

O MESTRE IGNORANTE DE JACQUES RANCIÈRE: PRINCÍPIOS E PASSOS PARA UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

**JACQUES RANCIÈRE'S IGNORANT SCHOOLMASTER:
PRINCIPLES AND STEPS FOR A PHILOSOPHICAL EDUCATION**

José Teixeira Neto¹
Joildo Dutra de Medeiros²
Suédson Relva Nogueira³

Resumo:

O texto é uma composição de pesquisas desenvolvidas na graduação e no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UERN) e pergunta se seria possível sugerir alguns “exercícios emancipatórios” para uma aprendizagem da filosofia a partir do *Mestre Ignorante* de Jacques Rancière (2011), quer dizer, compor “exercícios de pensamento” que provoquem o estudante a tomar consciência da própria capacidade intelectual. O texto se divide em dois momentos, no primeiro, indica os “princípios” para uma educação filosófica e, no segundo, apresenta quatro exercícios. Por fim, conclui que nos exercícios, o professor e os estudantes teriam a oportunidade de pensar e colocar em prática uma aprendizagem em que cada um se põe como alguém que é capaz de se aventurar intelectualmente e que o mestre deve sempre querer ouvir o estudante, não para interrogá-lo, mas, para verificar a igualdade e desdobrar a emancipação.

Palavras-chave: Exercícios; Aprendizagem; Filosofia.

Abstract:

The text is a composition of inquiries developed in undergraduate and professional master's philosophy courses (PROF-FILO/UERN) and interrogates whether it would be possible to put forward some "emancipatory exercises" for philosophy learning from Jacques Rancière's *The Ignorant Schoolmaster* (2011), that is, to compose "exercises of thought" in order to encourage the student's acknowledgement of her own intellectual aptness. The text is divided into two stages. In the first one, it indicates the "principles" for a philosophical education, and, in the second, it presents four exercises. Finally, it reaches the conclusion that within the exercises, the teacher and the student should have the opportunity to think out and put into practice a kind of learning in which each one shows herself as someone capable of intellectual venture and that the schoolmaster should always intend to listen to the student, not so as to interrogate her, but instead so as to recognize equality and to unfold emancipation.

Keywords: Exercises; Learning; Philosophy.



¹ Doutor em Filosofia. Professor do Curso de Licenciatura em Filosofia e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) – Campus Avançado de Caicó da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. E-mail: joseteixeira@uern.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8672696320833854>

² Mestre em Filosofia. Professor de Ensino Religioso do quadro permanente da Secretaria Municipal de Educação de Brejo do Cruz-PB e professor de Filosofia do quadro permanente da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. E-mail: padrejoildo@hotmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8911438872158575>

³ Mestre em filosofia. Professor de Filosofia do quadro permanente da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: suedson.relva@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1898596622007953>

“Princípios” para uma educação filosófica

A presença da filosofia no ensino médio impulsionou pesquisas e práticas sobre a especificidade do seu ensino e da sua aprendizagem. Uma das lições que repetimos com Cerletti (2009) é que nossas estratégias didáticas decorrem da concepção que temos de filosofia ou como nos ensina Campaner (*apud* ARAÚJO E CEPPAS, 2017, p. 62) “Ao escolher o modo como vamos ensinar (as estratégias didáticas), assumimos uma concepção de filosofia. Não é possível, portanto, fazer escolhas de conteúdo e de didática separadamente”. Desse modo, no presente artigo, vamos sugerir algo sobre o ensino e sobre a aprendizagem em filosofia a partir de uma determinada concepção de filosofia. O texto é uma composição de pesquisas desenvolvidas na graduação e no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UERN). Entre docentes do ensino médio (estudantes do mestrado profissional) e estudantes da licenciatura em filosofia, pudemos nos perguntar se seria possível sugerir alguns “exercícios emancipatórios” para uma aprendizagem da filosofia a partir do *Mestre Ignorante* de Jacques Rancière (2011).

O termo “exercícios emancipatórios” foi “roubado” de Kohan (2003, p. 224) quando o autor pensa a obra *O mestre ignorante* de Jacques Rancière (2011) como “Exercício emancipatório de leitura que nos força a pôr em questão o modo e o sentido com que ensinamos, as forças que nos movem a fazê-lo, as apostas políticas que, conscientemente ou não, afirmamos em nossa prática”. Como Kohan também compreendemos que “exercício” deve ser entendido como “exercício de pensamento”, para nós isso indica tanto que o “exercício” provém do “pensamento” quanto que a “matéria” do “exercício” é o “pensamento”. Em um outro texto, Kohan (2012, p. 30) diferencia uma filosofia que pode ser propiciada a professores e estudantes “[...] não como saber ou conteúdo, mas como experiência de pensamento”. De modo mais específico, pretendemos a partir de *O mestre ignorante* de Rancière (2011) e de *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga* (HADOT, 2014) compor “exercícios de pensamento” que provoquem o estudante a tomar consciência da própria capacidade intelectual. Nesse caso, os exercícios não são parte de um método de ensino que visa “facilitar a vida do professor” em sala de aula na transmissão da filosofia; ao compor os exercícios queremos focar mais a aprendizagem do que o ensino; queremos focar mais o estudante do que o professor. É verdade que para emancipar, o mestre deve emancipar primeiro a si mesmo, de acordo com uma das lições de Rancière (2011, p. 34): “Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano”.

