

# JOSEPH JACOTOT: CONTRIBUIÇÃO PARA A REFLEXÃO ACERCA DO CONSELHO DE ESCOLA

**Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella**

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

cileda@usp.usp.br

**Resumo:** Trazer um pouco da história e aproximar algumas ideias do “controverso” professor francês Joseph Jacotot (1770 – 1840) à administração escolar é o desafio e objetivo deste artigo. Ao contestar a Revolução Francesa e instituições de sua época, advogou que a liberdade viria de outra forma. Trouxe questionamentos sobre os meios utilizados para atingir fins específicos. Jacotot problematizou a desigualdade de inteligências enfatizando a importância da construção do conhecimento, do ser sujeito de sua ação e da vontade de aprender para a emancipação intelectual, questões atuais e recorrentes no Conselho de Escola entendido hoje como espaço democrático também de aprendizagens.

**Palavras-chave:** emancipação intelectual; conselho de escola, liberdade.

Este texto tem por objetivo retomar as polêmicas discussões de Joseph Jacotot sobre a questão da igualdade das inteligências e da emancipação intelectual e aproximá-las àquelas também polêmicas discussões a respeito do conselho de escola. Ao tratar a igualdade de inteligência como ponto de partida e não como objetivo a ser atingido, Jacotot inverte a lógica da discussão da superação da desigualdade. A radicalidade de Jacotot instiga a refletir sobre como e quanto o mestre explicador e o mestre ignorante estão presentes na instituição escolar.

Joseph Jacotot foi um interessante professor e militante político da causa da educação do Século XIX. Interessante “porque foi testemunho de como se gestaram e como sucumbiram os ideais igualitários de 1789, e apesar disso seguiu sustentando-os” (DUSSEL, 2003, p. 213). Nas considerações de César Tello (2005), os burocratas responsáveis pela educação da França pós Revolucionária, em 1830, tendo como ponto de partida a desigualdade, acreditavam que caberia à escola suprimir “a diferença que existia entre os sujeitos em suas capacidades, conhecimentos e habilidades, sempre levando em conta o objetivo principal de integrar ‘ordenadamente’ os indivíduos às sociedades.” Deixando muitos fora desse processo “civilizatório”. (p. 2) Nessa perspectiva, a igualdade significava “que cada cidadão teria que adaptar-se pacificamente a uma ordem social que estava em plena transformação, tendo que cumprir com determinados direitos e obrigações próprias do estado de direito.” (TELLO, 2005, p. 2, grifos no original, tradução minha).

Sendo o século da Revolução Francesa o da promoção institucional e progressista da instrução pública, a defesa da liberdade pela educação proposta por Joseph Jacotot viria de outra forma. Para ele “a instrução era como a liberdade: não se concede, conquista-se”<sup>1</sup>. (RANCIÈRE, 2005, p. 1)

Jacotot é considerado um revolucionário do século XIX, um “antiprogredista, anarquista” (KOHAN, 2003, p. 6), que viu na proposta da ordem e do progresso através das instituições sociais propagadas com a revolução francesa, os princípios do embrutecimento, não reconhecendo a política nas instituições.

Tecendo crítica ao método tradicional de ensino, a verificação da desigualdade como ponto de partida para se atingir a igualdade, aos ensinamentos socráticos, a escola como instituição organizada para atuar no sentido de diminuir as desigualdades (DUSSEL, 2003), Jacotot é apresentado por Jacques Rancière em seu livro *O mestre ignorante* que, numa linguagem de aforismo<sup>2</sup>, traz um Jacotot que inovou a pedagogia. Partindo da análise de sua própria experiência como professor, tendo como crença a igualdade de inteligência como ponto de partida de sua concepção de educação e de política (JÓDAR; GÓMEZ, 2003, p. 242), Jacotot instiga a pensar nas relações de poder que se estabelecem na educação e na escola. “Assim, a proposta de Jacotot se centra não na ignorância mas em sua *impotência*” [...] que caracteriza aqueles sobre os que pesa massivamente o prejuízo da desigualdade de inteligências.” (p. 248)

Este trabalho procura demonstrar, em certa medida, a riqueza desse pensamento para a escola de hoje. Partindo da observação da experiência vivida por Jacotot, propomos na sequência trazer uma concepção de educação que justifique a preocupação com os meios e fins da educação sem contradições entre ambos. Na parte que segue, buscamos evidenciar ações da administração escolar e do conselho de escola, tendo como referência as concepções de educação que justificam a atuação do mestre explicador e do mestre ignorante e suas consequências, particularmente para as crianças. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a atualidade de Joseph Jacotot.

Antes de expormos algumas reflexões de Joseph Jacotot, tracemos uma rápida biografia desse pensador.

Joseph Jacotot nasceu em Dijon, na França, em março de 1770, onde estudou e lecionou. Com o advento da Revolução Francesa, uniu-se às rebeliões, tornou-se militante político e foi oficial dos exércitos da jovem república. Em Dijon, após ser nomeado professor de Literatura Clássica, desempenhou sucessivamente as cátedras de Métodos das Ciências, Idiomas Antigos, Matemáticas Superiores, Legislação Romana, Matemáticas Puras e Transcendentes e Direito, e ainda, piano e violão. Em 1815, chegou a ser eleito deputado e por ocasião da Segunda Restauração e com a queda final de Napoleão, no mesmo ano, viu-se obrigado a deixar a França.

