



EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO PARA ALÉM DA FILOSOFIA HERBARTIANA: POR UMA ESCUTA DO NÃO SABER COMO PARTE CONSTITUINTE DO CONHECIMENTO NA PRÁTICA EDUCATIVA

EDUCATION AND EMANCIPATION BEYOND HERBARIAN PHILOSOPHY: FOR A LISTENING OF NOT KNOWING AS A CONSTITUENT PART OF KNOWLEDGE IN EDUCATIONAL PRACTICE

Rogério Rodrigues¹

Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra
inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 31).

RESUMO: Este ensaio propõe uma reflexão acerca da questão da emancipação do sujeito e dos processos formativos que possam romper com a hegemonia tradicionalismo das pedagogias modernas, que podem ser representadas nas proposições de Johann F. Herbart, que se pauta no conhecimento explicativo perante o saber como forma constituinte do conhecimento. Na modernidade, ocorre uma predominância em querer saber e uma resistência ao enigma do não saber, permitindo fissuras no dogmatismo instituído em querer saber presentes nos processos formativos. Nesse caso, o objetivo desta reflexão se concentra em questionar, no conjunto das práticas educativas, se o saber explicativo destitui o processo formativo como atividade investigativa do intelectual. A metodologia de investigação neste trabalho insere-se numa hermenêutica na leitura de autores que subsidiam a análise sobre a questão do sujeito emancipado na modernidade. A principal conclusão seria a de que o educador deveria ampliar a discussão criticamente sobre o uso de diversas técnicas de ensino, no sentido de recusar qualquer prática educativa que possa subordinar as inteligências umas as outras, constituindo o embrutecimento dos sujeitos. Seria uma prática de fundamental importância discutir a formação profissional do professor como intelectual numa escuta do não saber como parte constituinte do conhecimento.

¹ Doutor em Educação. Professor na Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, MG. E-mail: rrunifei@hotmail.com





Palavras-chave: Educação. Emancipação. Prática Educativa. Conhecimento.

ABSTRACT: This essay proposes a reflection about the question of the emancipation of the subject and the formative processes that can break with the hegemony traditionalism of the modern pedagogies, that can be represented in the propositions of Johann F. Herbart, that is based on the explanatory knowledge before the knowledge like form constituent of knowledge. In modernity, there is a predominance in wanting to know and a resistance to the enigma of non-knowledge, allowing fissures in the dogmatism instituted in wanting to know present in the formative processes. In this case, the purpose of this reflection is to question, in the set of educational practices, if explanatory knowledge deprives the formative process as an investigative activity of the intellectual. The research methodology in this work is inserted in a hermeneutics in the reading of authors who subsidize the analysis on the subject of the emancipated subject in modernity. The conclusion would be that the educator should expand the discussion critically on the use of different teaching techniques, in the sense of refusing any educational practice that can subordinate the intelligences to each other, and constitutes the brutalization of the subjects. It would be a practice of fundamental importance to discuss the professional formation of the teacher as an intellectual in a listener of non-knowledge as a constituent part of knowledge.

Keywords: Education. Emancipation. Educational Practice. Knowledge.

INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

O interesse no tema da educação e emancipação deu-se decorrência dos diversos anos de proximidade com o trabalho pedagógico dos autores deste ensaio, atuando, principalmente, nos cursos de formação de professores. Neste estudo investigativo, parte-se do pressuposto de que grande parte dos sujeitos presentes no papel de educador no ensino básico e, inclusive, no ensino superior apresenta a concepção de que conhecimento é elemento fundamental para a





emancipação. Aqui se apresenta o paradoxo, pois de um lado, muitas vezes, conhecimento é associado à informação que pode alienar o sujeito no fazer não reflexivo e, por outro lado, não se pode esquecer de que a instrução pode também ter seu lugar no processo da emancipação.

Nessa dualidade presente na unidade escolar, no que diz respeito ao processo formativo, considera-se que na alienação ocorre num conjunto de ações que impede por completo a condição de emancipação do sujeito, no momento em que, em grande parte das salas de aulas, ainda prevalecem organizações disciplinares provenientes do século XVIII e XIX, nas quais ainda se pode constatar, neste pequeno recorte de investigação, a presença de fundamentos epistemológicos da educação que possuem como ponto central a compreensão de que na prática educativa, por um lado, os alunos não aprendem porque o professor é muito exigente, nada motivador, tradicional e pouco prático, por outro lado, porque o professor é nada exigente, muito motivador, inovador e muito prático.

Entre um lado e o outro, o foco desta análise será a pedagogia de Johann F. Herbart (1776-1841), que se caracteriza como representante da denominada pedagogia moderna e que se apresenta numa relação centrada exclusivamente no professor e no processo de transmissão do saber.

Para esse autor, a aprendizagem do sujeito psicológico é compreendida, basicamente, sob dois aspectos: no primeiro plano, as determinações do empírico em que se estabelece a condição de apreender o real; no segundo momento, a interpretação da razão soberana. Como base nesse duplo funcionamento do modo como o sujeito conhece o real, encontra-se pautada sua metodologia de ensino, a qual garante a condição de aprendizagem educacional.