Explicitemos alguns aspectos de *O mestre ignorante*. Rancière (2011, p. 49) afirma que todas as inteligências são iguais e o que as difere é a “desigualdade nas [suas] manifestações [...], segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica a inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual”. Quando existe a consciência de que todos os homens são iguais em inteligência, fica visível as potencialidades de cada um: “O ser racional é, antes de tudo, um ser que conhece sua potência, que jamais se mente a esse respeito” (RANCIÈRE, 2011, p. 86). Para Kohan (2012, p. 37) “a necessidade de não inferiorizar ninguém” é o que “aprendemos com Rancière-Jacotot”.

Em entrevista a Vermeren; Cornu e Bevenuto (2003, p. 187) “Sobre a atualidade do Mestre Ignorante”, Jacques Rancière aponta que esse conhecer não

pode ser confundido com o saber de uma ciência: “Nenhum saber traz, por si próprio, a igualdade como efeito. A igualdade nela mesma não é nem um efeito produzido, nem uma finalidade a ser atingida, mas um pressuposto que se opõe a um outro”; quer dizer, o “pressuposto da igualdade” se opõe ao pressuposto da desigualdade. O indivíduo só pode conhecer suas potencialidades se existir igualdade e só assim o indivíduo poderá livrar-se do embrutecimento e alcançar a emancipação intelectual (RANCIÈRE, 2011). Como afirma Kohan (2010, p. 208): “É a percepção da igualdade das inteligências que emancipa e da desigualdade que embrutece”. Quando partimos da ideia de que existem mentes superiores e inferiores, perpetuamos o princípio da desigualdade dos indivíduos, pois, “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência”. (RANCIÈRE, 2011, p. 64).

No contexto educacional, o embrutecimento acontece quando o professor acredita que a ação pedagógica (ensino-aprendizagem) se resume à explicação. Explica-se tudo, pois o estudante só é capaz de aprender o que o mestre ensina. É papel do mestre identificar o que o estudante pode aprender e, assim, aos poucos e processualmente o mestre vai dando “gotas” do seu saber para que um dia o estudante se torne como ele. Esse é o ciclo do embrutecimento. O espírito embrutecedor se alimenta do estado de desigualdade afirmado entre os homens para fixar suas profundas raízes; utiliza-se das mais diferentes estratégias para consolidar sua ideia doutrinária. Toda tentativa de conduzir ou direcionar uma inteligência sem a consciência desta, produz alienação (RANCIÈRE, 2011).

Em *O mestre ignorante* Rancière (2011) reescreve a experiência educacional singular do professor Joseph Jacotot ocorrida na França no século XIX que questiona o papel do explicador. Rancière (2011), diz que a tarefa do explicador possui um rito próprio, um duplo gesto inaugural: ele decreta o início da aprendizagem e manipula as coisas que podem ou não ser ensinadas aos seus alunos. Neste instante somente a palavra do mestre tem validade, possui a verdade das coisas – nasce aí o Mito Pedagógico que divide a inteligência em duas: “Há uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades” (RANCIÈRE, 2011, p. 24); para Jacotot, esse seria o caminho das crianças e homens simples do povo. “A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo” (RANCIÈRE, 2011, p. 24) – aplicada pelos herdeiros de René Descartes; essa, por sua vez, estabelece os parâmetros da transmissão do conhecimento, estruturando métodos de verificação e classificação por grau de entendimento dos discentes. Para Jacotot a fórmula perfeita para a dominação intelectual, o princípio do embrutecimento.

Aquele que embrutece não é de forma alguma um mestre retrógrado, arcaico e tradicional. E ele é “[...] culto, esclarecido e de boa-fé” (RANCIÈRE, 2011, p. 25), por isso que é tão bem-sucedido em seus objetivos de controle; o embrutecedor é extremamente atraente aos olhos dos não conscientes de suas capacidades intelectuais. A ação embrutecedora acontece no exato momento que uma inteligência se torna subordinada a outra inteligência na relação do ensinar e aprender (RANCIÈRE, 2011).

Rancière vê o pensar filosófico como ação coletiva de autopercepção da igualdade das capacidades intelectuais. A experiência do professor Jacotot poderia ser a materialização desse modo de pensar filosoficamente a aprendizagem em filosofia. Não entendemos essa ação como busca pela melhor forma de captar tudo

que o mestre tem a ensinar; nem tão pouco como desprezar o conhecimento do mestre por acreditar que o estudante pode atingi-lo sozinho. A ação aqui deve ser posta como tentativa de *transpor* a distância entre o que o mestre sabe (os signos do mestre) e o que os estudantes sabem (outros signos) e dessa experiência reorganizar novos signos: “A distância não é um mal por abolir, é a condição normal de toda comunicação” (RANCIÈRE, 2012, p. 15).

Na mesma página Rancière (2012, p. 15) considera que

A distância que o ignorante precisa transpor não é o abismo entre sua ignorância e o saber do mestre. É simplesmente o caminho que vai daquilo que ele já sabe àquilo que ele ainda ignora, mas pode aprender como aprendeu o resto, que pode aprender não para ocupar a posição do intelectual, mas para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contratraduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas próprias aventuras.

Rancière (2012), comenta que podemos aprender do mestre coisas ou signos que ele ainda ignora, que ele nem ao menos sabe que possui. Para Rancière (2012, p. 20), esse é o “[...] poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso a aventura intelectual singular que torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra”. Isso é o que ele chama de igualdade de inteligência, ou melhor, percepção coletiva das mesmas potencialidades intelectuais. Quando percebemos ou tomamos consciência que possuímos a mesma capacidade intelectual que todos os outros, quebramos o motor do embrutecimento e enveredamos no caminho da emancipação intelectual.

