



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

KEILLA PATRÍCIA MENDES DE SOUZA

EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL E A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Cametá-PA

2019

KEILLA PATRÍCIA MENDES DE SOUZA

EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL E A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Linguagem

Cametá-PA

2019

S719e Souza, Keilla Patrícia Mendes de
EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL E A DEFESA DA
ESCOLA PÚBLICA / Keilla Patrícia Mendes de Souza. —
2019.
79 f. : il.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Gilcilene Dias da Costa
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá,
Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

1. Emancipação intelectual; Escola pública; Língua da
escola; Aprender; Criar.. I. Título.

CDD 370

KEILLA PATRÍCIA MENDES DE SOUZA

EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL E A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa
(Orientadora – PPGEDUC/UFPA)

Prof. Dr. Cezar Luís Seibt
(Avaliador Interno – PPGEDUC/UFPA)

Prof. Dr. Rogério José Schuck
(Avaliador Externo – PPGECE/UNVATES)

Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda
(Suplente Interno – PPGEDUC/UFPA)

Data de Aprovação: ___/___/___

Dedico este trabalho aos meus pais, que tiveram papel decisivo em minha vida estudantil, à minha avó, minha segunda mãe, *in memoriam*, aos meus irmãos, ao meu namorado, parceiro da vida e a toda minha família, meu bem mais precioso.

AGRADECIMENTOS

Tudo o que realizei em minha vida foi sempre com a permissão e as bênçãos de Deus, por esse motivo agradeço por sua infinita bondade e por me auxiliar sempre em toda minha vida.

Sou grata aos meus pais amados que são a razão da minha vida, **Solange Cristina e João Everaldo**, por sempre me incentivarem nos meus estudos, dando-me possibilidade de dedicação, possibilitando que seguisse minha vida acadêmica, e pelo amor e dedicação. Amo vocês.

À minha Mãe-Avó **Maria Cirena**, in memoriam, que sempre me apoiou no estudo, e hoje infelizmente não está presente para participar dessa que seria uma de suas maiores alegrias, obrigada minha mãe amada pelo carinho e amor que me dedicou.

Aos meus irmãos **Jhonathan e Kelly Christina** que estiveram e estão presentes em todos os momentos bons e ruins de minha vida, sempre me alegrando e me enchendo de carinhos, amo vocês. Quero agradecer a você minha irmã **Kelly** pelas leituras e ajudas com o texto, obrigada também pela força que você sempre me deu mesmo estando distante se fez tão presente.

Ao pequeno **Guilherme**, meu sobrinho, que em sua inocência trouxe mais amor à minha família.

Ao meu namorado e parceiro da vida **Elionei Rodrigues Afonso** que sempre esteve ao meu lado me incentivando e dando forças desde o momento de minha inscrição, vibrando a cada fase aprovada, à elaboração da pesquisa, sendo meu alicerce para concretizar esse sonho, obrigada meu amor, amo você.

À minha professora orientadora **Gilcilene Costa**, por sua dedicação, colaboração e entusiasmo para com o Mestrado, apoiando nos momentos difíceis e comemorando cada novo passo que dávamos para a elaboração desta pesquisa. Uma segunda mãe para mim, sempre carinhosa e paciente, está no meu coração. Obrigada por esta oportunidade de aprender!

Aos meus queridos professores que me ensinaram muito, sem os quais nada seria.

A todos os meus amigos de coração que sempre torceram por mim, até mesmos aqueles que estão distantes.

À Universidade Federal do Pará, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura e à CAPES, por me proporcionarem essa experiência formativa.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização dessa etapa de estudos em minha vida.

Obrigada por tudo!

A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa dos indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de uma verificação. Essa lição, ela também, é mais do que nunca atual. (RANCIÈRE, “O mestre ignorante”)

RESUMO

O presente estudo de Mestrado intitulado “Emancipação intelectual e a defesa da escola pública”, tece importantes reflexões e questionamentos teóricos acerca da educação e da escola pública, tendo por foco o conceito de “emancipação intelectual” presente no pensamento educacional de Jacques Rancière na obra *O Mestre Ignorante* de Jacques Rancière (2010), em articulação com o conceito de “língua da escola” desenvolvido por Masschelein e Siomons (2017). Esses conceitos são necessários para pensar a escola pública por outro patamar e pensar rumos para a emancipação intelectual e a inventividade do aprendiz escolar. A Metodologia da pesquisa configura-se como estudo teórico, de cunho bibliográfico, baseado na abordagem da temática com aprofundamento nos autores estudados: Rancière (2010), Larrosa (2017), Masschelein e Simons (2017), Walter Kohan (2013), Esteban (2001), Skliar (2014), Signorini (1998) entre outros que dialogam com a temática em questão. O texto transita nesse meio educacional onde a escola pública é frequentemente questionada e condenada por ser um “maquinário normalizador”, em que a emancipação intelectual e a inventividade pouco ressoam devido ao histórico mecanicismo do conhecimento e à centralidade da figura do mestre como condutor do ensino, no entanto, faz-se necessário retirar a escola desse patamar apenas normalizador e recolocá-la em seu potencial emancipador e inventivo. O estudo conclui que a liberdade do aprender potencializa a autonomia intelectual de educadores e educandos, sendo capaz de transbordar saberes e criatividade e de deslocar métodos convencionais do ensino. Podemos buscar novos rumos para a educação escolar, potencializar e valorizar a escola pública, questionar nossas práticas e métodos, vivenciar uma educação como caminho para a emancipação coletiva, fortalecida na amizade e na inventividade do aprender.

Palavras-chave: Emancipação intelectual; Escola pública; Língua da escola; Aprender; Criar.

ABSTRACT

This Master's study entitled "Intellectual emancipation and the defense of the public school", has important reflections and theoretical questions about education and the public school, focusing on the concept of "intellectual emancipation" present in Jacques Rancière's educational thought in the work *The Ignorant Master* of Jacques Rancière (2010), in articulation with the concept of "school language" developed by Masschelein and Siomons (2017). These concepts are necessary to think the public school to another level and think directions for the intellectual emancipation and the inventiveness of the school learner. The research methodology is configured as a theoretical study of bibliographic nature, based on the approach of the theme with deepening in the studied authors: Rancière (2010), Larrosa (2017), Masschelein and Simons (2017), Walter Kohan (2013), Esteban (2001), Skliar (2014), Signorini (1998) among others who dialogue with the theme in question. The text transits in this educational environment where the public school is often questioned and condemned for being a "normalizing machinery", where intellectual emancipation and inventiveness resonate little due to the historical mechanicism of knowledge and the centrality of the master's figure as the conductor of teaching. However, it is necessary to remove the school from this normalizing level and return it to its emancipating and inventive potential. The study concludes that the freedom of learning enhances the intellectual autonomy of educators, being able to overflow knowledge and creativity and displace conventional teaching methods. We can seek new directions for school education, enhance and enhance the public school, question our practices and methods, experience an education as a way to collective emancipation, strengthened in friendship and the inventiveness of learning.

Keywords: Intellectual emancipation; Public school; School language; Learn; Create..

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
I. CONSIDERAÇÕES SOBRE “A LÍNGUA DA ESCOLA”: um diálogo com Masschelein e Simons	17
1.1 A aprendizagem das línguas estrangeiras	24
1.2 De que língua estamos falando?	26
1.3 Será que verdadeiramente ensinamos quando dizemos que ensinamos?	33
II. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO: aproximações ao pensamento educacional de Jacques Rancière	39
2.1 Do mestre explicador ao mestre inventor	39
2.2 Relação professor-aluno	48
2.3 O professor emancipado	53
III. EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA: pensar a educação para além do embrutecimento da formação	56
3.1 A escola pública e a problematização do conceito da técnica e experiência	65
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado versa sobre o tema “**Emancipação intelectual e a defesa da escola pública**”. O objeto de estudo desta pesquisa encontra-se articulado ao conceito de “emancipação intelectual”, presente na obra *O Mestre Ignorante* de Jacques Rancière (2010), e ao de “língua da escola” desenvolvido por Masschelein e Siomons (2017), presente na Obra *Elogios da escola*, organizado por Jorge Larrosa (2017).

O interesse da pesquisa surgiu ainda na graduação, quando durante uma disciplina do curso de Letras Língua Inglesa, conheci a obra de Jacques Rancière e me encantei pela temática, e assim a desenvolvi durante minha bolsa no projeto PIBIC/UFGA e a aprimorei no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) relacionado aos desafios da tradução na obra de Jacques Rancière, sob a orientação da Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa (UFGA).

Neste estudo de mestrado, inicialmente prossegui na mesma linha de pesquisa, agora direcionando o foco para o conceito de “emancipação intelectual” em Rancière relacionado à escola pública como lugar não apenas de normalização e mecanização do ensino, mas também, de inventividade e transformação social. Nesse ponto, houve um deslocamento de ênfase no estudo, pois hoje inquieta-me falar da língua da escola, pelo viés da emancipação intelectual.

Falar em uma língua da escola emancipadora é de grande relevância e ao mesmo tempo desafiador, uma vez que é preciso ir de encontro a modelos educacionais consolidados, e abrir espaço para se pensar a escola por outros caminhos.

Para essa jornada de pesquisa procuramos consolidar estudos em autores e obras relevantes para o tema em questão. Nosso ponto de partida foi a obra *O mestre ignorante* de Jacques Rancière (2010). Da referida obra absorvemos os conceitos de “emancipação intelectual”, “princípio da igualdade” e o “círculo da potência” e tencionamos esses conceitos para o de “Língua da escola”, que está presente no ensaio “A língua da escola: alienante e emancipadora?”, de Jan

Masschelein e Maarten Simons (2017), o qual foi pensado durante discussões em torno das ideias da obra *Em defesa da escola*, de Jan Masschelein e Maarten Simons (2010), em um seminário que ocorreu no México no ano de 2014, cuja obra faz parte do nosso referencial teórico e deu base para a pesquisa.

Buscaremos também relacionar autores que dialogam sobre o tema da língua da escola, pelo viés da emancipação intelectual e da inventividade, tais como Eduardo Pellejero, Walter Omar Kohan e Inês Signorini, entre outros comentadores e estudiosos da temática em questão.

O percurso teórico com esses autores trouxe alguns questionamentos: A emancipação intelectual é possível por meio da escola e por qual língua? Quais sentidos de emancipação e de escola buscamos neste estudo? Em que escola acreditamos? Em que consiste a defesa da escola pública em nossos dias? É possível promover uma “reescolorização”, tendo por base os princípios de igualdade e emancipação intelectual, consoante ao pensamento intelectual de Rancière? Como potencializar a língua da escola para que sejam inventivas e emancipadoras? Como educar, na amizade e na inventividade, sem embrutecer?

Levando em consideração tais questionamentos, a pesquisa objetiva discutir os conceitos de “igualdade de inteligências” e “emancipação intelectual”, com base no pensamento educacional de Jacques Rancière, para potencializar a noção de *língua da escola* como vetores de pluralidade e inventividade, posicionando-se em defesa da escola pública.

É importante um novo olhar para a educação, mais precisamente para a escola pública, como um local de igualdade, autonomia e inventividade, onde o acesso a uma língua da escola emancipadora seja essencial para esse processo, mas a mesma precisa ser reinventada, pois, como afirma Larrosa (2017, p. 38), “[...] domesticar a língua da escola [...] talvez seja também uma (e a primeira) maneira muito efetiva de domesticar e neutralizar a escola”, e teremos por desafio subverter essa domesticação e fomentar seu potencial inventivo e emancipador.

A Metodologia da pesquisa configura-se como um estudo teórico, de cunho bibliográfico, baseado na abordagem da temática “**Emancipação intelectual e a defesa da escola pública**”, construída por meio do aprofundamento de estudos nos

autores Jacques Rancière (2010), Jorge Larrosa (2004; 2017), Masschelein e Simons (2010; 2017); Walter Kohan (2013), Inês Singorini (2002) entre outros.

A presente pesquisa contém um campo analítico que perpassa a obra filosófica e educacional de Jacques Rancière e dialoga com o conceito de “língua da escola” evidenciado por Masschelein e Simons (2017), presente na obra de Jorge Larrosa *O elogio da escola* (2017). Dessa forma, ao adentrar no pensamento educacional de Jacques Rancière e ao conceito de emancipação intelectual, pautamos em uma finalidade eminente, uma busca pela autonomia e inventividade do aprendiz, pensando nos meios para que a mesma seja possível.

Durante minha vida estudantil nunca havia me questionado acerca do tipo de ensino ao qual fui submetida. Foi apenas durante a graduação, através do conhecimento da obra *O Mestre Ignorante*, que passei a questionar-me acerca dos métodos e formas pelos quais até o momento fui ensinada.

Pôs-me a recordar de como a educação ao qual fui submetida assemelhava-se com os métodos expostos como embrutecedores na obra em questão, veio na minha memória todo um passado de escolarização erguido sobre a imagem de um embrutecimento de formação, em que a figura do mestre explicador e do aluno receptivo é central nessa tradição do ensino.

Fui aluna de escola pública, onde muitas coisas faltavam, não tínhamos biblioteca, nem muito menos sala de informática, a escola não tinha infraestrutura adequada, assim como a maioria das escolas do município da época. Poucos eram os livros ao qual tínhamos acesso, somente os didáticos, isso quando os livros eram suficientes para os alunos. Sempre buscávamos estudar almejando conceitos (notas), e contentávamos com o conteúdo e as explicações que os professores nos davam.

Porém existia algo naquele tempo que me impulsionava, a vontade, queria sempre mais e buscava mais, porém durante muito tempo o sistema aprisionou-me dentro das quatro paredes da sala de aula, não consegui ver outra forma de aprender, não tinha autonomia.

Durante a graduação os meus professores sempre falavam e cobravam autonomia, mas era a primeira vez que me cobravam isso não sabíamos do que se tratava, era algo que parecia distante, porém pouco se desenvolvia, as aulas eram as mesmas em busca de conceitos para finalizar o curso, porém houve momentos em que fomos “obrigados” a desenvolver essa autonomia.

Assim segui minha jornada escolar, e por fim tornei-me professora, e sou grata por ter contato com a obra de Rancière ainda na graduação, pois ela me mostrou meios e instigou a questionar o sistema ao qual estava submetida, a figura constante do mestre explicador em sala de aula. Algo que era comum e habitual passou a causar-me um grande questionamento e em determinado momento uma certa confusão.

Estudei em uma universidade pública de qualidade, com ótimos professores que a todo momento instigava-nos a buscar a nossa autonomia, pois a partir de agora não éramos estudantes e sim professores em formação. No entanto a realidade da escola pública é outra, nas aulas de metodologias elaborávamos planos de aulas impecáveis, mas que dificilmente saíam do papel para serem concretizados, e eu ainda não sabia disso, pois o contato com a escola, de fato, pouco ocorreu durante a graduação.

Exatamente no dia 06 de junho de 2015 apresentei-me na escola onde iria lecionar, já concursada, cheia de planos e dúvidas, pois assumi o primeiro emprego sem nenhuma experiência, nem sempre é fácil, cheguei cheia de teorias e me preparei bastante para esse momento.

O impacto inicial com o meio escolar não foi como o esperado, deparei-me com inúmeras dificuldades, falta de investimento, salas superlotadas, alunos indisciplinados, desmotivados e totalmente dependentes do professor.

Outra dificuldade enfrentada foi a falta de formação continuada para os professores, a própria escola não dava margem para que esse professor pudesse buscar em outros lugares uma formação que só viria favorecer a escola, pois o que era mais importante é cumprir o calendário escolar e o conteúdo programático, independente se o aluno assimilou ou não, deve-se “correr” com o conteúdo. Assim

os educandos tornam-se fantoches, meros expectadores de suas vidas, abrindo portas para um desânimo que imobiliza e transformação e criação.

O meu maior desafio era levar aquela turma de mais de 40 alunos a ter o gosto pelo aprender. Foi uma tarefa difícil, possuía mais de 10 turmas, cada turma com suas peculiaridades, com seus meios de aprender, com diferentes habilidades e tendo que fazê-las progredir no mesmo ritmo.

Tive acertos, mas também inúmeros erros e fui aprendendo com isso, pois ainda tinha que lher dar com a indisciplina, e tinha o desafio maior de tornar a aprendizagem significativa para os meus alunos. Isso fui aprendendo com o tempo, através de leitura e estudos, sempre acreditando no potencial dos meus alunos, almejando que eles alcancem sua emancipação. Assim vivi experiências, me reinventando, construindo relações com os alunos e os outros professores e em mim o anseio de não desanimar com as dificuldades enfrentadas nas práticas pedagógicas e seguir apostando no potencial inventivo e emancipador.