A partir dessa interpretação sobre os mecanismos da psique do sujeito que se inicia com os trabalhos de Herbart (1806), pode-se observar a inauguração da ciência da educação pautada numa psicologia da educação que, efetivamente, proporciona ao educador o controle e a execução da teoria de aprendizagem. Isso pode ser





considerado um marco revolucionário no interior do aparelho escolar. As teorias de Herbart passam a formular premissas básicas que possibilitam ao educador constituir a prática educativa em regras específicas, que giram em torno da compulsão para educar. Essa compulsão para educar consiste em práticas educativas com pouca flexibilização na dinâmica entre os sujeitos, ou seja, o educar atua compulsivamente com base na aplicação de rígidas regras para educar o outro. Portanto, em algumas áreas do conhecimento, no campo da cultura escolar, há certo exagero em querer educar o outro que não sabe a qualquer custo. Essa condição da imposição da concepção de mundo da cultura escolar é muito bem exposta no documentário intitulado “Escolarizando o mundo” (BLACK, 2011). Neste filme, apresenta-se a evidência de que ocorre uma hegemonia de práticas educativas, tendo a apropriação do saber escolar como resultado a anulação de outros saberes que se encontram presentes nas comunidades.

Nessa dinâmica da imposição do saber escolar, a exigência da realização da prática educativa presente na compulsão para educar, pode-se posicionar o educador no campo das ciências da educação, pois a teoria de Herbart permite a compreensão dos mecanismos psíquicos inerentes ao processo educativo e isso permite a garantia e a convicção de direcionar a prática educativa que pode resultar na eficácia de seus objetivos (HERBART, 1970, p. 414-20). Essa formulação de otimismo pedagógico ainda se encontra presente no campo educativo como inspiração, e é algo que ainda orienta a prática educativa de diversos educadores — a crença na efetiva realização da tarefa educativa. Considera-se que o ponto central da teoria de Herbart para a educação seja a ideia de “círculo de pensamento” que

Contém o tesouro daquilo que pode ascender pelos graus de interesse ao desejo e depois a ação à vontade. Contém também a provisão de elementos necessários a todo funcionamento do juízo; pertencentes a ela os conhecimentos e a previsão, sem os quais não poderia alcançar seus fins com meios suficientes. Ainda mais, o círculo do pensamento tem sua base toda à atividade interior na qual se encontra a vida originária, a primeira energia; nela se desenvolve facilmente todo movimento, tudo tem fazer em seu lugar e poderá a cada instante encontrar e utilizar; nada deve obstruir o caminho,





nada deve impedir a marcha com massas pesadas, claridade, associação, sistema e método nele terão de reinar. Então se apóia no valor sobre a seguridade de a realização interior, com o direito, pois os obstáculos exteriores que surpreendem a previsão do espírito ordenado apenas devem assustar a quem sabe que em outras circunstâncias formaria imediatamente novos planos (HERBART, 1806, p. 278).

Essa teoria da educação de Herbart, que propõe uma metodologia de prática educativa, foi denominada como a pedagogia tradicional. Esta é identificada como o processo educacional, o qual tem como centro de funcionamento de todo o processo educativo no professor, pois caberia ao aluno somente assimilar as palavras proferidas. É exatamente essa condição centralizadora na razão soberana do mestre educador que possui o efeito de ensinar o outro. Essa dinâmica impositiva é que permite afirmar a constituição dessa metodologia de ensino numa pedagogia estritamente moderna, na necessidade de consolidar uma determinada concepção de ciência para um mundo em plena transformação da manufatura para a maquinaria. Essa racionalidade científica no campo escolar se estabelece de modo hegemônico e até os dias atuais ainda e se encontra presentes em grande parte das salas de aula.

Entretanto, a crítica ao tradicionalismo pedagógico é válida, pois o outro se encontra numa posição de objeto e, portanto, pode-se desde já indicar a presença do exercício educativo, no sentido de anular a presença do outro. Isso se deve ao fato de que se encontra presente, nesta modernidade pedagógica, a plena autoridade daquele que professa o ensinamento à instituição do direito de manipular o outro/educando como coisa. Isso pode instaurar no outro/educando a revolta e o ódio, pois, uma vez em que o outro é tratado como coisa, este adquire o direito de também tratar como coisa o outro/educador (ADORNO, 1995).

A prática educativa pautada na teoria de Herbart (1806) constitui-se na realização da tarefa de que o sujeito educado fica na posição de espectador para receber a ação direta dos ensinamentos do mestre. Apesar da passividade do sujeito que aprende, não se pode afirmar que aqui pode ocorrer a presença do elemento contraditório,





pois, mesmo na posição de objeto, o sujeito atua com os seus pensamentos, numa dinâmica que pode ou não romper com a palavra do mestre.

Não se pode deixar de pensar que, no tradicionalismo pedagógico, o manipulador é também manipulado. Logo, a pergunta de quem educa o educador é algo que deve ser problematizado, no sentido de se evidenciar o ponto central em que se encontra a constituição do “caráter manipulador” (ADORNO, 1995, p. 130-1).

A base de trabalho da pedagogia tradicional é que “[...] o primeiro objetivo do professor é controlar as representações que são trazidas à mente do educando e torná-las tão claras e impressionantes quanto possível” (HERBART, 1970, p. 415). Para tanto, ela centra-se nessa possibilidade de aprendizagem do sujeito a partir da suposição de que

[...] pela manipulação de ideias ele constrói o círculo de pensamento da criança. Controlando assim o que a criança pensa, o professor determina o que ela sente e quer. Somente na base de uma tal pedagogia, na qual ele pode estar certo dos resultados, pode o educador ter plena confiança na sua arte (HERBART, 1970, p. 419).