Rancière (2012, p. 17) comenta que

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta.

Para Rancière (2012), emancipação significa sair de sua menoridade intelectual, em que tudo é apresentado pronto e acabado, certo e incontestável, para um estado adulto de pensamento, de “[...] desmantelamento da velha divisão do visível, do pensável e do factível [...]” (RANCIÈRE, 2012, p. 47). Essa desconstrução do que está posto, possibilitará a visão e percepção da ordem social como ela é, instante fundamental para a emancipação intelectual.

A ação de não obedecer à outra inteligência senão a sua própria, mesmo que sua vontade tenha sucumbido à outra vontade, pode ser chamada de emancipação, segundo Rancière (2011). Jacotot, após sua experiência nos Países Baixos, acredita que não existem mentes inaptas para aprender, mas inteligências subestimadas, limitadas por outras inteligências. Precisamos forçar o aluno a fazer uso de sua própria inteligência, só assim, ele aprenderá o que antes ignorava e descobrirá o sentido de emancipar-se. Pode-se emancipar qualquer inteligência desde que se utilize o princípio da igualdade – esse era o pensamento de Jacotot (RANCIÈRE, 2011). É fato, que para “[...] emancipar o outrem, é preciso que se tenha emancipado a si mesmo como viajante do espírito, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais”. (RANCIÈRE, 2011, p. 51).

Eis o que um professor não pode deixar de saber ou praticar, eis o que ele precisa aprender e ensinar para poder gerar aprendizagens que, a partir desse princípio, o estudante possa querer se propiciar uma aprendizagem primeira, motora, inspiradora; um combustível – é preciso que o estudante aprenda, antes de mais nada, que ele é, em relação ao professor e todos os outros seres humanos, igualmente capaz de aprender e de pensar. (KOHAN, 2012, p. 37).

Um indivíduo emancipado deve poder ler as mais variadas línguas humanas por força de sua própria inteligência: “[...] ele deve aprender a língua própria a cada uma das coisas que quer fazer: sapato, máquina, ou poema” (RANCIÈRE, 2011, p. 100). Fazendo isso, poderá emancipar-se, e uma vez estando emancipado deve viabilizar essa possibilidade às outras inteligências que estão submetidas ao embrutecimento intelectual. “O que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra [...]” (RANCIÈRE, 2011, p. 64) – seria basicamente estimular uma vontade adormecida a despertar e utilizar sua potência intelectual.

“O problema, assegura Rancière, não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados [...]” (RANCIÈRE, 2011, p.142). De certo, não se trata da qualidade ou quantidade de ciência comprovadamente adquirida, mas da percepção universal da igualdade intelectual presente em todos, contudo, explorada por poucos. O objetivo do professor em sala de aula tratará muito mais em impulsionar vontades adormecidas a despertar para buscar aprender os diversos signos a partir de suas próprias experiências do que ensinar sistemas filosóficos que em nada fazem sentido para a maioria dos estudantes.

A partir dessas indicações colhidas de *O mestre ignorante* pretendemos focar a segunda parte desse texto, conforme já indicamos, na composição dos “exercícios emancipatórios” para a aprendizagem de filosofia. Para propiciar, primeiramente uma experiência de pensamento aos estudantes de filosofia no ensino médio, concluímos essa primeira parte indicando “princípios de ação”.

A indicação de exercícios que decorram da forma de pensar uma aprendizagem em filosofia aos moldes da experiência pedagógica de Jacotot (RANCIÈRE, 2011, p. 32) requer que sejam atendidos alguns “princípios de ação”: primeiro, deve-se estabelecer a igualdade como princípio a ser verificado para a emancipação dos indivíduos; segundo, deve-se desarticular a ideia de um mestre explicador; terceiro, deve-se aceitar que se pode aprender sem um mestre explicador, mas não sem um mestre; quarto, é necessário estabelecer outra relação entre mestre e aluno: em vez da tradicional vertical, uma horizontal; quinto, o mestre deve oferecer um problema e apresentar uma coisa comum ou a ferramenta-motor (CERLETTI, 2003, p. 302) a ele e ao estudante; sexto, o mestre deve sempre querer saber dos estudantes: o que eles veem; o que eles pensam e o que eles fariam e sem esquecer de sempre lembrá-los: eles podem aprender o que eles quiserem; sétimo: é necessário excluir a palavra compreender do vocabulário do ensino de filosofia. Esses sete pontos implicarão em um oitavo: necessidade de mudar o foco do que e como avaliar em filosofia. Nesse caso, não se avalia o que os estudantes compreendem da explicação do mestre, mas, a atenção e a vontade diante do que pretende aprender.

Exercícios emancipatórios⁴

O que é um “exercício” filosófico? “Exercício de pensamento” que de alguma forma transforma e modifica a vida de quem o pratica. Quais “exercícios de pensamento” suscita *O Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2011) para que o ato de aprender filosofia não seja um ato que anule a inteligência do estudante, mas um ato no qual o estudante fala não para um mestre que o está examinando, mas para alguém que é igual a ele? O “exercício” filosófico deve ser um ato pelo qual o estudante recebe a palavra do mestre como testemunho da igualdade e não como sustento da desigualdade. A igualdade é um pressuposto que o filósofo-professor deve assumir no ato mesmo de levar a palavra ao estudante e o ato pedagógico (ensinar-aprender) não deve se sustentar na relação desigual entre o professor que sabe e o estudante que não sabe; o ato pedagógico não deve pretender reduzir a distância entre saber e não-saber. Os “exercícios” não servem para que o estudante aprenda algo que supostamente o professor já sabe, mas para que estudante e professor exercitem o pensamento e, desse modo, os “exercícios” visam despertar o estudante para aquilo de que é capaz ou forçar uma capacidade que o estudante ou ignora ou denega.