Exilado nos Países Baixos, ensinou privadamente em Mons e em Bruxelas. Em 1818, obteve o cargo de professor na Universidade de Louvain (VALVERDE, 2005, p. 8) para lecionar Francês e Literatura, época de sua aventura intelectual (RANCIÈRE, 2005). A Revolução de 1830 possibilitou seu regresso à França onde esforçou-se para propagar seu “método” de ensino e trabalhando pela “Emancipação Intelectual” de seus companheiros. As ideias, princípios e experiências de Jacotot se propagaram rapidamente, a partir da criação de uma sociedade pedagógica *panécastique* [tudo está em tudo], e de dois jornais, *Journal de Philosophie*

Panécastique e o Journal de L'Émancipation Intellectuelle, com repercussões tanto nos meios ilustrados quanto entre trabalhadores (VALVERDE, 2005, p. 11). Jacotot morreu em Paris, aos 70 anos, deixando suas ideias polêmicas sobre a questão da *igualdade das inteligências* e da *emancipação intelectual* para muito além do seu tempo.

Considerado extravagante e louco por muitas pessoas de sua época, ainda hoje provoca, entre professores e pesquisadores, questionamentos, reflexões, reações de estranhamento, e mesmo de agradecimento. (RANCIÈRE, 2005; VALLE, 2003; MACEDO; SANCHEZ, 2003, p. 9-10; SKLIAR, 2003, p. 231; TELLO, 2005)

### **Jacotot: mestre explicador vs. mestre ignorante**

Até 1818, o professor Joseph Jacotot acreditava que cabia ao mestre transmitir conhecimentos de forma ordenada, dos mais simples aos mais complexos aos seus alunos. Entendia, portanto, que a relação mestre–aluno pautava-se pelas interações entre aquele que sabe e aquele que não sabe, cabendo ao mestre explicar e ao aluno receber a explicação, como se este não tivesse condições de desenvolver sua própria interpretação. (RANCIÈRE, 2005; VALVERDE, 2005; KOHAN, 2003) Porém, exilado nos Países Baixos, defrontou-se com um enorme desafio: ensinar língua e literatura, para alunos adolescentes, numa condição em que nem os aprendizes dominavam o idioma francês nem ele falava holandês. Disposto a aceitar o desafio, recorreu à edição bilingue (holandês e francês) do *Telêmaco*, de Fénelon, publicado em Bruxelas. Por meio de um intérprete, propôs aos alunos que se valessem da leitura do *Telêmaco* e, amparados na tradução holandesa, procurassem aprender o francês. Depois de certo tempo pôde perceber, que é possível ensinar até o que não se sabe, que as pessoas nascem com igual condição de inteligência e que o fato de esta ser mais ou menos estimulada, associado ao grau de atenção do aluno, define o seu êxito em aprender.

Desenvolvida a sua vontade em verificá-la, o aluno será capaz de aprender qualquer coisa. Qualquer pessoa pode aprender por si, utilizando o que sabe, observando o que está a sua frente, dizendo o que viu, verificando o que disseram (RANCIÈRE, 2005; DOUAILLER, 2003). Para Jacotot, segundo Rancière, “o aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso? E assim até o infinito. Mas esse infinito não é mais segredo do mestre, é marcha do aluno.” (RANCIÈRE, 2005, p. 44) Não há a preocupação se o aluno está dominando ou não o conhecimento do mestre.

A partir de questões que exigiam certo esforço intelectual para interpretar o *Telêmaco*<sup>3</sup>, e da vontade de aprender, os alunos aprenderam o francês, sem que o mestre lhes tivesse ensinado a estrutura da língua, porém, “não sem o mestre” (KOHAN, 2005, p. 4). Entusiasmado com a experiência, Jacotot passou a refletir cuidadosamente o que essa situação de aprendizagem revelava. Tomou como um de seus pilares de análise a questão da aprendizagem da língua materna, uma vez que a criança recém-nascida, em tão pouco tempo de contato com o mundo que a cerca, aprende a falar, sem a necessidade de um mestre que lhe explique como é a estrutura da língua.

A criança vai aos poucos realizando descobertas, as primeiras por acaso, no entanto, é nesse percurso que ela se depara com o mestre explicador e passa a receber mais e mais explicações de tal mestre que, por sua vez, tem o segredo de “saber reconhecer a distância entre a matéria a ser ensinada e o sujeito a ser instruído, a distância também entre *aprender* e *compreender*” (VALVERDE, 2005, p. 10); conhece a ignorância do outro e a distância entre duas formas de inteligência; tem o conhecimento de que ele não consegue aprender sozinho. Para Jacotot, a verificação ordenada e sem fim dessa desigualdade é o embrutecimento, pois impede o desenvolvimento da inteligência e da emancipação do outro, impede que a criança construa seu saber. A explicação encurta, assim, o caminho que a própria criança deveria percorrer. (RANCIÈRE, 2005; 2008, p. 7) Situação recorrente também com os homens do povo.

A explicação também como um problema político, é autoritária, “pressupõe a hierarquia, a divisão entre inferiores e superiores, a lógica da desigualdade” (KOHAN, 2003, p. 5). Trata-se de um ‘aprendizado’ vinculado a um processo de dominação, pois a palavra passa a ser utilizada como instrumento de coerção, uma vez que a explicação se processa a partir da inteligência, da vontade e da necessidade de explicação e da fala de quem explica, sem o consentimento e o desenvolvimento da vontade de quem recebe. Para Jacotot segundo Rancière, “é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal” (RANCIÈRE, 2005, p. 23).