Portanto, em Herbart (1970) o “círculo do pensamento” é o ponto central em que o educador deve atuar com a finalidade de realizar a certeza e também a compulsão de sua tarefa educativa. A formação do círculo de pensamento é pautada no esforço como uma condição para instituir a memória que possibilita organizar o sujeito, caso contrário

Se falta a segurança interior, se faltam os interesses espirituais e carece de uma provisão e ideias, então fica livre o campo para os apetites animais. Estes acabam por converter-se em algo disforme, na caricatura do caráter. Os limites do círculo de ideias são os limites para o caráter, se bem nos limites do caráter (HERBART, 1806, p. 279).

Nessa condição, é que se pode compreender a exigência da memorização e entendimento como os elementos que possuem estrita associação com o processo de aprendizagem como sendo a verdadeira base para a completa formação do sujeito. Essa base teórica acaba por





consolidar o seguinte modelo de funcionamento do aparelho psíquico, que se encontra dividido em: 1) Âmbito da consciência; 2) O Limiar da consciência e 3) O inconsciente (HERBAT, 1970, p. 416).

Nesse esquema psicológico, encontra-se a estrutura de todo o funcionamento da prática educativa de Herbart. Todo o esforço da educação é constituir o "círculo de ideias" que se encontram por um "limiar" entre "consciente" e "inconsciente". Uma ideia no consciente pode fazer associação e trazer algum material que estava no inconsciente. Esse mecanismo de resgatar algo da memória só se torna possível pela condição de que esse material encontra-se depositado nesta. Portanto, o que importa nesse modelo educativo é que o sujeito a ser educado comprometa-se na absorção máxima de informações que poderão estar disponíveis nesse revezamento entre as ideias que ora são da ordem da consciência, ora estão no inconsciente. Esse modelo psicológico de sujeito é que permite estruturar a prática educativa na seguinte ordenação de funcionamento da aula:

1ª- Preparação – Cabe ao professor recordar o assunto da aula anterior (Memória). 2ª- Apresentação – O "assunto" encaminha o aluno para novos estudos. 3ª- Associação – A analogia entre o velho e o novo permite ao aluno compreender o assunto. 4ª- Generalização – A nova lição pode servir para outros assuntos. 5ª- Aplicação – Exercícios de aplicação para verificar a "aprendizagem" (GHIRALDELLI, 1987, p. 19).

A pedagogia de Herbart (1806) estabelece diversas oposições com outras pedagogias modernas, no que diz respeito ao modo de pensar a relação do sujeito com o objeto do conhecimento. Trata-se de uma oposição que ora desloca o centro do processo de ensino no aluno, no caso da pedagogia inspirada na denominada "escola nova" ou "ensino ativo", ora para os meios e instrumentos (apostilas, livros, vídeos etc.), no caso da pedagogia tecnicista.

Entretanto, a base da força educativa da pedagogia de Herbart encontra-se presente na eficácia de seus resultados em produzir um determinado tipo de sujeito/educando. Há, dessa maneira, diversas vertentes de Psicologia da Educação que disputam a verdade sobre o





sujeito/educando. Estas possuem diferentes compreensões do que vem a ser o conhecimento, a aprendizagem e a transmissão de saber.

Ao se criticar o tradicionalismo pedagógico, ocorre o paradoxo de se acertar que o aluno não aprende pela postura do mestre explicador que dita o conhecimento e destitui a presença do outro no vínculo educativo, mas ocorre o erro em se pensar que o ajuste para o acerto, no modo de transmitir o saber, seja a destituição da função da mestria do sujeito na renúncia do ato educativo (LAJONQUIÈRE, 1997).

A partir desse contexto é que se torna possível uma heurística para se analisar que no conjunto das práticas educativas encontram-se novos sentidos para a compreensão de como seria possível a tarefa de se realizar o processo de emancipação do sujeito.

Parte-se do pressuposto de que isso poderia ocorrer na inversão da tese do conhecimento explicador, para se estabelecer numa escuta do não saber, como parte constituinte do conhecimento na prática educativa. Isso também poderia permitir ao sujeito constituir-se como aquele que possa romper com suas próprias determinações que o subordina ao outro.

MÉTODO: UMA PROPOSIÇÃO DE CAMINHO PARA SE INVESTIGAR O NÃO SABER COMO PARTE CONSTITUINTE DO CONHECIMENTO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Compreende-se que, numa instituição de ensino, deveria ser comum perguntar como o outro aprende e, principalmente, ampliar a representação do processo formativo para novos significados. Nessas interfaces entre o saber e o não saber defronta-se, no campo específico desse ensaio, com o questionamento de “educação para quê?” (ADORNO, 1995). Essa pergunta se insere na preocupação de se analisar como pode ocorrer, no interior dos processos formativos, algo que represente a transfiguração do sujeito em elementos deformativos na expressão da barbárie, uma vez que possa se instaurar a racionalidade destrutiva.





Para se evitar a racionalidade destrutiva, poderia o educador como intelectual estabelecer novas representações no campo dos processos formativos. Para tanto, seria preciso, no campo das práticas educativas, surgir uma discussão sobre as relações entre a palavra (significante) e a coisa (significado) tornando em evidencia o desconexo que se apresenta na linguagem na falta de entendimento, de modo a produzir o diálogo como uma forma de compreender aquilo que não se explica, pois não é desse modo que se aprende as coisas? Dir-se-ia que aprendemos mais perante o não saber que por meio das respostas recebidas, pelo simples fato de se perguntar ou dizer algo sobre aquilo que não é compreendido e iniciar um acerto de contas com a palavra que é pronunciada.