A partir de *O Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2011) e dos *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga* (HADOT, 2014), compomos quatro (04) “exercícios”. É importante frisar que tomamos emprestado de Kohan a ideia de “exercícios” como: “experiência de filosofia” (KOHAN, 2012, p. 19); “prática filosófica” (KOHAN, 2012, p. 22); “experiências de pensamento” (KOHAN, 2012, p. 38), quando o autor pensa a obra *O Mestre Ignorante* de Jacques Rancière fundamentalmente como um “ensinar emancipador” (KOHAN, 2003, p. 184).

Conhecimento de si

Aqui, nessa subseção, almejamos tratar da busca pelo “conhecimento de si mesmo” a partir das decisões de cada um que quer aprender o que quiser. Segundo Bretas e Cruz (2015, p. 228-229), o primeiro passo que o estudante deve dar a partir do Método Universal é falar sobre o que se pretende aprender, ou seja, a busca pela aprendizagem: “[...] esse será um exercício repetido à exaustão, a cada vez que é perguntado sobre um livro, uma pintura ou as notas de que compõe uma música, o aluno tornar-se-á mais vigilante e mais consciencioso de sua capacidade intelectual” (RANCIÈRE, 2011, p. 98). Nesse sentido, Rancière (2011, p. 100) concorda que são os poetas que nos mostram a lição de como deveremos aprender: “[...] o segredo do Ensino Universal: aprender, repetir, imitar, traduzir, decompor, recompor”.

O primeiro “exercício” na busca pela aprendizagem é o “conhecimento de si mesmo” e diz respeito a que cada um conheça a sua “potência” e reconheça que cada ser humano é igual aos outros e todos os outros são iguais a si:

O que nos interessa é a exploração dos poderes de cada homem, quando ele se julga igual a todos os outros e julga todos os outros iguais a si [...]. O ser racional é, antes de tudo, um ser que conhece sua potência, que jamais se mente a esse

⁴ Essa seção pretende seguir de perto a proposta feita pelas autoras Bretas e Cruz, em artigo intitulado *O mestre e o aprendiz como iguais: a potência da vontade e da inteligência humana em Rancière* (2015), no qual comentam exatamente alguns desses “exercícios” apresentados aqui e, nesse sentido, ajudar-nos-ão na definição e fundamentação dos mesmos ao longo de nossa proposta de ação educativo-filosófica.

respeito (RANCIÈRE, 2011, p. 66).

Para Bretas e Cruz (2015, p. 229), uma vez consciente de que pode tudo o que quiser, o estudante, a criança ou o adulto, a mulher ou o homem ou qualquer ser humano, dentro do contexto proposto por J. Jacotot, devem aprender a língua própria a cada coisa que deseja fazer. Para fazer música, por exemplo, é preciso aprender a língua da música e a qualquer coisa relacionar o resto. É Rancière (2011, p. 45) a nos provocar quando faz a seguinte interrogação: “Como se tem acesso a esse conhecimento de si?”. O pensador parte da existência e do “conhecimento de si” para chegar ao pensamento.

Não faças nada além de *teu próprio negócio*, que não é de pensar no que quer que seja, mas simplesmente *fazer* essa coisa que esgota a definição de teu ser: se tu és sapateiro, calçados e crianças que serão sapateiros. Não é a ti que o oráculo délfico recomenda conhecer-se. E, mesmo se a divindade, brincalhona, se divertisse em semear na alma de teu filho um pouco do ouro do pensamento, é à raça de ouro, aos guardiães da *polis* que incumbiria a tarefa de educá-lo, para torná-lo um deles (RANCIÈRE, 2011 p. 45, grifo do autor).

Como se percebe, é uma crítica à predeterminação que Rancière identifica em Platão, responsável por restringir o “ouro do pensamento” para poucos, já que não valeria para os artífices, artesãos – ou sapateiros, como no exemplo acima. A primeira condição, portanto, para emancipar-se é o “conhecimento de si” do qual decorre o “acreditar em si” segundo as lições de *O Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2011). As pessoas por não acreditarem em si, condição para emancipar-se, não acreditam no outro, diz Rancière (2011).

No capítulo intitulado “Os negócios de cada um” de *O Mestre Ignorante*, Rancière (2011, p. 44-49) faz claramente uma alusão ao “conhecimento de si”.

O pensamento não é um atributo da substância pensante, mas um atributo da *humanidade*. Para transformar o ‘conhece-te a ti mesmo’ em princípio da emancipação de todo ser humano, é preciso fazer operar, contra o interdito platônico, uma das etimologias da fantasia de *Crátilo*: o homem, o *antropos*, é o ser que *examina o que vê*, que se conhece nessa reflexão sobre seu ato. Toda a prática do Ensino Universal se resume na questão: *o que pensas disso?* Todo seu poder está na consciência da emancipação que ela atualiza no mestre, e suscita no aluno. O pai poderá emancipar seu filho, se começar por se conhecer a si próprio, isto é, por examinar os atos intelectuais de que é o sujeito, por observar a maneira como utiliza, nesses atos, seu poder de ser pensante (RANCIÈRE, 2011, p. 47, grifo do autor).