Contraposta a esse aprendizado, está a compreensão alcançada a partir do mestre ignorante. Para Jacotot, ela é condição para a emancipação intelectual. Ao ter como ponto de partida a igualdade de inteligências, igualdade em todas as suas manifestações, passa-se a se considerar importante o que a pessoa sabe e não o que não sabe. Rancière afirma, com base em Jacotot, que todo mestre ignorante sabe alguma coisa, mas o fato de não saber o que se quer ensinar, isto é, não ter um rol de conteúdos pré-estabelecidos organizados de forma sequenciada, nem saber o que o outro vai aprender não compromete o objetivo a ser atingido: a emancipação intelectual. “Esta acontece quando uma inteligência obedece a si mesma, sem deixar-se guiar por outra.” (MACEDO; SANCHEZ, 2003, p. 12) O importante papel do mestre é, a partir da postura que adota, criar no aluno a vontade de enfrentar o desafio de que pode construir e ampliar seu saber, se libertar da dominação imposta pelo outro.

### **Sobre meios e fins da educação**

Em educação, os meios utilizados para atingir os fins mostram, em grande medida, qual a relação estabelecida e a almejada, se de perpetuação da dominação ou de transformação e emancipação. Nesse sentido, Vítor Henrique Paro (2000) leva a pensar nos meios necessários para realizar a educação como emancipação, ressaltando as contradições apresentadas pela atuação na lógica do mestre explicador que, através da coerção, estabelece uma relação de dominação sobre o outro, impondo-lhe o que é de seu interesse, não raras vezes, de forma acrítica, repassando o que é de interesse da classe dominante, exercendo, assim, o poder sobre o outro, tirando-lhe a condição de ser sujeito de sua ação. (PARO, 2008) Esse autor em suas

discussões e análises, vem evidenciando a necessidade de considerarmos todo ser humano como sujeito histórico, que necessita do diálogo na busca do consentimento consciente do outro no estabelecimento das relações.

Segundo Paro, o homem nasce com potencialidades naturais e, fazendo uso delas, na sua relação com a natureza e com o mundo, faz-se histórico e capaz de criar valor (ética). Afirma, ainda, que, para realizar seu desejo, desenvolve o trabalho que concretiza e materializa o objetivo estabelecido a partir do valor criado. (PARO, 2008) O homem cria valores para além do necessário, porque não lhe basta apenas viver, mas sim viver bem, ou seja, viver de acordo com os valores que cria. Vai, assim, nesse processo de criação, tornando-se mais humano, desenvolvendo suas potencialidades, ampliando seu cabedal de cultura, enfim, apropriando-se “de conhecimentos, informações, valores, crenças, habilidades artísticas, etc. etc.” (PARO, 2008, p. 23). No entanto, à medida que o homem cria valor, novas relações vão-se estabelecendo com a natureza e com outros homens. Dessa convivência surgem os diferentes tipos de organizações sociais, estando a administração presente em todas elas. (PARO, 2000)

A atividade administrativa entendida como a utilização racional de recursos para se atingir determinado objetivo é condição para a vida humana e está presente em todos os tipos de organização social (PARO, 2000, p. 19). “Porque se propõe objetivos, o homem precisa utilizar racionalmente os meios para realizá-los.” (p. 19)

No sistema capitalista de produção, a administração é mediação para garantir o acúmulo do capital para a classe dominante. Como, numa sociedade capitalista, o grupo dominante detém a propriedade dos meios de produção e compra a força de trabalho do trabalhador, a administração em tal sistema deve ser compatível com o objetivo a ser atingido, ou seja, o lucro. Utiliza para tanto a “divisão pormenorizada do trabalho” e a “coordenação” do esforço humano coletivo como instrumentos de coerção, de dominação. (PARO, 2000) Ainda segundo o autor, “é necessário que a atividade administrativa seja elevada de seu caráter espontaneamente progressista para uma práxis reflexivamente revolucionária. (PARO, 2000, p. 33)

A questão remete a Jacotot, para quem a emancipação intelectual, a superação da dominação, como um fim a ser atingido, necessita do meio adequado para tal: o mestre ignorante, aquele que possibilita novas relações entre as pessoas. Nestes termos, parece procedente pensar na lógica do mestre ignorante na administração escolar, entendida como mediação para a realização do fim educacional que é o ser humano educado e emancipado. Certamente, isso implica acatar um conceito também rigoroso de educação, como o proposto por Paro, entendendo que ela não se coaduna com a lógica e os meios utilizados no sistema capitalista de produção.

O mestre explicador assume a perspectiva de controle do trabalho e das ações do outro, revelando ações não educativas para realizar processo educativo (PARO, 2000), acentuando, assim, as desigualdades. Desigualdades que se revelam em suas múltiplas formas nos diferentes espaços escolares, inclusive na sala de aula, quando, nas inter-relações, um detém o poder, o outro, o dever; um pensa, o outro executa; um manda, o outro obedece; um é ativo, o outro

passivo; um fala, o outro ouve; um sabe, o outro não sabe; um é sábio, o outro, ignorante. Constituem o que Rancière denomina “alegorias da desigualdade”. (2008, p. 4) A necessidade de se construírem e de se transmitirem histórica e culturalmente relações pautadas pela igualdade em todas as suas manifestações, pelo diálogo na busca do consenso, denota a importância de se escolherem racionalmente os meios para atingir os fins, não devendo existir antagonismo entre ambos. (PARO, 2000, 2001, 2008)

