [**]

Andreia Aparecida Marin [***]

RESUMO

No presente texto, são discutidas questões relativas à forma como futuros(as) professores(as) lidam com a necessidade de construção de conhecimento pedagógico, quase sempre marcada por alguma ansiedade por encontrar pressupostos e fundamentos traduzíveis em desdobramentos pragmáticos. A questão central é uma oposição entre a tomada de referenciais teóricos centrada em cânones do campo da Educação ou a atualização de spectralidades que podem significar contágios constituintes. A busca de fundamentos e a constituição de plurivocidades atualizáveis são formas distintas de se buscar conhecimento que podem influenciar a formação docente. Ao que parece, desdobram-se delas, respectivamente, uma prática reiterada de referencialidade ou a motivação de posturas reflexivas e mais autônomas de leitura e escrita. Diálogos teóricos são estabelecidos com Merleau-Ponty, Derrida e Rancière, de onde são destacadas as ideias de investigação como trabalho autônomo, justiça com espectros que podem retornar e a atualização da defesa da autonomia e da igualdade de inteligências proposto por Jacotot.

Palavras-chave: Autonomia. Cânone. Espectros. Conhecimento pedagógico.

[*] Graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Federal do Triângulo Mineiro e professora de Inglês no Ensino Básico. Uberaba/MG, Brasil – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8874-6568> - e-mail: naaaraujo@gmail.com

[**] Graduando em Letras - Português/Inglês na Universidade Federal do Triângulo Mineiro - Professor de Redação e Inglês no Ensino Básico. – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6786-7600> - e-mail: brunohssd23@gmail.com

[***] Dra. Ciências/UFSCar – Vinculação: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Departamento de Educação – ORCID - e-mail: aamarinea@gmail.com



INTRODUÇÃO

O ponto de partida da escrita do presente texto se deu a partir de estudos e discussões desenvolvidas durante a disciplina de Filosofia e Educação, no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Enfrentamos várias questões relativas à forma como futuros(as) professores(as) lidam com a necessidade de construção de conhecimento pedagógico, quase sempre marcada por alguma ansiedade por encontrar pressupostos e fundamentos traduzíveis em desdobramentos pragmáticos.

Tentamos, no andamento de nossos questionamentos, evitar que essa ansiedade conduzisse a uma busca por teorias que assumisse qualquer tendência fundamentalista. Notamos, a certa altura, que o contorno dessa tendência, por nós arquitetado a partir de contribuições do pensamento filosófico, facilmente resvalava em dois riscos, considerados problematizáveis. De um lado, a crítica contemporânea a ideias desenvolvidas no âmbito do racionalismo e do iluminismo, focadas na centralidade do sujeito e de uma consciência ordenadora do mundo, que, ao agrupar várias construções teóricas sob o alvo de uma mesma tarefa crítica, desconsidera provocações que poderiam estimular a autonomia no trabalho docente. De outro lado, uma defesa do estatuto de cientificidade ao pensamento pedagógico, que resulta em uma busca por referenciais teóricos, advindos de diferentes áreas do conhecimento, em uma apropriação por vezes superficial, inaugurando a legitimação dos cânones no campo da Educação.

No primeiro caso, fizemos uma leitura de algumas ideias advindas do século XIX que poderiam, sob nossa perspectiva, representar alguma contribuição ao pensamento pedagógico da atualidade, resguardadas as contraposições críticas cabíveis a partir da análise de contextos. Dedicamo-nos, assim, a Jacotot e suas provocações a respeito da defesa do mestre ignorante, relidas e contextualizadas por Rancière na atualidade. Jacotot está longe de ser uma grande referência no campo educacional, não tendo se tornado algo como um cânone. Interessa-nos a forma como Rancière o relembra na atualidade, comentando a neutralização do seu pensamento, que desnaturaliza a imagem da escola como âmbito formativo exclusivo e defende a igualdade como ponto de partida para qualquer formação autônoma. Na perspectiva



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

de Rancière, suas propostas, confrontantes com tendências progressistas na educação, ficaram ofuscadas por pensamentos legitimados como recursos teóricos norteadores do campo.

De outro lado, discutimos como facilmente se pode encontrar referências a teóricos que entraram nos discursos pedagógicos como fundamentos e métodos. A esse ponto, julgamos provocadora as considerações feitas por Derrida, quando explicita os objetivos de seus escritos sobre Marx, em uma entrevista dada à Folha Paris. Esclareceu que a obra *Espectros de Marx* não sugeria uma apologia ao retorno das análises marxistas aos nossos tempos, mas o que ficou dela como rastro, atemporal. Fantasmas não morrem nunca! O que não foi dito sobre o pensamento marxista, o que restou de uma apropriação redutora é o que permanece como um ruído ao fundo dos discursos teóricos e políticos. É nesse sentido que afirma não se tratar de um retorno a Marx, mas de Marx: “questionar com o espírito de Marx não quer dizer reaplicar dogmaticamente a doutrina de Marx, voltar a uma ortodoxia marxista”. O retorno a Marx seria como que uma redução de seus pensamentos àquilo que já fora configurado como doutrina marxista, o que, de alguma forma, significaria, segundo Derrida, “uma maneira de neutralizar Marx, de fazer dele um personagem da Academia Filosófica”, de forma que sua leitura do espectro marxista pretendia protestar contra “uma certa desapropriação filosófica de Marx” (DERRIDA *apud* MILAN, 1994, s/p).