Lembremos que para Pierre Hadot (2014), nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional pode adquirir-se sem “exercício”; também não se pode aprender a arte de viver, que é preciso entender como um adestramento de si por si mesmo: aí residia, segundo Hadot (2014), um dos princípios tradicionais aos quais, desde há muito tempo, os pitagóricos, os socráticos e os cínicos tinham dado grande importância.

Assim, no capítulo “Aprender a viver” (HADOT, 2014, p. 22-35), encontramos uma lista de “exercícios” que contribuem para o “conhecimento de si mesmo”. Segundo Hadot (2014, p. 25), devemos aprender a filosofia não como uma teoria abstrata, mas como uma arte de viver, ou seja, o ato filosófico como “exercício” que nos leva à progressão, à conversão, à mudança, à emancipação, quando se atinge a

“consciência de si”, a visão exata do mundo, a paz e a liberdade interior.

Para concluir essa parte, recordemos que para Rancière

A consciência da emancipação é, antes de tudo, o inventário das competências intelectuais do ignorante. Ele conhece sua língua. Ele sabe, igualmente, usá-la para protestar contra seu estado ou para interrogar os que sabem, ou acreditam saber, mais do que ele. Ele conhece seu ofício, seus instrumentos e uso; ele seria capaz, se necessário, de aperfeiçoá-los. Ele deve começar a refletir sobre essas capacidades e sobre a maneira como as adquiriu (RANCIÈRE, 2011, p. 47).

Portanto, quando pretendemos uma aprendizagem da filosofia não como compreender a explicação do mestre, mas como ato pelo qual o estudante traduz o que percebe e relaciona isso à sua “aventura intelectual singular”, exercitar-se no conhecimento de si é o primeiro passo para que se dê conta de que é capaz de fazer qualquer coisa que um outro homem faz.

A vontade

A experiência que Jacotot teve questionou o que ele vinha fazendo como professor. Em *O Mestre Ignorante* (2011), a “vontade” está a serviço da inteligência. Rancière afirma que sem a “vontade” não há um “exercício” da inteligência:

Agir sem vontade ou sem reflexão não produz um ato intelectual. O *efeito* que daí resulta não pode ser classificado entre as produções da inteligência, nem comparado com elas. Na inação, não se pode ver nem mais, nem menos ação; não há nada (RANCIÈRE, 2011, p. 65, grifo do autor).

O “exercício da vontade” adquire suma importância no contexto pedagógico do método de Jacotot para a “emancipação intelectual” dos seus estudantes ao conduzi-los para “o princípio da veracidade” (RANCIÈRE, 2011, p. 66), que é o coração da experiência da emancipação, através desse ato: “*Um indivíduo pode tudo o que quiser [...]*” (RANCIÈRE, 2011, 66, grifo do autor). No entanto, não garante ao indivíduo poder algum sobre outras pessoas, mas é um querer que lhe dá a capacidade de aprender o que bem quiser a partir do comando de qualquer mestre.

Por vontade, compreendemos essa volta sobre si do ser racional que se conhece como capaz de agir. Essa fonte de racionalidade, essa consciência, essa estima de si como ser racional em ato que alimenta o movimento da inteligência (RANCIÈRE, 2011, p. 66).

Para as autoras Bretas e Cruz (2015, p. 226), significa dizer que: “Essa vontade pode pertencer ao próprio indivíduo, uma vez que seja emancipado, ou pode ser a de um mestre ignorante”. Dessa forma, cabe lembrar que para Rancière (2011, p. 83), “[...] o homem é uma vontade servida por uma inteligência, definindo o termo inteligência como a busca; e atenção e vontade como a potência de agir segundo movimento próprio”.

Vitor Henrique Paro (2008, p. 54, grifo do autor) ressalta que “[...] o professor, no exercício de seu poder de educar, produz no aluno não *diretamente* o aprender, e sim, sua mediação: *o querer aprender*”. Sendo esse o importante papel do professor, Jacotot demonstrou possibilidades de avanços mediante o que chamou de mestre ignorante, construindo aí, parece que pelo avesso, outro conceito do ser ignorante. Ao partir da igualdade, da exaltação da importância do desenvolvimento da

“vontade” de cada um, Jacotot via no ser humano a possibilidade da “emancipação intelectual”, tinha como princípio a educação como prática democrática, como ação política, pressuposto para a liberdade (RANCIÈRE, 2011).

No capítulo “Aprender a ler” (2014, p. 55-66), Hadot frisa a importância dos “exercícios” para a formação do homem e, portanto, para a sua emancipação e libertação. Segundo ele “Todo exercício espiritual é fundamentalmente um retorno a si mesmo, que liberta o eu da alienação na qual as preocupações, as paixões, os desejos o haviam enredado” (HADOT, 2014, p. 57). Praticando os “exercícios” na escola ou na vida, segundo Hadot (2014, p. 25), como, por exemplo, “[...] a pesquisa, o exame apropriado, a leitura, a audição, a atenção, o domínio de si, a indiferença às coisas indiferentes, as meditações, as terapias das paixões, [...]”, o indivíduo adquire a sabedoria e a sua “vontade” o leva ao conhecimento de si e do mundo (HADOT, 2014, p. 57). A prática desses “exercícios” pelos Antigos era necessária para que o indivíduo pudesse adquirir os verdadeiros valores e, portanto, a sua emancipação completa.

A prática dos exercícios espirituais implicava uma inversão total dos valores recebidos; renunciava-se aos falsos valores, às riquezas, às honras, aos prazeres para se voltar para os verdadeiros valores, a virtude, a contemplação, a simplicidade de vida, a simples felicidade de existir (HADOT, 2014, p. 58).