A administração escolar, aqui entendida como sinônimo de gestão escolar, ao constituir-se em mediação para o alcance do fim da escola, que é a educação, não se restringe, como acredita o senso comum, apenas às atividades da direção ou às, assim chamadas, atividades-meios, isto é, todas as atividades não estritamente pedagógicas (secretaria, zeladoria, conservação de prédio e equipamentos, merenda etc.) que se constituem como apoio ou pré-condições para a atividade-fim, ou seja, o processo pedagógico propriamente dito. A administração escolar, em vez disso, deve estar em todo lugar onde se faz necessária a utilização racional dos recursos para a realização do fim educativo perpassando todo o processo educativo em todos os espaços da escola. Sem mediação, o que temos são atividades que se fazem fins em si mesmas, não servindo ao fim esperado. Tais atividades costumam se fazer presentes tanto fora da sala de aula quanto na própria situação de ensino, seguindo a lógica do embrutecimento. Por isso, se a educação é o objetivo da escola, revela-se a importância de o administrador escolar e demais educadores terem a clareza da concepção de educação a que almejam: se na perspectiva da lógica do embrutecimento ou se na da emancipação.

Ao fazer a reflexão sobre o processo do embrutecimento ou da emancipação intelectual, Jacotot, já no século XIX, evidenciava a necessidade de se elaborar uma concepção de educação que, antes de buscar a garantia dos direitos da pessoa como ser cidadão, buscaria o reconhecimento da pessoa como ser humano, sujeito de sua ação, além dos meios compatíveis para sua realização. Nesse sentido, observa-se uma crítica à concepção de educação como mera transmissão ordenada de conhecimentos e de informações, com conteúdos organizados do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, tendo como método a explicação. Esta parte de relação em que seres intelectualmente superiores impõem passividade àqueles considerados inferiores, entre o que sabe e o ignorante (RANCIÈRE, 2005, p. 24).

Jacotot justifica essa rejeição pela atuação do mestre explicador, que, ao oferecer ao outro um recorte, selecionado e repassado como verdade segundo seus próprios valores, tendo a explicação como meio, impede que o outro busque outras fontes e forme sua concepção de mundo, impede que pratique a política, ou, mais especificamente, a democracia. (KOHAN, 2003) É um processo que embrutece e impede a emancipação intelectual.

Para não confundirmos administração com burocratização e assim naturalizarmos o que poderíamos chamar de “divisão pormenorizada de saberes e fazeres”, a exemplo do que se passa numa fábrica com a ruptura do trabalho intelectual do manual recorreremos a Paro (2008, p. 23), que propõe um conceito de educação em dimensão mais abrangente, que considera a formação integral do ser humano:

[...] em seu sentido amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. (PARO, 2008, p. 23)

Segundo o autor, essa outra concepção prevê que educação é a apropriação da cultura e não de parte dela, como tenta viabilizar o mestre explicador. Mas, como viabilizar a concretização de uma educação que se pauta por esses preceitos, se o meio utilizado para isso – a escola – não propicia a constituição desse sujeito emancipado e ainda o embrutece?

Para Jacotot, a emancipação intelectual só pode ser viabilizada pelo mestre ignorante, que, não se colocando como superior, cria as condições para que a vontade de apropriação da cultura, do saber, da necessidade da verificação da igualdade, da não aceitação da dominação, se estabeleçam. (RANCIÈRE, 2005)

Para se realizar a educação em seu sentido amplo, é necessário considerar uma forma de administração ou gestão em que as medidas que envolvem partilha do poder na escola, como os mecanismos coletivos de participação (o conselho de escola, a associação de pais e mestres, os conselhos de classe, as reuniões de pais, as assembleias) além da escolha democrática de dirigentes e o maior envolvimento de alunos, pais, professores nas atividades escolares, constituem possibilidades de superação do estabelecido. (PARO, 2001)

A lógica do mestre explicador está presente nas relações entre os diferentes segmentos da escola sempre que se estabelecem relações autoritárias, relações de coerção em que os interesses de uns se sobrepõem aos de outros, mediante o mando e a obediência, a separação entre concepção e execução, característica da divisão pormenorizada do trabalho, entendida do modo específico em que esta se faz no sistema capitalista de produção<sup>4</sup>. O potencial progressista da administração (ou gestão) não se está desenvolvendo, pois pela administração, está-se negando a construção de sujeitos.

Diversas são as situações que ilustram tais ocorrências. Por exemplo, quando no conselho de escola as decisões são manipuladas para atender interesses particulares ou de grupos que não estão comprometidos com o objetivo prioritário da escola – a educação (ANTUNES, 2002; PINTO, 1996); quando a associação de pais e mestres, diante de insuficiência de recursos, coloca como obrigação dos pais o pagamento de taxas para a manutenção da escola, reforçando seu caráter arrecadador (SPOSITO, 1993); quando pais são chamados à escola só para ouvir reclamações dos filhos, ou quando são tratados como se estivessem recebendo favor (PINTO, 1996; PARO, 2001); quando as assembleias são convocadas e são usadas apenas para repasse de informações; quando os critérios das notas, dos conceitos, das avaliações e reprovações são utilizados como instrumento para intimidar os alunos; quando em nome da burocracia do sistema e temendo punições o diretor e equipe escolar se posicionam contra interesses da comunidade (PINTO, 1996).