Fazer de Marx, bem como de qualquer teórico, um personagem da Academia Filosófica representaria, nesse sentido, uma redução, uma conjuração de seus espectros. Nos perguntamos, a partir daqui, como podemos admitir as contribuições teóricas de diferentes campos de conhecimento à Educação, sem reduzir seus portadores a um arquivo de pensadores e, nos termos de Bourdieu, às “bandagens mumificadas do comentário acadêmico” (BOURDIEU, 2005, p.134). Contornamos essa redução se pudermos falar de Marx, Jacotot, Bourdieu, Foucault e tantos outros pensadores que nos deram elementos para refletir sobre o fazer docente, evitando conduzir suas provocações a um corpo de conceitos que só possa ser lido em consonância com algum efeito dogmático ou pragmático.

Estabelece-se, aqui, a oposição entre a tomada de referenciais teóricos como indicadores de cânones do campo ou como spectralidades que podem significar contágios constituintes, no lugar de fundamentos e pressupostos. São formas distintas de se buscar conhecimento e que podem influenciar a formação docente, encaminhando, ao que parece, a posturas reflexivas e mais autônomas de leitura e escrita ou a uma prática reiterada de



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

referencialidade que, muitas vezes, esvazia as intenções de estudo e resulta em discursos coerentes, mas pouco expressivos na experiência de ser educador(a).

Discutimos, na sequência, o termo “cânone” e os conceitos a ele associados em diferentes campos, apontando para a forma como sua construção político-ideológica pode potencializar a exclusão de pensamentos advindos de dimensões culturais múltiplas e desconhecidas. Destacamos o reforço da postura autônoma do professor em formação, que age em uma artesanaria não subsumida em modelos ou orientações, contrariando a ideia de que se pode encontrar ou requerer roteiros formativos sistematizáveis em manuais pedagógicos.

O EXTREMO DE UM FIO FRÁGIL: COMEÇANDO COM A LITERATURA...

Vivo com certas palavras,
Abelhas domésticas.
Do dia aberto
(branco guarda-sol)
esses lúcidos fusos retiram
o fio de mel
(do dia que abriu
também como flor)

que na noite
(poço onde vai tombar
a aérea flor)
persistirá: louro
sabor, e ácido
contra o açúcar do podre.

Não a forma encontrada
como uma concha, perdida
nos frouxos areais
como cabelos;
não a forma obtida
em lance santo ou raro,
tiro nas lebres de vidro
do invisível;

mas a forma atingida
como a ponta do novelo
que a atenção, lenta,
desenrola,

aranha; como o mais extremo
desse fio frágil, que se rompe
ao peso, sempre, das mãos
enormes. (JOÃO CABRAL DE MELO NETO, 1994).



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

Ao dizer que as palavras são abelhas domésticas, o eu-lírico reforça a importância do trabalho de domesticação, do esforço, da construção do poema, fruto não de um encontro com a paisagem, concha perdida, fonte repentina de inspiração, nem de uma revelação divina, forma obtida em lance santo ou raro, mas sim de um trabalho árduo de construção, que exige a atenção absoluta do poeta: “a forma atingida como a ponta do novelo, que a atenção, lenta, desenrola”. As abelhas guardam uma duplicidade, como aponta Bertoldo (2014, s/p): picam, mas produzem o doce do mel. As palavras são a ela equiparadas, repetindo um duplo que exige a artesanaria de uma forma não necessariamente acabada. Trata-se de uma forma que se tece no extremo de um fio frágil.

As aranhas dão materialidade para esse fio, análogo ao que se tece com um novelo de lã, sempre à mercê de mãos enormes que lhe podem causar rupturas. Tecer pressupõe uma intencionalidade, mas também um recomeçar a partir de um fio rompido. Há uma fragilidade que não pode ser contornada em busca de uma forma definitiva.

...se olharmos com atenção a forma final da teia da aranha ou o produto proveniente de um fio de lã, eles serão sempre diferentes de um para outro, mas existirá nesses atos uma razão lógica de ser, não sendo, portanto, sua confecção simplesmente por acaso. E é esse fazer e desfazer que acabará por criar um ciclo inacabado onde, tratando o fio do novelo ou da teia como poesia, o poeta estará sempre buscando uma forma nova e criadora, o que significa que ele terá, sim, a sua poesia percebida e perseguida, mas nunca completamente alcançada (BERTOLDO, 2014, s/p).

Nada mais incomum, nos anseios pedagógicos, do que admitir a conjunção de intencionalidades e inacabamentos, rupturas, indeterminações. Quando buscamos fundamentos para nossas práticas, nossos discursos acabam se contaminando pela fixação de alguma forma, seja ela inspirada em perspectivas políticas, ideológicas ou existenciais. Buscamos o professor que sabe o que fazer, que estuda para dar fundamentos às suas propostas, que, quando encontra seus alunos(as), sabe já para onde e como conduzi-los. Voltamo-nos para a busca de epistemes que deem sustentação para uma ideia de humanidade que já temos em mente quando propomos essa condução. Cabe, portanto, nos questionarmos se a função do professor, ao invés de estar relacionada a alguma espécie de intenção missionária ou de uma tarefa conclusiva, não estaria relacionada à constante busca pelo conhecimento que, apesar de inalcançável em sua completude, pode ser domesticado por meio



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

do esforço, cuja fragilidade, assim como diria o poeta, “se rompe ao peso, sempre, das mãos enormes” (MELO NETO, 1994).

