

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

PRISCILA ALVES DE SOUSA

**PERSPECTIVAS DAS OBRAS DE AGOSTINHO DA SILVA E JACQUES
RANCIÈRE: UMA ANÁLISE DIDÁTICA**

UBERLÂNDIA

2022

PRISCILA ALVES DE SOUSA

**PERSPECTIVAS DAS OBRAS DE AGOSTINHO DA SILVA E JACQUES
RANCIÈRE: UMA ANÁLISE DIDÁTICA**

Dissertação apresentada à banca de qualificação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Marcio Danelon.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

UBERLÂNDIA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S725p
2022

Sousa, Priscila Alves de, 1981-
Perspectivas das obras de Agostinho da Silva e Jacques Rancière
[recurso eletrônico] : uma análise didática / Priscila Alves de Sousa. -
2022.

Orientador: Marcio Danelon.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5078>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Danelon, Marcio (Orient.). II. Universidade Federal
de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 24/2022/813, PPGED				
Data:	Vinte de setembro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	9:10	Hora de encerramento:	12:25
Matrícula do Discente:	12012EDU041				
Nome do Discente:	PRISCILA ALVES DE SOUSA				
Título do Trabalho:	"PERSPECTIVAS DAS OBRAS DE AGOSTINHO DA SILVA E JACQUES RANCIÈRE: UMA ANÁLISE DIDÁTICA"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Cátedra Agostinho da Silva"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Amali de Angelis Mussi - UEFS; Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU; Romana Isabel Brázio Valente Pinho - UFU e Márcio Danelon - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Márcio Danelon, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/09/2022, às 14:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Romana Isabel Brazio Valente Pinho, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/09/2022, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amali de Angelis Mussi, Usuário Externo**, em 29/09/2022, às 08:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Membro de Comissão**, em 10/10/2022, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3926271** e o código CRC **2B8FCD02**.

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação de mestrado aos meus filhos Alexandre e Theo, que são minhas forças e motivações para ser uma pessoa melhor e vencer a cada dia.

AGRADECIMENTOS

No transcurso do mestrado, entendi e senti a palavra sororidade. Quando ingressei em 2020, estava grávida na secretaria do PPGED, entregando documentos para a liberação no meu trabalho, um homem, vendo o tamanho da minha barriga, questionou se eu daria conta do que estava assumindo. Rapidamente respondi que era a mulher e daria conta! Estava profundamente enganada. Sozinha, não chegaria até aqui, se não fossem a força e as mãos femininas para ajudarem e levantarem, quando estava para desistir.

Em especial à minha sogra Vera que infelizmente foi levada tão precoce pela doença que devastou e impactou o mundo em 2020. Durante as aulas à noite, cuidava do meu bem mais precioso, eu entrava no quarto para assistir as aulas e quando saía, meu bebe estava tomado banho, tinha mamado e uma deliciosa janta estava me esperando, quentinha na mesa. Escrevo esse agradecimento, lembrando das palavras de incentivo e carinho. Infelizmente ela acompanhou apenas meu primeiro ano de mestrado, falecendo em fevereiro de 2021.

À minha mãe Zilda que cuidou do meu filho com todo amor para eu assistir às aulas diurnas, para a escrita da dissertação e para descansar quando o corpo não aguentava mais a correria de ser mãe, estudante, profissional e dona de casa.

Às três amigas. Não fiz o mestrado sozinha, quando pensava em desistir, uma dessas mulheres estendia a mão e me levantava. Minha irmã Sabrina que esteve ao meu lado, mesmo um oceano separando a gente, orando todos os dias por mim e por meus filhos. Minha vice-diretora Nilvania que, com uma sensibilidade incrível, compreendeu esse momento de estudos. E a minha amiga Graciele, sem a sua ajuda financeira, eu realmente não estaria aqui.

Às três professoras da minha banca de Qualificação e Defesa. A Prof^a Dra Romana que me apresentou ao Agostinho da Silva e ao Jacques Rancière; as Prof^{as} Dras. Amali e Elenita que contribuíram com a minha dissertação, compartilhando conhecimentos, conselhos e sugestões para o seu desenvolvimento.

A três homens que foram fundamentais nesta jornada. Meu pai Jurandir que todo orgulhoso falava para todos que sua filha estava fazendo mestrado na UFU; meu orientador Prof^o Dr. Márcio Danelon que acreditou em mim quando nem eu mesma acreditava. Meu filho Alexandre que, por dezessete anos foi filho único e compreendeu a minha ausência emocional e física e lidou de maneira madura com a chegada do irmão.

À Deus, por sua misericórdia em minha vida, por ter colocado em meu caminho, pessoas que fizeram com que este momento fosse concretizado. Sem essa força divina nenhuma conquista seria possível.

RESUMO

A dissertação de mestrado “Perspectivas das Obras de Agostinho da Silva e Jacques Rancière: Uma Análise Didática” foi produzida como parte do projeto de pesquisa “Filosofia e Educação em Agostinho da Silva: Demarcando um campo conceitual”, desenvolvido no interior do Grupo de Pesquisa “Policles – Grupo Agostinho da Silva de Estudos Humanísticos”, ligado à Cátedra Agostinho da Silva e à Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A presente pesquisa traz contribuições acerca de uma análise didática na perspectiva das obras de Agostinho da Silva e Jacques Rancière. A didática é uma teoria e uma prática do fazer pedagógico, um exercício praticável dentro do âmbito escolar. Justifica-se a magnitude dessa pesquisa ao apresentar diferentes estruturas didáticas dentro de obras literárias de grandes filósofos tão importantes no processo educacional. De modo social, há poucas pesquisas relacionadas ao arquétipo das conjunturas didáticas das obras de Agostinho da Silva e Jacques Rancière na academia. A problematização desta pesquisa se depara com a afirmação de Pinho, segundo a qual, para se educar o povo, exige-se, como Agostinho tanto enfatiza, o fim da fome e a abolição da técnica e da didática. No fundo, questiona-se o sentido da pedagogia. Diante do exposto, emergiu a seguinte pergunta: qual didática Agostinho quis abolir? É essencial fazer reflexão a respeito da interpelação do ensino da Didática na formação docente, suas profundidades técnicas, pedagógica e político social, e precipuamente, a prática educativa profusa, consoante com as conjunturas sociais. O objetivo geral deste trabalho é relacionar os elementos da didática e explorar teoricamente a perspectiva da didática nas obras de Agostinho da Silva e Jacques Rancière. De forma específica, conceitualizar a didática, apresentar a história de Agostinho da Silva e as *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, por meio de uma didática inspiradora, expor as contribuições de Jacques e Jacocot ao considerar a emancipação e o embrutecimento, bem como, por fim, descrever a confluência entre Agostinho da Silva e Jacques Rancière. A metodologia empregada nesta pesquisa foi uma revisão de literatura, considerando obras e trabalhos publicados em língua portuguesa. Conclui-se que Agostinho quis abolir a Didática Tradicional e ambos autores discordam das escolas que priorizavam a obtenção do diploma, deixando de lado a criação de valores humanos; eles defendem um sistema de ensino que possibilite o fortalecimento da personalidade e do caráter dos estudantes, fazendo com estes tivessem condições de enfrentar a vida com dignidade e de forma autônoma, podendo vencer os obstáculos impostos pela sociedade totalmente voltada para a expropriação humana.

Palavras-Chave: Agostinho da Silva. Jacques Rancière. Didática. Autonomia. Educação. Aprendizagem.

ABSTRACT

The master's dissertation "Perspectives on the Works of Agostinho da Silva and Jacques Rancière: A Didactic Analysis" was produced as part of the research project "Philosophy and Education in Agostinho da Silva: Demarcating a conceptual field", developed within the Research Group "Policies – Grupo Agostinho da Silva for Humanistic Studies", linked to the Agostinho da Silva Chair and to the Research Line History and Historiography of Education, of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia. The present research brings contributions about a didactic analysis in the perspective of the works of Agostinho da Silva and Jacques Rancière. Didactics is a theory and a practice of pedagogical practice, a practicable exercise within the school environment. The magnitude of this research is justified by presenting different didactic structures within the literary works of great philosophers so important in the educational process. Socially, there is little research related to the archetype of didactic situations in the works of Agostinho da Silva and Jacques Rancière in academia. The problematization of this research is faced with Pinho's statement, according to which, in order to educate the people, it is required, as Agostinho emphasizes, the end of hunger and the abolition of technique and didactics. Basically, the meaning of pedagogy is questioned. In view of the above, the following question emerged: which didactics did Augustine want to abolish? It is essential to reflect on the interpellation of the teaching of Didactics in teacher training, its technical, pedagogical and social political depths, and above all, the profuse educational practice, in line with social conjunctures. The general objective of this work is to relate the elements of didactics and theoretically explore the perspective of didactics in the works of Agostinho da Silva and Jacques Rancière. Specifically, conceptualize didactics, present the story of Agostinho da Silva and the Seven Letters to a Young Philosopher, through an inspiring didactics, expose the contributions of Jacques and Jacocot when considering emancipation and brutishness, as well as, by Finally, describe the confluence between Agostinho da Silva and Jacques Rancière. The methodology used in this research was a literature review, considering works and works published in Portuguese. It is concluded that Agostinho wanted to abolish Traditional Didactics and both authors disagree with the schools that prioritized obtaining a diploma, leaving aside the creation of human values; they defend an education system that makes it possible to strengthen the personality and character of students, making them able to face life with dignity and autonomously, being able to overcome the obstacles imposed by society totally focused on human expropriation.

Keywords: Augustine da Silva. Jacques Ranciere. Didactics. Autonomy. Education. Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I.....	15
CONCEITO, ORIGEM E REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA.....	15
1.1 Conceito de Didática	15
1.2 A gênese da didática tradicional: Didática Magna	20
1.3 Ratio Studiorum	26
1.4 Construção Histórica da Didática no Brasil	38
CAPÍTULO II.....	45
AGOSTINHO DA SILVA E AS SETE CARTAS A UM JOVEM FILÓSOFO: UMA DIDÁTICA INSPIRADORA.....	45
2.1 Agostinho da Silva, uma vida dedicada à educação.....	45
2.2 Apresentando as Sete Cartas a um Jovem Filósofo.....	49
2.3 Análise da obra.....	52
2.3.1 Educação como modo e sentido da vida	55
2.3.2 Uma didática inspiradora nas Sete Cartas a um Jovem Filósofo.....	59
2.3.3 Professor Tradicional x Professor Inspirador	61
CAPÍTULO III.....	67
JACQUES RANCIÈRE E JACOCOT: EMANCIPAÇÃO E EMBRUTECIMENTO	67
3.1 Apresentando ao leitor o livro O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual.....	67
3.1.1 Jacques Rancière	67
3.1.2 O Mestre Ignorante.....	68
3.1.3 Joseph Jacocot.....	69
3.1.4 Emancipação e embrutecimento.....	70
3.1.5 Emancipação dos homens e o Ensino Universal	73
3.2 Didática Inspiradora x Didática Tradicional	74
3.3 Crítica à Didática Tradicional	84
CAPÍTULO IV	88
CONFLUÊNCIA ENTRE AGOSTINHO DA SILVA E JACQUES RANCIÈRE	88
4.1 Autonomia.....	88
4.2 Liberdade e igualdade	90
4.3 Crítica à didática tradicional	92
4.4 A natureza pedagógica nas obras	94
CONCLUSÃO	99
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

Nasci e cresci em Uberlândia, onde vivo até hoje. Segui na carreira do magistério, para realizar um sonho do meu pai. Ele achava muito bonito ter uma filha normalista. Ingressei no curso de Magistério na Escola Estadual de Uberlândia, conhecida como “Museu”, em 1995, quando estava com 14 anos e ainda não tinha grandes expectativas na carreira. Em 1998, iniciei o curso de Pedagogia na Faculdade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC).

Aos 15 anos, tive minha primeira experiência profissional em uma pequena escola particular em Uberlândia. A escola era construtivista, estudei e aprofundei no método de ensino e apaixonei pela profissão, vi resultados incríveis no desenvolvimento dos alunos, de uma maneira que, durante toda a minha vida como aluna, não tinha experimentado tamanha liberdade de expressão e aquisição do conhecimento.

Desde então, dedico a minha vida à arte de ser professora. Atuei na educação de adolescente em situação de risco na Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia (ICASU), 2004 – 2007. Nesse período, para aprimorar e ajudar meus alunos, ingressei em uma pós-graduação em Psicopedagogia, na Faculdade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC).

Em 2007, tomei posse na Prefeitura de Uberlândia, na qual trabalho até os dias atuais. Em 2016, tomei posse no Estado de Minas Gerais, no qual também leciono atualmente. Como sempre fui uma leitora voraz de livros, em 2019, tive a oportunidade de trabalhar em uma biblioteca na E. E. José Gomes Junqueira e, para aprimorar meus conhecimentos, concluí uma especialização em Biblioteconomia na Faculdade do Vale Elvira Dayrell (FAVED).

Entrar em uma universidade federal e no curso de Mestrado era um sonho muito distante da minha realidade, uma vez que trabalho desde os 14 anos e me casei com 19 anos, sendo que, com 21, tive meu primeiro filho. Após 17 anos, vi que esse sonho seria possível, seria a primeira da minha família a estudar em uma universidade federal e cursar Mestrado. Porém, como tudo na vida não é fácil, realizei outro sonho de novamente ser mãe. Após 10 anos de inúmeras tentativas, dois abortos, peguei, simultaneamente, os dois resultados positivos: gravidez e Mestrado.

Está sendo um desafio imenso, pois junto com a pandemia, existem os anseios e dificuldades de trabalhar em dois empregos, estudar e ter um bebê. Foram dois anos intensos, uma pandemia que assombrou e estagnou o mundo, membros de minha família foram diagnosticadas com Covid e, depois de 35 dias travando uma batalha contra a doença, minha sogra veio a falecer.

O edital PPGED N° 7/2019, para ingresso no programa de pós-graduação em Educação-curso mestrado acadêmico 2020 foi realizado por meio de uma prova escrita e avaliação de currículo, não ingressamos com um projeto pré-definido. Minha primeira disciplina foi Epistemologia e Educação, com a professora doutora Romana Valente Pinho, que nos apresentou, de maneira brilhante, Agostinho da Silva. Estudamos os textos *Sete Cartas a um Jovem filósofo*, de Agostinho da Silva, e *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière.

Após reunião para definir o caminho da minha dissertação, eu e meu orientador, professor Márcio Danelon, definimos um caminho a seguir e começamos a trilhar as estradas do conhecimento rumo ao ápice da escrita da dissertação.

A didática é capaz de ser abarcada como um alicerce de conhecimento indispensável em direção ao processo de ensino e de aprendizagem. Há inúmeras concepções de didática empreendidas por estudiosos, pesquisadores e até mesmo acadêmicos que tencionam interpretações acerca dessa concepção. Em consonância com Puentes (2010), ela é ciência do ensino e disciplina pedagógica que se relaciona com os fundamentos, conjunções e modos de permanecerem processos de ensino e aprendizagem voltados para a desenvoltura integral da individualidade/pessoalidade e das funções mentais dos estudantes. Ela tem uma relevante atuação no desempenho na melhoria da qualidade da educação e dos processos que têm lugar no centro da escola e das salas de aula.

Justifica-se a importância desta pesquisa ao apresentar diferentes estruturas didáticas dentro de obras literárias de grandes filósofos tão importantes no processo educacional. De modo social, na academia, há poucas pesquisas relacionadas ao arquétipo das conjunturas didáticas das obras de Agostinho da Silva e Jacques Rancière.

Assim, a didática é uma teoria e uma prática do empreender pedagógico. Uma dinâmica exequível dentro do âmbito escolar. É uma instrução, um planejamento do trabalho docente. É primordial que o docente explore os objetivos e métodos inabaláveis e eficientes com destino a compreender o conhecimento e desenvolvimento da autonomia e talentos dos seus alunos.

A problematização desta pesquisa se depara com a afirmação de Pinho (2006, p. 32), segundo a qual, “para se educar o povo, exige-se, como Agostinho tanto enfatiza, o fim da fome e a abolição da técnica e da didática. No fundo, questiona-se o sentido da pedagogia”. Diante do exposto, emergiu a seguinte pergunta: qual didática Agostinho quis abolir?

É essencial fazer reflexão a respeito da interpelação do ensino da Didática na formação docente, suas profundidades técnicas, pedagógica e político social, e precipuamente, a prática educativa profusa, consoante com as conjunturas sociais. Ela pode ser apontada

especificamente como uma tecnologia aplicada, não é uma teoria estremada, padece de forte interferência de outras ciências e se engendrou e amplificou em virtude dos estudos da Psicologia, Biologia, Sociologia etc. Esses estudos são de natureza educacional, como o estudo psicológico e biológico das adversidades de ensino e de aprendizagem (SANTOS, 2012).

O objetivo desta pesquisa, de forma geral, é relacionar os elementos da didática e explorar teoricamente a perspectiva da didática nas obras de Agostinho da Silva e Jacques Rancière. De forma específica, conceitualizar a didática; apresentar a história de Agostinho da Silva e as *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, por meio de uma didática inspiradora; expor as contribuições de Jacques Rancière e Jacocot ao considerar a emancipação e o embrutecimento; por fim, descrever a confluência entre Agostinho da Silva e Jacques Rancière.

De início, é importante ressaltar que considera-se a didática como um prática de ensino em que as ações do docente em sala de aula devem ser propositadas, sistematizadas e com uma indagação compenetrada constantemente. Ela é primordial em direção ao trabalho docente, na investigação do conhecimento para lapidar e aclarar o seu grande objetivo, que é executar seu papel de maneira que possa amplificar, em seus alunos, potenciais, habilidades e acrescer suas potencialidades intelectuais.

No transcurso desta dissertação, retrata-se o pensamento tradicional pedagógico, refletindo o quanto os processos de decoração, repetição e condicionamento do que se ensina e a transmissão do saber não coadjuvam em direção ao avanço concreto do educando, tendo em vista que a vivência e a conjuntura na qual ele está inserido não é considerada e, inúmeras vezes, o que se ensina não tem conexão alguma com aquilo que ele experiência. Assim, numa visão posicionalista da didática,   imprescindível que a prática pedagógica seja delineada em concordância com a realidade vivenciada por cada estudante.

Partindo desse pressuposto, há um marco, que é a história de Agostinho da Silva, o qual dedicou sua vida   educação. Ele tece críticas às avaliações tradicionais escolares que dispunham como pilares testes e exames que tencionavam medir apenas o conhecimento intelectual, sublinhando resultados numéricos ao mesmo tempo em que deturpam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento íntegro e emocional do aluno. Diante disso, Agostinho propõe acompanhamento dia a dia por parte do docente, preconizando que este teria que se aproximar mais dos seus alunos, buscando conhecer e exercer a intera o com a realidade de cada educando, concebendo, dessa forma, um encadeamento de amizade e confiança.

Agostinho, por intermédio de estudos, da proximidade com inúmeros teóricos e estudiosos da educação e pedagogia humanista, favoreceu a abertura de um sistema pedagógico

de ensino em que a dignidade da vida, o direito à cidadania, a aprendizagem libertadora, autônoma e significativa começaram a preencher os espaços educacionais, substituindo os arquétipos de uma educação tecnicista por meio de princípios educacionais humanizados.

Em *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, há uma reflexão da didática tradicional aduzindo a uma didática inspiradora que tem como axioma a conduta do professor, sua práxis, sua prudência e, sobretudo, sua frugalidade de se caracterizar como aprendiz e professor.

Agostinho da Silva, em sua vida acadêmica, institui o uso de seu amor à filosofia em direção a dar significado em seu percurso, ensina, por meio dos seus textos, a ser filosofia, a experimentar, a ter uma vida e uma obra em favor de um objetivo, de um amor, que, no caso do nosso filósofo lusitano, era a educação. Agostinho da Silva impressionava-se com a formação de pessoas, propiciando nelas a vontade e o prazer do saber.

Após o evidenciado, ergue-se uma discussão em direção a uma interpelação humanista, para os encadeamentos interpessoais, professor e aluno, para o crescimento pessoal que não pode estar desassociado da didática, vista como um processo que vai além de mecanismos e conhecimentos teóricos, mas da prudência do trabalho do professor em todos os âmbitos: da prática, da disciplina e da sua vocação para empreender a sua profissão com amor, cuidado e carinho, para seus discentes (CANDAUI, 2012).

Sem embargos, a pesquisa traz uma didática inspiradora nas *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, em que é simbolizado um processo de “ensinar e aprender”, uma investigação e uma reflexão de um filósofo (Navarro) em demanda de soluções para os anseios de seu aluno. Esse diálogo entre professor e aluno é encarado como um processo revolucionário de ensino e de aprendizagem.

Por conseguinte, é abordada uma perspectiva do professor tradicional em comparação ao inspirador. Um professor inspirador constitui uma conexão perpendicular mediada pela comunicabilidade e dá asas a seu aluno e o permite voar. O professor tradicional reduz seus alunos de forma homogênea, sem a inquietação do trabalho individual, não concernindo suas alteridades.

Não obstante, é apresentada na defluência desta pesquisa a emancipação intelectual vislumbrada por Rancière, desde a experiência de Jacotot, em que ele opõe-se a esse pensamento e a esse tipo de estrutura pedagógica seguida, especificamente, pelas instituições de ensino. A contar do entendimento de que o processo de aprendizagem ocorre, a todo momento, a começar do ensino, e de que para entender um texto escrito, o aluno carece de uma mente que explica, de exercícios de fixação e, especialmente, de um mestre especialista, as

dessemelhanças se coagem. A gênese que rege esse modo de organização é considerada por Rancière como embrutecimento.

Ele substancia o princípio de que se deve dar voz ao pobre, deixá-lo falar do que ele é e do que sabe, manejar soluções simples como copiar a oração que a criança conhece de cor ou um capítulo de algum livro que lhe seja dadivado. De acordo com o exposto, esse é o advento do Ensino Universal, em que o mestre ensina o que ele próprio desconsidera.

A aprendizagem não é capaz de ser investigada na concepção das coisas, mas sim das sensações que circundam os seres humanos enredados no processo educacional, suplantando a trivial instrução classificatória e impiedosa.

Dessa maneira, a educação é primordial na formação de um homem crítico e reflexivo, sendo inescusável realizar o papel de educador com valentia para perdurar em uma asserção didática que venha a ultrapassar as adversidades incessantes na vida de um educador, com mutualidade, uma vez que o professor aprende e, conseqüentemente, ensina o que se aprende.

O método empregado na investigação que se pretende empreender torna possível estabelecer uma classificação para a presente pesquisa como bibliográfica, em relação aos meios, já que se recorrerá a material publicado anteriormente para compor o referencial teórico do trabalho. Nesse sentido, seguindo a afirmação de Vergara (2013, p. 48), para quem a pesquisa bibliográfica consiste no estudo que é conduzido “[...] com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”.

A busca por literatura pertinente para compor o referencial teórico desta pesquisa considerou bancos de dados digitais, como: Google Acadêmico, Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES, SciELO, em cujo campo de busca foram informadas as seguintes palavras-chave: Agostinho da Silva. Jacques Rancière. Didática. Autonomia. Educação Aprendizagem. Esses descritores levaram a seleção minuciosa para confecção desse trabalho, aproximando o mais perto da perspectiva deste.

Trata-se, também, de uma pesquisa exploratória, por ter como objetivo “[...] prover o pesquisador de um maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa em perspectiva” (MATTAR, 1993, p. 86). O texto da dissertação, está estruturado em quatro capítulos. No Capítulo I, abordamos a Didática Tradicional, (A Didática que Agostinho quer abolir). O conceito de Didática: “A arte de ensinar”. A história da Didática, com o livro “*Didática Magna*”, (1657) de Iohannis Amos Comenius (1592-1670). O conceito de Didática na perspectiva de diversos autores. A formação dos professores nos cursos de Licenciatura, em que ocorre o primeiro contato com teorias e princípios didáticos, que serão de forte influência

em suas carreiras profissionais. A influência do Ratio Studiorum, na formação da escola tradicional brasileira, com os jesuítas.