Pode-se observar a hegemonia da estrutura escolar formativa na cultura do não perguntar, somente escutar repostas e ser conduzido a obedecer, como algo que acaba constituindo-se no paradigma do ensino da educação. A dúvida impertinente que se manifesta na pergunta apresenta-se como uma entrada no diálogo no processo formativo. Se não ocorre perguntas aqui, o discurso do mestre já se torna explicador na resposta unilateral (RANCIÈRE, 2002).

Desse modo, na escuta dos alunos do curso de formação de professores, prevalece observar uma forma de obediência cega que, em decorrência do processo formativo do "mestre explicador" (RANCIÈRE, 2002), pode transparecer naquilo que se denomina como constituição do professor sem o enfrentamento do não saber o modo de constituir-se como intelectual. Dessa forma, a posição de intelectual é algo pertencente a todos, inclusive, aos denominados ignorantes, pois

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2002, p.12).



Pode-se aqui transparecer uma contribuição desta análise para os cursos de formação professores, que seria agregar um significado ao eixo do não saber como elemento de igualdade que determina a qualidade formativa dos professores. Em parte, algumas teorias educativas se inspiraram, nessa perspectiva, em valorizar o saber não sabido como conteúdo que é compartilhado por todos, como por exemplo, a posição de Carl Rogers (1977) ao afirmar que

Os estudantes realmente aprendem num meio aberto. Aprendem sobre a emoção e a importância da descoberta, sobre suas próprias capacidades e limitações, autodisciplina, responsabilidade. Também aprendem fatos. Quantos? Quem sabe? Sei apenas que aprendem alguns fatos. Eles também o sabem. Parece-me que nem eu nem eles jamais soubemos realmente disto antes. Faz sentir-me bem o saber realmente uma coisa e ter profunda certeza de que estamos aprendendo (ROGERS & ROSENBERG, 1977, p. 145).

Entretanto, a questão central perante a educação que emancipa não é somente a forma de produzir a circulação do não saber como parte constituinte da produção do conhecimento, mas colocar em evidência a questão política que se apresenta na forma política entre os sujeitos, pois

Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já supõe: quem obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele (RANCIÈRE, 2002, p.11).

Para alguns, a obediência é uma qualidade e até mesmo um requisito necessário, pois nem tudo deve ser explicado e deve-se apenas obedecer à ordem pronunciada. O ponto central para resolver esse nó entre obedecer ou dialogar é o princípio formativo que se encontra presente em nossa modernidade, que pode resultar no embrutecimento, em que

[...] as pessoas comuns, simplesmente cumprindo seus deveres, e sem qualquer hostilidade especial, podem se tornar agentes de um terrível processo destrutivo. E mais ainda,





mesmo quando os efeitos destrutivos do seu trabalho ficam bem claros, e pede-se a essas pessoas para realizarem coisas incompatíveis com os padrões fundamentais de moralidade, relativamente poucas pessoas têm condições de resistir a autoridade (MILGRAM, 1983, p. 23).

Para se evitar a obediência cega, dever-se-ia inverter a lógica formativa e analisar a ignorância como condição necessária para o processo de investigação científica, pois o elemento central que desencadeia toda a pesquisa é o reconhecimento do “não saber”. Todavia, o fato contraditório para reconhecer o “não saber” deve também indicar a presença do saber que se representa no discurso estabelecido como algo comum entre os sujeitos da ciência. Entretanto, como lidar com esse paradoxo entre o saber e o não saber perante a questão do conhecimento?

Pode-se afirmar que, em parte, a resposta a esse questionamento, em termos investigativos, é encontrada no interior dos próprios cursos de formação de professores, que estabelecem uma grande ênfase na concepção de ensino direcionada ao “saber” e diretamente relacionada aos métodos de ensino. Isso se apresenta como um verdadeiro paradoxo, pois mesmo sendo formados numa concepção da obediência cega aos métodos de ensino, requer-se destes, simultaneamente, a iniciativa e a criatividade.

Desse modo, pelos diversos anos de atividade docente junto aos sujeitos pertencentes aos cursos de licenciatura, optou-se por aprofundar no tema e compreender alguns elementos presentes nesse processo formativo em que o sujeito ensina e o outro não aprende. Para tanto, fez-se como opção de método investigativo pautado no campo da teoria crítica para analisar e interpretar a área temática educação.

No conjunto dessa questão “educação para quê?” (ADORNO, 1995) e outros possíveis outros questionamentos que possam surgir compreendemos o ponto central a se evitar na raiz do processo formativo situações que indicam como resposta aos diversos problemas de aprendizagem métodos de ensino que se resumem em práticas de controle para constituir a obediência cega sujeito.





Os resultados desta reflexão indicam que a formação profissional deveria ser interpretada para além do senso comum, não como algo corriqueiro, mas como uma formação substitutiva, a qual não deseja saber sobre o próprio desejo. Isso se representa como sintoma ao tornar os sujeitos competentes (CHAUI, 2016) e, simultaneamente, objetos num processo de satisfação do “mestre explicador” (RANCIÈRE, 2002).