O CÂNONE, A FORMA E A MEDIDA

O termo “cânone” tem vários usos. O latim sugere-o como régua, linha de medida, uso semelhante associado ao grego (*Kanon*), com sentido de padrão de excelência, vara reta¹. É usado, nas duas acepções, como padrão de julgamento e comparação. O dicionário Michaelis oferece, dentre as várias significações em diferentes áreas, as definições gerais: modo de agir; modelo; padrão; regra; critério ou princípio por meio do qual se avalia alguma coisa.

Duarte (2009, p.1) apresenta um significado bastante similar: “o seu significado evoluiu para o de padrão ou modelo a aplicar como norma”. Cita a referência aos escritos sagrados da Igreja Cristã no século IV. Destaca que, na literatura, o cânone está associado a obras-primas, a obras consideradas clássicas, no sentido de mérito de alcance universal. As noções de genialidade e de perenidade são perfeitamente associadas aos autores dessas obras, motivo pelo qual seus nomes devam ser transferidos entre as gerações. O mesmo autor situa no século XIX o estabelecimento do cânone literário, inicialmente à margem das universidades, onde se privilegiava o estudo dos clássicos da Antiguidade, por imitação e comentário, e, no início do século XX, na academia, onde se concretiza pelas listas de textos a serem lidos e interpretados pelos alunos. Correntes filosóficas viriam a influenciar as ideias sobre o cânone na literatura, especialmente as da Filosofia da Linguagem, que problematiza uma concepção essencialista da literatura, desnaturalizando a ideia de “obra de arte imortal” e “valores estéticos universais”.

As correntes teóricas relativistas encaminham um conflito contemporâneo entre aqueles que defendem o acesso às obras canônicas como direito a um saber universal e os que questionam o caráter político e contextual da canonização. Para que nos posicionemos diante desse impasse, é preciso que consideremos as denúncias de marginalização operada pela régua canônica a respeito de outras construções simbólicas, discursivas e artísticas,

¹ Conforme citado no site <https://origemdapalavra.com.br>



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

qualificadas como dispensáveis e não transmissíveis de uma geração a outra. Sabemos, no entanto, que muitos dos saberes que impulsionam a cultura de diferentes grupos humanos são centrais nos processos educativos que dão sustentação a seus modos de vida, não podendo ser apontados por uma cultura alóctone, justificada em algum universalismo, como indignos da legitimidade escolar ou acadêmica.

Esses saberes são evidenciados por movimentos que buscam contornar a marginalização advinda de discursos hegemônicos. Duarte destaca, dentre eles, os afrodescendentes, os homossexuais e os feministas que, a partir dos anos oitenta, desenharam um ambiente multicultural, onde “o cânone das grandes obras e autores é visto como um instrumento de repressão e discriminação ao serviço de interesses dominantes” (DUARTE, 2009, p.4). Lentina (2018, p.14), na apresentação de um dossiê sobre cultura Queer, da *Revista Via Atlântica*, destaca o trabalho de decanonização operado pelos estudos Queer e pelas provocações feministas, defendendo que “se o cânone de uma cultura estabelece uma norma, um padrão, uma diretriz de comparação”, gerando o esquecimento de obras menores, impõem-se uma crítica à “aristocracia de textos acima de qualquer suspeita”, expressão que ela toma de empréstimo de Roberto Reis². Considera viável, diante da suspensão de critérios de canonização, “a transgressão à norma, ao padrão e à diretriz definidas previamente pelo próprio cânone, assumindo um olhar em deriva interpretativa”.

O mesmo dicionário Michaelis oferece o significado com que o termo é adotado no campo da Música, onde é referido tanto a nomes associados a obras musicais de amplo reconhecimento, quanto uma composição musical cujo tema, iniciado por uma voz, é imitado, à distância de um ou mais compassos, por uma ou mais vozes até o fim.

Lygia Goehr, no texto *The imaginary museum of musical Works*, faz uma crítica à música mistificada, advinda de uma tradição do romantismo e de uma postura filosófica do século XIX que tenta colocar a música onde ela não é explicável, afastando-a da dimensão historial da produção musical. Destaca que o trabalho de análise musical produz relatos sobre a identidade das obras baseados em idealizações do mundo da música, reforçando que tais “idealizações são, afinal, ideias derivadas de nosso conhecimento de exemplos do mundo real”, o que deveria conectar, incondicionalmente, qualquer teoria a obras musicais reais

² REIS, 1992, p. 71. In: REIS, Roberto. Cânon. In JOBIM, José Luís (org). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

(GOEHR, 1992, p.36). Essas idealizações denunciadas por Goehr certamente sustentam os mecanismos de estabelecimento dos cânones no campo musical.

Há, entre as discussões no campo da música, uma intensa e controversa questão sobre a manutenção dos cânones musicais. Castro (2012, p.77), discutindo o texto de Denora *Beethoven and the construction of Genius*³, lembra que “os clássicos são produto da ideologia do cânone” e que “o gênio é compreendido *a posteriori*, ignorando os contextos de recepção e as razões sociais que determinam a eleição de clássicos”. Pontuando as denúncias feitas pela autora sobre as condições contextuais que permitiram a eleição de Beethoven como gênio imortalizado no rol dos cânones da cultura ocidental e revendo as contraposições de alguns pensadores do campo à análise dessas denúncias, Castro (2012, p.82) defende a importância do trabalho de Denora, baseada na evidências das “implicações de um modelo de construção da genialidade que compartilhamos até hoje”.