Nesse sentido, a partilha de poder pela persuasão, envolvendo o diálogo e o consentimento consciente do outro, surge como outra possibilidade de relação. Como afirma Paro:

A persuasão na perspectiva do diálogo, como a entendemos, tem como peculiaridade seu caráter de incerteza. Quem se dispõe a persuadir deve sempre expor-se à possibilidade não apenas de não persuadir na direção que pretendia, mas também de ser persuadido na direção contrária. Assim entendida, a persuasão exibe uma aparência de extrema fragilidade, pois que nunca se pode estar certo de que o poder potencial que se julga *ter* venha confirmar-se no poder atual que se *exerce*. Por isso a educação é sempre uma possibilidade, não uma certeza. (PARO, 2008, p. 54, grifos no original)

Em que pese a importância de todos os espaços com potencial democrático da escola, destacamos o conselho de escola<sup>5</sup>, numa perspectiva de gestão democrática, como um dos instrumentos que, se não for concebido de forma isolada, pode revelar algumas possibilidades para essa superação e uma nova construção. No entanto, o conselho de escola também pode apresentar-se na lógica do mestre ignorante e como um importante espaço para o exercício da persuasão.

### **Conselho de escola: uma alternativa para a gestão democrática da escola**

Criado para responder e acalmar os movimentos sociais da década de 1980, o conselho de escola, ao longo de sua história, tornou-se palco privilegiado de disputas de interesses entre servidores públicos e usuários da escola, evidenciando com certa frequência suas fragilidades (PINTO, 1996; SPOSITO, 1993; ANTUNES, 2002; PARO, 2001)

Distante de ser a panaceia para resolver os problemas de gestão da escola, uma vez que esta possui imbricações com condicionantes externos à ela, pautados pela organização de um sistema de ensino verticalizado e autoritário, construído à sombra do sistema capitalista de produção, o conselho de escola, embora não seja o único instrumento para a democratização da gestão escolar, também se firmou como um importante espaço de tomada de decisão, de informação e também de explicitação de conflitos, num processo que promove o exercício da democracia e revela diferentes incoerências e contradições, também presentes nos demais espaços escolares em que o caráter público da escola parece perder sua relevância e especificidade. O conselho de escola enquanto espaço democrático trouxe uma dinâmica até então não estabelecida na maioria das escolas, vislumbrando relações horizontalizadas e a construção do diálogo como prática na partilha do poder, vislumbrando caminhar num sentido oposto ao exercido e estabelecido nas diversas instâncias do sistema de ensino.

Embora tenha esse potencial democratizador, Paro (2001) adverte para o fato de que o conselho reproduz, no trato com os pais e alunos, o que se passa em outros espaços, como secretaria, sala de aula, reunião de pais, etc., evidenciando, em muitos momentos, uma relação pautada pela dominação, em que se destitui do outro a condição do ser sujeito e se o trata como objeto, a exemplo do que ocorre na relação estabelecida pelo mestre explicador. (RANCIÈRE, 2005) No entanto, nota-se que a relevância da constituição de tal espaço consiste exatamente na diversidade de sua composição. Encontrar-se, num mesmo espaço físico e temporal, representantes dos professores, de funcionários, da direção da escola e de usuários, pais e alunos da escola, adultos e, particularmente, crianças, para discutirem assuntos e deliberarem encaminhamentos de ações diversas, enseja a construção de um espaço educativo em que se

pode, em grande medida, construir novas práticas democráticas para todos sem hierarquização de saberes. Para as crianças, o ganho é especialmente positivo, pois, ao serem consideradas em sua especificidade como portadoras de inteligências iguais, podem desenvolvê-las cada vez mais, também a partir dos desafios que o conselho de escola demanda.

Enquanto espaço para o exercício do diálogo o C.E instiga a pensar em que medida a relação sujeito–sujeito é estabelecida no exercício proposto por Jacotot, como desafio para todos os ignorantes, do exercício democrático. O surgimento de questionamento, da reflexão, da construção do saber, da vontade de conhecer para pensar alternativas de superação das contradições e condicionamentos impostos pelo sistema e pela organização social, pode revelar em qual perspectiva se dá a atuação do conselho.

### **Conselho de escola à sombra da lógica do mestre explicador: construção do embrutecimento**

Partindo da consideração de uma sociedade de inteligências desiguais, de uma escola que trabalha com a concepção tradicional de educação, esse conselho de escola prioriza a participação dos servidores da escola e não se associa a outros mecanismos que poderiam contribuir para a democratização da gestão escolar. É importante ressaltar, no entanto, que o próprio processo histórico de democratização do país acaba por assinalar a importância dos espaços de deliberação coletiva, como é o caso do conselho. Porém, quanto mais importantes esses espaços, mais evidenciam a desigualdade de condições de participação de seus membros, que, por sua vez, mais parecem se distanciar da igualdade como objetivo a ser atingido.

Constituído por servidores públicos e usuários da escola, esse conselho de escola tem-se revelado, ao longo de sua existência, como espaço privilegiado de disputas de interesses particulares, em geral de servidores, muitas vezes, em detrimento de interesses gerais dos alunos e da comunidade. (PINTO, 1996; ANTUNES, 2002) Nesses termos, não se efetiva uma atuação que poderia se traduzir em exercício democrático, pautado pelo interesse de transformar uma realidade opressora e desigual. A lógica estabelecida é a da desigualdade.