Compreende-se que, no estágio atual da educação escolarizada, os alunos recuam perante o “não saber” e se sentem confortáveis com a palavra de convicção instituída pelo saber. Isso pode ser interpretado como alienação dos sujeitos, que refletem a concepção de mundo científico constituído na admiração aos seus professores e transparecem para além da “influência de suas personalidades” (FREUD, 1990, p. 286). Pode-se dizer que vivemos no processo formativo uma indeterminação sobre quem influencia o nosso modo de interpretar o real. Portanto, na tentativa de responder à pergunta “quem educa o educador?”, compreende-se que ocorre uma indiferença entre os alunos e professores, em se tratando de concepção de mundo pautada numa ciência instrumental, pois, já dizia a música de Belchior, cantada por Elis Regina, no final das contas “ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: A PLENITUDE DO SABER COMO PONTO DO CEGO E A RECUSA EM PENSAR SOBRE O NÃO SABER

Parte-se do pressuposto de que a produção da emancipação no processo formativo presente campo escolar seria constituído por uma concepção de mundo e ciência em que se compreendam as relações dos sujeitos num plano de igualdade entre todos no sentido de promover a autoridade, responsabilidade e autonomia. Assim, a proposição de análise deste estudo parte do posicionamento de que a emancipação seria a condição do sujeito não se subordinar ao outro e, portanto, em nome próprio se responsabilizar pelos seus atos e palavras. Entretanto, como se distanciar das pedagogias modernas pautadas numa educação direcionada numa função de mandar e





obedecer e que se reproduzem no dogmatismo da recusa de constituir o sujeito crítico e reflexivo pelos seus atos na construção de sua vida na cidade?

Somos educados para ter resposta para tudo, e muitas vezes o aparelho escolar se assemelha ao ordenamento do funcionamento da fábrica, numa lógica pautada na hierarquia, mais propriamente, quem sabe manda e quem não sabe obedece.

Para romper com essa lógica que subordina os sujeitos, compreendemos, a partir de Larrosa (2004), que a chave da emancipação do sujeito seria saber lidar com o enigma perante o não saber, pois

Se o possível é aquilo que está determinado pelo cálculo de nosso saber e pela eficácia de nosso poder, o impossível é aquilo frente ao qual desfalece todo o saber e todo poder. Somente nos despojando de todo saber e todo poder nos abrimos ao impossível. O impossível é o outro de nosso saber e de nosso poder, aquilo que não se pode definir como um ponto de ancoragem de uma ação técnica. O impossível, portanto, é aquilo que exige uma relação constituída segundo uma medida diferente à do saber e à do poder (LARROSA, 2004, p. 194).

A manutenção do enigma perante o não saber seria a condição de destituir a hierarquia e constituir a igualdade como ponto inicial no processo de escolarização. Compreendemos que isso se constituiria numa propriedade política do sujeito perante a questão do conhecimento como a função do intelectual que tem de analisar o real como propriedade do pensamento.

A posição contrária que estabelece uma desigualdade como ponto inicial instaura a noção de saber pleno como propriedade da competência que determina toda hierarquia entre os sujeitos que sabem e aqueles que não sabem. Isso se representa no domínio da técnica de ensino como elemento instrumental para a construção do conhecimento que se pode apresentar a partir da premissa

[...] de um impossível e de um interdito que se poderia se resumir assim: primeiro, os dominados não podem sair por eles mesmos do modo de ser e de pensar que o sistema de dominação lhes confere; segundo, não devem perder sua



identidade e sua cultura procurando apropriar-se da cultura e do pensamento dos outros (RANCIÈRE, 2018, p. 34).

Parte-se do pressuposto de que uma educação que emancipa a condição de igualdade já deveria estar no início do processo, para se romper a representação da hierarquia estabelecida na instituição escolar que reproduz a condição de domínio e controle que se inserem no processo formativo em que se realiza a “violência simbólica”, ao impor determinados códigos que operam como legitimadores da ordem social estabelecida (BOURDIEU & PASSERON, 1982).

Compreende-se que essa lógica imperativa do mandar e obedecer atravessa os cursos de formação de professores, enquanto um princípio pedagógico. Não obstante, os docentes devem “comandar” e, principalmente, “controlar” a sala de aula, pautados no saber plenamente constituído sobre o conhecimento que, em grande parte, se apresenta ou se representa como instrumental. O paradigma do bom professor seria aquele que domina o conteúdo e mantém plenamente em si a atenção dos alunos durante a explicação.

Aqui se encontra o fio da navalha, em termos de emancipação no campo educacional, pois ocorre o paradoxo de que o professor em sala de aula seria aquele que sabe e também não sabe. O que ele sabe é algo pertinente, a qualidade do conceito e o que ele não sabe é que o conceito em discussão na radicalidade apresenta limites que o determinam como algo desconhecido perante a ciência em questão.

Desse modo, a posição do professor como intelectual seria a de constituir, no processo formativo, a responsabilidade de conduzir o ato ao anunciar uma palavra e também deixar em aberto o pronunciamento de outras palavras e saberes, no sentido de promover a discussão conceitual. Portanto, o ato educativo não está personificado em sua própria representação de sujeito, mas se representa como anunciador de uma determinada filiação de pensamento ou do clássico, em termos de conceito como algo duradouro que atravessa o tempo e permite pensar criticamente o momento atual, independente das circunstâncias.





A condição do sujeito, independente da posição que ocupa, seja professor ou aluno, deveria se apresentar como intelectual, no sentido de enfrentar o fato e conduzir o processo formativo e, simultaneamente, deixar ser conduzido pelo próprio processo que resulta das interações e trocas que ocorrem na prática educativa perante o não saber que opera na construção do conhecimento.