Ainda no campo da música, podemos destacar um exercício figurativo: uma voz repetida em diferentes condições sonoras, com sobreposição temporal, é o suficiente para confundir nossas percepções e nos levar a acreditar que estamos afetados por algo radicalmente diferente. A plurivocidade pode ser algo mais que a soma de vozes, mas quando é construída da pura imitação de uma única voz, pode sugerir o que Merleau-Ponty chamaria de fala falada, em que a expressão se resume a pensamentos claros que “são os que já foram ditos em nós ou pelos outros”. Falar como o primeiro homem falou é, por outro lado, expressão de uma fala falante (MERLEAU-PONTY, 1984, p.120-121). É preciso, nesse sentido, assumir a cultura, mas a reinaugurar, ouvir o já dito e deformá-lo. Nessa perspectiva, nenhuma defesa radical dos cânones, em qualquer área, pode se sustentar.

OS ESPECTROS E O MAL DE ARQUIVO

Voltemos, apontando um contorno ao cânone, à ideia de espectralidade, suscitada por Derrida, em obras como *Mal de Arquivo* (2001) e *Espectros de Marx* (1994). Na sugestão do espectro, Derrida chama a atenção para tudo que permanece como possibilidade de retorno, o que mantém um rastro que não pode ser apagado, ainda que submetido a um esforço de

³ DENORA, Tia. *Beethoven and the construction of Genius. Musical Politics in Vienna, 1792-1803*. London: University of California Press, 1995.



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

arquivamento. De certa forma, as sínteses intelectuais a que submetemos o pensamento e a existência de outrem parece forçar um esgotamento de suas potências, uma intenção de alcançar uma interpretação totalizante. O arquivamento seria, nesse sentido, uma espécie de fixação e enclausuramento do pensamento em determinados limites, analogamente à redução dos fatos a uma perspectiva sobre os fatos, consumada nos arquivos históricos. Os espectros, no entanto, representam aquilo que escapa a essa pretensão de imobilização no arquivamento. A espectralidade é furtiva ao mal de arquivo, impedindo qualquer síntese reducionista e contrariando a busca das origens. O espectro é um “presente não-presente, um estar-aí de alguém que partiu, sendo, portanto, “alguma coisa que, precisamente, não se conhece”, que não se sabe se responde a um nome, “alguma coisa que não pode ser nomeada” (DERRIDA, 1994, p.7).

Esses espectros que resistem ao arquivamento não podem, no entanto, ficar abandonados em alguma espécie de inacessibilidade. Trata-se, para Derrida, de uma questão de justiça. Seria preciso “falar do fantasma, até mesmo ao fantasma e com ele, uma vez que nenhuma ética, nenhuma política, revolucionária ou não, parece possível, pensável e justa, sem reconhecer em seu princípio o respeito por esses outros” (DERRIDA, 1994, p.11). Comentando sobre a responsabilidade advinda da espectralidade proposta no pensamento derridiano em *Espectros de Marx*, Dias (2017, p.42) destaca: “Derrida advoga o reconhecimento dos que não estão mais no presente, senão sob a forma de espectros para uma ética possível”, assim como “uma revisão das dívidas históricas e de ações de reparação dessas dívidas”. Há uma virtualidade no espectro que é, segundo Pinto Neto (2015, p.18), “condição de toda atualização”.

A espectralologia derridiana abre espaço para pensar os fantasmas como outros que povoam nossa existência. Há, ao que parece, uma nítida diferença entre tomar ideias, conceitos e provocações sistematizadas por pessoas que pensaram seus contextos e suas épocas, como uma referência para uma prática interpretativa, que não fará mais que conduzi-las a uma arquivo de fundamentos, e tomá-las em uma experiência de atualização que contornará as distinções de contextos para potencializar suas vozes entre a vozes que circulam em nossos dias. Os fantasmas estão às soltas, sabemos. Fazem falar as vozes do preconceito, de posturas imperialistas, do desrespeito à plurivocidade. Se vamos retomar pensamentos potentes não é para conduzi-los à sistemática dos fundamentos, mas para confrontar as



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

espectralidades que colocam em risco os passos que já demos em termos de autonomia e liberdade. Arquivos de teorias e listas canônicas, cuidados como relicários por dedicados intelectuais, são forças contidas que não servem para qualquer impregnação na atualidade. Libertas da pulsão da morte e da imobilidade, as ideias que as habitam podem pulverizar-se em novas perspectivas, em diferentes contextos. Dessa forma, faz-se jus às spectralidades e abrem-se campos permissivos às suas potências. Nada de dogmatismos, da imobilidade dos arquivos e da régua canônica em que foram contidos e reduzidos, mas muito da atualização da potência de suas provocações.

TESTEMUNHOS DAS PRÓPRIAS BUSCAS

Se nos demoramos até aqui a tratar da crítica à lógica do cânone e a contrapor-lhe a ideia de spectralidade, é porque nos inquietamos com a forma como, para muitos professores em formação, parece se naturalizar uma postura estritamente receptiva e reprodutora da referencialidade, que dispensa uma leitura autônoma na busca de possíveis atualizações de ideias provocativas.