Ouvi a frase, que creio eu, todos os professores de inglês de escola públicas já tenham ouvido: “Eu não sei nem o português direito, vou aprender inglês? ”. Busquei refletir acerca disso, como ultrapassar essa barreira inicial posta por eles? Como ensinar inglês para crianças que não vivenciam diariamente os atravessamentos de uma língua estrangeira nas suas linguagens e culturas, como tornar ao mesmo tempo interessante e desafiador o ensino da língua estrangeira na escola pública? Como potencializar a inventividade e a autonomia dos alunos no processo de construção do conhecimento?

Esses questionamentos trouxeram-me mudanças no modo de pensar e agir, e hoje, depois de muito convívio, experiências, observações e contato com a escola pública, posso dizer que nela também há espaço para a inventividade, nossos alunos transbordam conhecimento e criatividade, cabe à nós professores decidirmos se damos asas a esse potencial ou não.

Ir contra o sistema embrutecedor não é uma tarefa fácil, pois levar os educandos a sair do comodismo e buscar por sua emancipação é algo desafiador, uma vez que receber conhecimentos através da explicação é cômodo.

Até mesmo para “eu” professor é mais fácil ser o mestre explicador, pois tenho a certeza que não serei questionado, que as aulas nunca sairão do planejado e não terei que lidar com o imprevisível, assim mantenho minha área de conforto. Apenas repassando assuntos, explicando e fazendo exercícios repetitivos para que memorizem e consigam a nota almejada.

Chegamos aqui a outro fator predominante, a busca por notas. Para o sistema não importa o percurso do aluno, há somente uma busca por resultados em forma de avaliação. Nossos estudantes acabam recebendo uma gama de conteúdos e poucos conseguem assimilar, estudam para fazer provas e não conseguem associar o ensino escolar com suas vidas, como se a escola fosse algo a parte, algo intocável e inalcançável, assim vendo-se como incapaz criando um obstáculo para a autonomia e inventividade. Cabe aqui ressaltar que é o explicador que tem necessidade do incapaz para então perpetuar o seu método.

E é isso o que desestimula os alunos: professores saturados, desvalorizados, tendo que trabalhar em várias escolas ao mesmo tempo para ter um salário que dê para seu sustento, ainda tendo que cumprir prazos, seguir normas e fechar conteúdo. Como emancipar se não sou emancipado?

Quem ensina sem emancipar embrutece e para emancipar é preciso que se emancipe primeiro. Portanto, como dizem Jacotot e Rancière, é preciso inverter a lógica da ordem explicadora, de um sistema que aprisiona através da explicação. A explicação tem necessidade da incapacidade para se perpetuar e consolidar níveis hierárquicos.

Você já se questionou o porquê de explicar algo para uma pessoa? Seria para esclarecer e facilitar a compreensão, ou somente direcionar o que este pode aprender? Se uma pessoa conseguiu aprender através da leitura sem a necessidade de explicação, por que outras não conseguem? O nosso sistema educacional ainda é consolidado por hierarquias de conhecimentos. Onde em sala de aula o professor é o detentor de todo o conhecimento e o aluno só aprenderá se lhe for explicado. Cria-se a necessidade dessa distância, para perpetuar o embrutecimento. Isso torna os alunos dependentes do professor.

I. CONSIDERAÇÕES SOBRE “A LÍNGUA DA ESCOLA”: um diálogo com Masschelein e Simons

[...] A língua da escola é aqui uma língua que permite à próxima geração tornar-se de fato a nova geração, sendo, portanto, uma língua que não é reivindicada pelos professores (ou outros), mas uma língua de palavras que podem ser dadas (ou distribuídas). (LARROSA, 2017, p. 31)

O conceito de “língua da escola” foi abordado pela primeira vez na obra *Elogio da escola* a qual foi organizada por Jorge Larrosa, mais precisamente no texto intitulado *A língua da escola: alienante ou emancipadora?*. Texto este escrito por Jan Masschelein e Maarten Simons.

Nesse texto os autores nos remetem à outra obra de autoria dos mesmos, o livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, onde eles abordam temas e levantam polemicas acerca da escola pública, porém eles sempre deixam claro que a intenção da obra é defender a escola, porém seus argumentos podem ser usados para criticá-la.

As duas obras parecem se completar, enquanto uma busca defender a escola a outra vem para elogiá-la, porém ambas apontam pontos positivos e negativos da escola, e questionam o real papel da escola nos dias atuais, onde a mesma parece estar à parte da sociedade como algo que estagnou no tempo em sua constituição, porém que pode ser reinventada.

Em sua defesa os autores acreditam e destacam algumas qualidades presentes na escola, como o fato de ser ela democrática, pública e com capacidade de renovação da sociedade, no entanto existe a intenção de domar a escola, ou seja, domesticá-la e isso é uma barreira para a emancipação.

Nos dias atuais encontra-se presente na escola um encantamento por agenciar talentos individuais, criando assim diferenças, acerca disso MASSCHELEIN E SIMONS (2017) apontam:

[...] O ponto de partida em todas essas tentativas de domar a escola não é a igualdade, mas uma *suposta* diferença factual que a escola é convidada a admitir, reconhecer, confirmar e aceitar. O ponto de partida não é a igualdade. O que realmente está sendo verificado uma vez e outra vez e em diferentes iterações é a desigualdade e a diferença. É, por conseguinte, não uma experiência de emancipação ou de ser capaz de começar, mas uma de “não ser capaz”, “ser capaz somente de”, “ser menos capaz”, “ter de ser capaz” ou, simplesmente, “ter que” em si. (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 121)

Essa diferença é que leva ao embrutecimento, para RANCIÈRE (2010) para que a emancipação se faça possível é necessário partir da igualdade, no entanto esse encantamento pelos talentos individuais acaba por evidenciar as diferenças criando assim no aluno a ideia do incapaz.

Em seu elogio da escola MASSCHELEIN E SIMONS (2017) apontam algumas acusações feitas à escola, como de ser um maquinário normalizador, colonizador e alienante, em contrapartida, nos leva a pensar a escola de forma pedagógica e assim materializar uma crença utópica, colocadas pelos autores, de que *cada um pode aprender tudo*, nada mais é que a teoria da igualdade das inteligências evidenciada por RANCIÈRE (2010).

Partindo dessa crença utópica:

A escola, [...] torna possível o “cada um pode”, por um lado, e o “tudo”, por outro. Em outras palavras, em vez de pensar uma escola utópica ou um sistema educacional utópico seriam (muitas vezes é o caso), sugerimos olhar para a escola em si mesma, e através do que ela faz por meio da sua forma pedagógica, como a materialização da ideia utópica de que *cada um pode aprender tudo*. [...] (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 22)

Dessa forma, trazer o aluno para a posição de capaz. Porém, na forma pedagógica, há um contraponto nesse movimento, pois ao mesmo tempo que o professor coloca o aluno na função de capaz, ele o transforma em “aluno ou estudante” e o expõe a algo de fora, necessitando assim de uma exposição do mundo feita pelo professor. Então a escola ao assumir a forma pedagógica esteve e está “sujeita a todos os tipos de táticas e estratégias, mais ou menos efetivas, para neutralizar, recuperar, institucionalizar ou domesticá-la, significando que o que é

chamado de escola muitas vezes não é escolar em absoluto. ” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 22).

A escola prima por práticas e estratégias como forma pedagógica, sempre em busca da melhor forma de explicar e fazer o aluno compreender, são feitas formações sempre em busca do melhor método, da abordagem mais eficiente, faz-se relatos de como se deu a aplicação e o que foi observado, no entanto algo é esquecido nesse processo, a visão e opinião do aluno, sua experiência a partir do que viveu, se algo foi significativo e se trouxe mudança para a sua vida.

Temos métodos para tudo, porém precisamos entender que o melhor método é aquele que eu mesmo desenvolvo, nas minhas habilidades e limitações, nesse caso o “método do aluno” como assim coloca RANCIÈRE (2010).

Vale ressaltar que para os autores MASSCHELEIN E SIMONS (2017) a língua desempenha um papel central no processo educativo.

Abordemos aqui a “língua da escola” colocada pelos autores como sendo uma língua artificial, uma língua produzida e que só é usada na escola. “Ser uma língua artificial significa que é sempre algo “feito”. Para dizê-lo sem rodeios: ninguém de fato fala a “língua da escola” em casa ou no trabalho (com exceção do professor)” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 29).

A “Língua da escola” faz parte das práticas pedagógicas, ela é usada em função da mesma, é uma língua de instrução e comunicação. MASSCHELEIN E SIMONS (2017) apontam duas razões pelas quais a língua da escola é artificial, que eles denominam de operações pedagógicas.

A primeira é que a escola é um lugar em que a matéria (assunto) deixa uma marca na língua. Tome o exemplo do professor de física, história ou matemática. Uma língua específica – no caso extremo de uma língua altamente formalizada ou simbólica – é necessária para que o mundo (da física, da história, da matemática) se torne um objeto de estudo. [...] (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 30)

A língua da escola é marcada pela matéria (conteúdo), é específica para isso, é formada e modificada a partir disso, apresentar o mundo aos alunos. Assim, cada disciplina possui sua língua, suas formas e o aluno ao adentrar na escola precisa se adaptar e decifrar os códigos para poder avançar no nível de ensino, caso contrário não terá resultados satisfatórios e será reprovado.

A língua está dada com suas ordens e métodos feitos, agora o aluno deve adaptar-se a esse meio a parte da sua vida, na qual sua realidade social e cultural é deixada em segundo plano. Na escola ele não falará mais a língua materna, é uma língua diferente, cheia de regras e formas, ele precisa aprender a decifrar esses códigos para sentir-se pertencente a esse meio.

Essa nova língua, como afirmam MASSCHELEIN E SIMONS (2017), quer nomear o mundo e apresentá-lo ao aluno, que ao adentrar na escola passa a ser estudante e deverá seguir as regras desse “novo mundo” ao qual está sendo inserido.

Vejamos agora a segunda razão para o carácter artificial da língua da escola:

A segunda razão para o carácter artificial da língua das escolas é que nas escolas [...] fala-se à novas geração e ela é convidada a deixar seu mundo da vida. Consiste na exposição e na reunião de jovens em torno de uma matéria (assunto) de preocupação. [...] (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 31)

Nada mais é do que projeções de um futuro minuciosamente planejado, onde o aluno precisa se dedicar para desempenhar o melhor papel em busca de resultados não medindo o conhecimento e desconsiderando a experiência, mas apenas valorizando os talentos individuais para a formação de profissionais de qualidade.

É como se os sujeitos da escola estivessem totalmente dissociados e isolados do cotidiano, conseqüentemente o aluno não consegue contextualizar o que é aprendido na escola e levar para a sua vida cotidiana. Então surgem os questionamentos por parte dos alunos: Para que eu tenho que aprender isso? Para

que vai me servir? Sem esse significado apenas memoriza-se o que é exposto para depois reproduzir em busca de resultados e nesse contexto a figura do professor perde credibilidade, mas talvez nesse processo ele seja o único capaz de trazer a mudança, fazer a diferença.

Para que algo nos toque, é preciso que o processo educativo seja significativo e envolvente, precisamos nos sentir pertencentes no processo e desenvolver experiências. Com o que nos deparamos hoje são experiências vazias, momentâneas, que são apenas repassadas pelos professores e reproduzidas por alunos.

Desse modo, cabe ao professor conquistar a credibilidade dos alunos, proporcionando um ensino aberto e dinâmico, conectado às questões do conhecimento escolar e assuntos da sociedade que instiguem os alunos a pensar e a buscar sentido na educação.

Nesse contexto nos remetemos à Jorge Larrosa (2002) que dialoga sobre a experiência e o saber da experiência. Segundo ele

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21)

Hoje estamos cada vez mais informados, porém isso não significa que estamos dotados de conhecimentos. Para Larrosa (2002) no mundo moderno cada vez mais temos a necessidade de estar sempre bem informado, porém não estamos deixando tempo para a experiência, para o refletir. Estamos sempre cheios de trabalhos a fazer e compromissos a cumprir, não nos sobra espaço para o exercício do pensamento.

Walter Benjamin (1985) também dialoga sobre o empobrecimento da experiência, na verdade ele foi um dos primeiros a argumentar sobre esse fator. Para ele “[...] as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão

caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 1985, p. 98). E a razão disso está relacionada talvez em função da necessidade de informação no mundo moderno, que prioriza a velocidade da informação. Buscamos sempre estar muito bem informados, porém nos falta tempo para experimentar, para refletir.

Larrosa (2002) atribui o empobrecimento da experiência à quatro fatores: em primeiro lugar ao excesso de informação, segundo lugar excesso de opinião, em terceiro lugar a falta de tempo e por fim pelo excesso de trabalho. Então isso torna o espaço escolar cada vez mais carente de experiência e significados.

Irei relatar aqui algo que vivenciei no ambiente escolar numa exposição cultural, durante a Semana da Consciência Negra, organizada por uma escola municipal, na qual lecionei para alunos do ensino fundamental no ano de 2015, que ao meu ver torna a experiência empobrecida. No referido evento a proposta era que fossem expostas as produções dos alunos, porém não foi de fato o que ocorreu.

Alguns professores confeccionaram todos os materiais da exposição, sem a presença do aluno e em seguida deram um roteiro descrito o que cada aluno iria expor, para que estes memorizassem e apresentassem no dia do evento. Dessa forma o aluno não se sente pertencente ao meio, apenas memoriza o que deve expor, porém aquilo em nada o acrescentou, a experiência perdeu-se em busca de resultados formais. Os próprios alunos chegaram a argumentar e acreditar que se os trabalhos fossem produzidos por eles não teria o mesmo resultado, não seriam tão bonitos, eis indícios do embrutecimento, eles se reconhecem como incapazes.

Episódios como o descrito acima são empecilhos para o desenvolvimento da autonomia e conseqüentemente para a emancipação intelectual. O fato de o aluno se reconhecer como incapaz é puro ato de embrutecimento.

A língua da escola é diferente de todas as outras línguas, para Masschelein e Simons (2017):

[...] A língua na escola – e novamente temos que enfatizar: se funciona como língua da escola – nunca pode ser apenas uma língua da maioria (nem de uma minoria). Claramente, a língua da escola é frequentemente a língua da maioria, ou muito próximo da língua, mas não é (mais) a *sua* língua. (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 33).

As linguagens, ao adentrarem na escola, passam a ser “a língua da escola”, pois toma um caráter artificial e é modificada para ser usada nesse meio, possui semelhanças que os alunos conseguem perceber, porém não é mais a mesma. Masschelein e Simons (2017) formulam uma hipótese acerca da língua da escola: “[...] não importa qual língua é falada na escola, mas quando uma língua se torna uma língua de escola, a escola impõe certas operações sobre a língua para poder atuar como uma escola [...]” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 34), ela é modificada e recolocada no contexto escolar.

Levantemos aqui um questionamento, será possível que a língua da escola com o seu caráter artificial nos direcione à emancipação intelectual? E mais, é possível que a mesma permita ao aluno desenvolver sua inventividade?

[...] Talvez essa seja a primeira responsabilidade em relação à próxima geração: gramaticalizar a língua paterna ou materna, e permitir que a língua se torne um objeto de estudo, isto é, algo com que se relacionar (ao invés de se estar completamente absorvido ou imerso nela). (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 36)

Partindo disso, a língua precisa estar disponível e dada, de maneira acessível ao aluno. Isso significa que a língua precisa ser escrita. “[...] Escrever torna possível voltar ao que é dito, ao que é conhecido, arquivá-lo, passar para frente, analisa-lo como um objeto, retomá-lo [...]” (MASSCHELEINE SIMONS, 2017, p. 26).

Percebemos então a importância da escrita no processo educativo, a importância do livro e de encontrar-se em meio à palavra escrita, subvertendo a lógica da ordem explicado, que Rancière (2010) aponta como forma embrutecedora, onde a palavra falada parece ser superior à escrita.

A hipótese de uma língua da escola emancipadora emana muitas consequências, uma delas é que a escola tem que oferecer mais de uma língua:

[...] a escola tem que oferecer sempre mais de uma língua a ser aprendida e estudada como matéria. Esta é de fato uma maneira poderosa (a única?) de contribuir para a profanação da comunicação, ou seja, permitir aos jovens a experiências da habilidade/potencialidade de comunicar e a habilidade/potencialidade de traduzir [...] na escola pelos menos duas línguas devem ser gramaticalizadas para permitir a experiência crucial da “traduzibilidade”, a experiência de estar-no-meio [...] (MASSSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 37).