No Capítulo II, a análise do texto *Sete Cartas a um Jovem Filósofo* de Agostinho da Silva, na perspectiva da Didática, no olhar pedagógico da relação professor aluno, ensino e aprendizagem. No Capítulo III, a exploramos de maneira minuciosa, a Didática no livro *O mestre ignorante* de Jacques Rancière, a relação professor e aluno também presente explicitamente no decorrer da história e o ensino e aprendizagem, na concepção do professor que embrutece (Didática Tradicional) e o que emancipa (Didática Inspiradora). No Capítulo IV, as confluências didáticas entre “Sete cartas a um jovem filósofo” e “O mestre ignorante” e uma crítica a didática tradicional à luz de Agostinho da Silva e Jacques Rancière.

Em relação à abordagem conferida ao problema, entende-se que se está diante de uma pesquisa qualitativa, por se tratar de estudo cujo objeto não comporta quantificação (GIL, 2010).

CAPÍTULO I

CONCEITO, ORIGEM E REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA

Para se educar o povo, exige-se, como Agostinho tanto enfatiza, o fim da fome e a abolição da técnica e da didática. No fundo, questiona-se o sentido da pedagogia. (PINHO, 2006, p. 32)

1.1 Conceito de Didática

Iniciaremos este capítulo com a compreensão do que é a Didática, sua teoria, concepções na visão de diversos autores, que possibilitam a análise e os caminhos que vamos percorrer em toda a dissertação. Comenius é considerado o pai da didática, sendo o primeiro a elaborar um conceito e articulá-lo com a prática do professor, em 1657, com o livro *Didática Magna*.

A palavra didática vem do grego¹ e significa a arte de ensinar. Para Veiga (2012, p. 35),

O enfoque sobre o papel da didática, ou melhor, da metodologia de , como é denominada no código pedagógico dos jesuítas, está centrado em seu caráter meramente formal, tendo por base o intelecto, o conhecimento, e marcado pela visão essencialista de homem. A metodologia de ensino (didática) é entendida como um conjunto de regras e normas prescritivas que visam à orientação do ensino e do estudo.

A didática pode ser compreendida com o conjunto de conhecimento necessário para a condução do processo de ensino e de aprendizagem. Encontramos inúmeras definições de didática defendidas por estudiosos, pesquisadores e acadêmicos que produzem interpretações acerca desse conceito. Acordados com Puentes , podemos definir a didática enquanto

[...] ciência do ensino e disciplina pedagógica que se ocupa dos fundamentos, condições e modos de se efetivar processos de ensino e aprendizagem voltados para o desenvolvimento integral da personalidade e das funções mentais dos estudantes, tem um importante papel no desempenho na melhoria da qualidade da educação e dos processos que têm lugar no interior da escola e das salas de aula. (PUENTES, 2010, p. 10)

Por esse mesmo prisma, Libâneo (2013) considera a didática como um dos ramos de estudo da Pedagogia, sendo que seu objeto de estudo é o processo de ensino. A Pedagogia é

¹ Διδακτικός Didakticós, significa apto para ensinar.

uma ciência e é a didática a disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino, tendo em vista finalidades educacionais. Sendo assim, a didática é uma disciplina pedagógica. Ele ainda acrescenta que “[...] o trabalho docente, isto é, a efetivação da tarefa de ensinar - é uma modalidade de trabalho pedagógico e dele se ocupa a Didática” (LIBÂNEO, 2013, p. 22).

Libâneo (2013) e Puentes (2010) enfatizam, em suas definições de didáticas, as palavras processo de ensino e disciplina pedagógica. Não podemos reduzir a didática somente a esses conceitos, pois ela não pode ter uma limitação, não pode ser estática, uma vez que, assim como citado, a definição é ampla e está inserida em um contexto histórico e social. Concordamos com a afirmação de Luckesi (1983, p. 26):

[...] identifico que sua parte central – “o papel da didática” – destina-se a atingir um fim - “a formação do educador”. A primeira parte do tema restringe-se pela segunda e, na segunda expressão “formação” restringe-se à extensão “do educador”. Então, entendo eu que o que, de imediato, nos interessa, a mim e aos presentes, é o educador, na formação do qual a didática pretende ter um papel [...].

Considerando que a didática se efetiva em sala de aula, Libâneo (2013) avalia que esse processo de ensino não pode ficar restrito à sala de aula, mas trata-se de uma prática educativa que ocorre na sociedade. A importância do ensino, fora das paredes da escola, é formar cidadãos críticos e, mais ainda, desenvolver nos alunos a capacidade de escolhas, sendo que muitas dessas transformações não somente suas vidas, mas a própria nação.

Segundo Libâneo (2013), a didática pode constituir-se em teoria de ensino, acontece um movimento dialético entre as bases teóricas-científicas da educação escolar e a prática docente. “A Didática descreve e explica os nexos, relações e ligações entre o ensino e a aprendizagem; investiga os fatores co-determinantes desses processos; indica princípios, condições e meios, tendo em vista a aprendizagem” (LIBÂNEO, 2013, p. 22).

A didática é uma teoria e uma prática do fazer pedagógico. Uma ação viabilizada dentro do âmbito da escola. É uma diretriz, uma intencionalidade do trabalho docente. É preciso que o professor investigue os objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação do conhecimento e desenvolvimento de habilidades dos seus alunos. Assim,

A didática investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela, cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em

função desses objetivos, estabelecer vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista a capacidade mental dos alunos. (LIBÂNEO, 2013, p. 25)

O ensino não é apenas transmitir informações. A reflexão diária do professor, quanto ao objetivo que ele quer alcançar nas suas aulas, qual o aluno que ele quer formar e qual a contribuição para o futuro desse aluno, são importantes no processo de ensino e de aprendizagem.

Farias *et al.* (2009) definem a didática como teoria e prática do ensino, conjugando fins e meios; propósitos e ações; objetivos, conteúdos e forma. Farias *et al.* (2009), em *Didática e docência: aprendendo a profissão*, analisa que, muitos professores, principalmente que iniciam na graduação, consideram a didática uma disciplina na formação de professores, “que ensina como ensinar” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 18). Isso reduz sua real importância, pois trata-se de um conhecimento pedagógico fundamental ao fazer do professor e que extrapola o caráter aplicado. Faria compreende-a como uma prática educativa intencional, estruturada e dirigida a outros:

Por que a ênfase na definição de normas, regras e receitas sobre o como “dar aulas”? A configuração da Didática como disciplina prescritiva tem sua razão de ser no predomínio das práticas pedagógicas tradicionais, cuja tônica foi a transmissão das verdades incontestáveis da Igreja e da Ciência Positivista, e a assimilação acrítica e passiva da cultura do dominador pelos dominados, através dos exercícios de repetição. (FARIAS *et al.*, 2009, p. 18)

O Plano Nacional de Educação de 2014, na meta 13.4, assegura a promoção e melhoria da qualidade nos cursos de Licenciaturas e de Pedagogia, integrando “às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus(suas) futuros(as) alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática” (BRASIL, 2014, s/p.). Nesse ínterim, o ensino da Didática, na formação do professor, reconhece a necessidade de ressaltar o conhecimento filosófico, social, político da comunidade escolar e de seus educandos, contexto no qual ele será inserido pós licenciado. Para Veiga (2004, p. 28),

A didática é um conjunto de regras, visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente. A atividade docente é entendida como inteiramente autônoma face à política, dissociada das questões entre escola e sociedade. Uma Didática que separa a teoria e a prática.

É necessário refletir sobre a abordagem do ensino da Didática na formação docente, as suas dimensões técnica, pedagógica e política social, e, principalmente, a prática educativa significativa, de acordo com os contextos sociais. A discussão da qualidade do ensino na formação dos professores foi defendida no Relatório Delors da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em 1996:

É no estágio inicial da educação básica que se formam, no essencial, as atitudes da criança em relação ao estudo, assim como a imagem de si mesma. O professor, nesta etapa, desempenha papel decisivo. Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor. Para ser eficaz, terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e às qualidades humanas como autoridade, empatia, paciência e humildade. Se o primeiro professor que a criança ou adulto encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas. (UNESCO, 1996, p. 158-159)

Santos (2012) considera a Didática uma tecnologia aplicada. Não é uma teoria isolada, mas recebe forte influência de outras ciências e se constituiu e desenvolveu em decorrência dos estudos da Psicologia, Biologia, Sociologia dentre outras áreas. Esses estudos são de natureza educacional, como a análise psicológica e biológica dos problemas de ensino e aprendizagem.

Para Candau (2012), a Didática é uma reflexão sistemática e busca alternativas para os problemas da prática pedagógica. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo ensino e aprendizagem. Ensino e aprendizagem é um processo que está presente, de forma direta ou indireta, no relacionamento humano. “Para esta perspectiva, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitude, tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional” (CANDAU, 2012, p. 14).

Dentro da abordagem humanista, as relações interpessoais, professor e aluno, o crescimento pessoal, não podem estar desvinculados da didática. A didática vai além de técnicas e conhecimento teóricos, tem a ver com a reflexão do trabalho do professor em todos os contextos: da prática, da disciplina e da sua vocação para exercer a sua profissão com amor, cuidado e carinho, para seus discentes. O componente afetivo está presente no processo de ensino e aprendizagem (CANDAU, 2012).

Partindo do fato de que a premissa da didática é o foco no processo de ensino e aprendizagem, existe um vínculo humano muito grande, a relação professor – aluno, na afetividade, na sensibilidade, na teoria, no conhecimento aprofundado da metodologia, do conteúdo, dos objetivos claros que o professor quer alcançar quando adentra em sala de aula e na

posição político-social da comunidade que o aluno e a escola estão inseridos, bem como na realidade que cerca a comunidade escolar.

Didática não é apenas método, como quando fora concebida por Comenius no século XVII, ela articula com uma diversidade de frentes filosóficas e teóricas, sofrendo várias mutações de natureza humana e técnica. A instrução de forma sistemática foi ampliada, visto que a ação do professor deve ser pautada e fundamentada em pressupostos teóricos, conhecimentos das metodologias, contribuindo, assim, para atuar de acordo com a necessidade do aluno, estimulando-o de forma cognitiva e afetiva.

A relevância na formação dos professores é essencial para a tensionalidade existente entre a prática, o saber e a reflexão da ação pedagógica do professor. O conhecimento sobre a análise histórica e as concepções pedagógicas, bem como a Didática.

Candau (2012) faz uma forte crítica à didática na formação dos professores, na perspectiva das variáveis do processo de ensino e aprendizagem, vinculada ao contexto social e à realidade dos professores, os problemas reais da prática pedagógica, tais como: classes superlotadas, condições econômicas precárias dos professores e alunos, conteúdos inadequados e excessivos, bem como condições de trabalho exaustivas.

Como a didática não fornece elementos significativos para a análise da prática pedagógica real e o que ela propõe, não tem nada que ver com a experiência do professor, este tende a considerá-la um ritual vazio que, quando muito pertence ao “mundo dos sonhos”, das idealizações que não contribuem senão para reforçar uma atitude de negação da prática real que não oferece as condições que tornariam possível a perspectiva didática proposta. (CANDAU, 2012, p. 21)

A relação entre prática e utopia estão presentes na práxis educacionais, acontece uma dicotomia, em que de um lado temos os jovens e iniciantes professores, que, impactados com a realidade, se convencem em negligenciar seus saberes filosóficos para sucumbir as mazelas da profissão, e do outro lado, temos profissionais veteranos, que omitem a função da Didática, com modelos prontos e ultrapassados de enfoque nas suas atividades.

A negação da dimensão técnica que a didática proporciona na prática docente inutiliza suas principais funções, que são a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem, a reflexão e a organização das atividades relacionadas à aplicação dos processos e princípios que norteiam o trabalho do professor. Não podemos dissociar a Didática ou negá-la criticando sua natureza instrumental, ou até mesmo considerá-la como uma “receita” do fazer pedagógico. Para Candau (2012, p. 23), “A prática pedagógica exige uma competência técnica”. A autora indica uma

outra perspectiva na didática, que é a didática fundamental, a qual assume uma perspectiva multidimensional do processo de ensino e aprendizagem, que são as dimensões técnicas, humana e política. Neste contexto, a análise, dentro desse prisma, é caracterizada pela reflexão de experiências efetivas, condensando a relação teoria e prática.

[...] a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente [...] Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências. (CANDAUI, 2012, p. 24)

Sendo considerada como teoria ou ciência, a didática atua na realidade do aluno e na sociedade. Conseqüentemente, ela não está isenta de alcançar uma dimensão social- política. Transformar o aluno em um cidadão crítico ou apático é um ato político; não refletir sobre suas ações e não se comprometer com o que foi capacitado para fazer é um ato político. Portanto, além do âmbito técnico, a didática pode ser contextualizada no plano humano e político-social.

A partir das definições desenvolvidas na primeira parte da dissertação, compreendemos a didática não apenas como um método, uma ciência ou uma teoria. Encontramos, várias vezes, as palavras reflexão e prática. Definimos que o foco da Didática é o processo de ensino e que as ações do professor em sala de aula devem ser intencionais, sistemáticas e com um questionamento reflexivo constante. A Didática é fundamental para o trabalho docente, na busca de conhecimento para aprimorar e elucidar o seu grande objetivo, que é desempenhar o seu papel de forma que o professor possa desenvolver em seus alunos potencialidades, competências e ampliar suas capacidades intelectuais.

Dessa forma, considera-se o aspecto de uma multimultidimensionalidade da Didática, que são defendidas pelos autores que elegeram essa literatura, especialmente Candau, Libâneo, Farias.

1.2 A gênese da didática tradicional: Didática Magna

A didática nasceu no século XVII, com o livro a *Didática Magna* (1657), de Iohannis Amos Comenius (1592-1670). No Tratado da Arte Universal de Ensinar a Tudo e a Todos, Comenius considerava a didática um método seguro de instruir em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades, aldeias e escolas. A didática foi criada, de acordo com

Comenius (2001), para investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinam menos e os estudantes aprendam mais. Porém, o sucesso desse método foram os meios para aplicá-lo.

A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinam menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade. (COMENIUS, 2001, p. 3)

Comenius foi um bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor tcheco. Como pedagogo, é considerado o fundador da didática moderna. Para Piaget (2010, p. 17),

[...] o sistema de Comênio comporta de fato uma coerência interna cujos elos principais, mesmo que pouco aparentes, resumem os principais princípios educativos que o mestre desenvolveu incessantemente tanto no plano social e internacional, quanto no plano escolar. Para atestar a atualidade de Comênio, é necessário recorrer aos eixos que o regem, ou seja, é preciso tentar transpor todo o sistema para a perspectiva contemporânea, e não simplesmente para um ou outro aspecto particular, que isolado de seu contexto daria espaço a traduções arbitrárias. Apesar das aparências, Comênio está mais próximo de nós, bem mais pelo modo como concebe a natureza do que pela maior parte das teses defendidas em sua didática.

Comenius foi o precursor do pensamento pedagógico, elaborou a teoria do ensino como um sistema de conhecimentos científicos, como uma ciência pedagógica, sendo que foi dele uma das primeiras definições de Didática:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes, com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas a priori, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arrosios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim, estabelecemos um método universal de fundar escolas universais. (COMENIUS, 2001, p. 4)

Comenius foi um divisor de águas determinante na história da educação, seu trabalho foi perpetuado e disseminado por mais de 300 anos. Foi uma tentativa de conciliar a religião e a ciência. Em uma obra à frente do seu tempo, o pai da didática ensinou a maneira e como aplicar esse método. Como já discutimos anteriormente, é um método prático. A *práxis* do professor exige um conhecimento prévio, um aprofundamento e o estudo da didática. Para Piaget (2010, p. 17),

Numa época em que o ensino nem tinha uma organização estável, nem em programas gerais, Comênio se esforça, simultaneamente, para construir uma estrutura administrativa racional e programas graduais e coerentes. Toda essa elaboração, analisada detalhadamente, está dominada por uma dupla exigência de unidade: a unidade horizontal, ou seja, programas para cada nível, e a unidade vertical que prevê a hierarquia dos graus de ensino.

Segundo Piaget (2010), a Didática Magna aspirava modificar não apenas a escola, pelos novos e inovadores processo de ensino e aprendizagem, “mas tornar-se também um meio de salvação dos indivíduos pelo conhecimento dos graus de preparação para a eternidade, isto é, conhecer-se a si mesmo, governar-se e dirigir-se para Deus” (PIAGET, 2010, p. 41). Este autor ainda acrescenta que

[...] Comênio não dominou a ciência de seu tempo e não compreendeu as razões que impulsionariam seus contemporâneos a criar ciências específicas, distintas da filosofia. Mas, por um paradoxo extremamente instrutivo, do ponto de vista da história das ciências, esse metafísico que sonhava com um conhecimento integral contribuiu efetivamente, escrevendo *Didática magna* e os tratados especiais, criando, assim, uma ciência da educação e uma teoria da didática pensadas como disciplinas autônomas. Pode-se dizer que aí se encontra seu mérito principal, sem subestimar, como acabamos de ver, suas iniciativas nos planos social e internacional. (PIAGET, 2010, p. 35-36)

A expressão Magna significa uma abrangência universal do acesso à educação para todos. Comenius (2001, p. 33) define que “fique estabelecido, pois, que a todos os que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, nem troncos inertes”. Em consonância com esse pensamento, Piaget (2010, p. 44) afirma que “a construção de um novo homem para o novo tempo ocupa as atenções fundamentais de Comênio. Os instrumentos para realização desta tarefa são o ensino e a educação”.

Sendo assim, a Didática Magna propõe a universalização do ato de ensinar, sendo que todos devem ter acesso ao saber, devendo este método proporcionar ao educando uma aprendizagem significativa, prazerosa, não devendo ser sinônimo de um fardo que o aluno

carrega como uma obrigação de cumprir com os conteúdos impostos por um sistema de ensino que avalia o aprendizado de forma quantitativa. A Didática Magna prevê uma aprendizagem em que, se a metodologia e ensino forem aplicados de forma lúdica e humanizada, os resultados positivos serão inevitáveis.

Dessa forma, percebe-se que a didática moderna tem o intuito de fornecer elementos metodológicos em que o ato de ensinar deve acontecer de forma concreta e sólida, devendo-se abandonar as práticas de ensino superficiais e insignificantes fadadas ao fracasso tanto da escola quanto dos resultados, no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

Esta arte de ensinar e de aprender, levada ao ponto de perfeição que parece agora esforçar-se por atingir, foi, em boa parte, desconhecida nos séculos passados e, por esse fato, os estudos e as escolas curvavam ao peso de fadigas e de caprichos, de hesitações e de ilusões, de erros e de faltas, de tal maneira que apenas podiam adquirir, à força de lutar, uma instrução sólida, aqueles que tinham a felicidade de possuir uma inteligência divina. (COMENIUS, 2001, p. 5)

Diante do exposto, espera que a escola seja um espaço em que oficializam as relações interpessoais a partir da exploração reflexiva dos saberes, incentivando a formação do senso crítico e investigativo para que o educando possa construir o próprio conhecimento, partindo das vivências advindas do meio em que vive, em consonância com o aprendizado construído na escola.

Sendo assim, a escola deve se pautar na garantia da formação de seus sujeitos, sendo que estes devem ter consciência do seu direito de exercer a cidadania ao mesmo tempo que seja implícito nesses indivíduos o desejo de lutar pela construção de uma sociedade mais justa, que acolha todos os cidadãos de forma indistinta.

Aos professores, a maior parte dos quais ignorava completamente a arte de ensinar; e por isso, querendo cumprir o seu dever, gastavam-se e, à força de trabalhar diligentemente, esgotavam as forças; ou então mudavam de método, tentando, ora com este ora com aquele, obter um bom sucesso, não sem um enfadonho dispêndio de tempo e de fadiga. Aos estudantes, porque poderão, sem dificuldade, sem tédio, sem gritos e sem pancadas, como que divertindo-se e jogando, ser conduzidos para os altos cumes do saber. Às escolas, porque, corrigido o método, poderão, não só conservar-se sempre prósperas, mas ser aumentadas até ao infinito. Com efeito, serão verdadeiramente um divertimento, casas de delícias e de atrações. E quando (pela infalibilidade do método), de qualquer aluno se fizer um professor (do ensino superior ou do primário), nunca será possível que falem pessoas aptas para dirigir as escolas e que os estudos não estejam prósperos. (COMENIUS, 2001, p. 14)

Nesse sentido, vale destacar que a escola não pode ser concebida como um mero instrumento transmissor de conhecimento e saberes preestabelecidos, que cumpre o papel de mantenedora das regras estabelecidas pelo sistema. Esta deve ter como objetivo principal o compartilhamento de vivências de forma democrática e indiscriminada entre os sujeitos que dela fazem parte, proporcionando, assim, a interação entre todos os partícipes do processo educacional.

[...] é uma coisa sumamente perigosa não embeber o homem, logo desde os primeiros anos, dos preceitos salutares à vida. Com efeito, porque a alma humana, apenas os sentidos externos começam a desempenhar o seu papel, de modo algum pode estar quieta, também já não pode abster-se, se não está já ocupada em coisas úteis, de se ocupar em coisas vãs de toda a espécie, e até (dados os maus exemplos do nosso século corrupto) também em coisas prejudiciais, que depois é impossível ou muito difícil desaprender, como advertimos já. Por isso, o mundo está cheio de enormidades, para fazer cessar as quais não bastam nem os magistrados políticos nem os ministros da Igreja, enquanto se não trabalhar seriamente para estancar as primeiras fontes do mal. (COMENIUS, 2001, p. 35)

Entende-se que a construção do sujeito se dá por meio de normas e valores adquiridos nas vivências com o meio em que vive, sendo imprescindível cultivar ações democráticas pautadas no diálogo. Vale salientar que o processo ensino e aprendizagem, quando focado no desenvolvimento das habilidades e das competências do aluno, é notoriamente o meio que possibilitará a construção de uma vida digna, autônoma e da transformação das relações interpessoais em bem comum, favorecendo a criação de valor humano que contribuirá para a construção de uma sociedade que seja acessível a todos, de forma indistinta.

Está implantado também no homem o desejo de saber; e não apenas a aceitação resignada, mas até o apetite do trabalho. Surge logo na primeira idade infantil e acompanha-nos durante toda a vida. Com efeito, quem não experimenta a impaciência de ouvir, de ver ou de apalpar sempre algo de novo? Quem não sente prazer em comparecer todos os dias em qualquer lugar ou em conversar com alguém, em perguntar qualquer coisa? Em resumo, eis o que se passa: os olhos, os ouvidos, o tato e também a mente, procurando sempre o seu alimento, lançam-se sempre para fora de si mesmos, nada havendo, para uma natureza viva, tão intolerável como o ócio e o torpor. (COMENIUS, 2001, p. 25)

Nesse sentido, a atuação da escola e de seu corpo docente deve estar focada na formação do indivíduo dotado de competências e habilidades com capacidade de decisão e de produção de novos conhecimentos, conciliando a teoria e a prática de ensinar, mudando o olhar que, na

maioria das vezes, sempre esteve voltado para a prática tecnicista em direção ao desenvolvido do potencial humano e sua inserção autônoma no meio em que vive.

[...] devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados, demonstram-no as razões seguintes. Em primeiro lugar, todos aqueles que nasceram homens, nasceram para o mesmo fim principal, para serem homens, ou seja, criatura racional, senhora das outras criaturas, imagem verdadeira do seu Criador. Todos, por isso, devem ser encaminhados de modo que, embebidos seriamente do saber, da virtude e da religião, passem utilmente a vida presente e se preparem dignamente para a futura. Que, perante Deus, não há pessoas privilegiadas... (COMENIUS, 2001, p. 38)

A escola deve ser concebida como o espaço da diversidade e do encontro de culturas e das diferenças. Sob este quadro social, a ampliação e redimensionamento dos saberes e das práticas educativas com vistas à identificação dos problemas de aprendizagem escolar na educação infantil e as possíveis intervenções especializadas, que levem à recuperação de aprendizagens fragilizadas e evitem um fracasso escolar nas séries futuras, configuram-se como questões fundamentais nas discussões epistemológicas da educação.