Discutimos se isso tem a ver com a maneira como a educação é entendida, diretamente ligada ao que é esperado daqueles que optam por seguir o caminho da docência. O apelo cada vez maior por uma educação utilitarista e tecnicista tende a colocar a formação crítica em segundo plano, deslocando o papel e a postura autônoma esperados do professor, bem como a valorização de alguns conhecimentos em detrimento de outros. Utilizam-se os cânones e as referências como inspiração para discursos e projetos pedagógicos, mas pouco se consegue atualizar de suas proposições nas perspectivas constituídas sobre o mundo vivido. O ambiente educacional torna-se palco de diretrizes, discursos, metodologias, técnicas, currículos e teorias que buscam uma formulação ideal do ambiente escolar, seguindo determinados princípios. Reforçam-se as métricas de avaliação, pautadas igualmente por técnicas e metodologias que buscam um resultado ideal. Diante do fracasso desses projetos, surgem novos projetistas dispostos a uma reformulação sistemática, de modo que a educação institucionalizada se encontra constantemente em reforma.



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

Não só a educação, mas também a arte enfrenta as consequências dessa postura utilitarista, como afirma Merleau-Ponty (MERLEAU-PONTY, 2004, p.2), ao falar do mundo que vivenciamos por meio dos sentidos e experiências:

Eu gostaria de mostrar nessas conversas que esse mundo é em grande medida ignorado por nós enquanto permanecemos numa postura prática ou utilitária, que foram necessários muito tempo, esforços e cultura para desnudá-lo, e que um dos méritos da arte e do pensamento modernos [...] é o de fazer-nos redescobrir esse mundo em que vivemos mas que somos sempre tentados a esquecer (MERLEAU-PONTY, 2004, p.2).

Um elemento importante, nesse particular, é que, ao privilegiar o cânone do pensamento clássico, historicamente o ambiente escolar deu grande ênfase ao desenvolvimento cognitivo, deixando de lado outras dimensões importantes do conhecimento, como o corpo, que, segundo o filósofo francês, é responsável pela apreensão e percepção do mundo e do “irrefletido”, instância que a síntese intelectualista e a abstração do real não conseguem alcançar. Uma educação pautada por transmissão de conteúdos, repetições de exercícios lógicos, leituras sistemáticas e avaliações que metrificam a aprendizagem pelo acúmulo de informações ignora, portanto, uma dimensão relevante na construção do conhecimento, sob a justificativa de seguir certos princípios e diretrizes. Fica dessa forma o professor, no contexto da reprodutibilidade técnica, sem amparo fora dos modelos estabelecidos.

Enxergar o professor como sujeito em construção, que tem como prática o constante questionamento a respeito de seus princípios e objetivos, confronta com a visão do professor como sujeito portador de verdades universais que não podem ser questionadas, como sujeito que tem o dever de fornecer respostas prontas e não o de questionar. Ao falar da investigação, na conferência *Elogio da filosofia* realizada em 15 de janeiro de 1953, Merleau-Ponty propõe uma reflexão sobre o exercício filosófico que pode servir também ao campo da educação. O filósofo é, para ele:

Aquele que é testemunha da sua própria busca, isto é, da sua desordem interior, não pode de modo algum sentir-se herdeiro dos homens perfeitos cujos nomes vê escritos nestas paredes. Se, ainda para mais, é filósofo, ou seja, se sabe que nada sabe, como se julgará capaz de ocupar esta cátedra e como ousou sequer desejá-la? A resposta a estas perguntas é bem simples: é porque, desde a sua fundação, o



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

Colégio de França, se propõe dar aos seus auditores, não verdades adquiridas, mas a ideia de uma investigação livre (MERLEAU-PONTY, 1998, p.9).

A importância da investigação, presente na fala de Merleau-Ponty, quando pensada em relação ao papel do professor, demanda uma permanente busca não por uma verdade universal, mas pela inquietação que não aceita acervo de ideias prontamente transponíveis para algum efeito pragmático na atualidade. Professor(a), portanto, é alguém que reconhece os próprios limites e vai aos conhecimentos sistematizados com autonomia suficiente para problematizá-los, colocá-los em diálogo, se preciso desconstruí-los ou fundá-los em novas perspectivas. Isso demanda, por certo, o estímulo da autonomia e da liberdade de pensamento.

VONTADE, IGUALDADE DE INTELIGÊNCIAS E AUTONOMIA

Tentemos, nesse momento, uma atualização do espectro de um pensador da área pedagógica que, como já mencionado, permaneceu à margem dos referenciais canônicos legitimados no campo da Educação. Voltamo-nos para Joseph Jacotot, no século XIX, para nós apresentado por Jacques Rancière, em *Le Maître Ignorant* (1987), cuja terceira edição da versão traduzida – *O Mestre Ignorante* (2015) – usaremos aqui. Jacotot foi um revolucionário na França de 1789, exilado nos Países Baixos quando da restauração da monarquia, momento político orientado pelos ideais de ordem, contra as desordens revolucionárias, e de progresso.

Buscamos um pensamento tão distante da atualidade de nossas teorias pedagógicas, apoiados no caráter dissonante da obra, tanto para seu tempo quanto para os efeitos que pode ter sobre a contemporaneidade. Essa dissonância é, segundo o próprio Rancière, incompatível com toda instituição pedagógica, sempre às voltas com a luz da ciência e o bom governo.

Trata-se, aqui, de uma voz solitária que, em momento vital da constituição dos ideais, das práticas e das instituições que ainda governam nosso presente, ergueu-se como uma dissonância inaudita – como uma dessas dissonâncias a partir das quais não se pode mais construir qualquer harmonia da instituição pedagógica e que, portanto, é preciso esquecer, para poder continuar a edificar escolas, programas e pedagogias, mas, também, como uma dessas dissonâncias que, em certos momentos, talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido (RANCIÈRE, 2015, p.9).