O ato de traduzir é uma arte, é um ato solitário onde o “eu” pode perder-se e encontrar-se. Muitas vezes podemos ser enganados por nossas interpretações, porém somos levados ao encontro de outros lugares. Essa experiência é valorosa e importante para o desenvolvimento do aluno, pois é o momento em que se desprende do habitual para conhecer o novo.

Uma tradução nunca será idêntica à outra, ela é única, singular, é reflexo daquele que percorreu um caminho e a experiência única de arriscar-se e encontrar-se e assim prosseguir, nesse “mundo” o embrutecimento não habita, não é possível prever onde o aluno irá chegar, ele trilhará seu caminho, com seus próprios métodos.

1.1 A aprendizagem das línguas estrangeiras

[...] como e que o “filhote de homem”, tão frágil física e intelectualmente, tem sucesso na façanha de aprender a falar em um tempo recorde, e que lhe seja tão difícil repetir essa proeza quando, já crescido, autônomo, dotado de uma enorme quantidade de saberes e de instrumentos intelectuais, ele acomete uma outra língua? Pois, é preciso reconhecer, a aprendizagem de línguas “estrangeiras” se destaca primeiramente pela sua taxa de insucesso. Não são muitas as pessoas que alcançam um bom conhecimento de uma ou várias línguas estrangeiras, nesse estágio no qual se pode, sem dificuldade, ler um livro, seguir um filme, uma conversa entre “falantes nativos” e, por sua vez, expressar-se de forma precisa. (SIGNORINI, 1998, p. 213)

Ao iniciarmos um curso de língua já na fase adulta a primeira coisa que nos é dita é que a criança aprenderá mais rápido e que na idade adulta é mais difícil alcançar a fluência, esse próprio ato, ou melhor, discurso, contraria a emancipação, e direciona o aluno ao incapaz, mas como ir contra isso?

Os professores são unânimes, vocês precisam pensar na língua alvo (língua estrangeira que deve ser aprendida), mas como se somos atravessados por experiências e vivências da língua materna?

[...] Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser um objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. Essas reações se esclarecem um pouco se for levado em consideração que o aprendiz, em seu primeiro curso de línguas, já traz consigo uma longa história com *sua* língua. [...] (SIGNORINI, 1998, p. 217)

A língua não pode ser pensada somente como um instrumento de comunicação, ela é dotada de palavras, Signorini (1998) dialoga que o ensino de uma segunda língua se relaciona ao aprendizado da criança da língua materna, no entanto essa relação só se dá através da língua como “instrumento de comunicação”. Talvez, encontra-se aí a dificuldade de aprender a segunda língua, pois o aprendizado da criança se dá primeiro através das palavras cheias de significados, construídas muito antes de serem pronunciadas, daí a importância da escrita e leitura, e não somente da oralidade.

A educação se limita muitas vezes à busca de métodos, um mais eficaz que o outro, todavia “Nenhum método é capaz de impedir que qualquer um que tenha o desejo de aprender uma língua estrangeira o faça! ” (SIGNORINI, 1998, p. 216), nos remetemos agora à Rancière (2010) quando em seu discurso é categórico em dizer que é possível aprender tudo, desde que se queira, o aluno possui seus próprios métodos e esse método é impulsionado pela vontade.

1.2 De que língua estamos falando?

Talvez fosse mais conveniente começar a pensar que não existe tal coisa como a língua, no singular – naturalmente, existem os dicionários, as gramáticas, os manuais explicativos, as instituições da Língua – mas, que em cada língua há uma irrupção de uma multiplicidade e uma diferença em seu interior. Essa irrupção significa que a língua está ou se apresenta num estado de confusão e num estado de dispersão. (SKLIAR, 2014, p. 217)

Segundo Skliar (2014) nossa língua não nos pertence, não nos obedece e não se submete à nossa vontade e nos remete à experiência da impessoalidade da língua, esta é viva e múltipla e deve ser concebida assim. O ato de ensinar assuma uma postura pedagógica que reconheça e respeite essa multiplicidade.

Talvez seja esse o percurso, pensar a língua como experiência

[...] ao pensar a língua como experiência, talvez ao sentir a língua como inapropriada e misteriosa, talvez ao queres conversar na língua dos outros, a educação comece a percorrer esse árduo e sinuoso caminho da coisa em comum. Uma coisa em comum que não negue nossa confusão e nossa dispersão. Uma coisa em comum que não sobreponha uma língua à outra. Uma coisa em comum que não pressuponha afogar as diferenças, nem impor ao outro ser como nós acreditamos que somos. Somos seres monolíngues no sentido de um credo, de uma fixação, de uma potência e de uma impossibilidade. (SKLIAR, 2014, p. 219)

Não se trata de dominar a língua mais sim concebê-la como plural, como uma experiência múltipla na qual é preciso desprender-se de seus pré-conceitos para concebê-la.

Skliar (2014) aponta que nas instituições escolar há uma necessidade imperiosa de se incorporar a língua, que é do outro, no meio escolar utilizando-se de *tematização* sem que a língua do outro adentre o âmbito escolar, porém para que isso seja invertido Skliar propõe a necessidade de rever a figura do professor como explicador e sugerir a ideia de um educador que dialogue com o outro através da língua do outro.

Então como pensar a língua na perspectiva de uma educação emancipadora e assim inverter a lógica explicadora e deixar de explicar?

Qual seria, então, a primeira frase da pedagogia que poderia permanecer ao ser retirada a armadilha da explicação, aquela fase que daria início ao sentido da pedagogia? Para o *Professor ignorante* essa frase seria: “É preciso que eu lhes ensine que nada tenho a ensinar-lhes” (RANCIÈRE, 2007, p. 27). Ensinar aquilo que não se tem para ensinar. Ensinar o que não se sabe, mas talvez se ame. Essa é a tarefa do professor ignorante. Essa é a lição que o *professor ignorante* oferece. E que cada um deveríamos decifrar no nosso tempo e ao nosso modo. (SKLIAR, 2014)

A obra de Rancière, *O Mestre Ignorante* (2010), traz conceitos que tencionam as barreiras entre o mestre e o aprendiz, impulsiona questionamentos e inquietações na busca por outras maneiras de ensinar e aprender, na igualdade e emancipação dos sujeitos. Uma busca incansável pela emancipação e autonomia, pois Rancière vê a educação não apenas como um conjunto de regras e conceitos rigidamente constituído e sim como um meio de formar sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel social.

Para Rancière (2010), o conceito de emancipação está diretamente ligado à liberdade, é um pensamento filosófico, assim, acredita-se que através da mesma o educando poderá libertar-se, produzir conhecimentos capazes de mudar a sua realidade e percepção do mundo ao redor.

Rancière fala sobre o princípio do embrutecimento, e afirma que é preciso emancipar o aluno, ou seja, fazer com que este tenha conhecimento de sua própria inteligência, e critica o método embrutecedor. Para ele quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não se preocupa com o que o emancipado deve aprender. “Aprenderá o que queira, quiçá nada”.

Para Rancière (2010), o sistema educacional embrutece o aluno, sucumbindo sua capacidade de produção de conhecimento, como uma estratégia de impor rédeas, pois, um povo instruído poderá facilmente se rebelar. Eis a estratégia do embrutecimento na escola: “Assim progredia o aluno, na apropriação racional do saber e na formação do julgamento e do gosto, até onde sua destinação requeria,

preparando-se para dar à sua educação uso compatível com sua destinação” (RANCIÈRE, 2010, p. 19)

O autor instiga a seguir a busca da igualdade de inteligência, daquilo que o aluno sabe para poder conduzi-lo à aquisição do novo, para alcançar a tão sonhada igualdade social, onde todos tenham direito à educação de qualidade, pautada numa progressão, fazendo com que o indivíduo reconheça sua condição e possa questionar o sistema ao qual se encontra submetido. Mas, no que consiste o pensamento filosófico de Rancière sobre a educação?

Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente **filosófica**: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de desigualdade. É uma questão **política**: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada [...] (RANCIÈRE, 2010, p. 12)

Assim, pensemos a emancipação intelectual como uma questão filosófica e política na educação, uma abertura ao coletivo para além da autonomia individual, uma vez que “[...] usando a singularidade a as diferenças mútuas entre as crianças e os jovens como um ponto de partida, pressupõe, de uma certa forma ou de outra, uma efetiva desigualdade de capacidade. [...]” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 71).

Tendo em vista o pressuposto de que todos têm igual inteligência, a escola e o professor proporcionam ao aluno um “bem comum”, o que dá a possibilidades de todos começarem de forma igual, porém a realidade é outra, o sistema limita e assim não partem da igualdade, mas sim da desigualdade para confirmar convenções já estabelecidas e presentes no meio educacional.

Para Masschelein e Simons (2017):

Isso não significa que não pode haver diferenciação dentro da escola. O que é problemático é a diferenciação imposta pela sociedade sobre a escola em nome de uma necessidade natural ou outra qualquer. O peculiar para as formas de diferenciação de educação escolar é que elas são sempre de um carácter artificial. São convenções de educação escolar, e não imposições.

Não são absolutas e não predeterminam a posição e as oportunidades dos alunos. [...] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 71)

Masschelein e Simons (2017) dão o exemplo do fator idade como sendo natural de diferenciação, sem levar em consideração o fator biológico e cognitivo do aluno, sendo assim todos os critérios de classificação e diferenciação são convenções, e por serem convenções podem e devem ser questionadas e transformadas.

Trata-se de abrir os olhos para problematizar todo um contexto histórico de “embrutecimento” que nos parece comum e necessário, pois, acredita-se que não se pode aprender nada por si só, por esse motivo não se luta contra o sistema de ensino.

A emancipação intelectual para Rancière é a capacidade individual de ultrapassar os limites da ignorância, do embrutecimento, que nos limita. A busca por essa verificação da igualdade é o que de fato denomina-se de emancipação intelectual.

Rancière não consegue enxergar emancipação dentro das instituições de ensino, pois afirma que existe uma hierarquia consolidada, assim surge o desafio desse estudo de enxergar a necessidade de emancipar para que exista dentro do sistema educacional a possibilidade da igualdade como princípio educativo.

Masschelein e Simons (2017) sinalizam um outro pensar sobre a educação:

[...] a educação consiste muito mais em não dizer aos jovens o que fazer, é sobre transformar o mundo (coisas, palavras, práticas) em algo que fala com eles. É encontrar uma maneira de tornar a matemática, o inglês, a culinária e a marcenaria importantes, em e por si mesmo. [...] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 98)

Daí a importância de abordamos a língua da escola, como uma língua de invenção e artificial criada por convenções sociais e históricas. Contudo, trata-se de uma língua que não condiz com a realidade do aluno, ela não é utilizada no meio familiar e nem no convívio social do aluno, sendo assim, é pouco significativa para o

mesmo. A língua da escola é diferente da língua materna (a aprendida e utilizada no seio familiar) e da língua paterna (aquela imposta pelo estado), ela é moldada pelas matérias e conteúdos escolares, ela é domesticada, codificada.

A língua da escola tem esse caráter artificial justamente por ser produzida para habitar o meio escolar de maneira prática e estratégica como forma pedagógica, ao ponto que ela possui códigos institucionalizados que a torna domesticada. Larrosa (2017) tece argumentos que problematizam a escola como mecanismo normalizador:

[...] desde a sua origem até os dias de hoje, a “escola” como forma pedagógica esteve sujeita a todos os tipos de táticas e estratégias, mais ou menos efetivas, para neutralizar, recuperar, instrumentalizar ou domesticá-la, significando que o que é chamado de escola muitas vezes não é o escolar em absoluto. (LARROSA, 2017, p. 22)

Nesse contexto que a língua da escola é tida como domesticada, pois a partir do momento em que adquire um caráter pedagógico, o que configura em uma busca constante por melhores formas e estratégias de se fazer entender. Ela está subordinada por questões políticas externas. “[...] Ser a língua artificial significa que é sempre algo ‘feito’. [...]” (LARROSA, 2017, p. 29).

O tema Língua da Escola é abordado por Masschelein e Simons por meio de uma dicotomia e questionamentos, perguntam se a língua artificial da escola pode ser alienante ou emancipadora, mas cabe ressaltar aqui que não pretendemos cair nesse mesmo vão, buscamos agora reconhecer essa língua como uma língua de possibilidades, cheias de erros e imposições, mas também que pode emancipar e ser reinventada, tornada acessível ao educando em seu processo de conhecimento e convívio social.

O processo de aprendizagem é dinâmico, contudo segundo Rancière, estamos presos a convenções que vigoram durante anos, e que refletem diretamente em nossas escolas, nos padrões educacionais aos quais estamos ligados, métodos *velhos*, como assim coloca, métodos que embrutecem e aprisionam.

Esse processo influencia também na língua da escola, onde a mesma configura-se como uma língua artificial, criada para ser usada somente na escola, pois não se fala a língua da escola em casa. É uma língua adaptada, com códigos e signos oriundos da área de conhecimento ao qual está sendo vinculada.

A língua da escola quando se torna língua da escola impõe certas operações e regras, padrões a serem seguidos e a instituição escolar não está isenta disso e nem a língua da escola. A língua da escola é uma língua que ainda não é falada pelo estudante, não está em seu convívio social e possui linguagem pouco acessível, transforma-se em códigos difíceis de serem decifrados, assim, “é responsabilidade da escola – por amor à próxima geração – ensinar ou fazê-los aprender a língua da escola” (LARROSA, 2017, P. 35).

Segundo Larrosa (2017), pensar a escola como emancipação implica assumir o respeito e o comprometimento com as novas gerações, democratizando o acesso ao conhecimento, o diálogo e a participação do aluno nos processos de construção dos saberes e de sua autonomia. No entanto, ainda segundo ele estamos nos afastando cada vez mais dessa busca por autonomia e emancipação, uma vez que estamos primando pela técnica em lugar do exercício do pensamento.

Larrosa (2017) chama atenção para um quadro preocupante nos dias atuais, o fato de não temos tempo para pensar para o exercício do pensamento. Chama atenção também para algo que pode contribuir ainda mais para esse exercício, as disciplinas que levam ao exercício do pensamento estão perdendo espaço e estão quase por ser completamente banidas do ambiente escolar. Ele se refere à nova proposta de reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio que colocou como optativas algumas disciplinas, entre elas a filosofia.

No livro *Elogio da escola* nos deparamos com um questionamento que vale a pena ressaltar aqui, porém, não se trata do foco do trabalho. “A língua da escola: alienante ou emancipadora? ”, não nos cabe responder essa pergunta no momento, apenas iremos destacar alguns pontos.

Vale ressaltar que a língua da escola tem um estilo próprio, regras e formas direcionadas para o convívio no ambiente na qual é veiculada, e que o educando precisa se adaptar e assimilar para poder fazer parte desse meio, são códigos que

só encontramos nesses ambientes, e que são totalmente diferentes da língua usada em outros ambientes. A língua da escola é acusada de ser artificial, ela é diferente da língua falada no convívio social, trata-se de uma língua pedagógica. Dessa forma,

[...] E, sem dúvida, a crítica de Paulo Freire ao modo pelo qual as “palavras” (língua) do grupo social dominante (os opressores) não só alienam os oprimidos de suas experiências, mas também funcionam como um mecanismo para instalar e produzir uma ordem social injusta existente (1968/1970). (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p.26)

A ideia é problematizar e potencializar a escola pública como espaço de autonomia, inventividade de ações e assim levar a pensar em uma língua da escola inventiva e emancipadora, diferente da *Língua artificial*, assim denominada por Masschelein e Simons (2017).

Daí a importância de a língua da escola ser reinventada, pois,

[...] De fato, em diversos lugares pelo mundo (incluindo o contexto brasileiro e, de modo mais amplo, o sul-americano) a escola tem sido acusada de ser um maquinário normalizador, colonizador e alienante, que impõe, estabelece e reproduz mais ou menos violentamente certa ordem social (com frequência a de um Estado-nação), na qual a língua certamente desempenha um papel central. [...] (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 29)

A língua da escola não pode e nem deve ser domesticada, pois torna-se uma barreira para a emancipação, a língua é parte das práticas pedagógicas nas escolas. Quando deixam seu lar e adentram à escola, os educandos deparam-se com uma língua diferente da língua materna a qual estão acostumados, é uma língua institucionalizada, transforma e modifica e cabe aos que adentram a esse meio decifrá-la e adaptar-se, tornar acessível a língua da escola e seus conhecimentos, no intuito de promover a inventividade e a emancipação intelectual.