E mesmo que não faltassem pais a quem fosse possível dedicar-se inteiramente à educação dos seus filhos, seria, todavia, muito melhor educar a juventude em conjunto, num grupo maior, porque, sem dúvida, o fruto e o prazer do trabalho é maior, quando uns recebem exemplo e incitamento de outros. Com efeito, é naturalíssimo fazer o que fazem os outros, ir onde vemos ir os outros, seguir os que vão à frente e ir à frente dos que vêm atrás. Além disso, a idade infantil conduz-se e governa-se muito melhor com exemplos que com regras. Se se lhe ordena alguma coisa, pouco se interessará; se se lhe mostra os outros a fazer alguma coisa, imitá-los á, mesmo que lho não ordenem. (COMENIUS, 2001, p. 37)

Diante do exposto, percebe-se a preocupação do autor com a educação e com uma didática centrada na aprendizagem compartilhada e socializada, demonstrando em suas concepções a necessidade de se planejar estratégias criativas e prazerosas que possibilitem o desenvolvimento íntegro do aluno, tornando as atividades desenvolvidas no decorrer das aulas uma excelente oportunidade de aprendizado e interação consigo mesmo e com o mundo que o cerca.

Sendo assim, vale ressaltar que, por meio de atividades bem elaboradas, o educando tem a oportunidade de valorizar e enriquecer suas experiências de vida, especificar sua vontade e

inteligência, conhecer suas limitações e potencial de realização de certas atividades, facilitando sua integração ao ambiente em que vive e, principalmente, no que diz respeito à sua interação na sociedade.

Dessa forma, conclui-se que a didática compreende o processo ensino e aprendizagem que se baseia no aprender, levando à compreensão de sua função social, sendo que por meio da exploração de práticas significativas que aguçam a curiosidade e a criatividade é que surgirá a aprendizagem de maneira natural, formando, assim, crianças e adolescentes que apreendem e compreendem seu papel como sujeitos transformadores do meio em que vivem.

1.3 *Ratio Studiorum*

Neste capítulo abordaremos a origem do *Ratio Studiorum*, a criação dos Colégios Jesuítas, com o objetivo de desenvolver regras disciplinares para a vida religiosa e missões de evangelização pelo mundo. Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, reforçou através da criação dos colégios, para os estudantes não pertencente a Ordem, a rigidez dos conceitos religiosos e uma ferramenta efetiva para a renovação cristã.

O *Ratio Studiorum* concebe uma formação clássica estreitamente baseada em uma formação moral fundamentada nas virtudes religiosas, nos bons costumes, hábitos saudáveis e detalhando as modalidades curriculares, os métodos de ensino e de aprendizagem; como os professores deveriam se portar; os textos determinados para estudo; os exercícios e as atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional e ordem hierárquica.

Considerado como um Código que desempenhou um papel de grande relevância, o *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus teve sua contribuição para o desenvolvimento da educação moderna, não sendo, dessa forma, descartada a sua importância para a formação do sistema educacional contemporâneo.

Vale ressaltar, então, que reconhecido historicamente como um código de ensino, este contribuiu para a atividade das várias instituições de ensino fundadas pela Companhia de Jesus, em várias localidades do mundo, sendo este o sistema de ensino que se pautava na organização e atividade dos colégios jesuítas por mais de dois séculos.

Pedagogicamente, a aplicação do *Ratio* foi coroada em toda parte, de um êxito incontestável. Confessam-no todos os escritores desapaixonados, ainda os menos simpáticos aos jesuítas. E se a árvore se conhece pelos frutos, aí estão

eles numerosos e sazonados, a atestar-lhe a boa seiva e fecundidade. (FRANCA, 1952, p. 2)

Para que o ensino fosse garantido, eram exigidas dos alunos a produção rigorosa de composições escritas; como, também, a leitura de autores clássicos da literatura greco-romana, dentre eles Aristóteles e Cícero. A retórica objetivava a formação do perfeito orador, importantíssimo para a sociedade moderna que se avizinhava, bem como para o exercício clerical. O sistema de ensino baseava-se nos autores e pensadores vinculados à forma de pensar da Igreja, sendo Tomás de Aquino um dos autores mais destacados dentro dessa didática de ensino.

Para o ensino do latim, exigiam-se leituras de autores clássicos, o trabalho rigoroso das normas gramaticais, o que auxiliava o domínio das línguas clássicas, que, paulatinamente, iam sendo inseridas no currículo escolar. Para Franca (1952),

[...] o *Ratio Studiorum* foi elaborado com grande sabedoria e diligência invulgar, é o que não se pode pôr em dúvida. Nem tampouco é possível contestar que, no seu conjunto, o seu plano de estudos se adapta bem às exigências do tempo; tudo o que tinha um valor no mundo científico do século XVI foi nele levado em consideração. Não duvido, tampouco, que pela organização escolar, a Ordem tenha promovido eficazmente a difusão da cultura intelectual e, em particular, o conhecimento das línguas clássicas nos países católicos, onde os jesuítas eram os mestres mais instruídos e mais zelosos. (FRANCA, 1952, p. 26)

Em se tratando do ensino, o *Ratio* incluía, no currículo, o estudo de Filosofia ou para o Colégio das Artes. Desse modo, quando finalizada a formação literária do curso humanista, o jovem passava a estudar as ciências então já constituídas:

A matemática, a astronomia e a física. Com o correr dos anos e o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, introduziram-se outras disciplinas e alargaram-se os respectivos programas. Os colégios da Companhia acompanharam constantemente o ritmo progressivo das ciências modernas e, muitas vezes, contribuíram para acelerá-lo. Compayré, um dos críticos mais apaixonadamente severos da pedagogia dos jesuítas, confessa que “eles seguiram o movimento geral que alargou tão prodigiosamente os quadros do ensino científico”. (FRANCA, 1952, p. 26)

O *Ratio Studiorum* foi, assim, o método de ensino que estabelecia a didática, a orientação e a forma de se administrar a instituição escola no alvorecer do XVII. Estabelecido

por trabalho coletivo dos jesuítas, a partir de iniciativa² de Inácio de Loyola, era o manual que direcionava todas as ações pedagógicas dos padres jesuítas em suas atividades educacionais, tanto na colônia quanto na metrópole. O *Ratio Studiorum* não era apenas tratado sistematizado de pedagogia, mas sim um sistema de regras e orientações práticas e detalhadas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas. Dessa forma, um manual prático e sistematizado que norteava o professor na didática e metodologia de ensino a serem utilizadas em suas aulas.

À sua própria organização deu ainda o *Ratio* plasticidade indispensável a todas as adaptações exigidas pelo movimento progressivo da cultura. O princípio de uma política educacional progressiva reconhece-o a regra 39 do Provincial: “Como, porém, na variedade de lugares tempos e pessoas pode ser necessária alguma diversidade na ordem e no tempo consagrado aos estudos, nas repetições, disputas e outros exercícios e ainda nas férias, se julgar conveniente na sua Província, alguma modificação para maior progresso das letras, informe o Geral para que se tomem as determinações acomodadas a todas as necessidades, de modo, porém, que se aproximem o mais possível da organização geral dos nossos estudos”. (FRANCA, 1952, p. 26)

A centralização, o autoritarismo metodológico, a orientação universalista, a formação humanista e literária, bem como a utilização da música eram os pontos centrais do *Ratio Studiorum*, que apresentava dois tipos de cursos: os inferiores e superiores. Os cursos superiores se dividiam em curso de Filosofia e Teologia, sendo o primeiro propedêutico ao segundo. Eles eram constituídos por disciplinas, ou classes, caracterizadas pela progressão dos estudos por um período de um ano. Os “cursos inferiores” ou secundários com duração de cinco anos, em que o currículo era composto das seguintes disciplinas ou cursos: gramática inferior; gramática média; gramática superior; humanidades e retórica.

² Os colégios tinham sua organização regida pela Constituição, conjunto de regras criadas com fim de regência administrativa dos trabalhos no colégio. Contudo, o próprio Loyola defendia que a constituição não servia para a organização do trabalho pedagógico dos docentes e discentes. Por isso, defendia a necessidade de criação de um código de procedimentos destinados especificamente ao trabalho pedagógico inspirado, defendia ele, no modelo pedagógico da Universidade de Paris. Em 1581, foi nomeada a primeira comissão com o objetivo de elaborar um plano de estudos e de práticas docentes e discentes que uniformizasse o modelo de ensino em todos os Colégios, plano conhecido posteriormente como *Ratio Studiorum*. Essa primeira comissão não chegou nem a se reunir (FRANCA, 2019). Uma segunda comissão foi nomeada em 1584 pela Congregação Geral da Ordem dos Jesuítas. Em 1586 é impresso e enviado aos Colégios a 1ª versão do *Ratio*, com a finalidade de análise, crítica e sugestões das autoridades pedagógicas dos diversos Colégios. Essas análises e contribuições foram compiladas num relatório que serviu de base para a revisão dessa primeira versão do *Ratio*, o que gerou a publicação da versão de 1591. Essa segunda versão não tinha a função de propedêutica, mas sim de um conjunto de regras a serem implementadas imediatamente nas práticas pedagógicas dos colégios. Após três anos, os resultados da aplicação desse conjunto de regras deveriam ser enviadas pelos Colégios à Ordem dos Jesuítas para nova avaliação e revisão do *Ratio*. Assim, em janeiro de 1599 foi publicado pela Ordem dos Jesuítas uma circular que institui a versão definitiva do *Ratio Studiorum*, não mais com fins de avaliação pelos Colégios, mas como um plano de ensino, de organização do trabalho pedagógico de docentes e de discentes, bem como um conjunto de leis que organiza e estrutura o funcionamento dos Colégios (FRANCA, 2019).

Em se tratando dos “cursos superiores,” estes tinham duração de 3 anos, com currículo voltado para os estudos da lógica, metafísica, ética e as ciências naturais, destinavam-se à formação do filósofo. O curso de Teologia tinha a duração de quatro anos; era composto pelas disciplinas Teologia Moral e Sagradas Escrituras e visava formar o clérigo. Segundo Franca (1952), os estudos universitários propostos pelo *Ratio Studiorum* visavam à formação profissional, enquanto o curso secundário tinha o objetivo final de formar o homem para viver em sociedade.

A Companhia de Jesus, fundada na Europa por Inácio de Loyola, em 1540, contribuiu para a difundir e impor a cultura portuguesa, onde o objetivo era de sustentar uma sociedade com base nos valores de ordem, obediência e bons costumes, subordinação e hierarquia. Inicialmente, a Ordem dos Jesuítas não foi criada somente com os objetivos educacionais da época.

No século XVI, fomentado pela reforma Protestante, liderado por Martinho Lutero, que também era monge, mas descontente com os abusos da Igreja Católica, a Ordem Jesuíta surgiu como o objetivo de impedir a ascensão da Reforma Protestante e instaurar a Contrarreforma, utilizando dois caminhos: o missionário e a educação dos homens e índios nas terras colonizadas, convertendo-os aos princípios da moral e fé católica.

O grupo formado pelos jesuítas tornou-se expressivo desde a sua criação, com crescimento acelerado dos seus membros. Para Shigunov Neto e Maciel,

Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, em parte em função de seus princípios fundamentais, que eram a busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; a obediência absoluta e sem limites aos superiores; a disciplina severa e rígida; a hierarquia baseada na estrutura militar; e a valorização da aptidão pessoal de seus membros. Tiveram uma grande expansão nas primeiras décadas de sua formação, constatada pelo crescimento de seus membros, pois, em 1556, contava com mil membros e, em 1606, esse número cresceu para 13 mil. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 171)

Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu (em português: Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), normalmente, abreviada como *Ratio Studiorum*, é uma espécie de coletânea fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, a que foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. Segundo Puentes (2010), a necessidade de elaboração do *Ratio* foi devido ao crescimento

acelerado no número de colégios jesuítas não só na Europa, como nas províncias ultramarinas de Portugal e Espanha, situadas em três continentes: na América, África e na Ásia.

O método foi elaborado obedecendo ao critério dos currículos modernos na Europa, aproveitando todo o imenso material pedagógico acumulado pela Companhia de Jesus durante quinze anos de trabalho, levando em consideração as críticas dos melhores pedagogos de todas as províncias europeias da ordem. No entanto, Franca (1952) aponta Santo Tomás de Aquino, Aristóteles, Cícero, Quintiliano e as Sagradas Escrituras- Antigo e Novo Testamento- como sendo as principais fontes inspiradoras para a aplicação das práticas educativas do *Ratio Studiorum*.

Um manual para direcionar todos os jesuítas, no que se referiam à metodologia, regras e posturas a serem utilizadas em suas aulas, incluía a subordinação, responsabilidade e as regras de convívio dos professores e alunos, bem como o currículo, as normas de organização e administração escolar.

Essas normas padronizavam o ensino nos Colégios da Ordem Jesuíta em qualquer localidade do mundo em que eles atuavam, especialmente, no campo educacional, garantindo, assim, a eficiência no processo de ensino e aprendizagem. Para Klein (1997), o *Ratio Studiorum* era um.

[...] minucioso manual de funções, com a indicação da responsabilidade de um desempenho, da subordinação e do relacionamento do pessoal (provincial, reitor, prefeito, de estudos inferiores, prefeitos de estudos superiores e prefeito da academia); dos professores (há catorze categorias, conforme cursos e disciplinas) e dos alunos. É também um manual de organização e administração escolar com prescrições sobre grande currículo, carga horária das disciplinas, programação, textos, metodologia, de ensino e aprendizagem; avaliação e premiação dos alunos; funcionamento das academias e atividades extraclasse; disciplina de professor e aluno. (KLEIN, 1997, p. 35)

Considerada como a parte mais interessante e desenvolvida do *Ratio*, a metodologia é baseada em práticas didáticas utilizadas para a transmissão de conhecimentos, assim como no sentido de utilizar o método para acionar estímulos pedagógicos, com o intuito de garantir o sucesso do esforço educativo.

Nesse sentido, Franca (1952, p. 27) ressalta que a metodologia empregada não teve o intuito de apenas orientar os professores novatos, mas também de “unificar o sistema de ensino e a tradição pedagógica da Ordem”. Isso indica que não houve uma padronização rígida que coibisse a forma espontânea com que os docentes atuavam ao se dedicarem ao ofício de formação dos alunos.

Observa-se que a diversidade metodológica proposta faz com que exista uma liberdade ampliada de opção adequada à pluralidade dos dons e às multiplicidades das circunstâncias, sendo que, ao professor, é conferida a autonomia de tomar iniciativa, não somente no que se refere aos métodos adotados, mas também na criação e desenvolvimentos de outros, adequando estes à realidade em que leciona. “Ao trabalho do professor, segue-se o do aluno. O método é essencialmente ativo. Não só durante a exposição do mestre os estudantes são frequentemente interrogados e solicitados a uma colaboração contínua, mas terminada a tarefa da explicação, começa e da *composição*.” (FRANCA, 1952, p. 27).

Segundo Klein (1997), a metodologia do *Ratio* é bastante detalhada, com proposta de processo didático para a aquisição de conhecimentos e incentivos pedagógicos para assegurar e consolidar o esforço educativo do aluno. A dinâmica em sala de aula exigia do aluno um trabalho adequado à sua capacidade; de modo, que ao concluir seu trabalho, o aluno era orientado a complementá-lo ou ajudar os colegas. Klein (1997) detalha momentos didáticos presentes no *Ratio*:

1. Preleção do professor: Na preleção só se expliquem os autores antigos, de modo algum os modernos. De grande proveito será que o professor não fale sem ordem ou preparação, mas exponha o que escreveu refletidamente em casa e leia antes todo o livro ou discurso que tem entre mãos. (*Regras comum aos professores das classes inferiores: n° 27 a 29*).
2. Estudo privado do aluno com trabalhos escritos e pesquisa: É de grande importância que não só aos nossos estudantes, mas também aos alunos internos e, se possível também aos externos, o Prefeito, por meio dos Professores ou dos outros Prefeitos dos respectivos colégios, lhe determine um horário que reserve um bom tempo ao estudo privado. (*Regras do Prefeito de estudos inferiores, n° 30*). Ninguém se aplique por mais de duas horas ao trabalho de ler e escrever sem interromper o estudo com algum breve intervalo. (*Regras dos escolásticos n°10*). Nas horas marcadas para o estudo privado, os que seguem as faculdades superiores releiam em casa os apontamentos da aula, procurando entendê-los e, uma vez entendidos, formulem a si mesmos as dificuldades, e as resolvam; o que não conseguirem, apontem para perguntar ou disputar. (*Regras dos escolásticos n°11*). **Trabalhos escritos:** Nas classes de gramática, todos os dias, apresentem-se com exceção de sábado, trabalhos escritos, nas outras, exercícios escritos de prosa, todos os dias excetos sábados e feriados, exercícios de poesia, só duas vezes, nos dias seguintes

ao domingo e ao feriado; tema grego, ao menos uma vez, de tarde, em dia escolhido pelo professor. (*Regras comuns aos professores das classes inferiores: n° 20*). Exercícios na aula. Enquanto o professor corrige os trabalhos escritos, poderão os alunos fazer os exercícios seguintes: imitar um trecho de algum orador ou poeta; fazer uma descrição, por exemplo, de um jardim, de uma igreja, de uma tempestade ou cousa assim; variar a mesma frase de diferentes modos; traduzir um trecho de prosa grega em latim, ou vice-versa; exprimir, em prosa latina ou grega, os versos de um poeta; passar uma forma poética para outra; compor epigramas, inscrições, epitáfios; respigar frases gregas ou latinas de bons oradores e poetas; adaptar certos assuntos ou figuras retóricas; tirar dos tópicos e lugares retóricos vários argumentos para um determinado assunto; ou fazer outros trabalhos deste gênero. (*Regras dos professores de retórica: n° 5*)

3. Exercícios de memória: Os alunos recitem as lições aprendidas de cor aos decuriões. Os decuriões recitem-nas ao decurião-chefe ou ao professor; todos os dias, o professor mande recitar alguns, quase sempre dos mais desiduosos e dos que chegaram tarde à aula, a fim de provar fidelidade dos decuriões e manter a todos o cumprimento do dever. Aos sábados, recite-se em público o que foi aprendido de cor numa ou em várias semanas; terminado um livro, poderão escolher-se alguns que da cátedra o recitem desde o princípio, não sem prêmio. (*Regras comuns aos professores das classes inferiores: n° 19*). Como ao retórico é necessário o exercício diário da memória e na sua classe ocorram muitas vezes lições demasiado longas para serem aprendidas de cor, determine o Professor o que e quanto se deverá aprender e, caso de quando em quando, dissesse alguém, da cátedra, os trechos aprendidos nos clássicos, a fim de unir o exercício de memória com a declamação. (*Regras do professor de retórica: n° 3*).
4. Repetições: Terminada a lição, fique na aula ou perto da aula, ao menos durante um quarto de hora, para que os alunos possam interrogá-lo para que ele possa, às vezes, perguntá-los sobre a lição e ainda para repeti-la. (*Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores: n° 11*). Repetições gerais: No fim do ano, deverá organizar-se a repetição de todas as lições passadas de modo que, se não houver impedimento contrário, se lhe reserve um mês inteiro livre, não só das aulas senão das repetições acima. (*Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores: n° 13*). Do mesmo modo, faça repetições da lição da véspera, ou toda

por um só aluno, ou melhor, em partes por vários, a fim de que se exercitem todos; perguntem-se os pontos mais importantes e mais úteis, primeiros aos alunos mais adiantados, depois também aos outros, que responderão em recitação seguida ou intercalada pela interrogação do professor, enquanto o êmulo do repetente o corrigirá, se erra, ou antecipará a resposta a tardar. (*Regras comuns aos professores das classes inferiores:nº25*)

5. Trabalhos grupais: desafios; disputas, heterocorreções, Academias: O desafio que poderá organizar-se ou por perguntas do professor e correção dos êmulos, ou por perguntas dos êmulos entre si, deve ser dito em grande conta e posto em prática, sempre que o permitir o tempo a fim de alimentar uma digna emulação que é de grande estímulo para os estudos. (*Regras comuns aos professores das classes inferiores: nº 31*). Disputas semanais: No sábado ou em outro dia, conforme o costume da Academia, haja nas aulas disputas por duas horas ou por mais tempo em que for elevado o número de externos. (*Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores:nº14*). Heterocorreções: Método de Corrigir: Em geral, é esse o método de corrigir ou indicar se foi violada alguma regra; perguntar como se poderá emendar, mandar que os rivais corrijam publicamente o erro logo que o advertirem e indiquem a regra transgredida; elogiar, enfim, tudo que é perfeito. Enquanto isto, publicamente, o aluno leia e corrija a primeira cópia do trabalho (que se deverá trazer sempre além da que se entrega ao professor). (*Regras comuns aos professores das classes inferiores: nº22*). Academias: Sob o nome de Academia, entendemos uma união de estudantes (distintos pelo talento e pela piedade), escolhidos entre todos os alunos, que, sob a presidência de um membro da companhia, se congregam para entregar-se a certos exercícios relacionados com os assuntos. (*Regras da Academia, nº 01*). Espécie de Exercícios: Os exercícios desta Academia são, geralmente, de quatro espécies: repetições diárias das preleções, disputas, preleções ou disputas científicas, atos solenes, de defesa pública de teses. (*Regras da Academia dos Teólogos e Filósofos, nº 01*). Dias de Reunião: Reunir-se-ão os acadêmicos nos domingos ou, se for mais conveniente, nos dias de feriados, em local designado pelo Reitor do Colégio. (*Regras da Academia dos Retóricos e Humanistas, nº 01*).
6. Declamações, lições públicas, representação e exposições de trabalhos: Declamações: Preleção e declamação na aula: Na Retórica e na Humanidade, haja,

em sábados alternados, uma preleção grega ou latina, oração ou poesia recitada, em que uma aula convide outra; nas outras classes, uma vez só ao mês, haja não uma preleção nova, mas repetição de uma já ouvida do mestre, e sem convidados. (*Regras Comuns aos Professores das classes inferiores, n°33*). Lições Públicas: Em lugar da lição ordinária, designe-se, às vezes, um aluno que interprete, em forma elegante e desenvolvida, algum dos passos mais importantes da Sagrada Escritura. Terminada a exposição, um ou outro dos discípulos poderá formular objeções, que, porém, só deverão ser tiradas dos vários passos da Escritura, dos idiotismos de linguagem ou das interpretações dos SS. Padres. (*Regras do Professor da Sagrada Escritura, n° 20*). Representação: Poderá, às vezes, o professor passar para os alunos como assunto algum tema dramático, como égloga, algumas cenas ou um diálogo, e o trabalho melhor poderá ser representado na aula, distribuídos os papeis entre os alunos, sem nenhum aparato. (*Regras do Professor de Retórica, n° 19*). Exposição de trabalhos: Exposição de Poesias: De dois em dois meses, mais ou menos, na comemoração de alguma festa solene, na promulgação dos oficiais ou em outra oportunidade, exponham-se nas paredes da aula as poesias mais escolhidas, compostas pelos alunos. Poder-se-á também afixar, segundo os costumes da região, alguns trechos curtos de prosa, por exemplo, inscrições de escudos, templos, sepulturas, jardins, estátuas; descrições de uma cidade, de um porto, de um exército; narrações dos feitos de algum santo; frases paradoxais. Poder-se-á acrescentar, às vezes, com licença do Reitor, algum desenho relativo ao emblema ou assunto proposto. (*Regras do Professor de Retórica, n° 18*).

7. Provas e exames: Prova escrita: Venham a tempo à aula para que possam ouvir exatamente a matéria da prova e os avisos que por si ou por outrem der o Prefeito e terminem dentro do horário escolar. Dado o sinal de silêncio, a ninguém será permitido falar com os outros, nem mesmo com o Prefeito ou quem o substituir. (*Normas da Prova Escrita: n° 02*). Exames: Os exames começarão logo após as férias de Páscoa, ou mesmo antes se o exigir o número de examinandos; processar-se-ão nos dias e na ordem do Reitor, ouvidos o Prefeito e o Professor; julgar mais conveniente. O exame de cada aluno durará, ao menos, uma hora, e estender-se-á sobre as matérias mais importantes, que, com antecedência e em segredo, aos examinadores, assinará o Prefeito. (*Regras do Prefeito dos Estudos, n° 23*)

A Didática era intitulada no código pedagógico dos jesuítas como Metodologia de Ensino. A atividade instrutiva dos jesuítas estava pautada no ensino filosófico, intelectual e científico da época, assim como a cultura em geral.

A didática dos jesuítas consistia em memorização e o desenvolvimento do raciocínio, com ênfase nos pensamentos dogmáticos³, que consistia em pregar a pureza e humildade, baseando em leituras espirituais, sobretudo na vida dos santos, desprezando escritores que eram considerados impuros e nocivos aos bons costumes. Abolindo, assim, o pensamento crítico, considerado como uma ofensa aos bons costumes da época.