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

Somos provocados por essa sugestão de Rancière de que talvez ainda haja algo a escutar do espectro de Jacotot, especialmente quando nos deparamos com o problema da instituição escolar vista como uma extensão de uma sociedade amplamente governada, o que, diante do pensamento emancipador de Jacotot, pode sofrer séria ameaça. Rancière (2015, p.10) destaca que o cenário pós-revolução em que se buscou ordem e progresso, encontra na instituição pedagógica o lugar “material e simbólico” que prevê a evolução das capacidades dos sujeitos a partir do exercício da autoridade e da submissão. Essa autoridade coloca, de um lado, os que sabem e, no outro extremo, os que ignoram, estando os primeiros no governo das sociedades. O progresso almejado parte do princípio dessa diferença e foca no objetivo de superação da distância entre instruídos e ignorantes. Nesse contexto, o mestre seria o agente da minimização dessa diferença. Jacotot, no entanto, defendia que “a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir” (RANCIÈRE, 2015, p.11).

Partir do princípio da desigualdade, segundo Jacotot, é impedir a ideia de igualdade das inteligências, condição fundamental para o que ele chama de emancipação. Notemos que o termo emancipação, no escopo de seu pensamento, destoa de seus usos em algumas abordagens pedagógicas, como as de inspiração marxista. No lugar de pensar a emancipação como consequência da tomada de consciência da desigualdade social, a emancipação em Jacotot tem o sentido do reconhecimento da igualdade de inteligências, que impulsionaria qualquer pessoa a lutar contra a desigualdade que é construída pela própria sociedade. A esse processo, Jacotot opõe o embrutecimento, que confirma a incapacidade ainda quando pretende reduzi-la: “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2015, p.31).

Rancière, no prefácio da obra *O mestre ignorante*, justifica sua escolha de retomar o pensamento de Jacotot pela intenção de libertar a reflexão sobre a escola do debate entre duas estratégias de redução das desigualdades: a sociologia progressista, alimentada pelo pensamento de Bourdieu, que visa contornar a violência simbólica que sustenta a reprodução da desigualdade social; e o republicanismo, que relaciona a desigualdade à dificuldade em garantir a universalidade de um saber acessível a todos, independentemente de sua posição social. Ambas as ideologias, diz Rancière, inspirado em Jacotot, tomam a igualdade como objetivo e a desigualdade como ponto de partida: “as duas estão, sobretudo, presas no círculo



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

da sociedade pedagogizada. Elas atribuem à escola o poder fantasmagórico de realizar a igualdade social' (RANCIÈRE, 2015, p.14). A escola teria como tarefa superar a desigualdade existente rumo à igualdade proclamada. O governo dessa “sociedade-escola” representa a autoridade dos “melhores da turma”.

Temos hoje um sistema educacional legitimado pela instituição escolar cuja propulsão é a avaliação. Todo esse sistema está orientado a medir o sucesso ou fracasso escolar. Tal fracasso é quase sempre justificado na falta de condições das classes menos favorecidas de atingir o desenvolvimento esperado. O funcionamento do sistema exige, o tempo todo, as provas de aprendizados escolares, desconsiderando o que Jacotot chamaria de igualdade de inteligências e os conhecimentos desvinculados do acervo institucional. Enquanto a Escola tenta cuidar da própria sobrevivência, investindo sistematicamente em metodologias de ensino e avaliação com vistas a evitar a evasão e o fracasso escolar, o discurso político continua tirando proveito, em um tom inevitavelmente assistencialista, da ideologia da desigualdade, amparando-se em promessas de erradicação das diferenças e de acesso das populações menos favorecidas à Escola. De uma perspectiva sociológica, apontaríamos a ineficácia do Estado em atingir suas metas e seguiríamos defendendo o acesso à educação formal e, conseqüentemente, a diminuição das desigualdades. Da perspectiva jacototiana, no entanto, seríamos forçados a pensar que essa intenção fantasmática sempre malogrará e o discurso de igualdade não passará de capital político. Para Jacotot, a condição de justiça social passa pela emancipação de cada sujeito, o que, na vigência do discurso sobre desigualdade, sai de foco. Para qualquer discurso político que dependa do embrutecimento da sociedade para garantir a oferta de suas boas propostas de igualdade, tal pensamento comporta, de fato, um risco.

Um dos mecanismos que permitem a reprodução desse modelo de desigualdades é o que Jacotot chama de “ordem explicadora”. Se o papel da Escola é lutar pela diminuição das desigualdades, a missão do professor – o Mestre – é garantir a compreensão dos incultos. Nesse sentido, está sempre além da ignorância dos incultos, buscando os métodos de compreensão e julgando o sucesso ou fracasso, ou seja, avaliando: “encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma; e verificarei que ele compreendeu” (RANCIÈRE, 2015, p.25). Há, segundo Jacotot, um



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

equivoco evidente nesse sistema: ao mesmo tempo em que almeja o progresso, impõe as rédeas que o impedem.

Os explicadores, para Jacotot, inferiorizam os que dele dependem, amarrando-os ao embrutecimento e garantindo a consciência de sua própria superioridade, como no caso de Sócrates:

Sócrates deve tomar o escravo pelas mãos para que esse possa reencontrar o que está nele próprio. A demonstração do seu saber é, ao mesmo tempo, a de sua impotência: jamais ele caminhará sozinho e, aliás, ninguém lhe pede que caminhe, senão para ilustrar a lição do mestre. Nela, Sócrates interroga um escravo que está destinado a permanecer como tal. O Socratismo é, assim, uma forma aperfeiçoada do embrutecimento (RANCIÈRE, 2015, p.52).