1.3 Será que verdadeiramente ensinamos quando dizemos que ensinamos?

Na busca de responder tal questionamento é imprescindível, como coloca Kohan (2005), questionar a nossa própria prática, buscar uma resposta para a pergunta: “Será que ensinamos de verdade quando dizemos que ensinamos? ”, e nessa inquietação buscamos por uma ruptura na forma tradicional dos meios e métodos, então busquemos responder a essa inquietação numa perspectiva infantilidade filosófica, “ Eis uma atitude infantil: não sei” (KOHAN, 2005, p. 185) e nessa infantilidade encontramos uma abertura, nela nossos problemas não encontram soluções definitivas.

Na obra O Mestre Ignorante a personagem Jacotot rompe com suas barreiras internas e busca emancipar-se para poder emancipar. Ele acreditava no que acreditam todos os outros mestres de sua época, no que muitos de nós ainda acreditam hoje, na ordem explicadora, depois da sua experiência do acaso

[...] Jacotot intui que é possível ensinar, sem explicar, o que se ignora. Existe outra experiência primária de aprendizagem, prévia a toda explicação, comum à humanidade, que desafia a lógica da explicação: a aprendizagem da língua materna. Com efeito, todos nós, seres humanos, aprendemos a falar em nossa língua sem que ninguém nos explique como fazê-lo. Então é um aprendizado menor. São palavras que uma criança aprende melhor, cujo sentido penetra mais facilmente. Haverá que empreender outras experiências de ensino e ver se se confirma que é possível ensinar e aprender, sem explicações. (KOHAN, 2005, p. 187)

Kohan (2005) dialoga sobre essa experiência primária por qual todos nós passamos, experiência que se dá sem explicações, sem métodos ou meios específicos. Hoje buscamos explicações para tudo, aperfeiçoar explicações e métodos para fazer entender, compreender e para melhor ensinar, mas o que garante que nossas explicações condizem fielmente ao que queremos repassar, ou melhor, ao que de fato o educando precisa compreender ou compreenderia ao andar por suas próprias pernas? Assim, somos levados a pensar a partir da experiência de Jacotot e a ressignifica o ensinar e o papel de alguém que se propõe ensinar, para

então questionar a ordem explicadora que se faz através da explicação que nada mais é do que a “arte da distância”.

Para que a emancipação aconteça devemos partir da igualdade, e o princípio necessário do ensinar é a igualdade das inteligências. Assim ensinar exige um gesto igualitário o que o torna uma aventura interessante.

Jacotot em sua experiência do acaso teve que emancipar-se o que não foi uma tarefa fácil, pois ele acreditava em tudo que todos os outros mestres acreditam, que não é possível ensinar o que se ignora. Mas “o que significa aprender? ”

Jacotot responde a essa pergunta de modo geral e, a uma só vez, concreto: aprender é uma virtualidade que se verifica no encontro com os outros iguais. Aprender não é diferente de repetir, imitar, traduzir, decompor, recompor, experimentar o prazer e a dor e comunicar esse prazer e essa dor aos seus semelhantes para comover-se reciprocamente, para compreender e ser compreendido pelos outros seres razoáveis. “A comunicação razoável se funda na igualdade entre a estima de si e a estima dos outros”. A razão e uma sociedade razoável nascem de uma sociedade de iguais. (SKLIAR, 2013, p. 48)

Aprender a experimentar os sentidos do outro para assim vivenciá-lo como seu. Desta forma, a virtualidade do aprender dialoga com as sensações, nada mais justo que aprender com a dor e assim decompor, recompor e gestar novos sentidos.

Na busca por uma sociedade de iguais, devemos partir da igualdade, como Rancière coloca, partir do que se sabe e assim direcionar ao desconhecido. E ter em mente a hipótese da igualdade das inteligências e do ensino universal, proclamados por Jacotot e descrita por Rancière.

Segundo Kohan (2005), Jacotot tentou institucionalizar seu método inovador e logo se deu conta da impossibilidade, pois:

Há somente uma forma de emancipar e essa forma não pode sustentar-se em nenhuma instituição social. Disse Rancière: “Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emanciparão uma pessoa” (KOHAN, 2005, p. 203)

Cabe aqui ressaltar que a emancipação jamais poderá ser institucionalizada ela deve ser praticada, e anunciada como uma “boa nova”, como nos coloca Kohan (2005) e assim os outros sigam por seus próprios caminhos e meios a busca pela mesma, pois a emancipação não pode ser outorgada uma vez que “como a liberdade, a emancipação é algo que não se dá, senão se toma” (KOHAN, 2005, p. 204). Em sua leitura sobre o mestre ignorante, Kohan analisa a emancipação a partir da experiência de Jacotot e Rancière:

Interpreto que o interesse de Jacotot e Rancière não é fundar uma nova proposta pedagógica nem assentar as bases de um novo método. Em sentido forte, a emancipação intelectual não é isso ou pelo menos é muito mais do que isso. É um princípio que pode permitir-nos pôr em questão nossa prática, o sentido de nossos ensinamentos e aprendizagens. É uma infância do ensinar e do aprender. É uma possibilidade de eles interromperem sua forma atual e de renascerem sob outra forma. A emancipação intelectual não é um novo modismo pedagógico nem algo que vá romper com todos os problemas educacionais. Ao contrário, talvez o complique. Porque se trata, sobretudo, de problematizar os valores que afirmamos quando dizemos que ensinamos, de tornar complexo o que parecia tão simples. (KOHAN, 2005, p. 204)

É um arriscar-se em meio ao novo, ao desconhecido, sem saber ao exato qual caminho tomar e onde quer chegar, sem a necessidade de resultados imediatos, esperados e exigidos em uma fração de tempo. Não se trata de uma outra forma, mas sim de uma resignificação, agora pensar em uma língua da escola emancipadora, que seja própria do aprendiz, feita por ele e para ele e que possibilite o despertar-se para um mundo de possibilidades e coisas que não estão distantes da escola, mais sim que fazer parte da escola, reconhecer que tudo se interliga e que o espaço escolar não é algo separado do mundo, que o aprender e a emancipação é para todos.

Segundo Kohan (2005), a emancipação é um princípio que funda uma outra educação, ressalta que é um princípio político da nossa prática, e nos leva a pensar na grande repercussão que esse princípio de igualdade pode levar em uma sociedade repleta de desiguais, excluídos e analfabetos, seria possível levar estes a

pensar em uma igualdade? E a ter a consciência de que podem alcançar essa igualdade através da emancipação?

A emancipação intelectual é um princípio infantil do ensinar e do aprender. É pensar na contramão do que se costuma pensar sobre um e outro. É renová-los, recriá-los, repensá-los. Jacotot sabia que a emancipação universal não se engrenaria em qualquer sistema. Sabia que não teria êxito. Porém também sabia que ela nunca iria morrer, pelo menos como possibilidade e ousadia do pensamento. A fertilidade e a radicalidade desse pensamento merecem uma infância duradoura. (KOHAN, 2005, p. 205)

Jacotot foi tão ousado que seus pensamentos ecoam até os dias atuais, o mestre ignorante ultrapassou barreiras de tempo e espaço e seus ensinamentos inquietam. Somos levados a nos questionar, levados a pensar e nos reinventar.

Para Kohan (2005), “há somente uma forma de emancipar e essa formação pode sustentar-se em nenhuma instituição social. Disse Rancière ‘Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipa uma única pessoa’”. (KOHAN, 2005, p. 203)

Com isso, a emancipação intelectual deve ser vista como um princípio político e filosófico da prática educativa. É preciso emancipar-se e emancipar a todos para que educadores e educandos desempenhem papel ativo na sociedade, para formar sujeitos conscientes e autônomos, que não aceitem simplesmente o que lhe é imposto pela sociedade, que dialogue e reflita, tome posição. A busca pela emancipação é um processo constante, é uma tomada de consciência necessária.

Abordo aqui um ponto de extrema relevância para esse caminho de busca pela emancipação, apontados por Skliar (2014) e Larrosa (2016), presente também nos escritos de Masschelein e Simons (2013), sobre “o tempo livre” no ambiente escolar, a escola e seus talvez tenha perdido seu caráter inicial ainda da Grécia.

Estamos rodeados por normas e métodos cada vez mais “eficazes”, currículos recheados de conteúdos e estratégias, numa busca incessante por resultados cada vez melhores, contudo é preciso “[...] abrir um espaço dentro da norma para que surja o outro.” (BÁRCENA, 2009, p. 8). Talvez seja esse o caminho

para a emancipação intelectual, uma abertura ao outro, ao novo. Assim como Skliar (2014), abordemos o que é educar:

Educar é comover, Educar é doar. Educar é sentir e pensar, não apenas na própria identidade, mas também outras formas possíveis de viver e conviver. Se isso não acontecesse nas escolas, provavelmente o deserto, o ermo, a seca ocupariam toda a paisagem dos tempos por vir. (SKLIAR, 2014, p. 189)

No discurso de Skliar podemos perceber indícios de uma emancipação e uma certa preocupação com as novas gerações, pois a educação faz esse exercício de aproximar as gerações.

Mas existe um certo temor com relação à emancipação intelectual e a hipótese de igualdade das inteligências, como é notório na citação abaixo de Masschelein e Simons (2017):

Muitas das alegações contra a escola estão motivadas por um antiquíssimo temor (ou, inclusive, pelo ódio) a uma das características mais radicais, mas que a define essencialmente: a escola oferece “tempo livre”, que transforma os conhecimentos e destrezas em “bens comuns” e, portanto, tem o potencial para proporcionar a cada qual, independentemente de seus antecedentes, de sua aptidão ou de seu talento natural, o tempo e o espaço para abandonar seu entorno conhecido, para alçar-se sobre si mesmo e para renovar o mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.189)

Eis talvez o motivo pelo qual a escola pública seja sempre criticada, por seu poder de transformação, também isso nos leva a pensar que a escola publica juntamente com seus integrantes tem um potencial enorme de inventividade, autonomia e emancipação intelectual.

Existe por trás dessas críticas e condenações, segundo Skliar, “algo a mais: o temor ao comum, o ódio a igualdade em primeiro lugar, o medo de que o mundo seja algo mais que um dispositivo de mercadorias e consumidores. ” (SKLIAR, 2014, p. 189).

Para Larrosa a questão está em defender o público em um lugar em que o público não interessa a mais ninguém, a educação pública está cada vez mais privatizada. A educação está sendo pensada em função de interesses particulares e não de interesses comuns. O que de fato embrutece um povo não é a falta de instrução, mas sim a crença na inferioridade da sua inteligência.

Desse modo, acreditamos que a escola pública exerce fator decisivo na vida de estudantes de classes populares, deixar aflorar a criatividade do educando significa tornar pessoas justas, com valores democráticos e capazes de escrever sua própria história.

A escola pode ser pensada como lugar de igualdade, enfatizam Masschelein e Simons (2014), e apontam como uma crença necessária que deve ser difundida:

[...] a crença que não existe uma ordem natural de proprietários privilegiados; de que somos iguais; de que o mundo pertence a todos, e, portanto, a ninguém em particular; de que a escola é uma aventureira terra de ninguém, onde todos podem se elevar acima de si mesmos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 167-8)

Os educandos transbordam, talvez seja esse o ponto, transbordar conhecimentos, conceitos e visões, formar sujeitos autônomos, emancipados, como acredita Rancière, que produzam conhecimentos e não apenas reproduzam o que o mestre lhes ensina ou o que o meio social e do trabalho os exige.

II. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL E A INVENTIVIDADE NA EDUCAÇÃO

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, 2010, p. 61)

O campo educacional é muito dinâmico e composto por diversos “personagens”, direcionamos agora para o aluno, o qual é sempre colocado em um patamar de desigualdade. Rancière (2010) na sua obra *O espectador emancipado* compara a escola como um espetáculo teatral, onde o professor é um ator e tem o domínio do espetáculo e o aluno um mero espectador sem participação ativa no espetáculo, assim durante muito tempo não se deu muita atenção ao papel do espectador, assumindo assim uma figura ofuscada.

Busquemos criar espectadores emancipados e conscientes do seu papel, tirá-los do patamar de inferioridade e trazê-lo para dentro do espetáculo da vida. Assim direcionando para a escola pública nossos alunos estão presos a convenções que moldam o pensar e agir.

2.1 Do mestre explicador ao mestre inventor

Rancière sempre esteve à frente desse viés da emancipação intelectual, grande estudioso e crítico do formato de educação que insiste em embrutecer. Sempre crítico e discordando das formas educacionais, das inúmeras metodologias que proclamam melhorar e aprimorar e perpetuar cada vez mais o método explicador, para assim se fazer compreender melhor, acredita que se pode aprender através da vontade e proclama a *igualdade das inteligências* como meio de se

chegar à emancipação intelectual, para então chegarmos à tão sonhada *sociedade de emancipados*.

Rancière (2010) fala de uma sociedade onde não exista a desigualdade de inteligências e todos teriam consciência disso e buscariam pela vontade o seu aprender de forma livre, progredindo assim através do gosto, até onde sua ambição o levar.

Para Rancière (2010) a emancipação é possível, ela de fato existe, mas precisamos nos desprender dos métodos embrutecedores aos quais estamos acomodados e acostumados a venerar, o primeiro passo é questionar a necessidade da explicação, será que eu não posso entender o que outros entenderam somente através da leitura, sem que seja necessário a explicação? Segundo Rancière quem tem a necessidade da explicação é o *mestre explicador*, que precisa perpetuar sua explicação para manter a barreira entre o mestre e o aluno, ele tem necessidade do incapaz.

Na busca pela emancipação é preciso deixar o mestre explicador sair de cena e assim nos tornar *mestres ignorantes*. Mas para emancipar é preciso que sejamos emancipados, pois, para Rancière (2010) “quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (p.37).

O sistema educacional é em si embrutecedor, a busca incessante por resultado acaba por ser uma barreira onde o fim é mais importante que o percurso e a experiência. Assim a aprendizagem não é significativa pois algo precisa nos atravessar para fazer sentindo e isso não acontece, levando o aluno a ter a visão de que sua vida é dissociada do ensinamento escolar e que a escola é apenas um local para aprender conteúdo. A aprendizagem na busca pela emancipação carece de ser significativa, incentivar a autonomia e o gosto por aprender, ensinar para a vida e não para provas, levar em consideração a subjetividade.

Na obra *O mestre inventor*, de Walter Omar Kohan, podemos perceber a figura de um outro mestre, diferente do mestre explicador presente na obra de Rancière (2010), agora o percurso passa a ser importante e a experiência pode levar à inventividade, ele não tem métodos específicos e pré-estabelecidos, e percebe

que é possível aprender e se reinventar nesse processo. Ele é o mestre ignorante que tanto Rancière (2010) proclama, suas ações condizem com a do mestre ignorante e direcionam para um ensino universal e para a emancipação intelectual através da inventividade e do gosto. Assim “Simón Rodríguez inventa uma figura singular de educador, que poderíamos chamar de um educador errante, da errância de um educador” (KOHAN, 2013, p.60).

A experiência do mestre inventor nos leva a repensar nosso sistema escolar e o papel do mestre e do aluno no processo de construção do “eu”, buscando a inventividade e emancipação.

KOHAN (2013) faz uma comparação entre Jacotot e Rodríguez:

Com Jacotot, Rodríguez parece ter compartilhado sua ocupação pelos excluídos. Ambos pensam a educação para os descartados, os analfabetos, sobre os que mais pesam os efeitos de uma educação a serviço dos modos de vida dominantes na Europa e na América. Ambos trabalham na educação para reverter essa situação. Certamente, há uma diferença fundamental: Jacotot chega a considerar, depois de algumas tentativas falhas, que a emancipação só pode vir de um indivíduo para outro, que não há algo assim como uma emancipação social, para a qual Rodríguez trabalha toda a sua vida e na qual sempre confiou, para além dos experimentos que em nada resultaram. Há, portanto, uma inevitável oposição: Jacotot acaba afirmando uma incompatibilidade entre instituição e emancipação, que Rodríguez rejeitaria categoricamente. Pelo contrário, segundo o caraquenho, é através da educação institucionalizada, nas escolas, que pode ser alcançado algo como a emancipação, que, também é preciso notar, um e outro concebem de modo radicalmente diferente: enquanto a emancipação jacototiana é uma emancipação intelectual, de uma inteligência que só obedece a si mesma, em Rodríguez a emancipação é social, política, ética, estética, epistemológica, ontológica, existencial... (KOHAN, 2013, p.117-118)

Pensem a educação como Simón Rodríguez e assim podemos acreditar na instituição escola, na transformação da mesma e do indivíduo. Acreditar que a escola pública pode e deve ser o lugar da inventividade e da emancipação, uma escola justa e sem distinção, igual para todos e que transforme a vida de todos. A escola pública precisa e deve ser de qualidade e emancipada.