Com grande zelo, promova o estudo de Sagrada Escritura; e o conseguirá, se para este ofício escolher homens não só conhecedores de línguas (o que é de primeira necessidade), mas ainda versados na teologia e nas demais ciências, na história e outros ramos do saber e, se possível, também eloquentes. Onde vigorar os costumes de se conferirem graus publicamente, observem-se as Constituições à risca; e não seja promovido quem às teses de teologia especulativa não acrescentar outras relativas aos trechos mais importantes da Escrituras e, ainda, se nada houver em contrário, também à história eclesiástica e ao direito canônico. Quanto ao modo e às cerimônias da colação, se não se opuserem às Constituições, *sigam-se os costumes e estatutos de cada região*. (FRANCA, 1952, p. 120-121)

Partindo desse pressuposto, a Didática Tradicional tem características enraizadas no *Ratio Studiorum*, com rigor militar, em uma postura de disciplinar os alunos insubordinados ou até mesmo que não alcançavam resultados esperados.

Os princípios de memorização, do estudo e a repetição de lições, do conhecimento centrado no professor e o aluno como mero receptor desses conhecimentos, constituem-se uma forte influência na Didática Tradicional, com reflexos no ensino ainda presente no Brasil, bem como as avaliações orais (preleção) e desafios, além de prêmios e condecorações para os melhores.

Nessa concepção, os alunos eram separados por classe, utilizando como critérios a mesma faixa etária e nível de conhecimento. As formas de avaliação eram a exposição do conteúdo em sala de aula, provas orais e escritas. Uma característica marcante do método

³ Seguir Santo Tomás. Em teologia escolástica sigam os nossos religiosos a doutrina de Santo Tomás; considerem-no como seu Doutor próprio, e concentrem todos os esforços para que os alunos cobrem a maior estima. Entendam, que se não devem adstringir de tal modo a Santo Tomás, que não seja permitido em cousa alguma apartar-se dele. (Regras do Professor de Teologia (Escolástica), nº 2). Defender Santo Tomás ou omitir a questão. (Regras do Professor de Teologia (Escolástica), nº 13). Autores infensos ao Cristianismo. Sem muito critério não leia nem cite na aula intérpretes de Aristóteles infensos ao Cristianismo; e procurem que os alunos não lhes cobrem afeição. (Regras do Professor de Filosofia, nº 3). Santo Tomás. De Santo Tomás fale sempre com respeito; seguindo -o de boa vontade todas as vezes que possível, dele divergindo, com pesar e reverência, quando não for aplausível a sua opinião. (Regras do Professor Filosofia, nº 6).

Jesuíta, que predomina na Didática Tradicional, é a memorização, em que os alunos anotavam em seus cadernos as aulas expositivas dos professores. A duração das aulas acontecia da seguinte forma: 6 h de aulas diárias, sendo 3 h de manhã e 3 no período da tarde, sendo que, nos cursos superiores, era concedido um dia como descanso semanal. Em contrapartida, nos cursos inferiores, o descanso semanal acontecia somente na parte da tarde, sendo que havia aula pela manhã, hora e meia no de retórica e duas horas nos demais. Pela tarde, todos os cursos estavam liberados de aula (FRANCA, 1952).

O tempo é minuciosamente distribuído entre o grego e o latim, a prosa e a poesia, e os diversos exercícios escolares, preleção, lição de cor, composição, desafio etc., visando-se em tudo, com o melhor aproveitamento da aula, a maior variedade nas ocupações do aluno. A ordem estabelecida, porém, alterada de acordo com os costumes locais. (FRANCA, 1952, p. 24)

Na formação dos professores, “padres-mestres”, tinha destaque a constituição do caráter e o desenvolvimento psicológico para o conhecimento de si e do aluno. Considerados como “Soldados de Cristo”, passavam por uma preparação antes de atenderem às suas funções. Essa primeira função era a de purificar o homem dos pecados, aniquilar todo e qualquer vício mundano e ter a capacidade intelectual e científica para exercer o papel de educar e ser designado para ser o modelo de professor que a Companhia de Jesus exigia.

Nesse sentido, vale evidenciar que o rigor jesuítico em relação ao seu corpo docente se dá ao fato de seguirem os preceitos de Inácio de Loyola, que antes de se converter ao cristianismo e se tornar sacerdote, era um oficial, tendo, dessa forma, impresso um caráter militar à Ordem, fazendo obrigatórios os Exercícios Espirituais e Estudos Teológicos em profundidade (NEGRÃO, 2000).

Vale ressaltar que os professores escolhidos para lecionar passavam por um processo seletivo bastante rígido e criterioso, em que eram testadas suas habilidades intelectuais e morais, que deveriam contribuir para o progresso espiritual dos alunos. Nesse sentido, não eram admitidos professores que professassem outra fé que não fosse aquela voltada aos dogmas da Igreja Católica e, conseqüentemente, que não seguissem os preceitos impostos pelo Papa, sendo, desse modo, vetada a admissão de professores protestantes, pois a Companhia de Jesus havia desempenhado um importante papel no combate à Reforma Protestante, defendendo a preservação da Igreja Católica Apostólica Romana.

Em sua atuação, o professor é sempre auxiliado pelos alunos, sendo que as aulas não são apenas representadas por um amontoado de conteúdos desorganizados, em que apenas o

mestre fala e seus aprendizes escutam de forma passiva. Na sala, existem os *decuriões* e *censores*, que auxiliam na preservação da ordem e disciplinas, enquanto outros alunos fazem a correção das tarefas e tomam as lições.

As aulas são divididas em duas áreas, organizadas nos campos político-militares de forma paralela, sendo que, no preenchimento da função de cada aluno, não existe tráfico de influências ou intriga, observando o mérito apurado em trabalhos escolares, analisando estes de forma criteriosa, observando que a promulgação de cada posto ocorre a cada dois meses.

Dentro de cada campo, os desafios frequentes permitem a promulgação gradual dos mais valentes. Desenvolvia-se, assim, nesta magistratura juvenil, o senso da responsabilidade, a solidariedade de corpo, a consciência da autoridade e a disciplina da obediência, o respeito da legalidade e, ao mesmo tempo, plasma-se a aula nos moldes de um organismo social bem estruturado. (FRANCA, 1952, p. 28)

Dessa forma, há uma certa dificuldade na avaliação dos entusiasmos e da eloquência que essas funções despertavam nos estudantes a vontade de se esforçar mais ainda nos estudos, salientando que, para as classes inferiores, esses torneios escolares eram de suma importância devido às discrepâncias públicas que lhes consagravam os triunfos.

Entende-se que, com esses estímulos e competições, há um distanciamento insensível dos procedimentos didáticos, estimulação pedagógica utilizada como método de incentivo a atividade do aluno.

Outra observação importante é que os jesuítas não eram adeptos aos *castigos* corporais, sendo que isso não os exime da supressão total de punições⁴, mas de todas as escolas da época, as administradas pela ordem jesuítica foram as que mais ofereceram contribuições para a minimização da educação e da disciplina, por meio de castigos que chegavam a ser representados com espancamentos nas demais escolas, principalmente naquelas onde o calvinismo estava presente.

Para Paiva,

⁴ Modo de castigar: Não seja precipitado no castigo, nem demasiado no inquirir; dissimule, de preferência, quando o puder, sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é o ofício do corretor), mas abstenha de qualquer injúria, por palavras ou atos; não chame ninguém senão pelo nome ou cognome; por vezes, é útil, em lugar de castigo, acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia; ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo, por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que recusam aceitar castigos físicos, principalmente se forem mais crescidos. (Regras comuns aos professores das classes inferiores, nº 40). Eliminação do Colégio: O aluno para o qual não forem suficientes nem as palavras nem a ação do Corretor e não der esperança de emenda e for de escândalo aos outros, melhor é eliminá-lo do colégio do que conservá-lo onde para ele há pouco proveito e para os outros pode haver prejuízo. Deixe -se, porém, a decisão a critério do Reitor, para que em tudo se proceda, como é de razão, para a glória e serviço de Deus. (Regras dos Prefeitos de estudos inferiores, nº 40).

[...] no período jesuítico, o religioso protestante Comenius (1592-1670) produziu uma reflexão um tanto quanto diferente da concepção jesuítica e ajudou a consolidar a Didática como um campo de conhecimento próprio. O pedagogo morávio defendia o ensino de tudo a todos, realizado de forma dinâmica, prazerosa, fácil e a partir de experiências cotidianas. Seus escritos deram início a um repensar da infância, das metodologias de ensino, do espaço escolar e da organização do trabalho pedagógico. Abandonando uma perspectiva artesanal - que caracteriza o trabalho dos jesuítas -, a organização escolar e a didática pensadas por Comenius estavam mais dentro da perspectiva manufatureira do trabalho didático - mais próprio ao mundo moderno que se descortinava. (PAIVA, 2015, p. 17)

Na perspectiva do pensamento pedagógico tradicional, os processos de memorização, a repetição e condicionamento do que se ensina e a transmissão de conhecimento não contribuem para o avanço efetivo do educando, uma vez que a realidade e o contexto no qual ele está inserido não é considerado e, muitas vezes, o que se ensina não tem relação nenhuma com aquilo que ele vivencia. Dessa forma, numa visão crítica da didática, é necessário que a prática pedagógica seja concebida de acordo com a realidade vivenciada por cada aluno. Após as discussões acima, passamos para a análise da construção histórica da Didática no Brasil, que é o nosso próximo tópico.

1.4 Construção Histórica da Didática no Brasil

Como ponto de partida para pensar-se a gênese da didática tradicional no Brasil, é necessário que se faça um retorno histórico às diversas raízes que fundamentaram as tendências pedagógicas desenvolvidas em seu processo histórico. São essas tendências que lançam os fundamentos para o pensamento educacional brasileiro, sua didática, seu arcabouço teórico e sua diversidade prática. A educação brasileira, nos séculos XIX e XX, com impactos ainda na atualidade, se deu por uma diversidade de teorias oriundas dos três primeiros séculos da colonização brasileira. Fortemente amparado numa concepção religiosa, esse período produziu uma escola que defendia o ensino das verdades canônicas baseadas na escolástica.

A Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549 e deu um caráter específico à prática de ensinar e ao modo de pensar o processo educacional como um todo. A organização educativa, amparada pela hierarquia, engendrou uma relação baseada na autoridade de quem detinha o conhecimento e manutenção da tradição como meio de manter a ordem, tal como era concebida pela Igreja, pois, como afirma Paiva (2015, p. 202), “no século XVI, o pensar era fundamentalmente religioso”.

As práticas tradicionais, no entanto, não estavam presentes somente no trabalho jesuítico, como também em outras correntes que fundamentavam toda a prática educativa, baseada na concepção de que cabia a um agente externo a transmissão do conhecimento como verdades prontas e acabadas e em uma didática desenvolvida a partir de passos formais e por uma rígida sistematização dos conteúdos. Essa tendência tradicional, na classificação de Saviani (2001) e nas reflexões de Libâneo (2002), compõem o que se classifica como Pedagogia Tradicional, em que se prioriza o ensino das verdades produzidas pela humanidade, ainda que sem significado social.

No Brasil, os jesuítas fizeram uso de um plano de estudos, baseados no *Ratio Studiorum*, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Além do ensino do Português, incluía-se o ensino da doutrina cristã; em caráter opcional, eram oferecidos o ensino de cantor orfeônico e de música instrumental. Também eram oferecidos, de um lado, o aprendizado profissional e agrícola, e de outro, aulas de gramática e viagem de estudos à Europa.

Assim, durante dois séculos, a Companhia de Jesus atuou no Brasil, com o compromisso de atender aos objetivos de Portugal e da Igreja, com total autonomia para desenvolver seus projetos educacionais. Tem-se, desse modo, duas formas de educação, uma voltada para a missão missionária de catequese e “adestramento” dos indígenas e outra educação direcionada para a elite colonial.

O Colégio de Jesus da Bahia foi fundado em fins do ano de 1549, sendo considerado a primeira escola brasileira. O primeiro professor foi Vicente Rodrigues (1528-1600), conhecido por Padre Jorge Rijo. O Colégio contava

[...] com instalações e acomodações pequenas, que lhe impunham uma limitação no número de alunos, nunca contou com mais de 25 alunos internos (entre órfãos, índios e mamelucos). Também frequentavam as aulas de ler e escrever alguns alunos externos (em sua maioria, filhos de colonos portugueses). Entre sua fundação e 1556, contou com quatro mestres: Vicente Rodrigues – ministrou aulas entre abril de 1549 e julho de 1550; Salvador Rodrigues – atuou entre julho de 1550 e julho de 1553; Antônio Blasques – exerceu as atividades docentes entre julho e novembro de 1553; e João Gonçalves – que exerceu a atividade docente entre novembro de 1553 e 1556. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 177)

Uma das principais reformas e que impactou diretamente na educação brasileira foi o desinteresse da Coroa para a instrução pública. A instrução era uma prerrogativa somente da nobreza e da burguesia. Pombal, motivado e inspirado pelos ideais iluministas, substituiu a

metodologia dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica. Ao contrário dos pensamentos iluministas, as escolas continuavam com a função de domínio das classes menos favorecida e impregnar um ideal ideológico. A falta de professores capacitados foi um dos maiores problemas para o avanço e sucesso dessa nova perspectiva educacional. Para Veiga (2004, p. 35), “a nova organização instituída por Pombal representou, pedagogicamente, um retrocesso. Professores leigos começaram a ser admitidos para as ‘aulas-régias’ introduzidas pela reforma pombalina”.

Em 15 de outubro de 1827, D. Pedro I decretou a Lei das Primeiras Letras, que instituiu o artigo 1º: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. No artigo 3º, consta os ordenados dos professores: “Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais” (BRASIL, 1827, s. p.). Apesar de não constar o termo Didática, há uma preocupação com a formação de professores no artigo 5º:

Para as escolas do ensino mútuo, se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. (BRASIL, 1827, s. p.)

No artigo 6º, instruiu os professores quanto aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo, para as leituras, a Constituição do Império e a História do Brasil.

Tal preparo didático corresponderia à apropriação do que ficou conhecido como método mútuo. Assim, a obrigatoriedade do curso de formação de professores e o seu preparo didático, ou seja, a obrigatoriedade da Didática para a formação de professores no Brasil teria surgido no Brasil a partir de 1827, mesmo não aparecendo nos currículos das escolas normais sob a rubrica Didática, propriamente dita, ou como disciplina Didática. (CASTRO; REIS, 2018, p. 101)

Em 1835, Joaquim José Rodrigues Torres, Presidente da Província do Rio de Janeiro, sancionou o Ato nº 10 da Assembleia Legislativa, de 01 de abril, instituindo a primeira Escola Normal, na cidade de Niterói.

Artigo 2º A mesma Escola será regida por um Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã e da Religião do Estado.⁵

Em 1882, houve um parecer de Ruy Barbosa, apresentado em sessão de 13 de abril do mesmo ano na Câmara dos Deputados do Rio de Janeiro, no qual propôs uma Reforma do ensino secundário e Superior. Segundo Veiga (1988), em 1890, foi aprovada a Reforma de Ensino, proposta por Benjamin Constant, que introduziu as disciplinas científicas nos currículos, passando o Estado a garantir a laicidade das escolas públicas. Os indicadores de uma Pedagogia Tradicional estavam implantados nesses pareceres e reforma, propostos por Ruy Barbosa e Benjamin Constant; os princípios pedagógicos marcantes, que se apoiavam na Psicologia, no ensino humanístico e o conhecimento centrado no professor. Ainda segundo a autora,

É assim que a Didática, no bojo da Pedagogia Tradicional leiga, está centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos, sendo seus métodos, princípios universais e lógicos. O método pedagógico mais empregado é o expositivo, calcado nos cinco passos formais de Herbart: preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e, por último, aplicação. [...] o relacionamento professor-aluno é hierárquico e autoritário. (VEIGA, 1988, p. 44)

Quase um século depois da criação da Primeira Escola Normal do Brasil, foi incluída a Didática no curso de Pedagogia.

Em oposição à Pedagogia Tradicional, em 1924, surgiu a ABE (Associação Brasileira de Educação), realizando várias Conferências que culminaram na disseminação dos ideais da Escola Nova. Segundo Veiga (1988), em 1930, o presidente Getúlio Dornelles Vargas instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Assim, com o surgimento do curso de Pedagogia, a Didática ganhou força com a legislação, a partir da implementação do decreto lei 1.190/1939 de 4 de abril de 1939, o qual trazia, em seu artigo 19, a organização do curso de Pedagogia, com disciplinas que valorizassem

⁵ Disponível em http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Veiga (1988), o Curso de Didática tinha duração de um ano.

No que diz respeito à formação para o magistério, observa-se que, a nível federal, a legislação educacional foi aos poucos introduzindo alterações para, em 1941, o Curso de Didática ser considerado um curso independente, realizado após o término do bacharelado, denominado pelo Conselheiro Valmir Chagas de “três mais um”, ou seja, três anos de bacharelado, seguindo-se de um ano de Didática. (Licenciatura). (VEIGA, 2004, p. 48-49)

Para se compreender a Didática nos cursos de Licenciaturas, faz-se necessário refletir sobre o conteúdo e a concepção do ensino, uma vez que diversas são as posições e tendências teóricas dos especialistas em Educação, conforme afirma Silva (2008). Nesse sentido, suas grandes posições se dividem em: a primeira, com base na Psicologia, que tratou o ensino na perspectiva da aprendizagem; a segunda, com base na Sociologia, a qual refletiu sobre o ensino na perspectiva da prática social. Nestes troncos, estacam-se as pesquisas com aporte no construtivismo, nos estudos etnográficos sobre o cotidiano escolar, temáticas em torno da avaliação, atores subjetivos e culturais no processo de formação docente. (SILVA, 2008).

Para Veiga (2004), o período entre 1930 e 1945 é marcado pela incidência entre as concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros).

Em 1946, a Didática perdeu seu *status* de curso e passou a ser uma prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado, por meio do Decreto-lei nº 9.053, sob vigência da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024/61.

Então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi considerada a maior responsável pela reformulação dos cursos de licenciatura. Periodicamente, voltou o olhar para do que se está ensinando e como está se aprendendo, colaborando com as discussões legais sobre a Didática, pois é fundamental inserir no mercado de trabalho profissionais de qualidade, que se preocupam com os processos de ensinar e aprender, a educação e o social.

Entre os anos de 1948 e 1961, iniciou-se uma difusão de ideais e movimentos: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), por meio de seus periódicos; e os métodos Montessori e Lubienska, nas escolas particulares no Brasil.

De 1968 a 1971, houve reformas no sistema escolar brasileiro. Em 1968, a Reforma Universitária. A partir de 1974, segundo Veiga (2004), época que tem início uma abertura gradual do regime político autoritário, instalado em 1964, surgiram estudos empenhados em fazer crítica da educação dominante de cunho “reprodutivistas”.

[...] a didática, nos cursos de formação de professores, passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, secundarizando sua dimensão técnica, comprometendo, de certa forma, sua identidade, e acentuando uma postura pessimista e de descrédito no que se refere à sua contribuição quanto à prática pedagógica do futuro professor. (VEIGA, 2004, p. 42)

A década de 80 foi marcada pela situação socioeconômica difícil no Brasil. Ainda segundo Veiga (2004), a luta operária fortalece em todas as categorias profissionais, dentre elas, a dos professores.

Nos últimos dois decênios do século XX, mais especificamente após o fim da Ditadura Militar no Brasil, com a abertura política, situação econômica desfavorável e resquícios da repressão, surgiram vários movimentos das classes operárias em busca de melhorias sociais. E nesse cenário, os professores sentiram-se também no direito de reivindicar participação junto às políticas públicas educacionais. Esses movimentos foram uma “tentativa de superar a cultura tecnicista instalada no meio educativo e politizar o pensamento pedagógico”. (SILVA, 2008, p. 2)

Mediante o contexto explicitado por Silva, pode-se afirmar que a Didática foi fundamental para a compreensão dos contextos históricos e políticos da sociedade, na medida em que apontou as possíveis modificações na busca de superação ou manutenção de modelos educacionais vigentes.

Nos anos de 1990, surge um novo período na educação brasileira, que repercutiu não campo da pedagogia e, conseqüentemente, da didática. De acordo com Veiga (2004),

Esse período, situado entre a década de 1990 até os dias atuais (2004), discute os enfoques do papel da didática de duas perspectivas: a primeira, com ênfase voltada para a formação do tecnólogo do ensino; o segundo enfoque procura favorecer e aprofundar a perspectiva crítica voltada para a formação do professor como agente social. (VEIGA, 2004, p. 46)

A didática foi considerada fundamental para nortear as mudanças legais e conceituais do curso de Pedagogia, conforme suas necessidades, pois foi considerada um ponto de partida para a melhoria dos estudos sobre a Educação. A atenção dada a essas pesquisas e estudos foi fundamental para a definição de leis que visassem à qualidade e à permanência do curso de graduação em Pedagogia e outras licenciaturas.

Nessa perspectiva, é evidente que a mudança da sociedade depende da mudança no ensino que, por sua vez, depende de nossa formação e da transformação das práticas docentes.

Esse efeito atingiria tanto a esfera pedagógica quanto a governamental e política. “O processo de ensino e aprendizagem é uma seta de mão dupla; de um lado, o professor ensina e aprende e, do outro, o estudante aprende e ensina” (FREIRE, 1996). Nos capítulos seguintes, abordaremos a dicotomia dos anseios da Didática Inspiradora de Agostinho da Silva, em contraposição às angústias da Didática Tradicional.

CAPÍTULO II

AGOSTINHO DA SILVA E AS *SETE CARTAS A UM JOVEM FILÓSOFO*: UMA DIDÁTICA INSPIRADORA

Haja o que houver, suporte; quando não puder ir de pé, vá de joelhos, depois arraste-se, mas avance sempre enquanto possa e nunca largue o tesouro. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 68)

2.1 Agostinho da Silva, uma vida dedicada à educação

George Agostinho da Silva nasceu no Porto, Portugal, em 13 de fevereiro de 1906. Seu pai, Francisco José Agostinho da Silva, era um alfandegário e a mãe, Geogina do Carmo Baptista da Silva, do lar. Por conta do trabalho de seu pai, eles mudaram para Barca d'Alva, que fica aproximadamente a 218 km da sua cidade natal. Isso ocorreu quando Agostinho da Silva ainda era um bebê.

Com o auxílio da mãe, aprendeu a ler com 4 anos de idade e, por volta de 1912, o pai foi transferido novamente para Porto, retornando para a cidade natal. Nesse período, sua mãe decidiu matriculá-lo na escola primária, embora ele já soubesse ler e escrever. Aos sete anos, ele fez o exame admissional para o primeiro grau e foi aprovado. Desse modo, ingressou na Escola São Nicolau e logo em seguida entrou para Escola Industrial Infante Dom Henrique. No entanto, se sentiu descontente com o ambiente escolar e a forma como os professores conduziam o processo de aprendizagem, achava muito rígido e impositivo, o que viria a ser uma de suas críticas ao modelo educacional vigente. Assim, ele começou desconsiderar o rendimento estabelecido pela instituição, o que gerou a ira de seu pai, que o castigou por tal afronta ao sistema. É importante lembrar que a abordagem educacional vigente era a tradicional.

Posteriormente, Agostinho foi matriculado pelo pai no Liceu Rodrigues de Freitas, onde permaneceu até entrada na faculdade. Em 1924, Agostinho da Silva ingressou no curso de Filologia Românica, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. No entanto, por conta de uma divergência intelectual com o professor Hernâni Cidade, mudou de curso, passando para a Filologia Clássica. Nesse período, ele já apresentava uma leitura crítica sobre política, academia e a sociedade de maneira geral.

Em 1931, mudou-se para a França e, como bolsista, desenvolveu seus estudos na Sorbonne e no Collège de France. Ao retornar para Portugal, em 1935, o estado instituiu a Lei

Cabral, que versa sobre a proibição de todos os funcionários públicos de pertencerem às sociedades secretas. Agostinho da Silva se negou a assinar o documento em que ele declarava que não pertencia a nenhuma sociedade secreta. Com isso, ele foi demitido e foi tido como comunista, o que de fato não correspondia à realidade.