Para Rancièrre, citado por Bretas e Cruz (2015, p. 226), a vontade não é um dos meus membros, mas a “vontade sou eu”:

[...] não é nem meu braço, nem minha mão, nem meu cérebro, nem o tateio. Essa vontade sou eu, é minha alma, é minha potência, é minha faculdade. Sinto essa vontade, ela está presente em mim, ela sou eu; quanto à maneira como sou obedecido, não a sinto, não a conheço senão por seus atos. [...] Considero a identificação como um tatear. Tenho sensações quando me apraz: ordeno a meus sentidos fornecê-las. Tenho ideias quando quero: ordeno a minha inteligência busca-las, tatear. A mão e a inteligência são escravos, cada uma com suas atribuições. O homem é uma vontade servida por uma inteligência.

Portanto, quando pretendemos uma aprendizagem da filosofia na qual a inteligência do estudante não se submete à inteligência do professor, o “exercício da vontade” é necessário para a aprendizagem de qualquer coisa, inclusive da filosofia. Nesse sentido, o passo a ser considerado na aprendizagem não é o de ensinar algo específico ou algum conteúdo, mas o professor pode exercitar o estudante a querer aprender, pois qualquer um pode tudo o que quiser.

A atenção

Atrelado ao “exercício da vontade” está o “exercício da atenção”. É necessário instigar o estudante a um trabalho de “atenção” sobre a sua aposta no que se refere à sua aventura intelectual. Na escola tal exercício se realiza no ato do professor dirigir a “atenção” do próprio estudante para que a aprendizagem se realize. Para que isso aconteça, uma dimensão da igualdade necessita ser desdobrada e o diálogo que se produz com a dimensão criativa da aula pretende ser um encontro entre iguais.

A “atenção” para Jacotot-Rancièrre (2011), é o domínio da vontade a serviço da inteligência. Não dar a “atenção” para algo é não querer aprender:

[...] não é uma verdade incontestável que ele nos apresenta, é uma suposição, uma aventura de seu espírito que ele está narrando, a partir dos fatos que observou, já vimos que o espírito, a aliança da vontade e da inteligência, conhecia duas modalidades fundamentais: a atenção e a distração. Basta que haja distração, que a inteligência se disperse, [...]. Nesse sentido, podemos dizer com eles que o mal não é mais do que ausência. Mas sabemos, também, que essa ausência é uma recusa. Aquele que se distrai *não vê por que razão* deveria prestar atenção (RANCIÈRE, 2011, p. 87, grifo do autor).

O trabalho do mestre, portanto, é manter a atenção do estudante naquilo que vai fazer. Toda ação é para que o estudante não se recuse a aprender. Nesse sentido, sabedor de que pode tudo o que quiser, resta ao estudante “prestar atenção” ao que faz. A distração é o mal a ser abolido para que a emancipação aconteça. O estudante se emancipa enquanto indivíduo quando coloca “atenção” no que faz e, portanto, a “atenção” é um dos aspectos chave do ensino-aprendizagem.

A “atenção” também ocupa Pierre Hadot (2014, p. 25). Por causa dela é que o filósofo ou qualquer pessoa “[...] sabe e quer plenamente o que faz a cada instante. Graças à vigilância do espírito, a regra de vida fundamental, isto é, a distinção entre o que depende de nós e o que não depende de nós, está sempre à ‘mão’”. Segundo Hadot, a “atenção” não só é importante na lista dos “exercícios”, como também facilita a realização de outros.

Essa atenção ao momento presente é, de algum modo, o segredo dos exercícios espirituais. Ela liberta da paixão que o passado ou o futuro, que não dependem de nós, sempre provocam; ela facilita a vigilância, concentrando-a sobre o minúsculo momento presente, sempre dominável, sempre suportável, em sua exiguidade; ela abre, enfim, nossa consciência à consciência cósmica tornando-nos atentos ao valor infinito de cada instante, fazendo-nos aceitar cada momento da existência na perspectiva da lei universal do cosmos (HADOT, 2014, p. 26).

Aqui, a “atenção” é aplicada pelo pensamento às diversas situações da vida, como os acontecimentos que nos ocorrem no dia a dia.

A atenção permite responder imediatamente aos acontecimentos como a questões que nos seriam colocadas bruscamente. Para isso, é preciso que os princípios fundamentais estejam sempre ‘à mão’. Trata-se de se impregnar da regra de vida aplicando-a pelo pensamento às diversas circunstâncias da vida, como assimilamos por meio de exercícios uma regra de gramática ou de aritmética aplicando-a a casos particulares. Mas aqui não se trata de um simples saber, trata-se de uma transformação da personalidade. A imaginação e a afetividade devem estar associadas ao exercício do pensamento [...]. Trata-se de formular para si mesmo a regra de vida da maneira mais viva, mais concreta, é preciso ‘colocar diante dos olhos’ os acontecimentos da vida, vistos à luz da regra fundamental (HADOT, 2014, p. 26-27, grifo do autor).

Sendo assim, interessa-nos pensar que existe a possibilidade de praticar na escola o “exercício da atenção” de forma que os estudantes, sabedores do que são capazes, mantenham-se constantes na própria aventura intelectual. Uma das queixas mais constantes dos professores de filosofia é a falta de interesse e de atenção dos estudantes. Ora, distrai-se aquele que não vê razão para “prestar atenção”, como já apontamos com Rancière (2011, p. 87). Se, portanto, pretendemos uma aprendizagem da filosofia na escola não como repetição de conteúdos e fórmulas, mas, como um exercício de pensamento por meio do qual cada um se dá

conta da própria potência intelectual e sabe e quer plenamente o que faz, um outro passo é exercitar a “atenção” para que a recusa, a distração e dispersão não impeçam o aventurar-se na própria filosofia.