A toda inteligência está aberta a possibilidade de conquista de novos territórios: “permanece embrutecido aquele que opõe a obra das mãos operárias e do povo que nos alimenta às nuvens da retórica. [...] O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2015, p.61). Há que haver um princípio de autonomia para que, então, essa inteligência se liberte dessa suposta inferioridade: “o homem é uma vontade servida por uma inteligência” (RANCIÈRE, 2015, p.80). Tal princípio de autonomia, no entanto, submerge nas boas intenções da Escola e do Estado.

É necessário que interponhamos uma suspeita a respeito da ideia jacototiana de que a maturidade intelectual e política dependa, exclusivamente, de uma tomada de posição, uma pró-ação, do próprio sujeito. Isso pode nos aproximar da perspectiva kantiana, segundo a qual a razão de que todos são dotados deve garantir a maioria e o esclarecimento, de forma que quem permanece no embrutecimento o faz por preguiça ou covardia (KANT, 2002, p.64). Vale destacar que, se razão e inteligência não dão conta de garantir a igualdade social, devem ser problematizados os mecanismos castradores dessas potências. Diante de tantos condicionantes sociopolíticos que se impõem na atualidade, especialmente a partir dos retrocessos morais e ideológicos materializados em nosso país, é arriscado apostar na responsabilização do sujeito pelas mudanças necessárias. Por outro lado, sem a tomada de posição do sujeito e o estímulo de uma condição autônoma, é pouco provável que consigamos contornar os condicionantes.



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

O que, portanto, a espectralidade dos pensamentos jacototianos pode ter de atualizável é a retomada de uma rota mais autônoma de pensamento e ação na formação docente. Enquanto permanecemos em uma postura receptiva ou nos contentamos com uma prática de leitura e escrita, nos cursos de licenciatura, atracada aos acervos de obras canônicas, à segurança da referencialidade e a suposição de que os fundamentos legitimam nossas práticas, talvez nos furtemos à tarefa do pensamento autônomo. Adicionalmente, consideramos que já temos evidências suficientes da coerência do que nos lembra Rancière (2002, p.142): “jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa”. Não somos emancipadores. Talvez, como queria Jacotot, não devêssemos conformar-nos em adotar explicadores, ou colocarmo-nos, ingenuamente, nesse papel. Talvez seja mais produtor atualizarmos vozes espectrais que compõem uma potência contrária a uma concepção de educação destinada ao ordenamento e à normalização da sociedade. Isso exige de nós uma dose de disposição e coragem para constituirmos plurivocidades com espectros provocadores que retornam, como os de Paulo Freire, a que, nós, educadores, devemos justiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário onde assistimos, atônitos, a tendência ao apagamento de vozes pelo retorno de velhos preconceitos e exclusões, é inevitável pensarmos até que ponto a educação que, durante as últimas décadas, experimentamos, pensamos, projetamos, protagonizamos, contribuiu para um retrocesso, que exigirá grandes esforços dos professores em formação. Como esquivarmo-nos de uma suspeita de que nossos acervos de ideias, de teorias, de sínteses intelectuais nos desviaram dos enfrentamentos necessários ao contorno de discursos de verdade e ideologias excludentes? Como evitarmos a pergunta pelos efeitos de tantas citações e referências a autores que nos inspiraram a fuga aos exercícios de poder e controle, o contorno das reduções do racionalismo radical, a inclinação aos exercícios de autonomia e liberdade e, ainda, a posturas anárquicas e subversivas, quando estamos imobilizados por um cenário marcado por resquícios de tantas barbáries que conhecemos e criticamos tanto?

A sensação que persiste é a de que o alcance de nossos esforços de investigação, que inegavelmente abriram oportunidades de reflexão, não parece ter sido suficiente para fazer do campo pedagógico um espaço capilar, permissivo a indeterminações e espectralidades, que



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

nos colocassem em condição de resistência. É nesse sentido que, nos encaminhamentos finais desta especulação, optamos por pontuar uma consideração de um pesquisador da Universidade do Porto, tecida há anos, mas aparentemente atual:

Ao fazer-se agora um balanço de quarenta anos de ciências da educação no panorama internacional e de aproximadamente trinta entre nós, se é constatável a existência de uma produção assinalável de artigos e livros, a par da configuração de uma comunidade de investigadores que organiza sistematicamente eventos e promove formações na área, verdade é também que facilmente se surpreendem enormes fragilidades, impasses e desajustamentos. [...] As comunidades de educadores continuam frequentemente a sentir-se defraudadas nas suas expectativas quanto aos resultados e à funcionalidade dos estudos empreendidos (CARVALHO, 2006, p.224)

Ainda que não seja exclusividade da questão da lógica da referencialidade, aqui problematizada, a condução para essa condição de descolamento entre intenções e efetividades, acompanhado da sensação de impotência e frustração, talvez seja um problema que não podemos desconsiderar. Algo parece ter caído em um vazio que se impõe. Os arquivos parecem mortos ou susceptíveis à destruição. As vozes ecoam, nesse vazio povoado de fantasmagorias, sem chamarem nossa atenção, toda voltada para o que já está visível e para a ingênua intenção de tudo elucidar na clareza de velhas e cultuadas ideias. Se nossas próprias vozes estão totalmente contaminadas por elas, talvez tenhamos que silenciar um pouco e abrir espaço para os que voltam, se refazem em nossos contextos, se dão à tarefa da desconstrução e da transgressão. Alguma potência há de encontrarmos em nossas heranças. Dificilmente elas nos serão ofertadas nos manuais pedagógicos e em documentos oficiais. Muito provavelmente, tal potência dependerá da autonomia e dos desejos que conseguirmos alimentar em nós mesmos e nos futuros educadores que hoje, à deriva, frequentam salas de aulas virtuais, à cata de alguma concretude.