Dessa forma, ele ganhou uma bolsa do Ministério das Relações Exteriores e foi estudar na Espanha. No ano de 1936, regressou para Portugal, já que estava iniciando a Guerra Civil Espanhola (1936-1939). A partir de 1943, Agostinho da Silva começou a desenvolver uma abordagem sociopedagógica que era diferente do modelo educativo no estado português, o que gerou intensas perseguições quanto aos novos princípios pedagógicos propostos por ele. Para o regime ditatorial, ao qual estava submetido o país, Agostinho da Silva era considerado um comunista e defensor do anarquismo, o que resultou em perseguição, tortura e monitoramento constante sobre suas ações.

Nesse contexto, ele foi preso e ficou 18 dias encarcerado, bem como teve como pena a prisão domiciliar. A partir de 1944, ele decidiu realizar o autoexílio e nasceu a ideia de se mudar para América do Sul. Ele veio, inicialmente, para o Brasil, Argentina e Uruguai, e ficou na região até o ano de 1969.

O primeiro destino no Brasil foi Rio de Janeiro e São Paulo. Agostinho da Silva atuou como professor, lecionando as disciplinas de História Antiga e Literatura Portuguesa, na Universidade da Paraíba em 1952. É neste estado, principalmente em sua capital, João Pessoa, que, conforme suas palavras viveram as maiores experiências de sua vida.

Em 1954, contribuiu na organização da Exposição Histórica do IV Centenário da Cidade de São Paulo. No ano de 1955 mudou-se para o sul do Brasil, por influência do professor Hernâni Cidade. Nesse período, ajudou na fundação da Universidade de Santa Catarina. Em terras catarinenses, ensinava Literatura Portuguesa e Filologia Românica. Ainda em 1955, assumiu como Diretor de Cultura do Estado e atuou na direção geral do ensino superior do Ministério da Educação. Em 1959, ele foi para Salvador para fundar o CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais, a disciplina de Filosofia do Teatro onde era apenas um modo formal da sua presença na Universidade da Bahia.

Em meados de 1961, com sua aproximação com o Presidente da República, Jânio Quadros, Agostinho da Silva se tornou assessor de política externa africana. Agostinho vai para Universidade de Brasília em abril de 1962, onde foi fundador da instituição e contribuiu efetivamente para elaboração dos seus estatutos, enviando sugestões ao Darcy Ribeiro.

Em 1964, com o golpe militar, começou a ditadura e, com ela, os questionamentos e pressão sobre sua visão pedagógica, iniciando as perseguições. Assim, mudou-se para Salvador. Em 1966, foi agraciado como membro da Academia Internacional de Cultura Portuguesa. Por conta da ditadura militar, em 1969, regressou para Portugal. O retorno para terra natal foi marcado pelo reconhecimento de seu trabalho intelectual. Mesmo estando fora de Portugal, continuou sendo um intelectual reconhecido e conceituado. Agostinho da Silva foi um intelectual dinâmico e versátil em sua forma de ensinar e, ao mesmo tempo, de aprender com seus alunos.

Sobre as contribuições de Agostinho da Silva para a Educação, este, ao concluir a licenciatura, se licenciou Filologia Clássica, se tornando doutor (*summa cum laude*) pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, dando continuidade aos estudos na Sorbonne, no Collège de France e no Centro de Estudios Históricos de Madrid.

Durante os vinte e dois anos de exílio no Brasil, Agostinho ministrou aulas na Faculdade Fluminense de Filosofia (embrião da Universidade Federal Fluminense), na Universidade do Recife (futura Universidade Federal de Pernambuco), na Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidade Federal da Bahia; trabalhou com Jaime Cortesão, no Instituto Rio Branco do Ministério das Relações Exteriores e na Biblioteca Nacional, e ainda esteve entre os professores fundadores da Universidade Federal de Santa Catarina, da Universidade Federal de Goiás, da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade de Brasília – nesta última, instituindo o Centro Brasileiro de Estudos Portugueses. Na Universidade da Bahia, criou e dirigiu o Centro de Estudos Afro-Orientais, ainda hoje em atividade.

Consta que Agostinho da Silva foi conhecido e tratado como professor durante a maior parte de sua vida, pois este sempre se empenhou no ofício de ensinar e aprender. Agostinho ensinava desde literatura, filologia, línguas, história, filosofia, educação, política, até o ensino de artes e religião, em que discutia sobre espiritualidade. No entanto, ele iniciou sua carreira oficial como educador em 1928, sendo sua reflexão educacional exposta somente em 1930, contendo não somente um caráter crítico e aguçado, mas bastante inovador.

Vale ressaltar que, a partir daí, Agostinho da Silva passou a firmar parceria com a educação de forma comprometida, assim como com a pedagogia, passando, ao longo de sua trajetória, confluir suas ideias e projetos educacionais com as teorias de Pestalozzi, Montessori, Tolstoi, Cousinet, Freinet, do português Faria de Vasconcelos em alguns dos seus segmentos, do plano Dalton, das Escolas de Winnetka e das pedagogias platônica, montaigniana,

espinosista, rosseauiana — com todos eles, Agostinho comunga o sentido de liberdade no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos.

Em contrapartida, vale ressaltar que a reflexão educacional apresentada por Agostinho nos anos 30 representa uma afronta ao movimento educacional que regia o sistema de ensino português da época, sendo as sugestões agostinianas densamente originais (na verdade, o autor tem em mente uma revolução pedagógica de pendor racionalista e científico), ainda que vivam naturalmente do diálogo com a sua contemporaneidade.

Em seus princípios pedagógicos, Agostinho da Silva dá atenção especial à revolução humana e à construção e desenvolvimento integral do indivíduo, não apenas na formação intelectual defendida pela maioria dos sistemas educacionais. Assim, defendendo, de forma concisa, que a educação deve estar centrada na felicidade do aluno e no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e libertadora, devendo o educador ser o parceiro sempre disposto a desenvolver as melhores estratégias para despertar o interesse do aluno no ato de aprender.

Da mesma forma, não aceitava que os sistemas pedagógicos de ensino estimulassem uma aprendizagem centrada na competitividade entre os alunos, dando total atenção para a obtenção dos melhores resultados por meio de notas, oportunizando, desse modo, aos melhores colocados, os lugares de destaque no campo profissional e na sociedade, a exemplo das escolas mercantilistas.

Agostinho discordava das escolas que priorizavam a obtenção do diploma, deixando de lado a criação de valores humanos, o fortalecimento da personalidade e do caráter para que os estudantes tivessem condições de enfrentar a vida com dignidade e de forma autônoma, podendo vencer os obstáculos inerentes a uma sociedade voltada para a exploração humana.

Nesse sentido, Agostinho passou a tecer críticas às avaliações tradicionais escolares que tinham como base testes e exames que pretendiam medir somente o conhecimento intelectual, focando em resultados numéricos ao mesmo tempo em que descaracterizavam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento íntegro e emocional do aluno. Ele propunha acompanhamento diário por parte do professor, sugerindo que este deveria aproximar mais dos seus alunos, procurando conhecer e interagir com a realidade de cada estudante, criando, assim, um vínculo de companheirismo e confiança.

Vale ressaltar que Agostinho se aproximou bastante das ideias humanistas de Montaigne, das teorias educacionais de Rousseau, do pensamento de Pestalozzi e Tolstói, tendo se tornando, conseqüentemente, um entusiasta do Movimento Internacional da “Escola Nova”,

como substancialmente se verificou. A obra de Agostinho da Silva enfatiza o humanismo e o universalismo. Todos os trabalhos de Agostinho da Silva têm como foco o ser humano, sua história e propósito. Segundo Amon Pinho (2021), Agostinho aprofundou seus estudos em Michael de Montaigne, um humanista francês.

Concluindo, percebe-se que Agostinho, por meio de estudos, da aproximação com vários teóricos e estudiosos da educação e pedagogia humanista, contribuiu para a abertura de um sistema pedagógico de ensino em que a dignidade da vida, o direito à cidadania, a aprendizagem libertadora, autônoma e significativa começaram a ocupar os espaços educacionais, substituindo os paradigmas de uma educação tecnicista por princípios educacionais humanizadores.

2.2 Apresentando as *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*

Considerado como um dos maiores pensadores da língua portuguesa do século XX, Agostinho Silva, até então, não tinha nenhuma edição crítica dos seus escritos. Sendo assim, o livro *Filosofia enquanto Poesia* se apresenta como o primeiro volume de uma coleção que fará com que o seu pensamento seja ainda mais conhecido, estudado e discutido no meio acadêmico.

Esta obra apresenta um conjunto dos mais variados textos. Dando destaque ao livro *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, a obra representa uma premissa de suma importância para os amantes da filosofia, assim como para aqueles que estão iniciando nos estudos filosóficos, como é o caso do personagem do jovem Luís Ervide. Em *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, são refletidas questões em torno do sentido do mundo e da vida dedicada à filosofia, bem como das escolhas da vida e do exercício da liberdade. Esses pontos são apresentados pelas cartas do velho filósofo, personagem-heterônimo de José Kertchy Navarro, endereçadas ao jovem Luis, aspirante a filósofo, motivada pela decisão dele em cursar Filosofia.

No que diz respeito às cartas de que trata o livro, percebe-se que estas são decorrentes de certa inquietação que se estabelece entre Luís e José Navarro, contexto no qual o jovem aspirante a filósofo tinha vários questionamentos sobre a estrutura do mundo e o sentido da vida. Em contrapartida, observa-se que, em seu conjunto, tais cartas, em sua peculiaridade, podem ser interpretadas como uma mensagem aberta direcionada à própria filosofia e ao pensamento filosófico, aos riscos que representa o ofício que demanda o estabelecimento do conhecimento filosófico, assim como a possibilidade de construção de uma sociedade menos alienada e mais consciente do direito à cidadania digna e justa.

Agostinho da Silva evidencia, em suas ideias, a sua concepção de filosofia, que esta não representava para ele um simples exercício mental, mas sim que devia atuar como fator transformador dos processos de vida instalados na cultura das sociedades, sendo essa área do conhecimento humano concebida como uma possibilidade de crescimento e evolução individual e social.

Sendo assim, por meio da obra *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, o autor transcende o poder da filosofia numa perspectiva que eleva o homem ao seu mundo e vice versa, chamando atenção para a necessidade de que a evolução da vida em sociedade esteja relacionada ao cultivo das melhores potencialidades do humano e que cada um realizasse em si, com a sua vida, uma autossuperação constante rumo a um horizonte de supremas possibilidades vitais, impossíveis de prever, até o momento, dadas as limitações sociais, econômicas e políticas de uma sociedade.

Por conseguinte, a filosofia não era, para Agostinho da Silva, um mero exercício mental, mas devia transformar os processos de vida instalados na nossa cultura, transfigurando-os em vias de santificação individual e comunitária. Isso fica evidente em vários momentos da obra das *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, em que o autor censura o excesso de palavras que mascaram no ser humano um medo exacerbado da vida, conforme cita no seguinte trecho:

A sua decisão de se dedicar à filosofia repousa, pelo que me diz e pelo que eu conheço de si, no entusiasmo que lhe despertam as leituras dos filósofos, no interesse que têm para o meu Amigo todos os problemas filosóficos e no gosto que teria em apresentar um dia uma congeminação sólida, sem falhas, sobre a estrutura do mundo, sobre o sentido da vida. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 31)

Fica evidente, mediante as palavras do autor, a consistência de tal congeminação sólida, a qual não apresenta falhas, na maioria das vezes, por alguns sistemas filosóficos que defendem uma concepção da vida de maneira bastante equivocada, levando o indivíduo a ter receio de viver e enfrentar a sua existência com mais liberdade. Agostinho da Silva destaca a fragilidade na aceitação da inconstância da vida perante a trajetória humana e a fuga da realidade por medo de viver de forma intensa e participativa na comunidade. Diante de tais negações a respeito da realidade da vida, Agostinho da Silva demonstrava uma certa apreensão em aceitar o título de filósofo, entretanto, isso não isenta o autor de demonstrar uma nova concepção filosófica na presente obra, principalmente ao enviar orientações por meio de cartas ao jovem filósofo, conforme demonstra o texto acima citado.

Agostinho da Silva demonstra, nesta obra, a importância que deve ser dispensada à natureza criativa do ser humano, evidenciando que, apesar de o homem ser considerado um

“Ser” dotado de inteligência e raciocínio, este também deve ser concebido como indivíduo poético e de pensamento livre, conforme cita em um dos trechos das cartas: “Há-de-se inventar você próprio a você: criar um outro Luís, melhor do que esse que possui e obrigá-lo a criar, a esgotar-se todo na divina tarefa de criar” (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 37).

Nesta mesma obra, o autor destaca que a realização plena pessoal, social, política e cultural deve ser concebida como fator unicamente de responsabilidade humana, assim como a própria filosofia. Enfatiza que o conhecimento filosófico deve servir como elemento que impulsiona o gosto pela vida em comunidade, pela melhoria das relações interpessoais e o respeito mútuo na sociedade.

Agostinho da Silva chama atenção para que o destinatário das cartas não se iluda, achando que a filosofia é algo fácil, sendo esta atrelada ao mero ato de usar um pouco de imaginação em sua prática. Ressalta que a filosofia que não se apoia num perfeito encadear de raciocínios e numa informação de ser mais sólida e mais ampla é apenas literatura de pior qualidade. Dessa forma, observa-se que, perante o princípio ético e as ações atribuídas ao homem, o sentido de filosofar, segundo o autor, reside na plena realização humana perante às demandas da sociedade contemporânea, que acaba ameaçando tal realização devido à desumanização e aos estereótipos que são impregnados no modo de vida das pessoas.

Nesse sentido, percebe-se uma tendência do autor em conceber o ato de filosofar como algo que deve contrapor à globalização de ideias, devendo priorizar a peculiaridade cultural de cada comunidade, permitindo a melhoria nas condições de vida das pessoas, respeitando a individualidade de cada indivíduo, definindo, desse modo, uma estreita relação com a política (sentido originário) por excelência.

Quando Agostinho menciona a seriedade de ser filósofo, ele se refere à necessidade de estar sempre alerta às criações que vão surgindo, os modismos disfarçados de filosofia e que se deve tomar cuidado com a arrogância utilizada por alguns que se dizem filósofos, alertando o jovem Luís, aspirante a filósofo, a estar sempre atento a se recusar em se tornar um filósofo rei, na tentativa de sobressair no mundo dos fenômenos.

Repito o que lhe disse: quando se perde humanidade, não vale a pena ser filósofo; se viesse um deus à terra, embora o papel coubesse melhor a um demônio, e lhe trouxesse a verdade, mas com o encargo de lhe levar em troca o amor dos homens, não deveria haver em si outra atitude que não fosse a de recusa. Quando nos gelamos a ponto de não entendermos os outros, de nos afastarmos deles porque os julgamos, ou realmente são, menos inteligentes ou menos cultos, ou, se quer noutra plano, menos honestos, a filosofia só prejudica, só agrava a recusa, essa dolorosa separação entre o que vale e o que não vale. Você, pelo que me parece, tem certos germes de afastamento: há,

por vezes, no meio de todas as suas afabilidades, um certo tom superior, uma distância, uma reserva, que não vem de você ser interiormente muito rico e se querer preservar; vem de um falso sentimento aristocrático, de uma vaidade que é tudo quanto você quiser menos filosófica e de um gosto de inteligência a que se não une uma forte afetividade. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 61)

No texto acima, o autor reforça a importância de se preservar a ética, a empatia e a sensibilidade que se deve ter perante as questões sociais, o respeito à cultura e à peculiaridade de cada indivíduo, sobre priorizar a verdade e não o amor dos outros para si ou em benefício próprio. Desse modo, filosofar não é algo simples, este ato requer entrega e disposição de construir no cotidiano uma atitude filosófica.

Concluindo, Agostinho da Silva concebe a filosofia em suas cartas ao jovem filósofo, interligando-a ao pensamento racional e lógico. Racionalidade esta que relaciona a concepção de filosofia com a atenção à vida e à individualidade humana, que a superioridade não sirva como premissa para aceitação do pensamento filosófico, que a filosofia deve atuar a serviço da humanidade, minimizando o sofrimento do ser humano durante a sua trajetória, proporcionando libertação e não alienação por meio de regras ou de uma prática dogmática de princípios filosóficos arcaicos que servem a somente uma esfera da sociedade, se esquecendo do restante das pessoas que compõem o meio social. Enfim, percebe-se que Agostinho da Silva critica uma postura filosófica que prioriza o que já foi estabelecido por uma classe de filósofos reconhecidos desde a Grécia antiga até o mais famosos filósofos que, mesmo sendo importantes para a formação dos princípios estabelecidos nas mais diversas sociedades, não devem ser vistos em suas teorias como o início e fim de todas as concepções, mas deve-se estar aberto a novas ideias que colocam a condição humana como o cerne de cada manifestação da vida.

2.3 Análise da obra

A análise da obra de Agostinho da Silva, na perspectiva da Didática, é o objeto de estudo deste capítulo. A Didática, entendida como sendo a arte de ensinar, tem como princípio norteador o estudo dos processos que envolvem o ensino e aprendizagem e a relação professor-aluno. A abordagem, portanto, é no sentido de lançar um olhar pedagógico e, conseqüentemente, social sobre as *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, sob um viés não apenas filosófico, mas, também, pedagógico, pois a obra evidencia uma relação professor-aluno.

Agostinho da Silva dedicou sua vida a ensinar e aprender. Em 1933, lecionava no Liceu de Aveiro⁶ (Escola Secundária José Estevão), criticava a Didática Tradicional, a postura do professor arrogante e hierárquico e a falta de diálogo com os alunos. No documentário *Agostinho da Silva – Um pensamento vivo* (2004), Cecília Sacramento, uma ex-aluna, deu seu depoimento sobre as aulas de Agostinho da Silva: “Falávamos das matérias que estávamos a estudar, falávamos da vida. Isso nos entusiasmava”.

O descontentamento de Agostinho com a Didática tem início ainda quando era muito jovem. Aos oito anos, quando ingressa na Escola Industrial Infante Dom Henrique, se sente descontente com o ambiente escolar e com a forma como os professores conduziam o processo de aprendizagem, pois achava esse processo muito rígido e impositivo, o que viria, mais tarde, a ser uma de suas críticas ao modelo educacional vigente – o ensino dentro de uma Abordagem Tradicional. Assim, ele passa a desconsiderar o rendimento estabelecido pela instituição, o que gera a ira de seu pai, que o castiga por tal afronta ao sistema.

Podemos enveredar, em *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, por uma reflexão da Didática Tradicional, contrapondo-a a uma didática inspiradora que tem como premissa a postura do professor, sua práxis, sua reflexão e, principalmente, sua humildade de reconhecer como aprendiz e professor. No excerto abaixo, podemos visualizar essa posição:

Meu caro Amigo:

Do que você precisa, acima de tudo, é de se não lembrar do que eu lhe disse; nunca pense por mim, pense sempre por você; fique certo de que mais valem todos os erros se forem cometidos segundo o que pensou e decidiu do que todos os acertos, se eles foram meus, não seus.

Se o criador o tivesse querido juntar muito a mim, não teríamos talvez dois corpos distintos ou duas cabeças também distintas.

Os meus conselhos devem servir para que você se lhes oponha. É possível que, depois da oposição, venha a pensar o mesmo que eu; mas, nessa altura, já o pensamento lhe pertence.

São meus discípulos, se alguns tenho, os que estão contra mim; porque esses guardaram no fundo da alma a força que verdadeiramente me anima e que mais desejaria transmitir-lhes: a de se não conformarem. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 49)

Agostinho, nessas epístolas, parte de uma concepção de que todos somos educadores e educandos. Sempre estamos em uma relação recíproca de ensinar e aprender. De conhecer, de entender o mundo que nos cerca, de entender a nossa prática pedagógica enquanto docentes.

⁶ A Escola Secundária José Estêvão é um estabelecimento público de ensino secundário da cidade de Aveiro. A escola teve origem na transformação em escola secundária do antigo Liceu de Aveiro, que fora criado em 1851, na sequência da reforma educativa de Costa Cabral, promulgada por Decreto de 20 de setembro de 1844.

Para o autor, essa relação entre o mestre e seu pupilo acontece espontaneamente, por meio das experiências pessoais e transformadoras, em uma relação dialética.

O objeto da Didática, como foi destacado nos capítulos anteriores, é o processo de ensino e aprendizagem. Esse processo pode se dar por meio de receitas prontas e acabadas, de métodos e metodologias estáticas ou de uma compreensão do momento, da realidade, em um esforço de como o mestre pode alcançar o aluno. Essa é a sensibilidade que o professor, dentro de uma concepção transformadora, precisa desenvolver em suas aulas: formas de transformar, os anseios, inseguranças e medos de seus alunos, em aprendizado e saber. A prática do professor deve partir de uma intencionalidade, a fim de criar condições de desenvolvimento do aluno.

O educador instiga o aluno à autotransformação, à independência, em um processo de crescimento e enriquecimento intelectual. Esses meios e condições são fornecidos por meio da Didática. O professor reconhece e potencializa as virtudes e conhecimentos dos alunos. A admiração do pupilo pelo professor abre um caminho para as cartas que têm como objetivo aconselhar, mostrando as inúmeras possibilidades das escolhas e caminhos que esse jovem pupilo pode traçar.

Agostinho da Silva é considerado um filósofo à frente do seu tempo. Em suas diversas obras, convida seu leitor a conhecer seus inúmeros “eus”, uma metamorfose literária desse autor. Sua vasta bibliografia percorre por diferentes caminhos, desde a publicação de seus Cadernos de Informação Cultural (durante os anos de 1930 e 1940) até alguns textos ainda não editados e publicados nos tempos atuais, sempre voltados para o tema educação e filosofia.

Agostinho da Silva, na sua vida acadêmica, faz uso de seu amor à Filosofia para dar sentido à sua caminhada, ensina, por meio dos seus textos, a ser filosofia, a sentir, a ter uma vida e uma obra em prol de um objetivo, de um amor, que no caso do nosso filósofo luso-brasileiro, era a educação. Agostinho da Silva preocupava-se com a formação de pessoas, despertando nelas o desejo e o prazer do saber.

A postura do professor inspirador está em evidência em sua vida e obra. No documentário *Agostinho da Silva – Um pensamento vivo* (2004), encontramos um trecho de um poema de Agostinho:

E não me chamem de mestre
Sou apenas aprendiz
Daquilo que me é do mundo
E do que sendo me diz

Assim como no enredo das *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, no documentário *Agostinho da Silva – Um pensamento vivo* (2004), José Avelino Lima de Faria diz: “Ele foi muito importante para muita gente. Ele revelou, digamos, a personalidade de muita gente a elas próprias.”.

Um depoimento importante é o de Lagoa Henrique, escultor, sobre a influência que Agostinho da Silva teve na vida dele:

Em um certo momento, eu procurei o professor Agostinho da Silva para me dar lições de filosofia e história, para eu fazer aptidão para Letras e Direito. E passados aí um ou dois meses, disse-me assim: Além disso, do seu interesse pelas Letras, o que que tu fazes mais, o que tu gostas mais de fazer? Eu disse: Professor, eu gosto de desenhar, eu sempre desenhei muito. Capaz de trazer seus desenhos. Na semana seguinte, eu levei o rolo de papéis com meus desenhos. Ele abriu, olhou atentamente, uma atmosfera de silêncio que me lembro, depois disse: Olha, era aquilo que eu pensava: Tu és um escultor. Fui para casa entusiasmado e comecei logo a trabalhar. Quando viu aquilo que eu tinha feito, disse: Chama seu pai e sua mãe, e ele disse: Olha, o vosso rapaz deveria ir para as Belas Artes. Eles ficaram surpresos, porque realmente ele tem um talento.

2.3.1 Educação como modo e sentido da vida

Embora Agostinho tenha produzido extensas e complexas obras, o objeto de nosso estudo é o texto *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, no qual, a partir de uma narrativa intrigante, o autor nos envolve na experiência de dois personagens principais e nos mostra o amor e a paixão pela filosofia. Agostinho, assim como no texto *Ménon*, personagem do diálogo de Sócrates, escrito por Platão, encaminha o jovem filósofo a chegar às suas próprias conclusões. Por meio de sete cartas, apresenta o caminho a esse jovem. Mas a chegada ao seu destino somente, o seu jovem admirador é capaz de decidir. Nesse processo, o professor leva o jovem aluno ao autoconhecimento. “Portanto, sem ninguém o ensinar, mas sim interrogando-o, ele adquirirá conhecimentos, readquirindo ele próprio o saber de si próprio” (GOMES, 1993, p. 92).