Neste caso, o uso da palavra em sala de aula deveria ser plenamente compartilhado por todos aqueles que circulam no ambiente escolar como algo que possa minimamente estabelecer o diálogo como verdadeiro jogo de esconde-esconde, pois “Não adianta dizer o que se vê; o que se vê não habita jamais o que se diz” (DELEUZE & GUATTARI, 2014, p. 107).

O movimento que se produz, ao contrário dessa posição do intelectual, seria aquele em que ocorre o embrutecimento na interdição do diálogo, na condição do sujeito querer dizer dogmaticamente para o outro o que se vê como algo que habita o que se diz. Essa condição imperativa da explicação constitui a ausência do diálogo como condição da construção do saber perante a ignorância do outro.

O pressuposto dogmático se apresenta no mestre explicador (RANCIÈRE, 2002) como algo que se constitui no conceito de ignorância do outro perante o saber, mais propriamente, na ausência de informação, no momento em que ocorre a neurose da plenitude do saber e o não reconhecimento do saber do outro que o mantém numa condição de quem não é instruído.

Compreende-se que o discurso do saber no campo da ciência se constitui como forma de sublimar e, portanto, o mesmo pode ser significado como “[...] o discurso consciente, cuja mais alta expressão reside no discurso da ciência, está inteiramente impregnado e invadido pelos mecanismos inconscientes” (JAPIASSU, 1998, p. 42). Nessa ordem das coisas, o querer dizer a verdade sobre o saber seria um modo de não querer saber sobre aquilo que não se quer saber perante o ponto cego, como forma de expressão da “burrice” ou aquilo que se busca ignorar sobre o não saber. O avesso dessa situação seria identificar a presença do discurso da ciência como:





O inconsciente supõe a presença, no sujeito, de um "não-sabido" ("insu"): o que nele é "verdadeiro", ele não sabe; e o que ele "sabe" não é sua verdade. Donde seu desconhecimento irreduzível: não somente se encontra na ignorância, mas no desconhecimento, quer dizer, na impossibilidade de saber sua própria verdade, pois há algo de seu próprio desejo que não pode dizer (JAPIASSU, 1998, p. 96).

A repulsa do mestre explicador (RANCIÈRE, 2002) perante a ignorância do outro e na recusa do não saber se constitui na lógica da instrução e se transpõe de modo hegemônico no tecnicismo pedagógico como mecanismo de defesa para não pensar a si mesmo e o outro perante o próprio não saber. Isso se representa numa educação instrumental, em que a palavra única do saber e reprodução do monólogo dogmático se representa como o modo verdadeiro de pensar o conceito.

Esse posicionamento do educador perante o conceito que se insere na certeza dogmática empobrece por completo a relação educativa numa completa repetição de palavras. Esse acontecimento, por um lado, pode nos causar certo estranhamento, como, por exemplo, o mais comum de acontecer é o embrutecimento na presença do legalismo que se instaura no ambiente escolar em que todos obedecem sem questionar o comando da ordem estabelecida:

Por outro lado, pouco comum de acontecer, o estranhamento da emancipação que poderia também se manifestar quando em algum momento se questiona a ordem que deve ser obedecida.

A função do educador como intelectual seria que entre o embrutecimento e a emancipação seria construir um caminho a evitar mecanismos que se estabelecem entre o enunciado do sujeito que ativamente manda e o outro responde na forma passiva em se tornar plenamente obediente. O que prevalece nessas mensagens de ordem seria a completa ausência de diálogo na forma imperativa de causa, cujo efeito é a obediência cega sempre na espera da segunda ordem. Cria-se uma cadeia de hierarquia, cujo elo é a obediência à primeira, segunda, terceira ordem estabelecida, enfim, um conjunto de ordens.





Essa mecânica de causa e efeito na obediência da ordem apresenta-se como um paradoxo numa instituição de ensino, que seria um espaço para a produção de questionamentos. Uma primeira ordem que não é compartilhada como consenso de todos e, portanto, nos pequenos detalhes, coloca em dúvida a função de emancipação do processo educacional.

Na tentativa de colaborar com os mecanismos de emancipação, a instituição de ensino deveria ser orientada para processos de compartilhar saberes, no sentido de produzir outras formas de expressão, como por exemplo, para simples recado de ordem colocado na porta em "Não mexa na porta até a segunda ordem" para: "Por favor, não mexa na porta. A mesma está em manutenção" ou "Solicitamos não mexer na porta por estar em conserto", enfim, uma mensagem que possa produzir no outro a empatia ou compartilhamento da responsabilidade do cuidado e estabelecer uma relação de igualdade entre aquele que pronuncia a palavra e o outro que a recebe e compreende os motivos de "não mexer na porta".

Interpreta-se que essa construção gramatical (Não mexa na porta até a segunda ordem), pautada numa concepção de linha de comando, constitui formas de relação de domínio entre os sujeitos e estabelece a condição de interditar a circulação do pensamento ao determinar uma ordem que deve ser obedecida – a doutrina da obediência. A ordem pronunciada nessa gramática imperativa encontra-se pautada numa concepção de desigualdade, portanto, o outro não sabe e lhe resta somente a condição da obediência cega, que interdita por completo a possibilidade de emancipação do sujeito como resultado de que

A partir de certo ponto, a divisão da sociedade, em pessoas que executam tarefas delimitadas e muito específicas, faz com que desapareça a qualidade humana de trabalho e vida. A pessoa não vê a situação como um todo, mas apenas vê uma pequena parcela do geral, e assim fica incapaz de agir sem algum tipo de direção geral. A pessoa se sujeita à autoridade e, ao fazer isso, aliena-se de suas próprias ações (MILGRAM, 1983, p. 28).