Rancière (2010) nos fala sobre uma sociedade de capazes, onde todo e qualquer ser humano tem capacidade e possuem igual inteligência. É preciso ter o

aluno como participante e ativo, não importando somente a chegada mais sim o percurso percorrido.

Aqui remeto à experiência de Simón Rodríguez, na obra *O mestre inventor* de Walter KOHAN, onde um “negrinho” chamado Thomas, encontra a solução para um problema que todos não haviam encontrado, Thomas um analfabeto, pobre e que provavelmente nunca tenha frequentado uma escola, o menor de todas as crianças conseguiu com convicção inventar e encontrar a solução. Esse episódio levou Rodríguez a várias reflexões e questionamentos, algo improvável aconteceu e acometeu todas as suas convicções.

Cabe aqui fazer um resumo da história de Thomas presente na obra *O mestre inventor*, essa inusitada experiência de Símon Rodríguez acontece na Jamaica na cidade de Kingston onde o mesmo decide aprender o inglês falado na região e frequenta a escola da cidade. E foi nesse ambiente, não na escola mais sim nas ruas onde algo inusitado o acontece.

Nesse dia Simón Rodríguez sai da escola, como frequentemente fazia, com um grupo de crianças, brincando. A brincadeira consiste em lançar os chapéus ao ar e apanhá-los antes que toquem o chão. Há uma casa na cidade que atrai particularmente a Dom Simón e às crianças, e em frente a ela geralmente reúnem-se para brincar. É a dos Johnston, uma das poucas com segundo andar e varanda em Kingston. É uma das famílias mais privilegiadas daquela sociedade. Quando não há ninguém à vista, Simón e as crianças brincam para ver quem encaixa o chapéu em um vaso vazio em um canto da varanda. Mais de uma vez saem correndo às gargalhadas quando alguém aparece para repreendê-los por perturbarem o descanso dos proprietários da casa. (KOHAN, 2013, p 30)

Até o momento nenhum deles haviam acertado o alvo, no entanto isso não era um problema para Rodríguez e as crianças, pois o que importava para eles era a diversão. Segundo Kohan (2013) a graça do jogo não estava no resultado e sim em jogar o chapéu. Porém nesse dia Rodríguez decide pela primeira vez jogar o chapéu para e acerta o vaso, então a euforia toma conta das crianças, e ele orgulhoso diz: “Veem como se faz? Aprendam com um homem experiente!”

Depois do momento de euforia todos se deparam com o desafio que estava por vir, como iriam recuperar o chapéu? A alternativa mais fácil que seria bater à porta e pedir o chapéu estava descartada, uma vez que já haviam sido alertados por um dos mordomos da casa para não perturbarem a tranquilidade dos proprietários.

Eles tentaram de tudo, mas nenhuma das alternativas deu certo, e enquanto pensavam eis que aparece a figura de Thomas, ele sempre acompanhava as brincadeiras de longe, observando tudo, querendo participar, porém não se atrevia a pedir. A solução proposta por ele seria fazer uma escada humana, com as crianças subindo nos ombros de Rodríguez.

Rodríguez por sua vez concordou imediatamente com a brilhante ideia de Thomas e o convidou para ser o primeiro da escada, aquele que pegaria o chapéu, então em menos de 3 minutos o chapéu estava de volta à cabeça de Rodríguez e Thomas teria conseguido o que tanto queria, participar da brincadeira.

KOHAN (2013) relata o sentimento e questionamentos de Rodríguez a partir dessa experiência improvável até o momento para ele:

Assim, o pequeno Thomas leva Simón Rodríguez a pensar a escola como nunca tinha feito antes. Não se trata de questionar apenas o funcionamento da escola, sua organização, mas acima de tudo, seu papel social, político, seu sentido. Não se pode continuar aceitando uma escola que fecha suas portas a crianças como o pequeno Thomas. (KOHAN, 2013, p. 33)

Essa experiência com Thomas transforma a vida de Rodríguez, tanto em relação ao sistema educacional excludente, quanto ao poder da criatividade e invenção, Thomas consegue pensar, inventar e criar algo que deu certo, como afirma KOHAN (2013), ele revoluciona o mundo ao seu redor, o que nos leva a pensar que pode revolucionar sua vida.

O ocorrido leva Rodríguez à dois questionamentos: “como é possível que a escola não ensine a pensar como Thomas pensou? Como é possível que crianças como Thomas não estejam dentro da escola?” (p. 34). Rodríguez tem a convicção de que não há perspectivas se a sociedade for de excluídos e mesmo que os

desiguais adentrem no ambiente escolar nada o causará a menos que a escola mude a forma como ensina.

Dessa forma, podemos aprender com as situações da vida, tal como Rodríguez:

Rodríguez sente que aprende coisas importantes nesse dia. Não foi na escola. Tampouco foi de pessoas conhecidas, instruídas e importantes. Não são os professores que estão a ensinar neste momento. Continua pensando nesses aspectos do que experimentou, nos princípios que estão nascendo. É preciso seguir andando. É preciso continuar indo à escola. Mas depois dessa pequena experiência com o pequeno Thomas, Simón Rodríguez já não poderá pensar como pensava anteriormente. Já não poderá mais ir para a escola da forma tranquila e acolhedora como ia antes. Já não poderá mais viver a vida que vivia. Terá de viver, a partir do encontro com o pequeno Thomas, uma nova vida. (KOHAN, 2013, p. 35)

Essa experiência transformou a vida de Rodríguez, e não podia ser diferente, o levou a questionar suas convicções e transformar o que sabia e assim abrir espaço evidências que até então eram improváveis, Thomas poderia ter ficado calado, como ditavam as regras, mas não, ele resolveu falar e deu uma brilhante solução, um raciocínio decisivo, algo que eles poderiam ter pensado e não o fizeram.

Todos somos capazes de inventar e nos reinventar desde que tenhamos consciência dessa capacidade, o mesmo vale para a emancipação intelectual, mas para isso esta precisa ser comum a todos.

A emancipação é um processo dinâmico que carece da inventividade. Nossos alunos transbordam conhecimentos e inventividade, cabe ao professor dar a oportunidade de o mesmo desenvolver esse potencial, mas para isso o próprio professor precisa se emancipar primeiro, pois segundo Rancière (2010), quem ensina sem se emancipar embrutece.

Precisamos nos desapegar de métodos eficazes, de processos bem-sucedidos, do controle do conhecimento. Não podemos julgar um professor como sendo o *mestre ignorante* ou o *mestre inventor* devemos pensar que eles não

possuem formação docente para isso, que foram moldados para seguir um determinado sistema e não podem ser emancipados se desconhecem a emancipação, se não tem consciência que estão embrutecidos.

Acerca do papel do professor, segundo KOHAN (2013), Jacotot e Rodríguez partilham do mesmo pensamento:

Os dois pensam que um professor que se aprecie como tal trabalha sobre a vontade dos que aprendem, na medida em que a vontade é o motor do pensamento. O lema de Rodríguez é “educar é criar vontades” (I, p. 29); em Jacotot é o de formar a vontade de forçar a inteligência para tirar toda a força de que é capaz um (qualquer) ser humano. Em suma, educar, para ambos, é formar vontades. Embora tenham desenvolvido métodos específicos e precisos para isso, nenhum dos dois parece dar demasiada importância aos métodos ou, em todo o caso, subordina os métodos aos princípios e sentidos da educação. (KOHAN, 2013, p. 118)

O professor precisa estar consciente do seu papel para poder formar vontade e levar o aluno ao gosto sem métodos específicos. Ainda segundo KOHAN (2013) ambos acreditam que cada professor deve escolher seu caminho, se reinventar e se questionar, “por que e para quê faz o que faz, a partir de qual princípio e com qual sentido educa do modo que educa. ” (KOHAN, 2013, p. 118).

Cabe aqui ressaltar que os discursos de ambos são atuais, mesmo estando em épocas distintas, eles querem nos repassar algo e nos mostrar o que não vai bem, porém seus discursos e experiências são ofuscados, muito se fala sobre, mas nada acontece de fato, eles não conseguem alcançar, como ressalta KOHAN (2013) eles enfrentam os discursos pedagógicos já instaurados nas escolas e acabam por fracassar “porque se tornam insuportáveis, impossíveis de ser escutados pela língua maior da pedagogia. ” (KOHAN, 2013, p. 120).

A sala de aula é um ambiente complexo e devemos ter consciência disso, é composta por pessoas diferentes, com pensamentos e vivências outras, isso deve ser levado em consideração no processo educativo, trabalhamos com diferenças, com diferentes, cada um tem seus métodos e todos são capazes.

A instituição escola de hoje costuma primar pela homogeneidade, porém devemos ressaltar que uma sala de aula é composta por sujeitos heterogêneos que aprendem e se desenvolvem de maneiras diferentes.

Fala-se muito sobre emancipação intelectual, muitos autores a apontam como fator preponderante para uma educação libertadora, autônoma e inventiva, então, faz-se importante aqui abordar o conceito de emancipação intelectual, conceito este tão propagado por Rancière (2010), o qual tomamos como recorte para este estudo, ao apontar novos rumos para instruir e educar para além do embrutecimento da formação.

O maior empecilho para que a emancipação intelectual de fato aconteça e que a inventividade seja desenvolvida é a presença do mestre explicador como único condutor do processo educativo, pois o mesmo insiste em sanar uma distância para perpetuar sua arte de ensinar, e assim tornar o aluno incapaz, direcionando o ensino. Assim afirma o autor:

O mestre sempre guarda na manga um saber, isto é, uma ignorância do aluno. Entendi isso, diz o aluno, satisfeito. — Isso é o que você pensa, corrige o mestre. Na verdade, há uma dificuldade de que você pensa, até aqui, eu o poupei. Ela será explicada quando chegarmos à lição correspondente. — O que quer dizer isso? pergunta o aluno, curioso. — Eu poderia lhe explicar, responde o mestre, mas seria prematuro: você não entenderia. Isso lhe será explicado no ano que vem. (RANCIÈRE, 2010, p.33)

O mestre explicador tem essa necessidade do incapaz, isso acontece nas nossas escolas. No início do ano é sempre a mesma coisa, a escola tornou-se algo previsível e monótono, planejamentos no início do ano, o professor organiza e seleciona os conteúdos que os alunos deverão estudar, nada mais além disso, sempre o tendo a visão do aluno como o incapaz, aquele que não poderá aprender algo que não lhe seja explicado, construindo assim uma dependência.

Nessa configuração o aluno é submisso ao professor, um expectador que observa atentamente e imita os passos do mestre, mas nunca de forma igual, sempre com um distanciamento.

O professor apresenta o livro ao aluno de forma fragmentada, segundo PASQUALATTO (2011) essa forma de ensinar será marcada por seleção, progressão e incompletude, através do livro pode-se associar tudo, porém este nunca será apresentado na sua completude, logo passará para outros conteúdos e outros livros. Dessa maneira o aluno terá apenas o conhecimento do mestre. "Todo homem que é ensinado não é senão uma metade de homem." (RANCIÈRE, 2010, p. 33)

Assim perpetua-se a lógica da explicação e transforma-se como necessidade, pois o aluno agora acredita que só consegue compreender o que lhe foi explicado. Isso dá base para o princípio da desigualdade das inteligências. Por conseguinte:

Uma ação é sempre direcionada por um princípio que é sua base, seu fundamento. Ou seja, é algo em que se acredita o suficiente para nortear um exercício. O princípio do sistema vigente de ensino produz a prática verificada: um mestre sábio explicando aos alunos que não sabem. Por partir da noção de que as inteligências são diferentes, de que o mundo é dividido em sábios e ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos, então é necessário que exista alguém com uma inteligência elevada que auxilie os menos inteligentes a deixar o estado de ignorância. Essa é a função de um professor. (PASQUALATTO, 2011, p. 5421)

Durante muitos anos o professor desempenhou esse papel sem se questionar e fez disso sua arte, sua missão, porém surgiram aqueles que ousaram, através de experiências improváveis questionar esse sistema, então surgiu a figura do mestre ignorante de Jacques Rancière e a do mestre inventor, ambas advindas de momentos e experiências distintas, onde os mesmos passaram a questionar o real sentido de ensinar.

Através do mestre ignorante aprendemos que todos temos igual inteligência, hipótese essa não tida como uma verdade universal mais sim como algo a ser verificado, e com o mestre inventor podemos perceber que o conhecimento e a inventividade ultrapassam os limites da sala de aula, vão além dos muros da escola, que o aprender faz-se através de vivências, que o mestre e o aluno podem ser aprendizes.

2.2 Relação professor-aluno

PASQUALATTO (2011) nos remete a algo de extrema relevância, uma discussão feita por AQUINO (1996) denominada “A desordem na relação professor aluno”, traz à tona as constantes queixas dos professores acerca dos alunos, como os mesmos sendo rebeldes, desinteressados, sem limites, agressivos e apresentarem apatia, tudo isso ele aponta como indícios de que o ensino na forma atual como está configurado hoje possui falhas e sua eficácia encontra-se questionada.

O professor entra em sala de aula, e depara-se com alunos agitados, desinteressados. E não é raro, em um determinado momento da explicação, ter que ouvir e responder perguntas – como o próprio Aquino (1996) coloca –, do tipo: “Pra que eu tenho que estudar isso? Pra que serve isso? Eu vou usar isto algum dia?” (PASQUALATTO, 2011, p. 5422)

O que está no currículo e é ensinado na escola não condiz com a vida do aluno fora do ambiente escolar, este não consegue levar para o seu dia a dia, nem muito menos relacionar com o seu cotidiano, como se fossem dois lugares completamente distintos, como se o que se aprende na escola ficasse na escola, servisse apenas para fazer provas e não fizesse nenhuma diferença na formação social do aluno.

É importante atentarmos para a questão dos currículos escolares, os quais são padronizados e institucionalizados. Seria necessário pensarmos aqui em um “currículo da diferença” como assim denomina Costa (2019) na busca pela emancipação intelectual.

Para isso precisamos saber o que se aspira de um “currículo da diferença” e o que queremos a partir dele. Segundo Costa (2019),

O que se aspira de um currículo da diferença é que ele não aprisione sujeitos e saberes por força de hierarquias, formalidades e regras a serem seguidas, que desconstrua visões estáticas sobre os processos de criação,

que desobedeça a linguagem oficial, arriscando-se por linguagens-outras ainda por dizer, que abra caminhos para aprendizados inventivos, singulares, que possibilite a fruição e a experimentação do novo por meio do jogo da criação. (Costa, 2019, p. 296)

Podemos perceber que um currículo da diferença aponta em rumo a emancipação intelectual e tem indícios da hipótese da igualdade das inteligências, da importância da inventividade, da experimentação e da liberdade.

Seria necessária uma ruptura no formalismo que afugenta e limita o pensamento. E é nessa dualidade, segundo Arendt, entre o que eu quero e posso fazer que a liberdade se consuma, somente quando o quero e o posso se coincidem.

Outro ponto muito importante para se destacar aqui é o fato de uma disciplina estar isolada da outra, não existe a interdisciplinaridade, fala-se muito a respeito dela, projetos são idealizados, porém nada muda, cada professor continua em sua sala de aula, cada disciplina em seu “mundinho”.

O mais importante não é o percurso do aluno, mais sim fechar o ano letivo tendo contemplado todos os conteúdos do currículo. Ela é instrumento de discussões em todos os âmbitos educacionais. Na visão de Thiesen (2008):

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. A escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo. (THIESEN, 2008. p. 550)

A questão da interdisciplinaridade está constantemente presente nos discursos pedagógicos, porém pouco permeia a prática docente. Ela implica em romper com hábitos e métodos rotineiros, aí está seu grande desafio, a partir de então faz-se necessário um novo tipo de formação de professores e novas formas de ensinar.

Medeiros e Oliveira (2012) tencionam o problema da interdisciplinaridade ao ensino cada vez mais fragmentado, onde a teoria encontra-se quase que completamente dissociada da prática. Os autores apontam também desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade a que serve, “do pedagógico com o político, do microsocial com o macrossocial. ” (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2012, p. 3).

Para Fazenda (1979, p. 57) a “interdisciplinaridade, necessidade básica para conhecer e modificar o mundo, é possível de concretizar-se no ensino através da eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas”.

Por diversas vezes aquele plano de aula feito pelo professor com todo cuidado, bem formulado, cheio de ideias novas, com utilização de tecnologias, na aplicação não alcançam o resultado esperado, pois algo muito importante nesse processo todo não foi levado em conta, o aluno.