A palavra

De acordo com as autoras Bretas e Cruz (2015), o “exercício” da “palavra” não só é importante para que se desenvolva a aprendizagem como também se configura como a base para esse fim. Comunicar-se, continuam Bretas e Cruz (2015, p. 228), “[...] é a melhor prova de nossa capacidade de fazer seja o que for [...]”, pois é por meio da palavra, como diz Rancière que o ser humano poetiza, traduz “e convida seus ouvintes a fazer o mesmo”.

No ato de comunicação o saber é igual ao nada e o fazer é igual ao tudo e o homem se comunica como “artesão” e como “poeta”. Como “artesão”, pois “O homem se comunica com o homem por meio de obras de sua mão, tanto quanto por palavras de seu discurso” e como “poeta”, “um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável”. (RANCIÈRE, 2011, p. 74). Portanto, é dizer com palavras o seu “fazer” e acreditar que o que deseja fazer é comunicável, por isso, Rancière conclui que é preciso “falar”:

[...] o exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso são um prelúdio para toda aprendizagem, na lógica do Ensino Universal. É preciso que o artesão fale de suas obras para se emancipar; é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender. ‘Falar das obras dos homens é o meio de conhecer a arte humana’. (RANCIÈRE, 2011, p. 74).

O exercício da fala por meio do qual o artesão fala do que criou e o estudante fala da “arte que quer aprender” é exercício de emancipação. Nos projetos de pesquisa e nas atividades do Mestrado Profissional, atividades que geram esse texto, ouvimos e dissemos muitas vezes que o estudante quer ser ouvido. Nós próprios testemunhamos que os estudantes “gostam” das aulas de filosofia no ensino médio por serem espaços nos quais eles podem ser ouvidos, eles podem falar. Caberia ao professor conduzir um exercício para que a fala do estudante não seja sobre qualquer coisa, mas sobre o que desejam aprender?

Em que consiste o exercício da palavra por meio do qual cada homem pode falar sobre o que faz? É um exercício de “imaginação”. Nesse sentido, cada um imagina o que fez e diz isso. Talvez isso queira dizer que no exercício da palavra não se avalia a exatidão da palavra e da frase ditas não só porque a palavra não traduz a grandeza da obra, quer dizer, não só porque não existe adequação entre a obra e palavra, mas porque aquele que não sabe pintar, desenhar, tocar violão, cantar, filosofar (talvez?) etc. imagina e diz “o que ele pode ter querido fazer” ao pintar, desenhar, tocar violão, cantar, filosofar etc. Desses pressupostos, Rancière (2011, p. 75, grifo do autor) adianta duas questões: em primeiro lugar, afirma que a partir do exercício da palavra verifica-se que “*todo saber fazer é um querer dizer e que esse querer dizer se dirige a todo ser razoável*”. O “querer dizer” do artesão, do estudante, do homem e da mulher do povo, do trabalhador e da trabalhadora etc. se dirige a outros seres razoáveis como eles. Nesse sentido, portanto, em segundo lugar, a verificação do “querer dizer da obra” equivale exatamente a verificação da “igualdade de inteligências” no que se refere ao livro, quer dizer, aquela verificação que ocorreu entre Jacotot e seus estudantes dos Países Baixos. O “querer dizer” dos

que não sabem fazer (pintar, tocar, filosofar etc.) ao se dirigir a outros seres razoáveis é princípio de emancipação e de verificação da igualdade de inteligências. O exercício da palavra só é possível entre iguais, quer dizer, para que o exercício da palavra se dê, é necessário um mínimo de igualdade. Talvez aqui mínimo e máximo coincidam, pois quando ouvimos e reconhecemos a palavra do outro, que o outro é portador de palavra, esse mínimo coincide com o reconhecimento máximo da igual capacidade intelectual de todos. A partir daí podemos o que quisermos.

Se “[...] o exercício consiste apenas em imaginar o que ele [artesão] pode ter querido fazer” (RANCIÈRE, 2011, p. 75, grifo do autor) talvez por isso caiba ao “exercício da palavra” também o “exercício da improvisação”. Segundo Bretas e Cruz (2015, p. 228):

A improvisação além de ser inerente a nossa virtude poética é também o exercício pelo qual conhecemos e confirmamos a nossa natureza de seres razoáveis, capazes de fazer palavras, figuras e comparações a fim de se comunicar com nossos semelhantes.

Em Pierre Hadot (2014, p. 29-30), a “palavra” está relacionada aos “exercícios” mais propriamente intelectuais: a leitura, a audição, a pesquisa e o exame aprofundado:

[...] a leitura poderá ser também a explicação de textos propriamente filosóficos, de obras redigidas pelos mestres da escola. E ela poderá ser feita ou ouvida no quadro do ensino filosófico dado por um professor. Graças a esse ensino, todo o edifício especulativo que sustenta e justifica a regra fundamental, todas as pesquisas físicas e lógicas, das quais ela é o resumo, poderão ser estudadas com precisão. A ‘pesquisa’ e o ‘exame aprofundado’ serão então a efetivação desse ensino. Habituar-se-á, por exemplo, a definir os objetos e os acontecimentos numa perspectiva ‘física’, a vê-los então tal como estão situados no Todo cósmico. Ou ainda eles serão divididos para se reconhecer os elementos aos quais eles se reduzem (HADOT, 2014, p. 29-30).