A condição que resulta na forma imperativa seria a impossibilidade de realizar uma escuta para além da ignorância do saber constituído pelo outro e, portanto, a produção do conceito de que o outro é o ignorante do saber do “mestre explicador” (RANCIÈRE, 2002). Desse modo, a mensagem direta da primeira ordem, em “não mexa”, impõe diretamente a hierarquia entre aquele que manda e outro que obedece e, principalmente, estabelece a impossibilidade de qualquer ação reflexiva. O que se representa nessa mensagem é o exercício da ignorância na relação da obediência entre mandar e obedecer como exercício da

[...] ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto — somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. Até ele, o pequeno homem tateou às cegas, num esforço de adivinhação. Agora, ele vai aprender (RANCIÈRE, 2002, p. 23-4).

Analisa-se que isso se apresenta como um verdadeiro paradoxo, que em seu simples detalhe pode revelar a “ponta do iceberg” que anuncia toda a lógica educativa que atravessa a formação escolar no campo da instituição escolar em sua estrutura e funcionamento que se encontra desdenhada num processo formativo, em que muito se ensina e nada se aprende e tão pouco se educa, portanto, poucos ou quase ninguém se emancipa.

Nesse campo de análise, este ensaio revela como resultado principal que ocorre um fetiche, que se constitui numa reificação em relação ao saber, e que também instaura uma fantasia de completude, em que para tudo se pode obter resposta. Compreende-se que o elemento central e mais radical nessa situação do pleno saber na formação dos professores seria analisar, com as devidas mediações,





como se produz um tipo de sujeito que atua para somente atender à subordinação e o comando do outro que sabe, e para que isso ocorra, deve-se destituir da sua própria humanidade.

O que estaria presente no campo da transmissão das ciências seria a proposição cartesiana de clareza e distinção, que produz o seu inverso, que seria a própria inibição do pensamento, pois, para compreender algo, a formação do professor teve de anular a criatividade, restringindo a inteligência, o que o senso comum denomina como "burrice". Entretanto, o que seria esse fenômeno de inibição do pensamento no sentido filosófico? Sobre isso compreende-se que "A burrice é uma cicatriz [...] onde a superfície ficou insensível. Essas cicatrizes constituem deformações" (**ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.121**).

Esse ponto cego pode se representar algo estranho que produz a interdição do pensamento, ou seja, algum material presente no pensamento que produz a deformação ou reação de inibição do pensamento, impossibilitando a ampliação do significado das coisas, o que, talvez, permitiria ao sujeito pensar em outras palavras para além do próprio significante.

Conclui-se que o maior problema da transmissão do saber no campo da formação do professor se concentra nesse ponto cego, na repetição explicadora que restringem o significante e significado numa ligação única de modo a não compreender, na radicalidade, o conceito. Isso seria justamente a condição de estabelecer certezas permanentes sobre aquilo que se busca dizer, no sentido de encaixar as palavras e as coisas de modo irreflexivo ou fazer se encaixar exatamente naquilo que é dito sobre aquilo que é pensado.

Essa exigência da certeza produz um efeito de sofrimento para o sujeito, não lhe permitindo o sonho de, justamente, compreender certa flexibilidade na relação entre significante e significado. E, talvez, nas aulas, a função do professor seria proferir palavras fora dessa lógica, que tivessem um efeito terapêutico, que possam transparecer na alegria de aprender dos alunos, principalmente, ao se defrontarem com o enigma do não saber.





CONSIDERAÇÕES FINAIS: O RECONHECIMENTO DO NÃO SABER COMO LUGAR DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EMANCIPADOR

Compreende-se que a hegemonia da informação instrutiva no campo do processo formativo é algo que expressa na aparência do fenômeno educativo como caminho da qualidade na educação. Entretanto, o que está em causa é bem outra coisa no sentido de restringir a formação política dos sujeitos e ampliar as diversas formas de controle por uma mídia que nos confunde no conjunto de falsas notícias (*fake news*).

O trabalho do pensamento crítico encontra-se em oposição à redução da formação do professor da condição de intelectual. Isso é algo pertinente em nossa hipótese para investigar a seguinte formulação: em algumas áreas do conhecimento, as inovações tecnológicas reduzem a ciência a um instrumento aplicado ao ensino como finalidade exclusiva de uso, e isso destitui quase que por completo o “engenho humano”, mais propriamente, anula a filiação da marca subjetiva do mestre educador na formação do intelectual (LAJONQUIÈRE, 2009). Esse fenômeno formativo que destitui a filiação do sujeito no campo da palavra pode ser observado em diversas áreas do conhecimento que descaracterizam o princípio científico de instigar o sujeito a pensar, no traquejo perante o processo investigativo. Essa falta de motivação transparece na educação em ciências, quando se observa os resultados da “avaliação educacional”, que indicam a falência educativa no Brasil, ou a perda do pensamento crítico como o conteúdo manifesto desse sintoma social do sujeito que se subordina aos instrumentos tecnológicos que indicam baixo rendimento dos alunos da educação básica nas áreas de ciências (BRASIL, 2018).