Na maioria das vezes esses planos de aluna impecáveis serão aplicados com explicações, através do método explicador. Para RANCIÈRE (2010) é preciso que o método seja o do aluno, ele como principal no processo de ensino aprendizagem, ser significativo para o mesmo.

De acordo com os estudos de PASQUALATTO (2011),

O que acontece no método explicador é que o único que está envolvido nesse processo de conhecer é o professor. O aluno está totalmente alheio a tudo o que está acontecendo na sala de aula. Por mais que o mestre se importe, se aperfeiçoe na arte de bem explicar, e procure as melhores formas de fazer o aluno compreender, a única coisa que ele vai conseguir é embrutecer o aluno. Ou seja, vai impossibilitar o aluno de utilizar sua própria inteligência e capacidade. (PASQUALATTO, 2011, p. 5422)

A inteligência do aluno encontra-se subordinada à do professor, onde o mesmo está sempre em busca de métodos mais eficazes de explicar, mas assim nada muda, pois, o aluno continua desestimulado à parte do processo educativo, ele não fez parte do percurso apenas tem as explicações do mestre que fragmenta e seleciona o que ele vai aprender, o aluno sente-se obrigado a memorizar tudo pois será cobrado posteriormente.

O aluno tem que estar envolvido no processo de aprendizagem, mas para isso é preciso emancipá-lo e deixá-lo desenvolver a sua inventividade.

Pasqualatto (2011) descreve o método utilizado para instruir como um processo de alienação, para ele

Todos os anos que o aluno passou na escola vivendo o processo explicativo só ensinaram a ele efetivamente uma coisa: quem sabe é o professor. E o aluno só saberá se lhe for explicado. É um processo de alienação. Aliena-se a inteligência do aluno à inteligência do professor. E isso começou desde o primeiro dia que a criança ingressou no que chamamos de “ensino propriamente dito”. Aí inserem o aluno no sistema explicador, interrompem o movimento da sua razão, destroem sua confiança em si mesmo. (PASQUALATTO, 2011, p. 5423)

O método explicativo limita a progressão do aluno, ao adentrar na escola tudo o que a criança aprendeu até agora por seus próprios métodos, todos seus avanços são subjugados, agora sim, ela aprenderá e compreenderá. Nas palavras de Rancière (2010):

[...] as palavras que a criança aprende melhor, aquelas em cujo sentido ela penetra mais facilmente, de que se apropria melhor para seu próprio uso, são as que aprende sem mestre explicador, antes de qualquer mestre explicador. No rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode explicar — a língua materna. Fala-se a eles, e fala-se em torno deles. Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos — qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele — de compreender e de falar a língua de seus pais. (RANCIÈRE, 2010, p. 20)

Porém, ao adentrarem o ensino formal essa habilidade infantil é desconsiderada e todo avanço feito pela criança de forma individual é submetido agora a instrução de um mestre que lhe explicará tudo, pois sem essa explicação a mesma não poderá progredir. Mas porque subjugar uma inteligência que até esse momento progrediu com seus próprios métodos e alcançou o conhecimento? Vale

ressaltar que é o mestre explicador que tem a necessidade do incapaz para perpetuar seu método.

Pasqualatto (2011) constrói importantes argumentos acerca da emancipação, conceitos estes que dialogam com Rancière, vejamos:

[...] Emancipar, portanto é fazer uso da sua própria inteligência, servir-se dela, independente de outro, de forma livre. [...] O princípio da emancipação intelectual é oposto ao do embrutecimento. Ele parte do pressuposto da igualdade das inteligências. Ou seja, não mais divide o mundo em inteligentes e bobos, sábios e ignorantes, mas vê um mundo em que todo o homem, no uso de sua inteligência pode, através da sua vontade, chegar onde quiser. O pressuposto de que todas as inteligências são iguais permite a retirada das distâncias, abismos e obstáculos entre duas pessoas, entre duas inteligências. (PASQUALATTO, 2011, p. 5424)

A vontade, a única responsável pelo direcionamento do conhecimento, que permite que todo e qualquer pessoa possa aprender tudo que queira, e possibilita quebrar a barreira entre o mestre e o aluno e se faz um pressuposto para a igualdade das inteligências, levando assim a uma tomada de consciência. “É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber. [...]” (RANCIÈRE, 2010, p. 38).

E prossegue o autor: “A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2010, p. 50).

A busca pela emancipação é iniciada por uma tomada de consciência, pois é isso que encontramos nas salas de aulas, alunos desmotivados e desinteressados em total dependência do mestre, mais cheios de anseios e curiosidades, muito inventivos, porém desacreditados no seu potencial. Uma vez que tem a figura do mestre explicador como o detentor de todo o conhecimento e acredita que sua inteligência é subordinada à do mestre.

2.3 O professor emancipado

RANCIÈRE alerta que para emancipar o professor também precisa se emancipar, pois quem ensina sem emancipar-se embrutece. É importante que o professor tenha consciência do seu papel social durante o processo educativo, direcionando para a escola pública esse papel é uma missão, pois supomos que os alunos que frequentam as escolas públicas vêm das classes menos favorecidas e é preciso dar formação social, cultural e construir conhecimento.

Faz-se necessário criar na escola pública e em todos os sujeitos que fazer parte da mesma, condições para refletir sobre o seu papel social e levar os alunos a construir conhecimento.

Em uma conversa com Sampaio e Esteban (2012), Carlos Skliar levanta argumentos acerca de um professor que “conversa”, pois segundo ele hoje em dia estamos formando professores falantes, pesquisadores e ativos, porém precisamos de um professor que estuda, que lê, que escuta e conversa.

O problema é que o modelo de conversa que se tem na academia é um modelo diferente. Temos muito mais convencimento do que conversação. Porque, na conversa, a questão não pode ser planejada e a conversa vai tendo a sua história, o seu próprio desenvolvimento. É preciso ter coragem para trabalhar a partir de uma conversa, porque o que fazemos depende do que escutamos. E não tanto do que planejamos. (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 319)

Seria preciso sair do comodismo, do habitual, do planejado e da sua área de conforto e ter a coragem de abrir a sala de aula para o diálogo, para o novo, para diversas possibilidades com um rumo indeterminado, pois nesse contexto o que mais importa é o percurso, a experiência e não o resultado. Sampaio e Esteban (2012) chamam atenção para a responsabilidade mútua de educadores e educandos no processo de aprender e ensinar:

[...] Sinto-me responsável pelo o que ensino. Mas não me sinto responsável pelo o que o outro aprende. Hoje, a educação não ensina quase nada praticamente e avalia quase tudo. É avaliar como controle, como regulação. Ainda não está aprendida essa lição de recuperar nossa responsabilidade de ensinar e deixar para o aluno a responsabilidade de aprender. Muitos não gostam dessa ideia porque acham que ensinar e aprender vêm juntos, que temos também responsabilidades sobre o que aprendem as crianças. Falo, entretanto, de uma coisa muito mais específica e, quem sabe, mais honesta, pois sabemos que não se sabe o que se aprende. Ainda que seja muito interessante pensá-lo, averiguá-lo, analisá-lo, sabemos que aprender acontece em outro momento, em outro tempo, em outro espaço em relação àquele momento em que alguma coisa foi ensinada. (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 319)

O aluno precisa despertar e desenvolver a vontade e responsabilidade de aprender, sem regulações e regras, ele fará por seus meios, encontrará sua forma de aprender. O aprender precisa estar ligado à liberdade. A explicação pode estar ocupando o espaço da liberdade, da criatividade, da aprendizagem individual, talvez a explicação seja menos necessária quando a pessoa sente a vontade de aprender. Ela pode estar tomando o espaço da reflexão, dos caminhos próprios que o aprendiz pode seguir sozinho. Talvez seja preciso ter fé na capacidade humana de aprender, só me desligo do mestre explicador quando aprendo a aprender.

A escola pública hoje encontra-se em um patamar de desvalor público, mas nela existe um grande potencial para a emancipação intelectual e inventividade, nossos alunos transbordam conhecimento, são muito criativos, mas por diversos fatores encontram-se desestimulados, tanto pelo fator social quanto estruturais. As escolas na maioria das vezes encontram-se sucateadas, abandonadas pelo poder público, além disso, muitos alunos fazem parte de famílias desestruturadas, já vêm desmotivados de suas casas, tendo a escola como uma obrigação.

Chegamos aqui em um ponto muito delicado, já ouvi relatos de alunos que me afirmaram ir para a escola somente para não perder o benefício social do Bolsa Família (o qual exige frequência escolar). Esses alunos na maioria das vezes são obrigados por seus familiares a permanecer na escola, tornam-se pouco atuantes na aprendizagem, estão ali por uma obrigação e não por vontade. Ao se depararem com o mestre explicador, aquele que fala durante horas de conteúdos que parecem não fazer sentido algum para eles, acabam se desestimulando ainda mais, sentindo-

se excluídos e não pertencentes ao meio. Eles não conseguem adaptar-se ao ambiente escolar, muito menos conhecer e falar “a língua da escola”.

Nesse sentido, “o papel da escola é possibilitar condições para que o aluno se aproprie de conhecimentos teóricos e, assim, consiga fazer julgamento e se preparar para tomar decisões diante das demandas do cotidiano” (SILVA, 2011, p. 19). Podemos criar espaços de maior liberdade para que os aprendizes se tornem inventivos, emancipados e autônomos, capazes de desenvolver seus conhecimentos e progredir em sua ciência ao seu modo.

III. EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA: pensar a educação para além do embrutecimento da formação

[...] a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é constituído para existir no sujeito ou na matéria, essa orientação diz respeito, principalmente à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo. [...] (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 47–48)

Neste capítulo tecerei um diálogo com os autores, para abordar a educação escolar para além do embrutecimento intelectual, caminho para o qual os métodos educacionais estão firmemente embasados e consolidados. Direcionarei os argumentos para a escola pública, uma vez que a mesma é meu campo de estudo, lugar onde fui formada e atuo profissionalmente.

Rancière em *O Mestre Ignorante*, nos leva a refletir sobre o sistema de ensino e a questionar um ensino tradicional ou habitual, versus um ensino libertário ou emancipatório, porém o mesmo não acredita que o segundo possa existir em nenhuma instituição, dentro de suas normas e métodos que aprisionam.

Já Larrosa, em contrapartida, acredita no potencial da escola pública e afirma ser nela o único lugar que pode de fato ocorrer essa emancipação. Para ele o único lugar em que os educandos são vistos como iguais.

A escola pública brasileira tem sido colocada, durante muito tempo, em um patamar de desvalor social, onde não é possível emancipar, onde a autonomia não tem espaço, e onde a inventividade é ofuscada.

O currículo de um sistema embrutecedor, o qual é obrigatório, acaba sendo apontado por muitos autores como sendo predominante para essa configuração, além de a mesma está colocada em um patamar de inferioridade, onde os assuntos são artificiais e existem uma ausência do mundo real.

Assim Masschelein e Simons (2017):

O foco no currículo escolar não permite, de modo algum, uma conexão real com o mundo, tal como ele existe. A escola, portanto, não só se fecha para a sociedade, mas também se fecha para as necessidades dos jovens. Pensa em seu próprio senso de autojustiça, a escola é acusada de ser uma

ilha que não faz nada (e não pode fazer nada), mas aliena os jovens de si mesmos ou de seu entorno social. Enquanto os modernos acreditam que a própria escola é capaz de mudar e, desse modo, pedir maior abertura e pragmatismo. [...] (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p.13-14)

Nesse viés somos levados a repensar a configuração escolar, o meio de se fazer e viver a mesma e a acreditar em meios outros de uma resignificação do “escolar”, para além do currículo e de métodos prontos.

Então, como seria esse resignificar e reinventar a escola? Masschelein e Simons (2017) dialogam acerca disso:

Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. Para nós, o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-la uma questão pública. Por essa razão, não assumimos a voz de advogados especializados, mas sim a de porta-vozes interessados. (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p.11)

O “tempo livre” como meio para desenvolver aptidões e vivenciar experiências e sentidos, para tornar um “mundo” através do qual emancipar seja possível, transformando assim conhecimentos em bens comuns de forma igualitária.

Segundo Kohan (2005), precisamos questionar a nossa prática, partindo de uma atitude infantil, a do não saber. Uma pergunta infantil é uma pergunta que parece absurda, sem sentido e sem lugar, ela vem de uma subjetividade.

Retomemos aqui a experiência do acaso de Jacotot, onde seus alunos aprenderam por si mesmos, sem um professor que lhes ensinasse um conteúdo e lhes dessem explicações, porém não sem um professor. Kohan (2005) compara Jacotot a todos os educadores que acreditamos somente na ordem explicadora, mas que depois da sua experiência inusitada passa a questionar a sua técnica, sua própria ciência. Assim a partir da experiência de Jacotot é preciso resignificar o ensinar e o papel de alguém que diz ensinar.

Com Rancière (2010) somos colocados frente ao reconhecimento de uma experiência primária de aprendizagem, “[...] prévia a toda explicação comum à humanidade, que desafia a lógica da explicação: a aprendizagem da língua materna.” (KOHAN, 2005, p.187). A criança aprende a língua materna sem que ninguém a explique, somente a partir de seus métodos, através de sua própria inteligência, autonomia e inventividade.

Faz-se importante salientar aqui que Rancière, através da experiência de Jacotot e seus argumentos, não quer fundar uma proposta pedagógica, muito menos criar um novo método mais sim provocar inquietações para que o cotidiano repetitivo seja repensado e que a hipótese da igualdade das inteligências seja investigada.

Muitas vezes estamos tão acomodados que não nos questionamos acerca do que nos é oferecido, ou talvez nem tenhamos consciência que existem outros meios e que os tradicionais por vezes nos aprisionam.

Esteban (2002) aborda sobre o sistema de avaliação, e utiliza como exemplo uma experiência com uma turma de 2º ano, a qual era desmotivada e composta pelos alunos com maior dificuldade de aprendizagem e sem perspectiva nenhuma de avanço. Nesse momento foi preciso uma reinvenção e questionamentos por parte da professora sobre como avaliar aqueles alunos que não conseguiam avançar pelos métodos tradicionais.

[...] Os mecanismos tradicionais de avaliação se mostravam insuficientes, provas e testes nem pensar, os trabalhos escritos eram fragmentados, quase sempre com muita interferência da professora, muitas vezes resultado de atividades em grupo, que era o modo como trabalhavam melhor. [...] (ESTEBAN, 2002, p. 132)

A professora, dado o ambiente e as dificuldades em sala, foi levada a criar hipóteses e estratégias, onde a avaliação convencional tornou-se difícil, uma vez que o grupo se ajudava e isso era inevitável. Em grupo a professora tinha mais controle, porém o caos era eminente, como avaliar os alunos? Mas eis que um dos alunos com maior dificuldade leu um panfleto, de que forma aprendeu se não fazia as atividades propostas. “O caos criou espaço para que novas possibilidades fossem

pensadas, discutidas, elaboradas. Era preciso ousar, correr riscos, construir novos procedimentos. [...]” (ESTEBAN, 2002, p. 136).

Durante esses questionamentos surgiu um caminho o qual seria suspender a *homogeneidade*, conceito que tem sido fundamental nas práticas pedagógicas, para trabalhar com a *heterogeneidade*, com turmas plurais, surgiu assim a necessidade de novas formas de avaliação.

Surge aí uma busca pela autonomia e emancipação intelectual, agora as professoras assumiriam o papel não mais do *mestre explicador* e sim do *mestre ignorante*. Nas palavras de Esteban (2002), na relação pedagógica sempre existe um encontro entre o conhecido e o desconhecido:

O novo se anunciava e, simultaneamente, o não saber das professoras ganhava visibilidade. Não eram apenas as crianças que não sabiam o que deveriam saber; as professoras corajosamente assumiam que os conhecimentos que tinham sobre o processo ensino/ aprendizagem eram insuficientes para atender ao processo de todas as crianças. Reconheciam que sabiam muitas coisas, e coisas importantes, mas reconheciam também que precisavam ampliar seu conhecimento para que a escola pudesse ser significativa para todas as crianças que a frequentam. Viviam uma situação em que era explícito o diálogo permanente entre conhecimento e desconhecimento. (ESTEBAN, 2002, p. 136)

É o que Rancière (2010) propunha, a emancipação intelectual é possível, desde que seja iniciada. As professoras saíram de sua área de conforto, do cotidiano ao qual estavam habituadas, foram corajosas e ousaram, questionaram suas teorias e práticas, contudo, segundo Esteban (2002), não sabemos o que vai acontecer a partir daí, contudo o próprio movimento de reflexão já é indícios de uma transformação significativa.