Semelhantemente, Agostinho, nas *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, criou um cenário literário para falar sobre “ser” filosofia. Assim como seu heterônimo, José Kertcly Navarro, o autor viveu uma vida dedicada à criação, ao ser, ao sentir a vida, com o objetivo de ensinar com entusiasmo, paixão e amor. Com sutileza, Agostinho da Silva aborda o tema desenvolvido por meio dessas cartas.

Nesse entusiasmo, Kertcly Navarro queria ensinar Luís a ser um filósofo, com paixão dedicação e sacrifício total à filosofia. Para Navarro, sem essa dedicação e sacrifício, não há criação, e Luís, simplesmente, se tornará um mero professor de filosofia que embrutece seus alunos, pois ensina somente repetições de outros filósofos. Para Agostinho da Silva (2019, p. 67), “[...] a filosofia é uma criação perfeitamente similar à criação artística ou religiosa ou amorosa; quem não tem nervos de artista, força de imaginação, e quem não tem ao seu dispor uma vida rica, pode ser professor de filosofia, [...]”.

Sete Cartas a um Jovem Filósofo foi publicada em 1945 e inspirada no livro *Cartas a um Jovem Poeta*, de Rainer Maria Rilke. Nesse texto, encontram-se 5 personagens, os principais são Navarro, que é o heterônimo de Agostinho da Silva; Luís, personagem criado para contracenar com Navarro; José Muriel, personagem criado para escrever a biografia de Navarro; Manuel e Maria Coutinho são personagens que estudam sobre Navarro.

Agostinho da Silva desafia seu pupilo, instigando-o a uma vida de paixão e entrega à profissão de filósofo:

Você vai precisar de todo o seu tempo, de toda a sua energia, de pensar de manhã até à noite nos problemas filosóficos; você tem de adquirir erudição filosófica e o treino de pensar; a vida, para a vida, é sempre longa; mas para a arte, é sempre breve; só quando se não faz nada há sempre tempo. Terá você, então, de ser um escravo da filosofia? (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 53)

Assim como no livro *O Mestre Ignorante*, de Rancière (2002), Agostinho traz à tona a questão inerente para debatermos a educação, a didática e o resultado da prática do professor, bem como o crescimento intelectual e crítico dos seus alunos.

Apesar do texto ter sido publicado em 1945, aborda um tema muito atual, sobre a exigência da escolha profissional, que é uma decisão que milhares de jovens têm que travar no final do Ensino Médio. “Você, Luís, está num momento difícil, o momento em que as aranhas mudam de pele, ou se o prefere, em termos nobres, o momento em que Hércules Alcides escolhe entre a virtude e o vício” (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 47)

Navarro estimula seu discípulo ao pensamento crítico e autônomo, rompendo com a passividade imposta pelos duros anos de ensino meramente tradicional. A intenção de Luís é fazer com que a vida de seu pupilo tenha um sentido e que a vida não seja apenas um sopro, partindo da máxima de que as pessoas são frutos da interação com o meio e com as pessoas que os cercam, que determinam as experiências vividas ao longo dos anos.

Agostinho da Silva, na figura de Navarro, não poderia prever o que realmente aconteceria com Luís e supõe por meio, provavelmente de suas experiências com a ensino e a educação, que para ser um mestre ele seria um medíocre naquilo que se destinou a fazer.

Nas cartas, existe uma articulação entre o pensar e o fazer filosóficos, entre os diversos caminhos de reflexão e autoconhecimento de ir em busca de suas convicções, anseios e desejos.

Agostinho critica duramente a educação formal e determina que seu pupilo deve tomar uma decisão: “dedicar-se à Filosofia ou ser um mero filósofo de ensino, em que considera a segunda opção como um trabalho para vegetar, não realmente para viver” (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 32).

Nas *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, Agostinho usou a força do drama, da paixão, do caminho percorrido por um jovem filósofo na caminhada rumo ao autoconhecimento. O enredo desenvolvido através das cartas nos remete à valorização da cultura, do altruísmo, sobre o desenvolvimento de características que somente a própria pessoa pode alcançar por meio da busca constante de saberes, estudo e abdicação dos conceitos primários de riqueza e reconhecimento.

Conhecemos tão pouco da vida, do mecanismo complexo que deve ser este mundo que, segundo me parece, o decidir-se não tem grande valor, senão no que respeita à estima que poderemos manter por nós próprios, à confiança que talvez seja absurda, mas que, em todo o caso, nos permite o viver. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 31)

As palavras de Agostinho acerca da vida, da qual se considera um mísero conhecedor, leva seu pupilo a indagar sobre o que é a vida para um professor. Seria sua sala de aula, com suas nuances e pluralidade de alunos, da inquietude do seu coração em relação à aprendizagem e sucesso de seus alunos? A confiança em si e no seu trabalho, muitas vezes, menosprezado pela sociedade e poderes públicos, permite ao professor a viver e a lutar na árdua rotina do saber.

O texto tem um “olhar”, uma contribuição importante sobre a relação de admiração entre o professor e seu aluno. Luís admirava Navarro e queria seguir seus passos, devido à sua postura, seu domínio da fala e seu conhecimento da filosofia e da vida. O pupilo espelha-se no seu educador, sendo que esse espelhamento pode se dar de forma positiva ou negativa. Por isso, a preocupação de Navarro com a possibilidade de que o pupilo, seu admirador, corra o risco de tornar-se aprendiz de filósofo.

Essa preocupação de Agostinho (Navarro), de seu pupilo (Luís) se tornar um aprendiz de filósofo, é inquietante, traz à tona a questão da desvalorização do professor. Remetendo às práticas das aulas tradicionais, à didática da reprodução e exposição de conteúdo, sem a paixão e a motivação de transformação dos alunos em seres pensantes, questionadores e transformadores. Assim como em *O Mestre Ignorante*, o professor tradicional embrutece seus alunos, e essa é a grande preocupação de Luís, de se transformar em um mero aprendiz de filosofia, um reproduzidor de conteúdo e títulos de outros filósofos.

Para Agostinho da Silva, há um limiar distintivo em ser professor e ser filósofo. Um tem paixão e o outro tem conformismo. Neste contexto, Agostinho da Silva critica o filósofo que se limita a apenas estudar e repetir o pensamento de outros filósofos. Para ele, um verdadeiro filósofo deve ser criativo de novos pensamentos, ser livre para transcender as teorias e escolas filosóficas já consolidadas.

Não sei por que motivo o meu Amigo põe de lado tão ligeiramente os interesses materiais: não ignora decerto que há países em que a profissão de filósofo, de filósofo de ensino, não dá nenhuma espécie de compensação material: é um trabalho para vegetar, não realmente para viver. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 32)

Encontramos em Navarro uma posição conservadora de ser professor. Conforme Navarro, os filósofos constroem suas verdades, seus saberes e os professores não têm um produto de seu esforço, de seu trabalho. A mesma premissa vale para o professor de filosofia: ele não deve se limitar a repetir aos seus alunos as escolas filosóficas, mas a pensar com seus alunos novas teorias, novos entendimentos acerca do mundo e da vida. A crítica feita por Agostinho, em relação às limitações de ser professor, é que somente produzir saber era importante, o ato de disseminar esse saber não tem credibilidade, beleza, enriquecimento e satisfação pessoal.

O ato de educar não está restrito às quatro paredes da escola, está na cultura, na família, na relação com o outro. Navarro utiliza as cartas para educar seu pupilo, transmitir uma mensagem de uma maneira nada conservadora, nem tradicional. A educação pode acontecer por diversos caminhos e não apenas nas aulas expositivas, fazendo uso de giz e saliva, mas transformando suas ações e suas práticas. Se o mestre tem paixão pelo o que faz, há uma simbiose desse prazer em ensinar, com o prazer de aprender e, assim, a magia acontece.

O texto, na perspectiva da Didática, não se propõe a ensinar como ser um bom professor, mas se debruça sobre a reflexão do processo de ensino, que é um dos principais objetivos da Didática.

Assim, voltamos nosso “olhar” e discussão para a abordagem humanista, para as relações interpessoais, professor e aluno, para o crescimento pessoal que não pode estar desvinculado da didática, vista como um processo que vai além de técnicas e conhecimentos teóricos, mas da reflexão do trabalho do professor em todos os contextos: da prática, da disciplina e da sua vocação para exercer a sua profissão com amor, cuidado e carinho para seus discentes. O componente afetivo está presente no processo de ensino e aprendizagem (CANDAU, 2012).

2.3.2 Uma didática inspiradora nas *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*

O conceito de Didática, aqui, remete-se ao conceito definido pelo seu criador, Iohannis Amos Comenius (1592-1670), como sendo A Arte Universal de Ensinar tudo e a todos. A partir desse conceito, surge um método seguro de instruir, investigar e descobrir maneiras para que os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais. Na obra *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, apresenta-se um processo de “ensinar e aprender”, uma análise e uma reflexão de um mestre (Navarro) na busca de soluções para as aflições do seu aprendiz. Essa interação entre mestre e aprendiz é considerada um processo inovador de ensino e aprendizagem.

Para Candau (2012, p. 14), “o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino e aprendizagem, e esse processo está presente, de forma direta ou indiretamente, no relacionamento humano”.

Nessa perspectiva, o relacionamento desenvolvido nas cartas em análise se caracteriza como um processo de ensino e aprendizagem, um caminho a ser percorrido por duas pessoas: o professor e seu aluno.

Oliveira e Leite definem a abordagem humanista:

A abordagem Humanista privilegia os aspectos da personalidade do sujeito que aprende. Corresponde ao “ensino centrado no aluno”. O conhecimento, para essa concepção, existe no âmbito da percepção individual e não se reconhece objetividade nos fatos. A aprendizagem se constrói por meio da ressignificação das experiências pessoais. O aluno é o autor de seu processo de aprendizagem e deve realizar suas potencialidades. A educação assume um caráter mais amplo e organiza-se no sentido da formação total do homem, e não apenas do estudante. (OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 9-10)

Segundo Oliveira e Leite (2011), na abordagem humanista, encontra-se em destaque a formação total do homem. Partimos, portanto, da concepção de um professor “libertador”. Na obra de Agostinho, Navarro constrói a postura de um mestre, destacando e privilegiando seu pupilo, suas potencialidades e anseios. A crítica é sempre positiva. Destacam-se dois trechos que enfatizam essa postura:

Amigo, pode mais, tem que dar mais. [...]. Mas você é puro-sangue: tem de saltar e tem de correr; tem de dar tudo o que puder e, se eu tiver alguma espécie de influência em você, há de dar mais do que puder. Há de se inventar você próprio a você: criar um outro Luís, melhor do que esse que possuí, e obrigá-lo a criar, a esgotar-se todo na divina tarefa de criar. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 37-38)

A Didática inspiradora se concretiza quando o professor utiliza como opção: dar, receber e dar e receber. Paulo Freire, no livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, considera

[...] que não existe ensinar sem aprender e que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1997, p. 19)

Essa mesma relação pode-se encontrar no texto de Agostinho.

[...] Posso estar na vida em três atitudes principais: a de dar, a de receber, a de dar e receber. Como tipo da primeira, poderíamos pôr Jesus; como tipo da segunda, eu, que você está sempre a acusar de egoísmo; como tipo da terceira atitude, os milhões e milhões dos nossos semelhantes. O seu caminho parece ser o de dar, sem nada pedir, o que leva quase sempre a nada receber e até, por uma espécie de esclerose, a nada querer receber; negarei que é um caminho muito belo, sob o ponto de vista artístico? Claro que não. E muito difícil. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 33)

Navarro, na carta, com ênfase no trecho da citação acima, coloca como exemplo Jesus, que é considerado um mestre. Em diversas definições da palavra mestre, encontramos: “Indivíduo que ensina e, também, pessoa dotada de excepcional saber, competência, talento em qualquer ciência ou arte”. Jesus tinha uma didática para ensinar a todos, com o objetivo de que todos tivessem entendimento. Ele usava parábolas. Por meio de histórias, transmitia uma lição ou uma moral, fazia com que quem estava ouvindo fizesse uma reflexão sobre a realidade em

que estava inserido. Assim como um mestre, Navarro inseriu seu pupilo nesse universo de servir, como Jesus, professor ou um filósofo.

2.3.3 Professor Tradicional x Professor Inspirador

Como citado anteriormente, as características de um professor tradicional descendem dos jesuítas: disciplina rígida, aulas expositivas, memorização, o professor detinha todo o conhecimento, sabedoria e sua autoridade dentro de sala de aula era absoluta.

No texto *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, encontramos várias críticas a respeito do professor e da Didática Tradicional. O professor condensa seus alunos de forma homogênea, sem a preocupação do trabalho individual, não respeitando suas diferenças. O objetivo é o professor transmitir o conteúdo e o aluno aprendê-lo de forma sistemática, sem contestação.

Todo o mestre (deixe-me pôr o caso como que impessoalmente e sem de modo algum me pretender mestre), todo o mestre quer seus discípulos iguais a ele, mesmo quando parece dar-lhes a maior liberdade. Dirá o Luís que seria talvez o modelo de mestre o que, por exemplo, não sendo do tipo conformado os reconhecesse e quisesse a todos, de qualquer tipo que eles fossem; agora ponho eu objeções: querer tudo, tudo aceitar, mas de dentro, sinceramente, não apenas em palavras ou em atitudes de superfície, é não ser nem conformado nem o contrário. [...], mas nos mestres da terra, se os não alargamos às proporções divinas, isto é, se os não fazemos desaparecer, há sempre uma semente de tirania. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 49)

Uma característica marcante em um professor tradicional é a autoridade, o poder decisivo na vida escolar do aluno, posição esta criticada por Agostinho. “Quem tem a consciência de que é alto e o afirma a si próprio e aos outros com orgulho, efetivamente não o é, porque nem sabe o que é ser alto; que noção poderá ter de altura o que só olha para baixo? Picos de montes, rastos de nuvens, eis o que vale.” (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 71).

Paulo Freire, no livro *Medo e Ousadia* (FREIRE; SHOR, 1986) propõe um modelo de educador libertador, que mesmo com aulas expositivas, poderá iluminar a realidade do educando. O diferencial está na abordagem do conteúdo e do dinamismo em sala de aula. Estimular o pensamento crítico do estudante é fundamental. Provocar o estudante, assim como Navarro, nas Sete Cartas, que, em um primeiro momento, instiga seu pupilo, elaborando diversas possibilidades para que seu aprendiz construa sua própria resposta.

Se você não se importa, ponhamos de lado o primeiro dos problemas que neste ponto se poderiam levantar e que seria o seguinte: se você, agora, é que vai

aprender filosofia, se você ainda não tem a tal concepção do mundo, por que razão se decide por um dos caminhos? Que o levou a não ser médico ou engenheiro ou comerciante, a ter uma profissão lucrativa, a acumular uma fortuna e a ter depois uma vida de filosófico repouso? Por que não tomou ainda um terceiro caminho: o de uma profissão lucrativa casada com a filosofia? (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 32)

Na análise desenvolvida nas Sete Cartas, Navarro nos encaminha a um processo de reflexão acerca do trabalho do professor, define a vida do professor, que tem amor e paixão pela sua profissão, não jogando a moeda ao ar, não dialogando com a sorte, mas fazendo por instinto, pela sua natureza de servir, de ensinar e desenvolver seu ofício com amor. Esse amor pode ser percebido em vários excertos das Sete Cartas. O trecho a seguir define a vida do professor libertador, que, com entusiasmo, planejamento, estudo e intencionalidade, exerce a profissão de maneira transformadora.

Quem tem uma obra, a obra o tem; quem traz mensagem a há de ler perante o rei; arqueja, mas lê, sufoca, mas lê, e depois de ler cairá por terra, mas já a leu. É a posse mais terrível de todas, a escravatura mais completa, aquela que uma obra exerce sobre o seu criador. Se você a não fizer, é realmente porque a não tinha, porque era fraco: a opinião dos seus amigos era apenas uma ilusão dos seus amigos. Se você for um criador não dará a felicidade nem a si nem aos que estão imediatamente à sua volta. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 35)

Ao refletir sobre um professor libertador, Paulo Freire (1986) analisa os padrões atuais dos professores na construção de uma prática reprodutivista. Considera que o ato de conhecer é reduzido a uma transferência de conhecimento existente. O professor se torna especialista em transferir conhecimento, perdendo qualidades necessárias e indispensáveis para a construção do conhecimento. As qualidades essenciais para um professor são: a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente. Navarro, em diversos momentos, questiona esse perfil de um professor que apenas repete e transfere conhecimentos já existente.

[...] Pois bem, querido Amigo, por mim, pode você estar seguro: nunca lhe permitirei que faça, do que é, uma profissão, que gele no que pareceu interessante a você e aos outros, que seja uma atitude em lugar de uma pessoa, a figura de cera de um museu, sempre o mesmo, e catalogado. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 38)

E mais adiante,

Desejo-lhe, pois, se não se contenta com o ser professor de filosofia que tenha uma vida bem dura; e desejo-lhe com tanta mais energia quanto não serei eu a sofrê-la e sempre terei, como dizia o moralista, coragem suficiente para suportar os seus males. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 70)

Continuando, o autor enfatiza que

Não sei por que motivo o meu Amigo põe de lado tão ligeiramente os interesses materiais: não ignora decerto que há países em que a profissão de filósofo, de filósofo de ensino, não dá nenhuma espécie de compensação material: é um trabalho para vegetar, não realmente para viver. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 32)

Atuar criticamente e provocar a consciência do estudante são características de um professor inspirador, diferentemente da prática de professores que alienam os alunos, com aulas frustrantes para ambos, professor e aluno, acrescidas do desgaste do controle da disciplina em sala de aula. O envolvimento do professor acerca das preocupações de seus alunos, o olhar atento e a escuta ativa e sensível abrem um leque de opções para a realização de uma prática de ensino voltada para as percepções e mudanças significativas no aluno e, conseqüentemente, na sociedade.

Navarro aconselha os alunos e professores. O conselho para os professores é: “[...] devemos ser exatos, muito assíduos, muito competentes e muito disciplinados, nas funções que exercemos” (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 58). O conselho para o aluno é:

Estude ferozmente, com os dentes cerrados, empregue toda a sua força, estoure os músculos; ou você domina a filosofia ou a filosofia o domina a você: só quem é forte se apaixona; mas se você for ovelha ante os filósofos, só lhe resta um destino: o de balir. [...] ganhe primeiro uma disciplina, só depois se poderá lançar em aventuras. (AGOSTINHO DA SILVA 2019, p. 51)

O olhar para a educação permeia grande parte da obra de Agostinho da Silva, a crítica, as percepções sutis descritas nas *Sete Cartas a um Jovem Filósofo* refletem a postura de um educador inspirador. Navarro conduz seu pupilo de forma primorosa a um caminho de descobertas, sem impor sua autoridade como um professor. Ao contrário, como no trecho a seguir:

Ser companheiro vale mais do que ser chefe. É preciso que os homens à sua volta nunca tenham nenhuma angústia, não sofram nunca pôr o sentirem a você superior a eles; a sua superioridade, se existir, deve ser como um bálsamo

nas feridas, deve consolá-los, aliviar-lhes as dores. A sua grandeza, querido amigo, deve servir para os tornar grandes, no que lhes é possível, não para os humilhar, para os lançar no desespero, no rancor, na inveja. Vai ser essa para você a mais difícil de todas as artes, mas oxalá não lhe faltem os recursos afetivos que não deixem ter a sua inteligência o aspecto seco, repulsivo, de tanta inteligência superior. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 70-71)

Voltamos a falar sobre a abordagem humanista, que, segundo Candau (2012), parte de uma abordagem afetiva, enquanto centro do processo de ensino e aprendizagem, portanto, focada na pessoa. Agostinho da Silva critica, nas entrelinhas, a Pedagogia Tradicional no excerto abaixo.

[...] Mas não creio em nada disso: deve ser uma estrutura particular, como a da amendoeira que a leva a dar amêndoas, como a da alfarrobeira, que a leva a dar alfarrobas. Imutável, como na árvore. Leio tudo, ouço tudo, tentam educar-me os amigos, você à frente, com todo esse ímpeto agressivo e impaciente do animal jovem. Uma amendoeira rodeada de alfarrobeiras, ouvindo todo o dia o ramalhar das alfarrobeiras, com todo o horizonte tapado por alfarrobeiras, cavada e regada pelo mesmo homem que rega e cava alfarrobeiras, e tem por elas muito maior consideração, continua placidamente a produzir amêndoas. O que poria grandes limitações à pedagogia. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 45)

Navarro aconselha seu pupilo a acreditar em sua força interior, a não ir contra a natureza, a não ser influenciável. Faz referência à falta “de núcleo interior” de seu discípulo Luís, considerava-o mole perante a Natureza e corria perigo de dispersar e dissolver nas suas atitudes. Assim, fez uma analogia com a amendoeira que, mesmo rodeada de alfarrobeiras, continua com seus instintos, sem ser influenciada pelo meio em que está inserida.

Segundo Pinho (2017), Agostinho da Silva apresenta a Educação enquanto processo de identidade, sociabilidade e igualdade, mostra que a Educação pode reconduzir o homem para a Natureza, para o Universo ao qual pertence, do qual não existe isolado. Cada indivíduo tem um papel fundamental na sociedade. Assim como a amendoeira, produzindo amêndoas, mesmo sendo rodeada de alfarrobeiras.

Na relação professor-aluno, o professor analisa e examina minuciosamente seus alunos. O vínculo que se estabelece com o aluno, por meio de uma pesquisa e investigação, determina o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Considerar suas potencialidades, o conhecimento prévio adquirido pelo aluno e, conseqüentemente, suas dificuldades, desafia o professor na busca incessante e assertiva de suas práxis. Navarro identifica nuances da personalidade de Luís, suas incertezas, fraquezas e potencialidades. Esse conhecimento é uma característica fundamental na postura de um professor inspirador.

O seu gosto literário é ainda muito fraco, amigo Luís, a não ser que a sua natureza não dê para mais, o que me recuso a acreditar. Nada me irrita como o elogio da juventude: é uma idade pasmosa de ignorância, de petulância, de expedições aventureiras, sem força real que as apoie; famoso tempo para tolices; e se você alguma vez sair da juventude, o que não acontece a muitos homens, verá que também a idade lhe foi ingrata [...]. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 55-56)

O que difere um professor tradicional do professor inspirador? Um professor inspirador estabelece uma conexão perpendicular, mediada pelo diálogo, dá asas a seu aluno e o deixa voar. O trecho a seguir elucidada esta questão:

Estou a exigir muito de si? Quem lhe há de exigir muito senão os seus amigos? Eles receberam o encargo de o não deixar amolecer e, pela minha parte, tenha você a certeza de que o hei de cumprir. Você há de dar tudo o que puder, e mesmo, e sobretudo, o que não puder; porque só há homem, quando se faz o impossível; o possível todos os bichos fazem. Quando você saltar e saltar bem, eu direi sempre: Agora mais alto! Que me importa que você caia. O que é preciso é que você se levante. Os fracos vieram só para cair, mas os fortes vieram para esse tremendo exercício: cair e levantar-se; sorrindo. Já sei que muitas vezes se há de revoltar contra mim e desejar que eu fosse menos duro e lhe desse uns momentos de repouso; mas do repouso faria você férias e das férias uma vida de gato. Eis o que nunca lhe consentirei. O que é bonito e bom é a vida de cão. O que você vai tirar, se for grande, de roer ossos, e levar pontapés e beber água das valetas. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 72)

O próprio Navarro aconselha seu pupilo como ser um professor de filosofia, características alicerçadas nas concepções humanistas.