Na formação profissional do professor, a descaracterização do intelectual no campo do conhecimento constitui-se pela perda do sentido no processo investigativo, principalmente na perda da condição





de lidar com o não saber e de fazer perguntas, que é próprio do espírito científico, e isso pode ser observado na apropriação dogmática das ciências, principalmente, no pouco rigor teórico na transmissão destas, que se resume em apenas decorar as fórmulas sem compreender radicalmente o significado do conceito, que seria o trabalho intelectual de ir a sua raiz, que apresenta na erudição de anunciar a gênese e as transformações no campo das ciências. A condição do professor como intelectual seria a compreensão de que

Na verdade, todos os homens são intelectuais, pois qualquer trabalho envolve sempre um mínimo de "atividade pensante". A separação entre homo faber e homo sapiens não se efetiva no plano da realidade da vida concreta. Mesmo o trabalho mais relacionado como o esforço físico implica sempre um mínimo de "atividade intelectual". [...] Todavia, se todos os homens são intelectuais, isso não quer dizer que todos atuam socialmente como profissionalmente intelectuais. Existem aqueles que, necessariamente, têm em suas profissões a "atividade intelectual" como pólo nuclear e fundamental (GHIRALDELLI, 1988, p. 52).

Essa condição acrítica na educação que destitui a posição do intelectual instaura-se na subjetividade do professor e torna-se um mecanismo dificultoso para se pensar o projeto formativo como um trabalho do pensamento. O exercício intelectual torna-se substituído pela atuação do sujeito severo como exercício da dominação no trabalho e, principalmente, como elemento de controle que subordina o outro como objeto. Portanto, a formação do educador é um trabalho analítico da prática educativa como exercício peculiar para a compreensão de como ocorrem os mecanismos de dominação na transmissão do conhecimento científico para aqueles que apresentam dificuldade e sofrimento em aprender algo que não se compreende radicalmente o conceito para se posicionar como professor sem criticidade perante o saber.

A partir desse ideal pedagógico, pautado na admiração pelas formas de metodologias de ensino, e tendo como base a inspiração na teoria crítica de que as "[...] pessoas não podem ser explicadas automaticamente [...]" (ADORNO, 1995, p. 132), concluímos que se





deveria cada vez mais empenhar-se em analisar e interpretar a formação profissional do professor no local em que ocorre o ambiente, a passagem deste para o conhecimento no campo da ciência. **Entretanto, para caminhar nesse processo formativo e tomar a consciência de si, de algum modo, o sujeito teria de lidar com a questão do entrelaçamento entre conhecimento e saber em que ocorre um mecanismo em que**

[...] não pode tirar um saber do seu próprio umbigo, ou seja, nós não trazemos uma carga genética de saber nesse sentido. Justamente, o sujeito extrai e recorta esses saberes parciais para poder construir uma resposta ao desejo do Outro, resposta que funcione como um anteparo, que aponte a uma modalização da demanda (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 121).

A principal conclusão de se evitar querer “tirar um saber do próprio umbigo” em que tanto se insiste no campo das pedagogias modernas. No campo específico desse ensaio reafirma-se que as inspirações de práticas educativas nas proposições de Herbart (1806) comprometem os caminhos da educação com vistas a emancipação dos sujeitos uma vez que em grande parte as palavras do mestre explicador (RANCIÈRE, 2002) anulam por completo o diálogo constituindo o dogmatismo no campo escolar. Importante destacar que a palavra “comprometem” significa que estamos lidando com um elemento do contraditório uma vez que o aprender, ensinar e educar pode se reduzir a somente instrução alienante ou a emancipação como muito bem apontou Arendt (2011) ao afirmar que

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado (ARENDR, 2011, p. 246).

Para tanto, o educador na posição de intelectual deveria ampliar a discussão criticamente sobre os meios e fins utilizados, sobretudo, sobre o uso de diversas técnicas de ensino, como elemento educacional, no sentido de recusar qualquer prática educativa que possa subordinar inteligências, umas as outras, constituindo o embrutecimento dos sujeitos. Isso, em termos educacionais, seria algo de fundamental importância para se discutir, no âmbito da formação





profissional do professor, como parte para se pensar como se constitui o sujeito intelectual numa escuta do não saber como parte constituinte do conhecimento na prática educativa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *A Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 1985.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perpectiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 30 maio. 2018.

CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 2014.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In: _____. *Obras Completas*. v. XIII. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

GHIRALDELLI, Paulo. *O que é pedagogia*. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987





GHIRALDELLI, Paulo. *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

HERBART, J. F. *Pedagogia General: derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura Trad. Lorenzo Luzuriaga, 1806.

HERBART, J. F. A psicologia de Herbart, uma psicologia educacional. In: EBY, Frederick. *História da Educação Moderna*. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

JAPIASSU, Hilton. *Psicanálise: ciência ou contraciência*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro. A escolarização de crianças "com DGD". In: *Estilos Clínica*, vol.2, n.3, p.116-129. 1997.

LAJONQUIÈRE, Leandro. Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre psicanálise e educação. In: *Estilos Clínica*, vol.2, n.2, p.27-43, 1997.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógicas: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MILGRAM, Stanley. *Obediência À Autoridade: uma visão experimental*. Trad. Luiz Orlando Coutinho Lemos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. Préfácio ao *Le Philosophe et ses pauvres*. In: *Revista Rapsódia*. Trad. Paulo Henrique Fernandes Silveira. São Paulo (USP), N. 11, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rapsodia/article/view/143784/138428>, acessado em: 07 jun. 2018.

ROGERS, Carl & ROSENBERG, Rachel. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU. Ed Universidade de São Paulo, 1977.





Recebido em: 22 de outubro de 2018
Aceito em: 06 de março de 2019