No decorrer desses quase quatro anos como professora de escola pública, aprendi muito e hoje busco construir uma relação de igualdade para com meus alunos, algo que venho experimentando e vem dando certo, é trazer o que eles gostam para a sala de aula, assim aprendem pelo gosto e vão descobrindo como aprender o inglês pode ser interessante.

É preciso quebrar a barreira entre o professor e o aluno e o fazer evoluir à sua própria ciência através do gosto e da vontade. Lembro-me do método do “acaso” de Joseph Jacotot ao ensinar o que desconhecia, foi uma experiência do acaso, mas que nos traz muitos ensinamentos. Os alunos progrediram pelo gosto e vontade sem um mestre explicador, porém, não sem um mestre, o que nos faz pensar que o professor não se faz necessário somente por suas explicações e que é possível ensinar sem embrutecer.

Rancière propõe uma reflexão, a partir de sua obra, sobre as bases nas quais a educação está alicerçada, esse simples questionamento é capaz de trazer uma grande transformação.

Rancière (2010) na obra *O mestre ignorante* fala sobre o *Ensino universal* como sendo um dos caminhos para a emancipação intelectual, o mesmo consiste na ideia de que não exista uma hierarquia de conhecimento (como a do mestre em relação ao aprendiz) o aprendiz sabe e pode tanto quanto o mestre.

Cabe aqui evidenciar um questionamento importante levantado por Bretas e Cruz (2015), como um mestre ignorante poderá tirar o aprendiz da ignorância se essa é sua missão como mestre?

Houve um espanto quando Jacotot proclamou isso, pois o que é mais enaltecido em um mestre é seu conhecimento. Porém devemos pensar não em uma ignorância relacionada à conhecimento mais sim de uma ignorância que a desigualdade existe, e assim levar a pensar que todos temos igual inteligência e que podemos aprender o que queremos, desde que tenhamos vontade. No entanto sabemos que isso só não basta pois vivemos em uma sociedade desigual com conjunturas desiguais que desestimulam o aprendizado.

Segundo Bretas e Cruz (2015) as inteligências são da mesma natureza, por esse motivo as explicações são desnecessárias, nos remetemos ao aprendizado da língua materna, onde as crianças aprendem sem nenhuma explicação, aprendem por assimilação, aprendem por seus próprios métodos e meios, é uma inteligência espontânea.

Foi criada uma *hierarquia pedagógica*, como colocam Bretas e Cruz (2015)

[...] que se estabeleceu como aceitável e inquestionável revela-se como um paradoxo onde a palavra do professor ganha um status privilegiado sobre a escrita do livro e torna-se senhor quase absoluto da aprendizagem do aluno, restando a esse bem pouco a pensar. Nessa hierarquia, a explicação oral é necessária para explicar o raciocínio escrito, supondo que os raciocínios do professor são mais claros e objetivos do que os raciocínios do livro, mesmo esses estando registrados e conservados, diferentemente dos primeiros que se dissipam no mesmo instante em que são transmitidos ao aluno. (BRETAS E CRUZ, 2015, p. 217)

O aprendiz é capaz de compreender a palavra escrita por si só, tirar seus conceitos e conclusões, porém a ordem explicadora coloca a oralidade acima da escrita, discriminando as inteligências como superiores e inferiores. “Todo o esforço do sistema explicativo é o de aperfeiçoar as explicações. [...]” (BRETAS E CRUZ, 2015, p. 217).

Existe algo que evidencia e perpetua o método explicador, a necessidade de fazer o aluno compreender, para isso se aperfeiçoa o método explicativo na busca de se fazer entender.

[...] compreender — a causadora de todo o mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído, entre o senso comum e a ciência. A partir do momento em que se pronuncia essa palavra de ordem da dualidade, todo aperfeiçoamento na maneira de fazer compreender— essa grande preocupação dos metodistas e dos progressistas — se torna um progresso no embrutecimento. A criança que balbucia sob a ameaça das pancadas obedece à férula, eis tudo: ela aplicará sua inteligência em outra coisa. Aquele, contudo, que foi explicado investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. [...] (RANCIÈRE, 2010, p. 21)

É o mestre explicador que tem a necessidade do incapaz, o fazer compreender é uma forma de embrutecimento, assim o aluno não progride, é um mero repetidor, só reproduz. A necessidade da explicação é tão impregnada no meio educacional que se o professor não explicar o próprio aluno cobra essa explicação.

Rancière (2010) proclama que é possível aprender sozinho, desde que se queira, que uma inteligência não é superior à outra.

Segundo Bretas e Cruz (2015), os estudos de Rancière nos alertam para a igualdade de inteligências como ponto de partida para as aprendizagens:

Aprender sozinho e sem recorrer a mestre explicador é uma experiência repetida exaustivamente na vida de cada homem, isso supõe que haja uma igualdade básica entre todas as inteligências humanas. Rancière argumenta que é preciso verificar essa igualdade e que é possível percebê-la, pois até mesmo para que o ignorante possa cumprir as tarefas solicitadas pelo mestre deve entender o que o mestre diz. Esse fato, por si, já revela que há uma igualdade que antecede a relação de desigualdade. É a esta igualdade que Rancière chamará de igualdade de inteligências, defendendo que aquele que é, supostamente ignorante já aprendeu inúmeras coisas, ouvindo e repetindo, observando e comparando, por adivinhação e verificação. (BRETAS E CRUZ, 2015, p. 218-219)

Para Jacques Rancière a igualdade deve ser levada como ponto de partida no processo de ensino aprendizagem, é preciso ver o professor e o aluno como iguais, ambos como aprendizes.

Cabe aqui ressaltar que a teoria da “igualdade das inteligências”, proposta por Rancière, é uma hipótese, algo a ser dialogado e exercitado e não uma verdade absoluta. Assim como para se chegar a emancipação intelectual não existem métodos específicos, se chegarmos a ela não sabemos, mas esse exercício do pensamento já é um caminho para a resignificação da escola.

Outro personagem importante nesse diálogo, está presente na obra de Kohan (2013) *O mestre inventor*. Cabe aqui relatar uma parte da experiência desse mestre errante, que passou a questionar-se após uma experiência inusitada o acometer.

O personagem Simón Rodríguez, professor formado que lecionava em uma escola da cidade, passa a questionar-se sobre sua ciência quando durante uma brincadeira de rua um pobre menino de nome Thomas dar-lhe a solução para um problema que muitos, inclusive ele, não haviam conseguido resolver.

Alguém que nunca esteve em uma escola conseguiu pensar na solução para um problema que assolava a todos, inclusive o mestre Simón Rodriguez. Naquele dia ele percebeu que temos sempre algo a aprender, que nossos alunos transbordam conhecimentos e inventividade, que eles são capazes, e que professor e aluno podem ser aprendizes.

É necessário que nos desafie a abriremos mãos de nossas certezas para poder experimentar o novo, deixando emergir a dúvida, os questionamentos, indagando e criando novas hipóteses para o ensino.

Vale ressaltar que a igualdade das inteligências não é uma verdade absoluta mais sim uma hipótese a ser verificada.

[...] Dessa forma, a igualdade intelectual não pode ser nem uma verdade absoluta, nem um recurso retórico, mas a atitude pedagógica de criar situações onde as inteligências agem, criam, constroem e reconstroem suas compreensões sobre tal ou qual conteúdo. (BRETAS E CRUZ, 2015, p. 2019)

É mudar o cotidiano repetitivo do ambiente escolar, ao qual estamos habituados, sempre as mesmas coisas, tudo previsível, é preciso encontrar o caos e sair do habitual para que haja uma transformação.

Rancière fala também sobre um círculo da potência que deve ser iniciado, talvez esse seja o meio para a emancipação intelectual, uma vez que “[...] A potência humana é o que rege a prática investigativa da inteligência e nisso não há hierarquia. O ato de memorizar, compreender, julgar, registrar, criar... tudo, é potência humana. ” (*op. cit.*, p. 220)

A razão primeira da pedagogia é perpetuar a diferença e assim manter a distância entre o mestre e o aprendiz, até mesmo nos discursos modernos esses métodos ainda são vigentes e institucionalizados, existe uma hierarquia, o professor seleciona o que o aluno deve aprender, sendo o segundo mero espectador no processo educativo, esse é o ensino direcionado que tanto Jacotot criticou no seu tempo. Assim:

Seleção, progressão, incompletude, esses são os princípios. Aprendem-se algumas regras e alguns elementos, que são aplicados a alguns trechos escolhidos de leitura, alguns exercícios correspondendo aos rudimentos adquiridos. Em seguida, passa-se a um nível superior: outros rudimentos, outro livro, outros exercícios, outro professor... A cada etapa, cava-se o abismo da ignorância que o professor tapa, antes de cavar um outro. Fragmentos se acrescentam, peças isoladas de um saber do explicador que levam o aluno a reboque de um mestre que ele jamais atingirá. O livro nunca está inteiro, a lição jamais acabada. O mestre sempre guarda na manga um saber, isto é, uma ignorância do aluno. (Rancière, 2010, p. 41)

Isso causa dependência do aluno, o qual se vê como incapaz, ele jamais terá a consciência de que pode aprender algo sem que lhe seja ensinado. Nessa configuração, como afirma Bretas e Cruz (2015), o aluno é mutilado sutilmente sem que lhe seja doloroso e nessa condição ele apenas aprende o conteúdo para depois esquecer-se dele.

O sistema de ensino aprisiona e embrutece, Rancière nos toca quando descreve o sistema de ensino da época de Jacotot, ano de 1818, com os dias atuais e percebemos que segue o mesmo padrão, quase nada mudou apenas se perpetuou o “Velho”, como assim denomina os métodos de educação diferenciada no ano de 1818.

Jacotot defende a “igualdade das inteligências”, onde afirmou que todos temos igual inteligência, que podemos aprender tudo o que quisermos desde que tenhamos vontade e que sejamos emancipados.

Segundo Rancière (2013) o conceito de emancipação é “[...] a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera, da mesma forma, qualquer outra inteligência como igual a si.” (RANCIÈRE, 2013, p. 64). Esse é um exercício de consciência é abrir-se ao novo sem caminhos certos e fins esperados apenas o desfrutar da experiência.

A aprendizagem pode se dar em qualquer espaço, em meios distintos, lembremos do mestre inventor de Kohan (2013) que aprendeu muito com Thomas fora do ambiente escolar, ele se deparou com o “improvável” e permitiu que a experiência o atravessasse e mudasse os rumos do seu pensar.

Agora me coloco como professora de escola pública e confesso aqui que por diversas vezes já fui o mestre explicador e por outras ainda volto a ser, pois transformar e resignificar é uma tarefa constante e as vezes podemos ser traídos por costumes e hábitos.

Libertar-se dessa forma de ensino tradicional, embrutecedor como coloca Rancière, é uma tarefa diária, é se reinventar, se permitir e auto avaliar todos os dias. E talvez nunca saberemos se estamos emancipados, mas precisamos iniciar essa busca.

Hoje procuro meios de trabalhar os conteúdos obrigatórios com temáticas, dentro de textos, músicas, vídeos, partindo sempre do que eles já sabem e gostam e posso afirmar que as aulas ficam bem mais produtivas e eles sempre querem mais.

Vale ressaltar que não existe um caminho certo ou formula mágica para chegar a emancipação, ela é uma tomada de consciência. A intenção de Jacques Rancière não é e nunca foi proclamar um novo método, mais sim nos levar a pensar e assim buscar nos reinventar, um saber ligado aos acontecimentos da vida

Nossos alunos estão habituados a esse meio, a esse modelo o que torna a emancipação um exercício constante. É preciso dar autonomia e proporcionar meios para o desenvolvimento da inventividade.

3.1 A escola pública e a problematização do conceito da técnica e experiência

Na escola pública, no modelo de ensino embrutecedor ao qual somos submetidos o pensar é determinado, no entanto “[...] pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobre tudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. [...]” (LARROSA, 2015, p.21).

Uma realidade muito presente hoje na escola pública é a falta de contextualização, o aluno ver o assunto como algo longe de sua realidade e totalmente dissociado da sua vida, o ensino precisa fazer sentido para aquele que aprende. Assim levemos a pensar a educação segundo Larrosa (2015) a partir do par “experiência/sentido”.

Na maioria das vezes somos levados a buscar por resultados, pouco importa a experiência e o que o percurso nos causou, se este realmente nos atravessou em algum momento. Há um empobrecimento da experiência no processo educativo escolar, precisamos de um saber que resulte da experiência da aprendizagem e não como um mero conteúdo de ensino. (LARROSA, 2015)

Silva (2009) nos fala sobre a carência da experiência, da experimentação:

Fomos expropriados da possibilidade de experimentar e envolvidos por uma formação que privilegia um saber técnico em detrimento do saber filosófico e criativo do pensamento, da reflexão crítica sobre a educação. A atividade docente, assim como toda a atividade do homem moderno, transformou-se em mera técnica ou aplicação de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, atendendo à necessidade social de aumento da eficiência, a demanda de qualificação profissional e aos padrões de consumo. Mera atividade repetidora, incapaz de traduzir-se em experiências narráveis. (SILVA, 2009, p. 928-929)

Larrosa assim como Silva, aborda o fator técnica como um dos causadores do empobrecimento da experiência. Na busca por meios mais eficazes e práticos de desenvolver algo, não se busca refletir a respeito do trabalho desempenhado, o saber técnico aprisiona e limita, um reflexo da busca incessante por resultados satisfatórios, isso torna a experiência cada vez mais rara, comprometendo assim o percurso do pensamento, envolvendo o aluno em meio ao embrutecimento e impossibilitando assim a emancipação intelectual.

É ousado e ao mesmo tempo desafiador ir contra o sistema, é preciso rever suas práticas e auto avaliar, tomar consciência e buscar a emancipação, nada mais é do que o método embrutecedor, que despreza a experiência e o caminho percorrido em busca de resultados satisfatórios. No entanto nada os atravessa, nada se cria, tudo se reproduz como quem imita o mestre. “[...]. Fomos expropriados do

nosso pensar infante, da nossa experiência com a infância e da possibilidade de experimentação, do pensar o impensável [...]” (*op. cit.*, 2009, 929).

Vale ressaltar que a aprendizagem precisa ser significativa que nos atravessa e traga sentido, assim como a experiência que é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, que nos toca. [...]” (LARROSA, 2015, p. 21), depende do “eu”.

Muitas coisas nos passam todos os dias, porém poucas nos tocam verdadeiramente, assim a aprendizagem, nas escolas os métodos “conteudistas” de uma “educação bancária” acabam por sobrecarregar os alunos de conteúdo, porém poucas coisas os atravessam e tornam-se significativas.

Para Larrosa (2015), a experiência não é informação, muitas vezes a confundem e a cada dia a experiência torna-se mais rara, existe uma necessidade e exigência pela informação, em formar sujeitos informados. Segundo Larrosa (2015) isso não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência, limitar e estagnar, pois essa é uma forma de embrutecimento.

A aprendizagem precisa ser significativa, para Larrosa (2015) o sistema funciona da seguinte forma: primeiro temos que ser informados para depois opinar, é no opinar que está a aprendizagem significativa, no entanto esse opinar tornou-se automático, somos informados e logo somos cobrados pela opinião. “Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra.” (LARROSA, 2015, p.23).

Larrosa (2015) aponta a falta de tempo como algo prejudicial para a experiência, nos dias atuais buscamos estar sempre bem informados, a informação é a força motriz.

Direcionaremos aqui para a escola pública, onde temos um currículo extenso, tendo que fechar conteúdos e somos cobrados diariamente por isso, assim muitas coisas passam pelos alunos sem que eles possam opinar, sem que tenham tempo de assimilar, são muitas informações ao mesmo tempo, cada acontecimento é imediatamente substituído, o que prejudica a memória.

Outro ponto levantado por Larrosa (2015), e que é cada vez mais comum em nossas escolas, o fato de estarmos “cada vez estamos mais tempos na escola (e a

universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo” (LARROSA, 2015, p. 23), assim somos sujeitos que não podemos perder tempo, cobrados e acelerados a todo o momento, com currículo cada vez mais extenso e com pouco tempo para a experiência.

Estamos sempre acelerados, passando por mundos diversos que a educação nos proporciona, porém nada nos atravessa, nos estimula, nos acontece, então eu pergunto, onde fica o espaço para a transformação, emancipação e autonomia?