[...] E nada de altivez, nada de desprezo, nada de vaidades absurdas, em toda a parte absurdas, mas totalmente incompreensíveis num filósofo. Seja sereno, afetuoso, se lhe pedirem que explique, explique trinta vezes, com a mesma calma e o mesmo interesse da primeira. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 65)

Continuando, o autor enfatiza que

Se o Luís vai ser um professor de filosofia, então, de fato, só há que desejar lhe felicidade, e bem sabe que sinceramente o faço; é uma profissão pacata e que admite vários graus, alguns deles bastante inferiores, outros bem interessantes. A categoria de professor de filosofia é, para mim, muito vasta: vai desde o homem humilde que fabrica apontamentos para facilitar a meninos menos dotados os acessos aos mistérios da sensação e do Barbaal até os que são capazes de pôr em pé um sistema, mas sem o sofrerem, sem lhe terem dado a sua vida. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 67)

No próximo capítulo, discutiremos a dicotomia existente entre a Didática Tradicional (que embrutece) e a Didática Inspiradora (que liberta), questão bastante evidenciada na obra *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière, que evidencia a busca do conhecimento executada pelo aluno, com destaque às suas habilidades pré-concebidas intelectualmente, à priori, tema principal do livro. O professor é coadjuvante do processo de ensino e de aprendizagem.

CAPÍTULO III

JACQUES RANCIÈRE E JACOCOT: EMANCIPAÇÃO E EMBRUTECIMENTO

3.1 Apresentando ao leitor o livro *O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*

Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. (RANCIÈRE, 2002, p. 10)

3.1.1 Jacques Rancière

Renomado autor francês, professor na *European Graduate School* de Saas-Fee e professor emérito da Universidade de Paris, influenciado por Karl Marx, Michel Foucault, Jacques Lacan, Louis Althusser, entre outros, Rancière se destaca por sua notabilidade em teorias da democracia e igualdade radical.

O autor, filósofo francês, nasceu em 1940, na Argélia, e foi aluno de Louis Althusser, com quem rompeu sua ligação depois de colaborar na produção da obra *Lire le Capital*, em parceria com Étienne Balibar, Roger Establet, Pierre Macherey, além do próprio Althusser. Em 1974, escreveu uma crítica à abordagem de Althusser ao marxismo, *La Leçon d'Althusser*, e no final dos anos de 1970, inspirado pelo poeta Rimbaud, publicou a revista *Les Révoltes logiques*, na qual questiona as representações tradicionais do social.

Concomitante a esse trabalho, Rancière volta-se para os utopistas do século XIX, como Étienne Cabet, e para a emancipação do trabalhador. Com uma análise crítica sobre educação e política, escreve sua tese de doutorado, *La Nuit des prolétaires*, publicada em 1982. Em sua tese, o autor põe no centro de suas preocupações não a miséria dos corpos esgotados pela exploração, mas a recordação das noites em que os trabalhadores escapavam da monotonia habitual entre trabalho e descanso e se punham a beber, debater e discutir a condição de proletariados. Rancière destaca que são nesses momentos de leituras, debates, conversas e embriaguez que os operários sonham de olhos abertos com uma nova ordem social. O autor alerta sobre a hipótese desses trabalhadores subverterem a ordem entre os que vivem do trabalho braçal dos dominantes que desfrutam o livre exercício do pensamento. Desse modo, surgindo um legítimo desejo de mostrarem aos outros e a si mesmos que são sujeitos de transcendência, que suas preocupações são maiores que apenas salários e tempo de labor. Em sua tese, Rancière

recupera textos; em verso e prosa, cartas e jornais operários produzidos por dezenas de trabalhadores que refletiam sobre a miséria moral e material da sociedade francesa industrializada.

3.1.2 *O Mestre Ignorante*

Da coleção *Educação: Experiência e Sentido*, a obra foi escrita, em 1987, em seguimento às pesquisas de Rancière sobre a emancipação dos trabalhadores, no século XIX. A obra foi produzida em um momento em que se acirravam as discussões sobre a finalidade da escola pública francesa, fundamentadas nos discursos de transformação da escola, a partir das condições sociais propostas por Pierre Bourdieu.

Rancière, em *O Mestre Ignorante*, traz à luz a história de Joseph Jacotot e, com ela, a história da França do século XIX, que tendo vivido a experiência radical da revolução burguesa, torna a instrução uma palavra de ordem, ou seja, a sociedade instruída, formadora das elites, procura métodos de ofertar aos operários, homens do povo, apenas os “[...] conhecimentos necessários e suficientes para a superação da distância que os impedia de integrar pacificamente a ordem das sociedades fundadas sobre as luzes das ciências e do bom governo” (RANCIÈRE, 2002, p. 10).

Assim, a experiência pedagógica de Joseph Jacotot se torna o pano de fundo dessa obra, a partir do qual Rancière leva o leitor a questionar os processos de ensino e de aprendizagem, questionando a relação entre o ser e o saber, bem como a institucionalização do ensino e do papel do professor. O livro, segundo o autor, em entrevista publicada na revista *Nouveaux Regards*, nº 28, janeiro-março 2005, “é uma obra que se dirige aos indivíduos, não aos atores institucionalizados de um debate de sociedade”. O que provocou profundas reflexões, principalmente no meio artístico, e uma inquietação no contexto educacional, classicamente fundamentado em concepções tradicionais de transmissão do conhecimento, em que de um lado está um aluno que nada sabe e de outro um professor detentor do conhecimento, que transmite os conteúdos prontos e acabados.

A obra é composta por cinco capítulos dos quais se pode extrair as cinco lições sobre a emancipação intelectual, proposta, pelo autor, no subtítulo. No cerne da obra, Rancière desvela a problemática do mito pedagógico que centra o ensino na presença de um mestre explicador que propõe seu fazer pedagógico partindo da dicotomia entre uma inteligência superior e outra refém e subordinada, inferiorizada. Essa concepção de inteligência desconsidera o conceito de

liberdade que, para Rancière (2002, p. 26), parte do princípio da “confiança na capacidade intelectual de todo o ser humano”. Para desenvolver um arcabouço de novos conceitos sobre a igualdade das inteligências, Rancière recupera a experiência de Joseph Jacotot.

3.1.3 Joseph Jacotot

Em 1818, após a restauração da monarquia francesa, Jacotot, um intelectual revolucionário, exilado e leitor de literatura francesa na Universidade de Louvain, passa pela experiência inédita de ensinar a língua francesa a estudantes holandeses que desconheciam o francês, sendo ele, também, ignorante da língua holandesa. Jacotot propõe uma experiência intelectual aos estudantes, ao indicar uma edição bilíngue do *Telêmaco*, solicitando-lhes que aprendessem, a partir da tradução, o texto francês. Ao contrário do que se esperava, os estudantes apresentaram resultados incríveis quando Jacotot solicitou que escrevessem em francês tudo o que tinham apreendido da leitura, mesmo sem terem tido uma única aula de gramática francesa. A partir dessa experiência, Jacotot cria o princípio primeiro do Ensino Universal: “[...] é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto” (RANCIÈRE, 2002, p. 32), pois, afirma Rancière, quando se acredita que não há uma inteligência superior explicadora, mas sim uma igualdade das inteligências, estimula-se a curiosidade e o desejo pela busca, pelo novo.

É assim que *O Mestre Ignorante* pode ensinar aquele que nada sabe: verificando se ele está em constante busca, pois sempre se encontra algo durante o ato da procura, não necessariamente o que se queria, nem o que era preciso encontrar, mas sempre se encontra algo novo que se pode relacionar com algo que já se conhece. Esse é o eixo principal de todo o método, pois “para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais.” (RANCIÈRE, 2002, p. 44).

Para Jacotot, a emancipação intelectual só pode ser entendida à revelia da concepção conservadora de escola, afirma Rancière (2002, p. 108): ele “era um mestre, não um dirigente. Seu método era próprio para formar homens emancipados, mas não instrutores militares, ou sequer servidores em qualquer especialidade social”, pois questionava a escola e a “sociedade pedagogizada” que almejavam a redução da desigualdade como objetivo a ser atingido, assumindo a desigualdade entre indivíduos, pois “[...] Quem estabelece a igualdade, a partir da

situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito” (RANCIÈRE, 2002, p. 10). Ignorante da língua flamenga, Jacotot, impulsionado pelo desejo de atender às expectativas dos estudantes que desejavam aprender o francês, ensinou a língua sem o uso de estratégias explicativas, apenas posicionando a vontade que seus alunos tinham ao desafio de aprenderem, sem uma mente que explica.

Assim, Jacotot concebe a relação entre mestre e discípulos a partir da aproximação de suas vontades. Em *O Mestre Ignorante*, Rancière apresenta as nuances dessa inusitada experiência de Jacotot, com apurada análise, explicitando-a desde a sua concepção até a produção do Método de Ensino Universal.

3.1.4 Emancipação e embrutecimento

Já no prefácio da obra (2002), Rancière faz referência à afirmação de Jacotot, dizendo que “a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzirá aquela de que vivem e não cessam de reproduzir” (RANCIÈRE, 2002, p. 10). Esse conceito de escola concebe a igualdade como algo a ser atingido *a posteriori*, o que contraria o pensamento do revolucionário professor, pois, para ele, “[...] ela deve sempre ser colocada antes” (RANCIÈRE, 2002, p. 11). Partindo do princípio da desigualdade social, Rancière afirma que essa desigualdade já está intrinsecamente ligada ao fato de que aquele que obedece a uma determinada ordem dada deve, primeiramente, compreendê-la para depois obedecê-la. Assim, a desigualdade já está posta desde o início das relações de poder, mas que, para submeter-se, o sujeito precisa ser igual ao seu senhor, no que tange às estruturas mentais do pensamento, precisa pensar para compreender a ordem dada. Desse modo, não há ignorante que ignore tudo, que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre esse saber, esse conhecimento prévio que todos os indivíduos têm, que o ensino deve se fundamentar. Dessa forma, o ato de ensinar, instruir, pode ou confirmar uma dita incapacidade, que o próprio ato pretende reduzir, ou forjar o reconhecimento de quem se sente incapaz e que, por desconhecer, nega sua própria incapacidade. Ao se reconhecer o ato de ensinar, leva o sujeito a se desenvolver. O primeiro ato, Rancière chama de *embrutecimento*, e o segundo, de *emancipação*.

Emancipação *versus* embrutecimento são faces da mesma problemática, que serve de horizonte para a narrativa e a análise que sustentam a hipótese de que qualquer um, com base no que sabe, pode descobrir pontos de articulação com o que não sabe e, no exercício da comparação, do ensaio e da associação, vir a apropriar-se de seu próprio impulso de saber.

Afirma Rancière (2002, p. 50): “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência”. Jacotot declina dessa posição do-que-sabe para colocar-se ante seus discípulos, não pela erudição ou pela inteligência, entendida como desigual, dada por alguns que sabem mais e outros que nada ou pouco sabem, mas pela vontade de saber, pelo desejo de conhecer o que ainda não sabe.

Historicamente, os discípulos eram habituados a aprenderem por efeito da condução de um mestre, em uma prática de explicação e compreensão. Como os escravos compreendem o que lhes é explicado, mas não são donos desse saber, são capazes de obedecer a essas verdades, aprendidas, mas não são capazes de produzi-las. Jacotot desloca essa questão quando afirma que a virtude da nossa inteligência está mais em fazer do que em saber. E, como esse fazer é, fundamentalmente, um ato de comunicação, é pela fala que o saber prolifera: “os pensamentos voam de um espírito a outro nas asas da palavra” (RANCIÈRE, 2002, p. 72), diz o mestre; “todo saber fazer é um querer dizer” (RANCIÈRE, 2002, p. 75), ratifica Rancière. Não era sua ideia, entretanto, fazer do Ensino Universal uma única alternativa, um modelo de redenção. Também se aprende coisas na escola dos embrutecedores, afirma Rancière. “Um professor não é, nem mais, nem menos inteligente do que qualquer outro homem; ele, geralmente, fornece uma grande quantidade de fatos à observação daqueles que procuram” (RANCIÈRE, 2002, p. 108), afirma, reiterando a ideia de que não devemos confundir o professor com o emancipador: um professor é alguém que desempenha uma função social no âmbito de uma instituição e, segundo Rancière, não há instituição boa.

O professor até pode postular a emancipação, mas está longe de poder investir-se dessa condição como essencial. A polêmica da emancipação está posta. Jacotot não busca institucionalizar a igualdade, mas investir no desenvolvimento da vontade individual. Por fim, para Jacotot, o Ensino Universal não é um método, mas um postulado em defesa de tornar visível e praticar uma relação vigorosa e não hierárquica entre as vontades e as inteligências. Num arrebatamento anti-socrático, diz sabiamente Rancière (2002, p. 41), que, “quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro”.

Para concluir essa ideia da igualdade e da vontade das inteligências, Rancière retoma o pensamento de Desutt de Tracy, para quem:

Todo homem que fala tem ideias de ideologia, de gramática, de lógica e de eloquência. Todo homem que age tem princípios de moral privada e de moral social. Todo ser, apenas por vegetar, desenvolve suas noções de física e de cálculo; e, somente pelo fato de viver com seus semelhantes, desenvolve sua

pequena coleção de fatos históricos e sua maneira de julgá-los. (RANCIÈRE, 2002, p. 45)

Dessa maneira, o princípio da igualdade das inteligências, estruturado por Jacotot e revisitado por Rancière, coloca em questão aquilo que é considerado o grande mérito da instrução - constituir-se um meio, um elo, a possibilidade de mediação entre pontos divergentes, uma concessão aos pobres, aos menos capacitados ou menos instruídos, um auxílio àqueles social e culturalmente inferiorizados. A instrução, concebida como uma forma de reduzir as desigualdades, tende a pensá-las como algo natural, o que as torna justificáveis e sacramentadas. Nessa concepção, a única forma de sair da ignorância, de ascender intelectualmente e, conseqüentemente, reduzir o distanciamento das relações desiguais, seria a instrução, transmitida por alguém com uma inteligência superior e por estratégias explicadoras, desenvolvidas no âmbito escolar, pela mediação de um mestre explicador.

Dá-se, então, a legitimação da escola enquanto espaço em que um mestre que sabe ensina um aprendiz que nada sabe. Esse ato pedagógico, dentro dessa concepção de ensino, é considerado natural. A mente explicadora se coloca, assim, a serviço das pressupostas desigualdades e, a partir de uma organização pedagógica e disciplinar, enquadraria tanto quem ensina como aquele que aprende, obedecendo uma ordem progressiva e linear.

Partindo dessa lógica, a escola é o lugar ideal para que ocorram as mediações entre o conhecimento e a ignorância – o mestre e o ignorante, o adulto e a criança. Essa premissa sobre as desigualdades consolida as práticas educativas que se pressupõem capazes de diminuir as distâncias previamente detectadas.

A emancipação intelectual vislumbrada por Rancière, a partir da experiência de Jacotot, opõe-se fortemente a esse pensamento e a esse tipo de organização pedagógica seguida, classicamente, pelas instituições de ensino. Desde a compreensão de que o processo de aprendizagem acontece, sempre, a partir do ensino, e de que para compreender um texto escrito o aluno necessita de uma mente que explica, de exercícios de fixação e, principalmente, de um mestre especialista, as desigualdades se impõem. O princípio que norteia esse tipo de organização é, para Rancière, o embrutecimento.

O centro da relação professor-aluno baseia-se, nesse caso, em uma concepção em que, de um lado, está um mestre detentor do conhecimento, ou seja, de um ensinante e do outro lado um indivíduo na condição de incapaz, carente, aprendiz. Nessa lógica, ensina quem sabe; aprende quem ignora. Rancière vai na contramão dessa lógica e constrói a figura do mestre que ignora – O Mestre Ignorante.

O mestre ignorante é, assim, aquele que não sabe tudo e nem ignora tudo, mas está sempre à procura de algo novo. É aquele que já se emancipou e descobriu suas competências, suas habilidades intelectuais e sabe como aperfeiçoá-las. Esta é uma mente emancipada, capaz de emancipar outras mentes, pois é capaz de enxergar, nas diferentes formas de conhecer e saber, inúmeras possibilidades de realizações. Ele desafia seu aluno a perceber os atos intelectuais desenvolvidos para apontar caminhos a serem traçados e avanços a serem alcançados. Ele não entrega a chave do saber ao aluno, mas aponta-lhe formas para que ele mesmo busque o conhecimento que deseja e que lhe é de direito conquistar. Ele não se coloca como uma mente superior, mas compartilha com o outro as diferentes formas de conhecer e aprender. Emancipar é, assim, tornar consciente essa igualdade, essa reciprocidade nas relações e a possibilidade de que seres humanos diferentes se identifiquem na igualdade das inteligências. O que motiva o mestre emancipado e emancipador não é que o aluno aprenda tudo o que ele sabe, mas que se veja digno, capaz de reconhecer suas potencialidades e que tenha consciência de sua competência intelectual, decidindo autonomamente como usá-la. Este mestre parte do desejo de quem quer aprender com o intuito que ele, de forma consciente, se esforce e se autodetermine a encontrar aquilo que deseja – o saber. Assim, esse desejo, essa vontade é a potência que move, que impulsiona o sujeito em um movimento que lhe é próprio, um movimento em direção ao conhecimento.

Acreditar na vontade própria e no desejo do aluno, ou seja, na potência intelectual de si mesmo e do outro, bem como no ato decisivo emancipador, exige um rompimento com a hierarquização pedagógica. Rancière entende que a ordenação, a disciplina e categorização do processo de ensino e aprendizagem, ao invés de provocar a busca pelo saber, promove a distração e ausência. Nesses casos, o aluno age sem vontade, sem reflexão, o que resulta em certa confusão, incompreensão, um certo idiotismo. As tarefas maçantes e repetitivas da escola não provocam nada no professor e, muito menos, no aluno. Nesses casos, não há emancipação e sim embrutecimento.

3.1.5 Emancipação dos homens e o Ensino Universal

Segundo Rancière, os discípulos de Joseph Jacotot têm um dever que, em tese, é simples: o dever de anunciar a todos, em todo o lugar e em qualquer circunstância, “a boa nova” de que se pode ensinar aquilo que se ignora, pois mesmo um pai pobre e ignorante pode começar a instrução de seus filhos. Os que entendem e desejam seguir esse pensamento devem partir da

máxima de que o princípio da instrução é a necessidade de “aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto”, pois “todas as inteligências são iguais” (RANCIÈRE, 2002, p. 107).

Rancière reforça o princípio de que se deve dar voz “ao pobre”, deixá-lo falar do que ele é e do que sabe, usar recursos simples como copiar a oração que a criança sabe de cor ou um capítulo de algum livro que lhe seja oferecido. Esse é o princípio do Ensino Universal, em que o mestre ensina o que ele próprio ignora. É um esforço de convencer o ignorante do seu poder, pois o que importa não é fazer sábios, mas desenvolver naqueles que se sentem inferiores o autoconhecimento, dando-lhes a consciência daquilo que sabem e de que não há inteligência menor; é tirá-los da posição de abandono, de desprezo de si e em si mesmo. Dessa forma, o grande desafio é emancipar os homens e fazê-los emancipadores.

Enfim, o Ensino Universal, segundo Rancière (2002, p. 112), é o “método dos pobres, mas não um método de pobres”, e sim, um método de homens, de inventores. Quem o empregar, qualquer que seja seu conhecimento ou posição social, elevará sua própria capacidade intelectual. Rancière (2002, p. 112) conclui que esse método deve ser anunciado a todos “príncipes, ministros, poderosos”, pois todos podem aplicá-lo na instrução de seus filhos e usarem o prestígio social para divulgarem amplamente o seu benefício.

Dessa forma, Jacotot desloca a questão da inteligência e de quem pode e deve ensinar, pois a virtude da inteligência está mais em fazer do que em saber, afirma Rancière. As inteligências são iguais e o Ensino Universal é um ato de comunicação entre iguais, pois nada se pode fazer a não ser “persistir em indicar essa via extravagante, que consistia em identificar em cada frase, em cada ato, o lado da igualdade” (RANCIÈRE, 2002, p. 142), conclui o autor.

3.2 Didática Inspiradora x Didática Tradicional

Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (RANCIÈRE, 2002, p. 20)

Ao partir para a análise a que se propõe esse capítulo, no qual refletimos acerca da Didática Inspiradora em contraponto com a Didática Tradicional, podemos constatar que o olhar pedagógico no texto chega a ser redundante, uma vez que, em cada trecho da narrativa, encontram-se vestígios das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, acreditamos que a Didática está presente em todo o contexto e a paixão pela arte de ensinar é o enredo da história.

Nesse sentido, o ecletismo pode ser uma alternativa para se entender didaticamente o processo de ensino e de aprendizagem, pois consideramos que nenhum aspecto escolar é pronto e acabado, faz-se necessário se ter liberdade de escolha sobre aquilo que julgar melhor, para se obter um maior domínio e uma segurança para desenvolver a prática pedagógica em sala de aula.

Tal ecletismo é decorrente da tentativa dos autores de simultaneamente atender, por um lado, aos requisitos da educação tradicional que tem natureza reprodutiva e, por outro, aos requisitos das novas tendências na educação relacionados com a formação da criatividade na aprendizagem. (DAVYDOV, 2019, p. 5)

A partir do ideário acima, evidenciamos que se encontra na França, em 1830, uma palavra de ordem: “Instrução”. Incumbiam ao ensino o destino da sociedade, a redução da desigualdade social, “reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber” (RANCIÈRE, 2002, p. 10). A tarefa de ensinar, transferir o saber para os ignorantes, na perspectiva da época, reduzia a desigualdade social. “Atribuem à escola o poder fantasmático de realizar a desigualdade social” (RANCIÈRE, 2002, p. 12) e definiam o mestre como: “[...] um exemplo a ser seguido, um agente prático da entrada do povo na sociedade e, como principal atividade, passar os conhecimentos que possui para os cérebros que os ignoram” (RANCIÈRE, 2002, p. 10).

A sociedade se representa, assim, como uma vasta escola que tem seus selvagens a civilizar e seus alunos em dificuldade a recuperar [...] legitimar a visão oligárquica de uma sociedade-escola em que o governo não é mais do que a autoridade dos melhores da turma. (RANCIÈRE, 2002, p. 13)

As ideias propostas por Rancière nos conduzem a uma crítica à escola tradicional que precisa reconstruir uma sociedade escolar que não seja apenas civilizatória, mas inspiradora. Assim, o professor Jacocot contestava a ideia de instrução, afirmava que: “Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar” (RANCIÈRE, 2002, p. 11).

Convém ressaltar que o ensino é uma atividade humana complexa (PIMENTA, 2018). Nessa complexidade, o ensino ocorre pela ação e na relação entre sujeitos em um contexto e, nesse vínculo, modificam-se simultaneamente o sujeito e o contexto. Há, portanto, uma transformação individual e social. Assim, a Didática “[...], tem por finalidade fundamentar o processo de ensino e de aprendizagem, compreendendo-os como práxis de inclusão social e de emancipação humana e política” (PIMENTA, 2018, p. 95). Nesta perspectiva, a Didática

concebe a educação como processo de formação das qualidades humanas, ampliando as possibilidades para a formação de sujeitos autônomos que se reconhecem atores e autores de sua própria história, partícipes atuantes da sociedade e não meros espectadores.

Nesse processo há, maneiras de instruir que podem ser aprendidas na escola dos embrutecedores, a qual considera o professor como uma coisa, talvez menos manipulável do que um livro, mas que pode ser aprendida: observá-lo, imitá-lo, dissecá-lo, recompô-lo, experimentar o que de sua pessoa oferece. Sempre se aprende ao escutar um homem falar. Um professor não é, nem mais, nem menos inteligente do que qualquer outro homem; ele geralmente fornece uma grande quantidade de fatos à observação daqueles que procuram. (RANCIÈRE, 2002, p. 108)

Similarmente, a escola é um ambiente que está inserido em um contexto social, sendo impossível desvincular um do outro, pois não há sociedade sem prática educativa, nem prática educativa sem sociedade. A educação é indispensável à realidade humana, assim como a sua ação e posição na sociedade. A partir do ensino que os indivíduos tomam base para uma transformação externa no meio social e é claro que todo o contexto é levado junto à prática educativa, por exemplo, a política, os costumes, a religião, a economia, de forma geral, a convivência humana. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Assim, essa ideia de embrutecer o professor traz em si uma visão de um ensino tradicional e desmotivador, pois, para se instruir na atualidade, faz-se necessária uma educação emancipadora e motivadora. A aprendizagem não pode ser analisada na perspectiva das coisas, mas sim dos sentimentos que envolvem os seres humanos envolvidos no processo educacional, superando a mera instrução classificatória e desumana. “E, a partir do momento em que um povo conhece seus direitos, não há mais outro meio de governar, além de instruí-lo” (RANCIÈRE, 2002, p. 130).