REFERÊNCIAS

BERTOLDO, L. **A Psicologia da Composição**: Uma perspectiva do vazio: Um lançar de olhos sob João Cabral de Melo Neto, 2014. Disponível em <http://geflassessoriacultural.blogspot.com/p/literatura.html>, Acessado em 17 de janeiro de 2021.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. Trad. Sérgio Miceli. São Paulo: Cia das Letras, 2005.



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n3.60932

Natália Afonso Araújo, Bruno Henrique da Silva
Souza, Andreia Aparecida Marin

**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

CARVALHO, A.D. Hermenêutica da educação: um desafio aos cânones epistemológicos das Ciências da Educação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 40, v.1, p.223-231, 2006.

CASTRO, M. C. O Beethoven de DeNora: o contexto está no texto. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.26, p.77-85, 2012.

DERRIDA, J. **Espectros de Marx**: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Trad. Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, J. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Trad. Cláudia M. Rego, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

DIAS, F. L. Espectros de Derrida na ficção brasileira contemporânea: 1964 e seus fantasmas consistentes nas obras *A resistência*, de Julián Fuks, e *Lavoura arcaica*, de Raduan Nassar. **Cadernos literários**, n.2, v.1, p. 41-51, 2017.

DUARTE, J. F. Cânone. **E-Dicionário de Termos Literários**, p.1-9, dez. 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

GOEHR, L. **The imaginary museum of musical works**. Oxford: Clarendon Press, 1992.

KANT, I. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?** In: _____. Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos. São Paulo: Martin Claret, 2002.

LENTINA, A. Editorial. Dossiê Queerizar os cânones luso-afro-brasileiro. **Via Atlântica**, n.33 p.11-17, jun.2018.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas**. Trad. Fábio Landa; Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 79p.

MERLEAU-PONTY, M. **Elogio da Filosofia**. Trad. A. Braz Teixeira. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. A dúvida de Cézanne. In: **Textos escolhidos**. Col. Os Pensadores. Trad. Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1984. pp 113-126.

MILAN, B. **Derrida caça os fantasmas de Marx**. Entrevista: Especial para a Folha, de Paris. São Paulo: Folha de São Paulo, 26 de junho de 1994.

MELO NETO, J. C. **Psicologia da composição**. In: Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PINTO, N. M. A estranha instituição da literatura no multiverso dos espectros. **Alea**, Rio de Janeiro, v.17, n.1, pp.114-126, jan-jun 2015.



**Cânones e espectros: fundamentalismos ou
indeterminações na formação docente**

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. São Paulo: Autêntica, 2015.

**CANONS AND SPECTERS: FUNDAMENTALISMS OR INDETERMINATIONS IN
TEACHER QUALIFICATION**

ABSTRACT

This article discusses issues related to how future teachers deal with the need to construct pedagogical knowledge, usually characterized by some anxiety for finding assumptions and fundamentals translatable into pragmatic developments. The main issue is an opposition between taking theoretical references centered on canons in the field of Education or updating spectralities that can mean constituent contagions. The search for fundamentals and the creation of upgradeable plurivocities are different ways of searching for knowledge that can influence the qualification of teachers. It seems that the consequences of this process are a repeated practice of referentiality or the motivation to reflective and more autonomous reading and writing postures. Theoretical dialogues are established with Merleau-Ponty, Derrida and Rancière, from which the ideas of research such as autonomous work, justice with specters that can return and the update of the defense of autonomy and equality of intellects proposed by Jacotot are highlighted.

Keywords: Autonomy. Canon. Specters. Pedagogical knowledge.

**CÁNONES Y ESPECTROS: FUNDAMENTALISMOS O INDETERMINACIONES
EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR**

RESUMEN: En este texto se discuten cuestiones relacionadas con la necesidad de la construcción del conocimiento pedagógico por parte de los futuros docentes, necesidad casi siempre asociada a una cierta ansiedad por encontrar supuestos y fundamentos que puedan traducirse en posturas pragmáticas. El tema central es una oposición entre tomar referencias teóricas centradas en los cánones del campo de la Educación y actualizar espectros que pueden significar contagios constituyentes. La búsqueda de los fundamentos y la creación de plurivocidades actualizables son diferentes formas de búsqueda de conocimiento que pueden influir en la cualificación de los profesores. La consecuencia de este proceso parece ser una práctica de la referencialidad o una motivación para posturas de lectura y escritura reflexivas y más autónomas. Los diálogos teóricos con Merleau-Ponty, Derrida y Rancière son presentados, con lo destaque de las ideas del trabajo autónomo, de lo senso de justicia con la espectralidad y de la defensa de la autonomía y la igualdad de intelectos propuesta por Jacotot.

Palabras clave: autonomía. Cánones. Espectros. Conocimiento pedagógico.

Submetido em: 06/10/2021

Aprovado em: 23/12/2021

Publicado em: 27/12/2021