A própria forma de composição desse conselho revela uma tendência embrutecedora, nos termos postos por Jacotot, pois são muitos aqueles que, mais próximos dos espaços de deliberação da escola, possuem informações privilegiadas e o poder de manipular as exigências burocráticas do sistema de ensino. São grupos de professores, da direção escolar, do pessoal operacional, que se associam, isolando a participação daqueles que não têm fácil acesso às mesmas informações e conhecimentos sobre o sistema – geralmente os pais e os alunos. (PINTO, 1996) Pautados pela exigência de uma formalidade que, segundo eles, garante o funcionamento das reuniões, esses grupos endossam a concepção tradicional de educação, hierarquizada e verticalizada, em grande medida orientada pela direção e corpo docente, para garantir em suas mãos a dinâmica do colegiado e o controle das ações, bem nos termos desejados pelo mestre explicador.

Associado a esse quadro está o fato de que, numa percepção embrutecedora, esse conselho de escola, espaço privilegiado para o exercício da palavra, pode atuar no sentido de

fazer prevalecer uma voz e calar as demais. (PINTO, 1996) Trata-se do predomínio de uma voz que, geralmente, busca atender aos interesses de quem conduz as decisões, transformando, assim, esse conselho em um espaço para o exercício da coerção, da manipulação, da negação do outro como sujeito, “do poder *sobre* o outro”. (PARO, 2008) Nesse processo, a palavra é utilizada como mecanismo coercitivo em que se levam em conta extensas explicações sobre as leis, as prestações de contas feitas, os procedimentos burocráticos que “precisam” ser adotados pela direção escolar e a formalidade na redação das atas. Quanto mais explicações são necessárias, mais se caracteriza a distância entre as “inteligências inferiores” de pais e crianças e “inteligências superiores” da escola, selando-se, assim, a suposta ignorância dos alunos e dos pais para as questões administrativas e pedagógicas. (RANCIÈRE, 2005; 2008)

Ao partir do que os usuários não sabem, esse conselho de escola atua com a lógica da desigualdade de inteligências e se prevalece dessa situação, colocando-a como condição para sua existência. Mas, paradoxalmente, procura nivelar as condições de seus participantes para atingir a igualdade de inteligência, não considerando a especificidade das crianças e pais ali presentes.

No tocante às crianças, o embrutecimento parece ser ainda mais nefasto, também pelo “adultocentrismo” que permeia e predomina nas reuniões. A criança parece ter importância secundária, porque é assumida como alguém que, desprovido de saber, só pode ser considerado como número na contagem de votos para ratificar decisões por vezes já tomadas. As crianças são, assim, cooptadas e impedidas de “construir sua própria opinião” (RANCIÈRE, 2005 ).

As crianças e pais *a priori* partem do desejo de participar, já que não lhes é imposto candidatar-se e se tornar conselheiro escolar. Em relação às crianças, é possível afirmar que elas buscam no conselho de escola formas para que sua inteligência não se acomode, mas o concebem como um meio para a sua emancipação. No entanto, correm sérios riscos de deparar-se com uma dinâmica que as intimida, que as aponta como pessoas tímidas, não sendo ouvidas, mas ouvindo que deve ser feito.

Partindo da concepção de que a criança é um ser incompleto, a escola não a encara como alguém que tem vontade de fazer algo valoroso, de trabalhar, de contribuir para a melhoria da escola. Por essa visão, esse conselho não contribui para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Esse quadro poderá ter repercussões até na vida adulta, quando, já na condição de pais, essas pessoas continuam a apresentar dificuldades para participar. A escola, por sua vez, não assume que fez parte desse tipo de formação e interpreta a inação como falta de interesse, este considerado como algo intrínseco à pessoa, não como algo que é construído. (DEWEY, 1973) Observamos, com essa ilustração, que ter a vontade não é suficiente para se sentir à vontade. Nessa perspectiva, Jacotot ensina-nos 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, 2005, p. 65)

O conselho configurado na perspectiva do mestre explicador não aproxima os semelhantes, vê a criança, mas não enxerga nela a potencialidade de sua inteligência. A criança, ao buscar referências no adulto (KORCZAK, 1997), depara-se, nesse colegiado, com pessoas que exercitam práticas que, muitas vezes, contradizem o exercício democrático, o processo educativo e participativo no seu sentido político. Pessoas que por não acreditarem em si, condição para emancipar-se, não acreditam no outro. (RANCIÈRE, 2005) A criança encontra adultos que participam do conselho em decorrência de convites da direção escolar, sem terem se submetido ao processo eletivo em assembleia; adultos que se calam ou votam contra medidas que são cruciais para as crianças e adolescentes, como, por exemplo, a formação do grêmio estudantil. Esses mesmos adultos às vezes votam pela destituição de membros de grêmios estudantis já formados, sob a alegação de serem alunos “indisciplinados” na escola, ou se põem contra a abertura da escola aos finais de semana ou no período de férias alegando sempre problemas estruturais. Adultos que só comparecem em reuniões que tratam de assuntos que lhes dizem respeito diretamente. Encontra, ainda, adultos que, mesmo sendo funcionários da escola, participam como membro da comunidade e que, em votações de interesse da comunidade, votam como servidores, contra o interesse dos alunos. São servidores que participam apenas para ganharem pontuação, que não investem na divulgação da reunião e das pautas, que não consultam seus pares para representá-los, que raramente discutem questões pedagógicas como qualidade das aulas junto com as crianças nas reuniões, mas que discutem o que as crianças devem ou não devem fazer, usar e participar, mesmo na ausência dos interessados diretos, as próprias crianças.

A criança que, nesses termos, participa desse tipo de conselho de escola terá modelos – nefastos – para imitar. São modelos que, se seguidos, garantirão a manutenção da escola tal como está hoje.