Como vimos com Hadot, o “exercício da palavra” é diversificado no contexto da filosofia antiga. Se não podemos acolher todos os aspectos desses exercícios antigos, como a explicação de textos, no contexto dos “exercícios emancipatórios” para a aprendizagem da filosofia, poderemos, entretanto, frisar a necessária leitura dos textos da tradição seguida da “pesquisa” e do “exame aprofundado” de modo a habituar o estudante do ensino médio ao “edifício especulativo” da tradição. Esses aspectos não anulam, mas potencializam o dito anteriormente tendo em vista que o estudante emancipado pode sempre dizer o que quis fazer na sua aventura filosófica na companhia de determinado filósofo. Dessa forma, com o “exercício da palavra” no chão da sala de aula é possível a verificação e o desdobramento do princípio da igualdade de inteligência.

Se pretendemos uma aprendizagem da filosofia na qual o estudante recebe a palavra do mestre como testemunho da igualdade e não como sustento da desigualdade; na qual o filósofo-professor deve assumir a igualdade no ato mesmo de levar a palavra ao estudante e na qual o ato pedagógico (ensinar-aprender) não deve se sustentar na relação desigual entre o professor que sabe e o estudante que não sabe; então, o passo necessário é que exercício da palavra se torne o ato inaugural em que o estudante fala da filosofia que quer aprender e não repete a filosofia, os termos, a explicação e o cacoetes do professor.

Considerações

A prática dos “exercícios” na escola e nas aulas de filosofia que intenciona que cada estudante desenvolva a sua própria aprendizagem a partir do que é capaz, alinha-se à tríplice questão jacotista: “[...] o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso?” (RANCIÈRE, 2011, p. 35). Essas questões, por outro lado, estão relacionadas principalmente com o exercício da palavra e, conseqüentemente, com a “improvisação”. Porém, também o conhecimento de si, a vontade e a atenção se conectam com essas questões, pois na aventura intelectual, a vontade atenta é pressuposta para que a inteligência se manifeste. É necessário sempre querer ouvir o estudante, não para interrogá-lo nem por mera e vã curiosidade, mas, para verificar a igualdade e desdobrar a emancipação.

Dessa forma, nos exercícios, o professor e os estudantes teriam a oportunidade de pensar e colocar em prática uma aprendizagem em que cada um se põe como alguém que é capaz de se conhecer e, por isso, de colocar a vontade atenta a serviço do que busca para traduzir e contraduzir em palavras o que veem e o que pensam. Talvez seja uma profanação “escolarizar” as lições de *O mestre ignorante*. Duas coisas a esse respeito podemos repetir. Quanto à primeira, afirmamos com Kohan (2003) que o exercício de leitura de *O mestre ignorante* “nos força a pôr em questão” o que fazemos em nome da filosofia na escola. Portanto, forçados pela leitura do texto de Rancière não temos como não pensar outros modos de educar filosoficamente. Quanto à segunda, afirmamos com Masschelein, Simons e Larrosa (2022, p. 109) que podemos “[...] construir nossas próprias fábulas com as obras e as palavras de Rancière”. Talvez isso queira dizer que não se trata de profanar as lições de *O mestre ignorante*, mas a partir delas parece ser necessário dismantelar a “[...] velha divisão do visível, do pensável e do factível [...]” (RANCIÈRE, 2012, p. 47) também na escola. Por fim, pensamos nesses “exercícios” como passos, não como regras e normas metodológicas obrigatórias que seguidas garantam algo como um ensino de filosofia mais significativo ou que os estudantes, ao final, se tornem cidadãos críticos e reflexivos e sabedores dos seus direitos e deveres. Seguir esses passos não garante sucesso nem ao professor nem ao estudante; quer dizer, podemos dar passos nesse caminho e nada nos acontecer ou acontecer qualquer coisa que não esperávamos. Não regras metodológicas, mas um convite para um caminho no qual cada um ouve, vê e diz o que ouviu e viu; e, cada um relaciona o que ouve e vê ao que já sabe e de tudo isso diz o que pensa, conforme as lições de *O mestre ignorante*. (MASSCHELEIN; SIMONS; LARROSA, 2022). São passos que professores e estudantes podem dar juntos de modo que o caminho do filosofar na escola instigue e propicie uma aprendizagem emancipadora da filosofia e conduza professores e estudantes para uma relação potente com a escola e com a vida.

Referências

ARAÚJO, Felipe; CEPPAS, Felipe. A aula de filosofia como oficina de criação. **Revista Ideação**. Edição Especial 2017, p. 51-68. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/2986/2373>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRETAS, Silvana Aparecida; CRUZ, Crislaine Santana. O mestre e o aprendiz como iguais: a potência da vontade e da inteligência humana em Rancière. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 63, p. 210-232, jun. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641179/8686> Acesso em: 05 jul. 2023.

CERLETTI, A. La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 299-308, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jul. 2023.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HADOT, Pierre. **Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga**. São Paulo: É Realizações, 2014.

KOHAN, Walter Omar. Três lições de filosofia da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 221-228, abr. 2003 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jul. 2023.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. Palavras, Passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Org.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 13-49.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten; LARROSA, Jorge. A questão com a escola/da escola: tramas da fábula escolar. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (Org.). **Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022, p.107-135.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

RANCIÈRE, Jacque. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. Atualidade de O mestre ignorante. **Educ. Soc.**, abr. 2003, v.24, n.82, p.185-202. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jul. 2023.

Recebido em: 07/2023
Aprovado em: 08/2023