Nós professores estamos sobrecarregados, com excesso de trabalho, tendo que cumprir prazos e metas, não podemos desacelerar, não podemos parar para pensar, questionar, e reinventar senão somos atropelados pelo mundo moderno que precisa informar de forma rápida. “[...] a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. [...]” (LARROSA, 2016, p. 23)

Não há mais tempo para a autonomia, somos máquinas que devem trabalhar incansavelmente em busca de resultados satisfatórios e na verdade o que é mais importante não é o fim e sim os meios, a experiência pura do ensinar e aprender. Assim perpetua-se o “mestre explicador” na correria do mundo moderno que aprisiona e embrutece.

A experiência do acaso colocou desafios e os levou ao aprendizado da pesquisa. “Esse método da igualdade era, antes de mais nada, um método da vontade. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão do próprio desejo ou pelas contingências da situação” (RANCIÈRE, 2010, p. 30). Dessa forma, é preciso uma defesa de que as práticas educativas possam reinventar a liberdade do aprender e do ensinar.

Larrosa (2015) fala também sobre o “sujeito da experiência” para ele “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura [...]” (LARROSA, 2015, p.24) percebemos aí o embrutecimento educacional, o aprendiz é o coadjuvante, alguém que “deve” estar sempre disposto e passivo a explicação do professor, totalmente dependente e conformado.

Segundo Larrosa (2016) no mundo atual existe a necessidade pela informação e formação de opinião, e quanto mais informados menos espaço para a vivência da experiência e exercício do pensamento. Esses são empecilhos para a “aprendizagem significativa” e a emancipação intelectual.

Rancière (2010) ao relatar a experiência de Jacotot fala sobre um ensino direcionado, onde cada pessoa aprendia conforme sua destinação social o requeria, tratava-se de um ensino direcionado. Pois em certo momento fez-se necessário instruir os “bárbaros” de forma direcionada, para que estes não se rebelassem.

Nesse contexto, cabe associar, como Rancière (2018), a forma de ensino descrita por Jacotot a ensino técnico e profissionalizante, onde há uma “[...] distribuição a cada um do saber necessário e suficiente para a execução otimizada de sua tarefa [...]” (RANCIÈRE, 2018, p. 673).

Podemos perceber o poder emancipatório da escola pública, e talvez toda as críticas e condenação a ela direcionadas nada mais é do que medo, sim medo do caráter revolucionário que a mesma possui. [...] Antes de ser o instrumento de programação de um a ciência útil ao empreendedorismo comum, a escola é o lugar privilegiado da negociação e da igualdade. [...] (Rancière, 2019, p. 676).

Para Rancière (2018):

Lógica infernal da escola: não é que ela seja – como se diz – “teórica” demais. É que ela cria iguais, e os iguais adquirem um estatuto superior aos que vivem no mundo desigual da produção. Ninguém entra na sua lógica na perspectiva de se encontrar em concorrência com os “alunos” da oficina. “Profissional” ou não, a escola é o lugar de uma mudança de identidade. (Rancière, 2018, p. 680)

É sobre essa igualdade Larrosa (2015) também acredita ser um potencial da escola pública, para ele o único lugar possível para a emancipação intelectual é a escola pública, pois nela todos adentram como iguais. O fato não está “em provar que todas as inteligências são iguais. É ver o que se pode fazer a partir dessa suposição.” (RANCIÈRE, 2010, p. 72).

Se todos temos igual inteligência, como explicar o fato de uns serem mais bem-sucedidos que outros? Rancière atribui esse fato à vontade de aprender e buscar incessantemente por seu desenvolvimento intelectual. Para Rancière (2010) o método do aprendiz e sua busca por emancipação tem como força motriz a sua vontade, onde é possível aprender qualquer coisa, desde que se queira.

Tencionando os argumentos para a escola pública. “É curiosa, para não dizer trágica, a frequente opinião que sugere que, nestes tempos, as escolas perderam seu sentido mais fundador, secular e decisório: o de educar a todos, a cada um, de acordo com o comum, para o bem comum. [...]” (SKLIAR, 2014, p. 187).

Segundo Skliar (2014), podemos assumir outros sentidos para a defesa das escolas:

[...] a defesa das escolas não deveria assumir um tom altissonante, semelhante ao do charlatão que esgrime razões e argumentos hipermorais e hiperjurídicos. Não se trata do direito à educação ou da razão jurídica que somente expressa, com certa indolência, o inexorável da educação. Existe algo a mais: o temor ao comum, o ódio à igualdade em primeiro lugar, o medo de que o mundo seja algo mais que um dispositivo de mercado e consumidores, o não rebelar-se contra o que se considera a natureza imutável da infância e da juventude, a insuportável sensação de um tempo de alteridade. (SKLIAR, 2014, p. 189)

A condenação na escola pública segundo Skliar pode estar ligado a ódio à igualdade e um certo temor ao não se rebelar-se. Masschelein e Simons (2017) também remetem as acusações direcionadas à escola a esse temor e ódio, pois a escola é vista como a única capaz de proporcionar “tempo livre” e transformar o conhecimento em bem comum.

Assim Skliar (2014) procurar entender o educador:

Talvez uma das questões mais interessantes – e por isso a mais preocupante, a mais complexa – seja a de entender o educador como aquele que dá tempo aos demais – tempo para pensar, para ler, para escrever, para brincar, para aprender, para perguntar, para falar – e dá tempo a si mesmo – para escutar, para ser paciente, para não se submeter

à lógica implacável da urgência por cumprir metas, finalidade e programas. (SKLIAR, 2014, p. 202).

Entender o educador como aquele que dá tempo e que si dá tempo, talvez seja um dos caminhos a seguir rumo à emancipação intelectual e a autonomia. “Eis aqui a única relação possível entre ensinar e aprender: oferecer signos que os outros decifrarão no seu próprio tempo e do seu próprio modo. [...]”. (SKLIAR, 2014, p. 204).

IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar a viver renunciando à soberba do eu vou te ensinar. Fórmula que sempre traz velada uma ameaça e anuncia a dependência como condição da relação, porque pressupõe, dá a entender que sem um o outro nunca aprenderá. (FRIGERIO, 2006, p. 141)

A língua da escola não pode e nem deve ser institucionalizada, e sim, compreendidas e compartilhadas. E para que não perca seu potencial emancipador, ela precisa ser uma língua de experiências, do “eu” e do “outro”, uma língua plural e dialógica tecida entre educandos e educadores. Para que isso aconteça ela deve ser resignificada, não somente usada para explicar a matéria, e sim para apresentar o mundo, assim o educando fará sua tradução e encontrará o sentido da sua língua através da sua própria experiência, conforme nos indica Larrosa (2017):

[...] Essa perspectiva pedagógica parte de um ponto de partida de algo inusitado; ela quer dar voz à experiência de aprendizagem como sendo a experiência do estar-no-meio ao focalizar o sempiterno arranjo artificial chamado “escola” que faz essa experiência possível. (LARROSA, 2017, p. 53)

A experiência e o diálogo talvez sejam o caminho para a emancipação, é preciso esse “estar-no-meio”, é preciso que o aprendizado seja significativo. E para isso a figura do mestre explicador deve sair de cena. Mas será possível aprender sem um mestre explicador?

Retomamos agora a infantilidade no aprendizado da criança que consegue aprender sem explicações, sem um mestre explicador, será que nós não podemos fazer esse exercício também? Pode-se aprender sem um mestre explicador, porém não sem um mestre, pode-se emancipar pelo princípio da igualdade, mas não no da desigualdade, que pressupõe hierarquia e imposição.

Vimos com Rancière (2010) que:

O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os “inferiores”

embrutece, ao mesmo tempo, os “superiores”. Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências. (RANCIÈRE, 2010, p. 65)

Essa crença na inferioridade da inteligência aprisiona e impossibilita a emancipação intelectual, colocando assim, remetendo ao ambiente escolar, o aprendiz na posição de incapaz.

Hoje nos deparamos com o empobrecimento da experiência não no sentido de conceitos mais sim de habitar o tempo e espaço, como aventura. Para que algo progrida é preciso nos desprender de nossas verdades e convicções, como assim o fez *o mestre inventor*, quando algo improvável o acometeu e levou a questionar suas experiências e seus conceitos acerca do educar.

Cabe ressaltar aqui que Jorge Larrosa ao organizar o livro *Elogio da escola* tinha a intenção de produzir novos sentidos à escola, e não a atrelar a figura da escola às histórias de fracasso, ou justificativas que todo mundo já conhece. É necessário pintar um retrato da escola com um lugar de emancipação e não de prisão, ou melhor, de embrutecimento. Um olhar que se abra pela experiência, e é nesse lugar de experiência que a emancipação pode surgir e consolidar-se.

O ensinar vai muito além de fórmulas prontas e métodos eficazes, planejados em busca do melhor compreender. Ensinar é reinventar-se a cada dia, pois a língua é plural, as turmas são plurais e a aprendizagem é dinâmica demais para seguir padrões. Assim devemos dar oportunidade à escola e à sua língua, acreditar no potencial da escola pública, onde a mesma pode e deve ser lugar para a emancipação e inventividade, o falar de várias línguas como uma política que se abre ao pluralismo das culturas, tal como nos fala Larrosa (2017):

A resposta simples e ao mesmo tempo radical à pergunta “que língua se deve falar na escola?” [...] é: não importa. Contanto que a gramaticalização e o estudo sejam aceitos juntamente com a gramaticalização de outra língua. E provavelmente esses atos escolares envolvam uma política mais radical do que a atual política de identidade sobre cultura e língua. (LARROSA, 2017, p. 40)

Muitos são os argumentos que tentam denegrir a imagem da escola pública, mas talvez esses acusadores não se recordam de que muito do que são hoje devem à escola, aprenderam na escola. Criou-se um olhar depreciativo acerca da mesma, porém precisamos fazer o exercício de recordar e perceber tudo o que a escola pública torna possível para o engrandecimento social e cultural de uma nação.

Algo importante a ser colocado aqui sobre o pensamento de Masschelein e Simons é que a “escola”, assim como a “democracia”, são palavras que apontam para “invenções”, porém ambos acreditam que a aprendizagem não se dá apenas na escola, eles acreditam haver formas outras de aprendizagem. Segundo os autores a ida à escola é ainda vista como um investimento ao capital humano.

A escola pública segundo Jorge Larrosa é uma das poucas instituições que recebem os alunos como iguais, do ponto de vista da igualdade, esse talvez seja o grande diferencial para acreditarmos no potencial de emancipação da escola pública. Porém vivemos em um mundo da competitividade e se a escola entra na lógica da competitividade ela perde a ideia de igualdade

Larrosa acredita que a escola de hoje está mais voltada para a técnica do que para a produção de conhecimento, para o pensar. As competências do pensamento estão cada vez menos frequentes e estão sendo gradativamente substituídas pelas competências técnicas. Para ele os pais ao levarem seus filhos à escola estão mais interessados com a rentabilidade profissional que o filho poderá vir a ter no futuro. Assim segundo ele a educação está cada vez mais privatizada e está sendo pensada em função de interesses particulares e não de interesses comuns.

Skliar (2014) ressalta que podemos combater as falsas e injustas acusações à educação e às escolas:

As acusações de que a educação perdeu sua fisionomia é falsa e injusta. Tudo remete a um paradoxo de difícil solução: o mundo – certa porção do mundo – que pede às escolas que cumpram com sua estirpe civilizadora, que *cidadanizem*, que abram e garantam o horizonte do trabalho, que sejam inclusivas, que gerem valores de aceitação e pacificação, que criem uma atmosfera de harmonia e convivência. A questão é que o mesmo mundo,

que exige tudo isso da educação, é um mundo incapaz de realizá-lo. (SKLIAR, 2014, p. 188).

No entendo, educar não tem a ver com exigências curriculares tampouco com homogeneidade, pois vivemos em uma sociedade plural. O “Velho” método apontado por Rancière como embrutecedor precisa “abrir um espaço dentro da norma para que surja o outro” (BÀRCENA, 2009, p.8). Ou, como nos fala Kohan (2013), por meio de uma política do aprender sensível:

Pensamos então numa política do aprender sensível a essa inversão. Estamos acostumados a saber o que os nossos alunos devem aprender. Acostumamo-nos a saber o que eles precisam saber, as competências que eles necessitam ganhar para se dar bem no mundo do trabalho, o tipo de pessoas que eles devem se tornar na vida social. Talvez seja importante nos tornarmos um pouco mais ignorantes quando pensamos na aprendizagem de nossos alunos e, em particular, ignorar a condição política que impede que eles desdobrem toda a potência de seu aprender: a que considera que alguns podem ou sabem ou pensam mais do que outros. É preciso saber (e talvez esse seja o único saber constitutivo de uma educação para a emancipação) que, quanto ao saber e à inteligência, todos os seres humanos são iguais. Quem sabe a partir dessa igualdade possamos aprender de verdade e habitar uma escola ainda não habitada. Quem sabe a partir desse princípio o aprender recupere sua força e sua potência e nos ajude a encontrar escola nas escolas.

Habitar uma escola ainda não habitada e encontrar o escolar na escola, talvez seja um caminho possível para a emancipação intelectual. Cabe ressaltar e elucidar que, o interesse de Jacotot e Rancière não é fundar uma nova proposta pedagógica, nem evidenciar um método, mais sim permitir um diálogo e pôr em questão nossas práticas e o sentido do ensino e aprendizagem. É mais uma tomada de consciência, uma hipótese a ser propagada e verificada.

REFERÊNCIAS

ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. [Trad: Mauro W. Barbosa]. 5a. Ed. São Paulo: Perspectiva. 1979.

BÁRCENA, Fernando. **Apêndices del tiempo**. La Educación entre generaciones. Revista Todavía, Buenos Aires, n. 21, p. 8-11, 2009.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1985, v.1, p.197-221.

_____. **Notas para uma política do aprender**. In: Congresso de Educação Básica, 2013, Florianópolis. Anais do Congresso de Educação Básica. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.32.06.c4e8b3dedd1060fab21ed9d35f77adc8.pdf. Acesso em: 22 de agosto de 2013.

BRETAS, Silvana Aparecida; CRUZ, Crislaine Santana. **O mestre e o aprendiz como iguais**: a potência da vontade e da inteligência humana em Rancière. IN: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 63, p. 210-232, jun2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641179> acesso: jan/2019.

CARDOSO, F. et al. **Interdisciplinaridade: fatos a considerar**. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia, Ponta Grossa , v. 1, n. 1, 22 - 37, jan./abr. 2008.

CARLESSO, Dariane. **John Dewey e a educação como “reconstrução da experiência”**: um possível diálogo com a educação contemporânea. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

COSTA, Gilcilene. **UM CURRÍCULO DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: arte, linguagem e diferença. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 293-308, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/costa.pdf>. Acesso em: 15 agosto 2019.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Escolas que somem, reflexões sobre escola pública e educação popular.** IN: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 127-144, jan./jun. 2004.

_____. Maria Tereza. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano.** IN: Revista Brasileira de Educação, Caxambu-MG, 2002.

FAZENDA, I. C. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro.**, 4. ed. São Paulo: Loyola, 1979.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução por Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel.** Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto, 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

_____. **Elogio da escola.** Tradução de Fernando Coelho, 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Coleção: Experiência e Sentido.

_____, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. 2002. Vol. 19. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI.pdf. Acesso em: 15 maio 2013. _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão.** In: LARROSA, Jorge; SCLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Valter Omar. **Igualdade e liberdade em educação: a propósito de O mestre ignorante.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 181-183, abr. 2003.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: Relatos de um viajante educador.** Tradução de Hélia Freitas. 1ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

LINS, Daniel. **O devir-criança do pensamento.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipada? IN LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola.** Tradução de Fernando Coelho, 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Coleção: Experiência e Sentido.

PASQUALATTO, Tamara Havana dos Reis. **A emancipação intelectual como proposta metodológica.** UNIOESTE-PR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5281_3027.pdf acesso em Jan/2019.

PELLEREJO, Eduardo. **A lição do aluno: uma introdução à obra de Jacques Rancière.** IN: SABERES – Revista da Faculdade de Educação da UFRN, v. 2, n. 3, Natal-RN: Dez./2009, p. 18-30.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual.** Tradução Lílian do Valle. 3ª ed. São Paulo: Autêntica, 2010.

_____. **Actualidade de o mestre ignorante.** Entrevista realizada por patrice vermeren, laurence cornu e andre benvenuto. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. 2003.

_____. **O espectador emancipado.** Revista eletrônica de críticas e estudos teatrais. 12/05/2008, p. 1-7. disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br>. acesso em: 01 abril 2018.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207. _____. Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed. – 1ª Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem:** educar. Tradução de Giane Lessa, 1ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2014.