### **Conselho de escola à luz do mestre ignorante: avanço pelo avesso?**

Tomando a igualdade de inteligências como ponto de partida, pode-se afirmar que todo ser humano tem idênticas potencialidades para aprender, para educar-se, para participar. Quando se a transformação social, a educação deve ser entendida como apropriação da cultura e é preciso que os meios utilizados na escola sejam coerentes com esse fim, consubstanciando uma gestão verdadeiramente eficaz.

Como um dos instrumentos para a democratização da gestão, o conselho de escola, entendido como espaço democrático para tomada de decisões e como um meio de emancipação para a participação, também se constitui em um espaço em que os indivíduos acreditam em si como seres dotados de vontade e inteligência. Como conselheiros escolares, formam-se e revelam-se como sujeitos históricos, pois atuam com base na democracia, com a perspectiva de que a melhor forma de mudar a realidade é ir a ela e fazer parte dela. A tomada de decisão passa a ser resultado de um processo de aprendizagem que não se esgota com o voto. Um saber serve de base para outros saberes. A convicção que impera, nesse caso, é a de que todos têm algum

saber e todos têm a aprender (RANCIÈRE, 2005), independentemente de sua situação social no tocante a classe, gênero, etnia e geração. Nessa concepção, todos os conselheiros são ignorantes das questões a serem tratadas e todos têm saberes, que, prioritariamente, relacionam-se com os interesses gerais da educação.

A consideração de que seus membros devem passar por um processo eletivo em assembleia ganha relevância, uma vez que os candidatos a conselheiros – sejam adultos, sejam crianças – envolvem-se em tal processo, movidos pela vontade de participar. Vontade que leva a aprender a participar, a construir o percurso para a participação, a desenvolver o exercício da democracia. A assembleia para eleição dos representantes passa a ser vista como fundamental para a apresentação das propostas de quem quer ser conselheiro, apontando novas possibilidades na relação representante–representado. Há uma integração entre o conselho de escola e os demais espaços de participação. (PARO, 2001)

O conselho de escola passa a ter a preocupação com a formação do ser humano como sujeito de sua ação, da ação democrática, por meio da prática democrática. As propostas apresentadas de forma persuasiva estimulam o diálogo que busca o consentimento do outro. A disputa por votos cede espaço para o debate de propostas e apresentação de ideias que contribuem para o educar-se.

A criança observando os adultos, a coerência de suas ações e propostas de educação e de participação percebem elementos para a construção de sua própria experiência, de sua própria organização. Nessa perspectiva, o adulto não dissocia vida e educação, não conduz a ação da criança, não tutela, não planeja sua ação segundo suas próprias convicções. (PISTRAK, 1981)

No conselho de escola que atua como mediação para a democratização da gestão escolar, os ocupantes de cargos eleitos pelo conselho de escola, seja para um cargo na escola ou para ocupá-lo no próprio conselho de escola, não concebem tais cargos como vitalícios. A necessidade de contínuo movimento para a rotatividade na ocupação dos cargos permitirá a ampliação de conhecimentos, pois todos passam a ter a possibilidade de vivenciar diferentes situações.

Partindo da vontade de cada um, de acreditarem em si, contagiando um a um, questões como potencialização das assembleias, discussão e definição da representação em órgãos coletivos e formação política podem tornar-se também de interesse do coletivo infantil. Aspectos que envolvem os alunos passam a ser discutidos com os próprios interessados, tanto em assembleias quanto em reuniões do colegiado. As relações de poder, tradicionalmente caracterizadas pelo *poder-sobre*, pela dominação, passam a serem focadas como *poder-para*, poder de “potencialidade”, de possibilidades de realizações. (PARO, 2008)

#### *Considerações finais*

Diante do quadro da educação que enfrentamos na escola de hoje, os princípios propostos por Joseph Jacotot ganham relevância para pensarmos uma outra escola em que a formação do ser humano educado e a democracia sejam o norte.

Ao recorrer ao *Telêmaco*–Jacotot revelou a importância de não ser qualquer educação que resultaria na liberdade do ser humano. Assim, investiu em uma educação para a transformação, fazendo o “uso racional dos recursos para atingir fins determinados” praticou a administração da educação que, distante de ser confundida com a burocratização, tinha como objetivo o ser humano educado e emancipado.

Para Jacotot, considerar a igualdade como ponto de partida para se atingir a emancipação intelectual constituía possibilidade de avanço. Ao inverter a lógica da relação professor–aluno, ao discutir a questão da vontade, da relação não autoritária e de não dominação entre o mestre e o aluno, entre o saber instituído e o construído.

Quanto à vontade, Paro (2008, p. 54), corroborando a ideia de Jacotot, ressalta que “o professor, no exercício de seu poder de educar, produz no aluno não *diretamente* o aprender, e sim, sua mediação: o *querer aprender*.” Sendo esse o importante papel do professor, Jacotot demonstrou possibilidades de avanços mediante o que chamou de mestre ignorante, construindo aí, parece que, pelo avesso, um outro conceito do *ser ignorante*. Ao partir da igualdade, da exaltação da importância do desenvolvimento da vontade de cada um, Jacotot via no ser humano a possibilidade da emancipação intelectual, tinha como princípio a educação como prática democrática, como ação política, pressuposto para a liberdade. Mas qual relevância disso para a educação e para a escola de hoje? Quanto à liberdade Paro assim se refere:

Existem duas formas de convivência com o outro. Posso conviver autoritariamente com o outro, reduzindo-o a objeto, impondo meus interesses: essa é a forma autoritária. Não preciso dizer que essa forma é desumana, que nega a característica fundamental do humano – sua condição de sujeito – reduzindo-o à condição de objeto. Mas eu não existo sem ele. Reduzi-lo à condição de objeto é reduzir-me junto com ele. Entretanto, existe uma segunda forma que é a seguinte: em vez de abafar os interesses do outro, vou dialogar com ele, e pensar, trabalhar pacificamente, livremente, construir com ele a liberdade. E aqui vejam como o conceito de liberdade não é o mesmo do senso comum: liberdade não é meramente estar solto, não é poder fazer coisas; não. Liberdade não se ganha, liberdade não se dá e *liberdade não se conquista porque a liberdade conquistada é sempre a custa da liberdade do outro* [grifo meu]. Liberdade se *constrói* [grifo no original] com o outro. E essa construção da liberdade com o outro se dá no diálogo. É o que chamamos de *democracia* [grifo no original], [...] convivência pacífica e livre entre seres e grupos que se fazem sujeitos. (PARO, 2008, p. 83)

Com o exposto, temos em Paro a ampliação da ideia de liberdade de Jacotot, como citado no início deste trabalho. Consideramos que se constrói o ser humano, histórica e culturalmente, na relação com o outro. Construção que o leva a diferentes formas de organização coletiva, uma vez que não existe sociedade sem indivíduos, nem indivíduos sem sociedade (DEWEY, 1973). Trazer Jacotot e seus princípios para a instituição escolar, para todos os seus espaços, e particularmente para o conselho de escola, também se constitui em possibilidades de avanço.

O conselho de escola como mais um meio para se atingir o fim da escola, qual seja, a construção do ser humano educado, enquanto espaço com potencial democratizador e formador por meio da prática, pode destacar-se por poder proporcionar o exercício da palavra, da

persuasão, do diálogo, do consentimento do outro, enfim, o exercício da política, da democracia. Pode constituir-se no espaço em que os “ignorantes” podem governar, pois ali todos podem demonstrar que sabem alguma coisa e evidenciar que todos estão igualmente sujeitos à lógica do embrutecimento propagada por um sistema centralizador, hierarquizado e verticalizado como é o sistema educacional.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Angela. *Aceita um conselho?* São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- DOUAILLER, Stéphane. Calipso não se consolava com a partida de Ulisses: a ilha da igualdade. In: *Educação e Sociedade*, Campinas. v. 24, n. 82, p. 203-212, abr. 2003
- DUSSEL, Inés. Jacotot o el desafío de una escuela de iguales. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 213-219, abr. 2003
- CERLETTI, Alejandro. La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 299-308, abr. de 2003.
- JÓDAR, Francisco e GÓMEZ Lucia. Emancipación e igualdad: Aspectos sociopolíticos de una experiencia pedagógica. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: v. 24, n. 82, p. 241-250, abril de 2003.
- 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.
- MACEDO, Antonio Sérgio Giacomo; SANCHEZ, Liliane Barreira. O desafio de Jacotot: a lógica da explicação em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 1-12, abr. 2003.
- MARTINS, João Paulo. História e romance: a ideia de história em “As aventuras de Telêmaco” e as relações entre texto histórico e a prosa ficcional na passagem dos séculos XVII – XVIII. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE O LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa/ UFF, 2004. p. 1-15.
- PARO. Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PARO. Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO. Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. *Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jungen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *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: 31 maio 2008.

SKLIAR, Carlos. Jacotot-Rancière ou a dissonância de uma pedagogia (felizmente) pessimista. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 229-240, abr. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.

TELLO, César. Ensayo crítico sobre el maestro ignorante de J. Rancière. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 34/5, p. 1-18, 2005.

VALVERDE, Antonio José Romera. Autodidatismo e filosofia: desejo de conhecer. *Margem*, São Paulo, v. 21, p. 33-46, 2005.

VALLE, Lilian do. Pedra no tropeço: a igualdade como ponto de partida. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 259-266, abr. 2003.

KOHAN, Walter Omar. Um outro estranho estrangeiro: entre a pedagogia e a educação; entre a polícia e a política. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “As Redes de Conhecimento e a Tecnologia”, 3., 2005, Rio de Janeiro. *Professores/professoras: Textos imagens e sons*. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem/Uerj, 2005. p. 1-10.

KORCZAK, Janusz. *Como amar uma<sup>6</sup> criança*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

(Endnotes)

- 1 Voltaremos a essa questão na parte conclusiva deste texto.
- 2 Sobre a publicação *O mestre ignorante*, Inês Dussel assim se manifesta: “Rancière constrói seu texto de maneira estranha. Nem sempre é fácil distinguir quem fala, e isso também o faz atrativo e desafiador. Rancière tece suas palavras nas frases de Jacotot [...] É um monólogo de duas vozes, uma voz com eco, um texto que fala com o passado, com a herança da revolução de 1789, e com a França que segue a 1968.” (DUSSEL, 2003, p. 217).
- 3 Ver João Paulo Martins (2004, p. 6) que faz interessante análise sobre o Telêmaco
- 4 A esse respeito, Paro (2000) faz uma análise detalhada de suas causas e implicações.
- 5 Instância máxima das deliberações da escola, é um colegiado, definido pela legislação dos sistemas, composto por representantes de professores, da equipe técnica, administrativa e operacional da escola e representantes de pais e alunos. Ver Pinto (1996), Antunes (2002), dentre outros.

6