Nessa linha de análise, o caminho trilhado, nesta dissertação, foi definido pela dicotomia existente entre o embrutecimento e a emancipação, e conseqüentemente, a Didática Tradicional (que embrutece) e a Didática Inspiradora (que emancipa).

Nesse sentido, a instrução, segundo Jacocot, pode ser considerada como embrutecedora quando ratifica uma “incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la, e a instrução libertadora rompe a capacidade que se ignora ou se denega, reconhece e desenvolve todas as conseqüências desse reconhecimento” (RANCIÈRE, 2002, p. 11).

Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem

quer que seja a verificar a igualdade de inteligências. (RANCIÈRE, 2002, p. 11)

Paralelamente, o professor Jacocot não utiliza a palavra método e sim indica que sua luta pela emancipação seria filosófica e considerava o discurso da desigualdade ou igualdade uma questão política. “Saber se o sistema de ensino tem por pressuposto unir a desigualdade a ser ‘reduzida’ ou uma igualdade a ser verificada” (RANCIÈRE, 2002, p. 11).

Adentrando na obra em análise, constatamos que, no mês de março de 1815, Jacocot ignorava o holandês e seus alunos ignoravam o francês. Jacocot solicitou aos seus alunos que estudassem o livro *As Aventuras de Telêmaco - Filho de Ulisses*, um romance francês. Considerava uma experiência filosófica. Pediu para os estudantes a escrita, em francês, sobre tudo que tinham lido e sua surpresa foi que foram além de suas expectativas, chegando ao seguinte questionamento: “não seria, pois, preciso mais do que querer, para poder? Todos os homens seriam, pois, virtualmente capazes de compreender o que outros haviam feito e compreendido?” (RANCIÈRE, 2002, p. 16).

Tais questionamentos elucidaram a concepção de mestre que, segundo Jacocot, se baseava em: “[...] transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (RANCIÈRE, 2002, p. 16).

O ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo. (RANCIÈRE, 2002, p. 16-17)

Em virtude disso, faz-se necessário esclarecer que Jacocot visava refletir sobre a aquisição do conhecimento pelos seus alunos e acerca do sucesso no processo de ensino aprendizagem⁷, no qual a interação e a relação entre professor e alunos são condições primordiais à condição de ensinar e aprender. “Assim, progredia o aluno, na apropriação racional do saber e na formação do julgamento e do gosto, até onde sua destinação social o requeria, preparando-se para dar à sua educação uso compatível com essa destinação: ensinar, advogar ou governar para as elites” (RANCIÈRE, 2002, p. 17).

⁷ “Ensino-aprendizagem é um processo que está sempre presente, de forma direta ou indireta, no relacionamento humano” (CANDAUI, 2012, p. 14).

Assim, a definição de mestre e sua função foi descrita por Jacocot como: “O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra.” (RANCIÈRE, 2002, p. 18)

Seguindo a proposta acima, Farias *et al.* (2009, p. 13) destacam como conhecimento fundamental à Didática: “[...] saber o que fazer e como fazer tem seu sentido vinculado ao para que fazer”, nesse sentido, Rancière, considera que toda a prática do Ensino Universal se resume na questão: o que pensas disso? Todo seu poder está na consciência da emancipação que ela atualiza no mestre e suscita no aluno. O perfil do professor, segundo Rancière (2002, p. 42), “Ele não verificará o que o aluno descobriu, verificará se ele buscou”. Segundo Puentes (s. d., p. 15-16), o sistema científico desenvolvido por Comenius está relacionado com “o que” e “o como ensinar” aos escolares. Dentro das práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas por Jacocot, era um dos princípios fundamentais do Ensino Universal:

[...] aprender a falar sobre todos os assuntos, à queima-roupa, com um começo, um desenvolvimento e um fim. Aprender a improvisar era, antes de qualquer outra coisa, aprender a vencer a si próprio, a vencer esse orgulho que se disfarça de humildade para declarar sua incapacidade de falar diante de outrem — isso é, a recusa de submeter-se a seu julgamento. (RANCIÈRE, 2002, p. 52)

Ao aprofundarmos no método de Jacocot, o “Ensino Universal” é, em primeiro lugar, a universal verificação do semelhante de que todos os emancipados são capazes, todos aqueles que decidiram pensar em si como homens semelhantes a qualquer outro. Nietzsche (2003) tem uma visão semelhante da emancipação e autonomia:

O indivíduo deve, nesta ocasião (referindo ao ginásio) congratular-se com os seus pontos de vista e com seus propósitos, para poder andar por si mesmo e sem muletas. [...] graças ao método através do qual estes estudam são vistos, é despertado nele o sentido científico, o desejo de uma rigorosa causalidade na descoberta, a sede de achar e inventar. (NIETZSCHE, 2003, p. 124)

Nesse certame, Comenius utilizou o termo “método universal” para a Didática Magna (1657), com a intenção exposta na sequência.

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum

enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. (COMENIUS, 2001, p. 4)

Sendo assim, entendemos, a partir desta fala, que Comenius (2001) partiu do princípio de uma educação universal - de ensinar tudo a todos, objetivando promover amplo acesso ao conhecimento, com a dupla finalidade de contemplar tanto as necessidades do campo pedagógico como também as demandas de cada ser, colocando o campo subjetivo em perspectiva. Com o intuito de estruturar e de oferecer algo que possibilitasse auferir a universalização da educação, Comenius encontrou na Didática essa possibilidade. (COMENIUS, 2001).

Ao analisarmos a dicotomia entre Didática Tradicional e Inspiradora, podemos refletir que a postura do “Professor Explicador”, existente em ambas, se difere de maneira significativa. Na proposta tradicional, se expõe a instrução de forma ortodoxa e teórica, sem relacionar o conteúdo com a realidade do aluno. Os recursos didáticos são limitados: fala, livro didático e quadro. Frequentemente, a falta de diálogo e de interação com o aluno são premissas das aulas tradicionais. Dentro da perspectiva tradicional, encontramos uma análise de Nietzsche em relação aos colégios alemães, que critica a falta de reflexão e o excesso de fala dos professores, enquanto seus alunos apenas ouvem: “Quanto ao professor, ele, por sua vez, fala aos estudantes que o escutam. O que ele pensa ou faz está, aliás, separado por um imenso abismo de percepção dos estudantes. Amiúde, o professor lê enquanto fala.” (2003, p. 126). Segundo Vasconcellos (2005):

Do ponto de vista político, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seu uso pela escola (notadamente a classe dominante, acostumada ao tipo de discurso levado pela escola, assim como ao pensamento mais abstrato). (VASCONCELLOS, 2005, p. 2)

Decerto, no âmbito da Didática Inspiradora, não se pode tratar de ortodoxia, vencendo a falta de concentração do aluno, utilizando outras metodologias. O professor apresenta as fundamentações necessárias, provoca o aluno, despertando o interesse pelo conhecimento. O acompanhamento do processo educacional é fundamental na construção e internalização realizadas pelo educando.

Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se em outra concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como um ser ativo e de

relações. Assim, entende que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial. (VASCONCELLOS, 2005, p. 2)

Sem dúvida, para Jacocot, o princípio de embrutecimento está no princípio da explicação. “Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (RANCIÈRE, 2002, p. 20). O explicador define o início do ato de aprender, o trabalho desenvolvido em sala de aula é do simples para o complexo (aprender a ler letras-sílabas-palavras-frases-textos). A palavra do mestre é que retira o véu da ignorância do aluno. O mestre transmite seus conhecimentos e certifica se o aluno compreendeu o que acabou de aprender.

Com efeito, Rancière propõe uma analogia com a alegoria da caverna de Platão, porém utilizando o termo “mito pedagógico no sentido alegórico”, no qual se divide o mundo em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. Além de dividir o mundo em dois, o mito pedagógico divide a inteligência em duas: inteligência inferior (a inteligência da criança e do homem do povo) e inteligência superior (conhece as coisas por sua razão). Para Jacocot, essa é a origem de todo mal: a ruptura entre o senso comum e a ciência. Esse processo de explicar, fazer compreender é que limita a inteligência do aluno, pois demonstra que ele não tem a capacidade de apreender. (RANCIÈRE, 2002).

Com base na análise proposta, Jacocot compreendeu, por meio da sua experiência filosófica, que todas as inteligências que as produzem são da mesma natureza. “Aprender e compreender são duas maneiras de exprimir o mesmo ato de tradução” (RANCIÈRE, 2002, p. 23).

Mas a inteligência que os fizera aprender o francês em Telêmaco era a mesma que os havia feito aprender a língua materna: observando e retendo, repetindo e verificando, associando o que buscavam aprender àquilo que já conheciam, fazendo e refletindo sobre o que haviam feito. Eles haviam procedido como não se deve proceder, como fazem as crianças, por adivinhação. (RANCIÈRE, 2002, p. 23)

Conforme o exposto, se os alunos aprenderam sozinhos, sem a necessidade do mestre explicador, existe um sentido de igualdade na relação professor aluno. Ele soube que a “vontade dos indivíduos poderia dar indícios às novas habilidades em circunstâncias em que a urgência obrigava a queimar as etapas da progressão explicativa” (RANCIÈRE, 2002, p. 24). Existe uma vontade que motiva o aluno e, conseqüentemente, é acionado o gatilho da inteligência.

Inquestionavelmente, Jacocot havia lhe ensinado algo. “Eles aprenderam sem o mestre explicador, mas não sem o mestre” (RANCIÈRE, 2002, p. 25). Rancière aponta o real sentido para o embrutecimento explicador: “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 25). Em decorrência dessas conclusões, Jacocot define a emancipação como: “Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (RANCIÈRE, 2002, p. 26).

“Resumamos essas observações e diremos: o homem é urna vontade servida por uma inteligência. Talvez o fato de vontades desigualmente imperiosas seja suficiente para explicar a desigualdade das performances intelectuais.” (RANCIÈRE, 2002, p. 61).

Assim como Rancière, Nietzsche (2003, p. 127) evidenciava a autonomia nos alunos, na aquisição e desenvolvimento de suas habilidades intelectuais: “Tempos felizes estes, e que os jovens são sábios e cultos bastante para se guiarem a si mesmos! Insuperáveis ginásios, que chegam a implantar a dependência, a disciplina, a submissão, a obediência e afastar qualquer presunção de autonomia!”.

Em toda parte, é possível essa reflexão, essa volta sobre si mesmo, que não é a pura contemplação de uma substância pensante, mas a atenção incondicionada a seus atos intelectuais, ao caminho que descrevem e a possibilidade de avançar sempre, investindo a mesma inteligência na conquista de novos territórios. (RANCIÈRE, 2002, p. 47)

No que tange a esse aspecto da autonomia, presente nas obras analisadas nesta dissertação, Rancière (2002, p. 47) chama a atenção para a autonomia como aspecto primordial da emancipação: “O pai poderá emancipar seu filho, se começar por se conhecer a si próprio, isto é, por examinar os atos intelectuais de que é o sujeito, por observar a maneira como utiliza, nesses atos, seu poder de ser pensante”.

Pode-se, portanto, dizer, e é preciso dizer: “Se cada família fizesse o que digo, logo a nação estaria emancipada, não da emancipação que os sábios concedem, por suas explicações à altura das inteligências do povo, mas da

emancipação que conquistamos, mesmo contra os sábios, quando nos instruímos a nós próprios”. (RANCIÈRE, 2002, p. 106)

Outrossim, a Didática envolve o processo de ensino e aprendizagem e a relação professor e aluno, quando Jacques Rancière determina a “Didática” como método de ensino aprendizagem. “O mestre interroga, provoca uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência que se ignorava a si própria, ou se descuidava” (RANCIÈRE, 2002, p. 40). Para Rancière, a emancipação e libertação do sujeito ocorre pela educação.

Dialogando com a Didática Inspiradora encontrada nas linhas do texto, a qual está intimamente relacionada à postura libertadora do professor, na confiança na capacidade intelectual de cada ser humano, a aprendizagem na Didática Inspiradora nasce do pressuposto de que, como confirmado por Jacocot, o professor estimule o aluno a usar sua própria inteligência e acredite na capacidade dele. (RANCIÈRE, 2002).

“O ato de aprender podia ser reproduzido segundo quatro determinações diversamente combinadas: por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante” (RANCIÈRE, 2002, p. 26).

Em vista disso, Vasconcellos (2005, p. 7) indica a motivação como um componente fundamental no processo de ensino e aprendizagem: “para aprender, a pessoa precisa querer, sentir necessidade”. Em sala de aula, esse processo é complexo e envolve vários fatores determinantes, como as relações interpessoais (professor-aluno, aluno-aluno), os objetos de conhecimento (temas, assuntos, objetos etc.) e o contexto em que se inserem (sala de aula, escola, comunidade, realidade em geral etc.). A postura do professor é provocar, desafiar, estimular, ajudar seu aluno. (VASCONCELLOS, 2005).

Desse modo, Rancière determina como reconheceu que esse “método” implica uma revolução intelectual. Utilizou o termo “Ensino Universal: aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 30). “É o discípulo que faz o mestre” (RANCIÈRE, 2002, p. 31).

[...] Avancemos: o Ensino Universal também pode tornar-se um “bom método”, integrado à renovação do embrutecimento: um método natural que respeita o desenvolvimento intelectual da criança, ao mesmo tempo em que fornece a seu espírito a melhor das ginásticas; um método ativo que lhe concede o hábito de raciocinar por si própria e de enfrentar sozinha as dificuldades; que forma a segurança da palavra e o sentido das responsabilidades; uma boa formação clássica, que ensina a língua dos grandes escritores e despreza o jargão dos gramáticos; um método prático e expeditivo, que queima as custosas e intermináveis etapas dos colégios, para formar jovens esclarecidos e industriais, prontos a se lançarem nas carreiras

úteis ao aperfeiçoamento social. Quem pode mais, pode menos — e um método capaz de ensinar o que se ignora permite ensinar facilmente o que se sabe. (RANCIÈRE, 2002, p. 127-128)

Ademais, o professor que embrutece seus alunos é aquele que tem consciência da sua superioridade. Para Rancière, não há hierarquia para a inteligência, a vontade influencia na capacidade da inteligência em descobrir e combinar relações novas. O segredo de um bom mestre é que ele provoca o aluno a manifestar a inteligência, por meio de perguntas, de maneira discreta, orientando-o nesse território até então inexplorado por ele. Jacotot utilizou o livro para ensinar francês, porém empregou outros exemplos, como uma oração que a criança e seus pais considerados analfabetos sabem de cor.

Em conformidade com as ideais acima, a emancipação *versus* o embrutecimento são faces da mesma problemática, que serve de horizonte para a narrativa e a análise que sustentam a hipótese de que qualquer um, com base no que sabe, pode descobrir pontos de articulação com o que não sabe e, no exercício da comparação, do ensaio e da associação, vir a apropriar-se de seu próprio impulso de saber. “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 50). Jacotot declina dessa posição daquele-que-sabe para colocar-se ante seus alunos não pela erudição ou pela inteligência, entendida como desigual, dada por alguns que sabem mais e outros que nada ou pouco sabem, mas pela vontade de saber, pelo desejo de conhecer o que ainda não sabe. (RANCIÈRE, 2002).

Esclarecendo sobre a diferença da Didática Tradicional e a Inspiradora (emancipadora), é que a Tradicional tem a parte do simples para o complexo, no mínimo para o macro. Enquanto na Didática Inspiradora (emancipadora), o trabalho realizado pelo professor é do macro para o micro (do livro para as letras).

O Velho não embrutece seus alunos ao fazê-los soletrar, mas ao dizer-lhes que não podem soletrar sozinhos; portanto, ele não os emanciparia, ao fazê-los ler palavras inteiras, porque teria todo o cuidado em dizer-lhes que sua jovem inteligência não pode dispensar as explicações que ele retira de seu velho cérebro. (RANCIÈRE, 2002, p. 39)

Para Veiga (2002), um professor organizado planeja suas ações didáticas/pedagógicas dentro de sua sala, garantindo ao aluno um bom ensino ou ao menos colocando em prática os conhecimentos adquiridos, e não deixando que o aluno seja um eterno ser passivo dentro do ambiente escolar, pois ele encontra-se na escola para ser alguém melhor perante a sociedade, que exige cada vez mais do cidadão.

Nessa análise, pode-se entender que o professor que embrutece determina a aprendizagem do aluno. Conforme o alcance das respostas e resultado transmitidos por ele, é exigido que seu aluno prove que estudou com atenção. O Inspirador valoriza o que o aluno descobriu. A valorização da capacidade intelectual do aluno é o diferencial nessas duas práticas pedagógicas. Após as ideias construídas neste tópico, passamos às discussões teóricas dos próximos, que tratarão da análise crítica da Didática tradicional.

3.3 Crítica à Didática Tradicional

A Didática é o foco principal da dissertação, cuja definição é caracterizada como a arte de ensinar. Nas entrelinhas do Mestre ignorante, encontramos críticas à Didática Tradicional, as quais são expressadas *a posteriori*.

[...] assim que a didática, no bojo da pedagogia tradicional leiga, está centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos; os métodos são princípios universais e lógicos; o professor se torna o centro do processo de aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e passivo. A disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem. (VEIGA, 2012, p. 36)

Como citado anteriormente, a Didática Tradicional é oriunda dos jesuítas (*Ratio Studiorum*). A Didática no Código pedagógico dos jesuítas era intitulada como Metodologia de Ensino. O Ensino Universal desenvolvido por Jacocot é um método de ensino.

O Ensino Universal é o método dos pobres. [...] Mas ele não é um método de pobres. É um método de homens, isto é, de inventores. Quem o empregar, quaisquer que sejam sua ciência e posição social, multiplicará seus poderes intelectuais. É preciso, pois, anunciá-lo aos príncipes, aos ministros e aos poderosos: eles não podem instituir o Ensino Universal; podem, no entanto, aplicá-lo na instrução de seus filhos. (RANCIÈRE, 2002, p. 112)

Como características principais da Didática Tradicional, incorporados ao *Ratio Studiorum*, existiam os exercícios de memória: os alunos recitavam as lições aprendidas todos os dias e, aos sábados, recitavam as lições em público, o que foi aprendido de cor, numa ou em várias semanas; a repetição: “faça-se a repetição da lição do dia, das vésperas, ou toda por um só aluno, ou em partes por vários, a fim de se exercitarem todos” (FRANCA, 1952, p. 184). Os alunos responderão em recitação seguida ou intercalada pelas interrogações do professor, enquanto o êmulo do repetente o corrigirá, se errar ou antecipará a resposta se tardar (FRANCA,

1952, p. 185); a sabatina: “No sábado, recorde-se tudo o que foi ensinado durante a semana. Se oferecem alguns para responder sobre todas as lições ou sobre um livro inteiro, escolha o professor os melhores e os demais o ataquem com duas ou três perguntas” (FRANCA, 1952, p. 189).

Todavia, baseados nos esclarecimentos acima, encontramos, em *O Mestre Ignorante*, críticas a essa Didática Tradicional. Jacques Rancière (2002, p. 10) considera a instituição escolar da França de 1830 “um lugar, material e simbólico, onde o exercício da autoridade e submissão, dos sujeitos, não tem outro objetivo além da progressão desses sujeitos, até o limite de suas capacidades”. Segundo o autor, a pedagogia tradicional “é uma transmissão neutra do saber” (RANCIÈRE, 2002, p. 12) e “todos os professores acreditam que a tarefa de um mestre é transmitir seus conhecimentos para seus alunos” (RANCIÈRE, 2002, p. 16). Como eles, sabia que “não se tratava de entupir os alunos de conhecimentos, fazendo-os repetir como papagaios” (RANCIÈRE, 2002, p. 16). Segundo o autor, “Não se sobrecarrega a memória, forma-se a inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 33). Como citado anteriormente, os exercícios de memória, são característicos da Didática Tradicional. Nesse sentido, Jacocot evidencia a intencionalidade do processo de ensino: “memória não é inteligência; repetir não é saber; comparação não é razão” (RANCIÈRE, 2002, p. 36). Conforme salienta Jacocot:

[...] é preciso aprender tal coisa, e depois tal outra e ainda uma outra tal. 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. (RANCIÈRE, 2002, p. 32-33)

Na percepção de Jacocot,

Primeiramente, vossas crianças repetem como papagaios. Elas cultivam uma só faculdade, a memória, enquanto nós exercemos a inteligência, o gosto e a imaginação. Vossas crianças decoram. Este é vosso primeiro erro. E eis o segundo: vossas crianças não aprendem de cor. Dizeis que elas o fazem, mas é impossível. Os cérebros humanos são incapazes de tal esforço de memória. (RANCIÈRE, 2002, p. 35-36)

A didática, para a pedagogia tradicional, é entendida como um conjunto de regras que permite aos professores trilharem caminhos seguros para desenvolverem o trabalho docente. O

desenvolvimento da docência é considerado autônomo em relação à política, não associando questões relacionadas à escola e à sociedade. A escola possuía o papel de transmissora de conhecimentos acumulados historicamente, organizados de forma científica, levando em consideração características lógicas e psicológicas com o objetivo central da formação teórica comprovada, entendendo teoria como iniciadora da prática, compreendendo seus valores como processos distintos, separando, assim, teoria e prática. (VEIGA, 2012).

Mediante isso, não se pode formalizar totalmente o modo de comunicação entre professor e aluno, pois isso pode resultar em um processo de diluição do processo pedagógico. Não se devem conceber as técnicas de ensino como algo pronto, pois isso tem o intuito de formalizar o processo de ensino. As técnicas estão a serviço do processo de ensino, ou seja, ao professor e ao aluno, e não o inverso. (VEIGA, 2012).

Posto isso, na Didática tradicional, a classificação do aluno ocorre, a partir do processo corretivo, desconsiderando a subjetividade, podendo haver injustiças na contagem de erros e acertos. Nessa concepção, o professor será sempre o que sabe, enquanto que o aluno será sempre o que não sabe. Esta forma descaracteriza o conhecimento do aluno, valendo apenas o que lhe foi transmitido.

Mas, com o sistema de explicações aperfeiçoadas, instaurava-se, também, o de exames aperfeiçoados. Desde então, com a ajuda dos aperfeiçoadores, o Velho bloqueava cada vez mais, com seus exames, a liberdade de aprender por outro meio além de suas explicações e pela nobre ascensão de seus graus. A partir daí o exame aperfeiçoado — representação exemplar da onisciência do mestre e da incapacidade do aluno em jamais igualar-se a ele — se ergueria como poder incontornável da desigualdade das inteligências sobre o caminho de quem pretendesse caminhar na sociedade por seus próprios pés. A emancipação intelectual via, assim, suas defesas — as falhas da antiga ordem — inexoravelmente investidos pelos avanços da máquina explicadora. (RANCIÈRE, 2002, p. 135)

Por certo que a didática é relevante no trabalho docente, devendo priorizar e acompanhar minuciosamente o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que nenhum processo didático fornece resultados absolutos, informações sobre o que e como o aluno aprendeu, sendo sua função primar pelo processo de aprendizagem, não a capacidade do aluno acerca do que o professor transmitiu.

No processo didático, o professor vai aprendendo a profissão e disseminando os conhecimentos necessários à formação de profissionais da área da educação e de outras áreas das humanidades. Assim, o fazer docente é uma atividade situada, não neutra e distante do imprevisto, que inclui reflexões sobre o ensino, seus pressupostos, determinantes sociais e

modos de concretização, bem como na intenção de assegurar conhecimentos pedagógicos básicos que fortalecessem o processo avaliativo numa abordagem crítica e contextualizada. (FARIAS *et al.*, 2009).

Ao analisarmos o método de Rancière e o exemplo de Jacotot, podemos perceber que isso conduz os alunos a estabelecerem relações com o processo de ensino e aprendizagem como relevantes e que não podem ser ignoradas, mas que podem ser usadas de forma positiva na construção do conhecimento. Assim, é a partir da produção e recepção de conhecimento que as reflexões do autor vão se constituindo como aprendizados significativos e inspiradores.

A didática tradicional não permite que a estrutura organizacional da escola envolva todos os aspectos necessários para funcionar em um sistema de cooperação, dificulta a articulação das atividades pedagógicas, desestimula a iniciativa à participação das pessoas, bem como o relacionamento entre estas em sala de aula.

Jamais o aluno alcançará o mestre, nem o povo sua elite esclarecida; no entanto, a esperança de chegar lá os faz avançar pelo bom caminho, o das explicações aperfeiçoadas. O século do Progresso é o dos explicadores triunfantes, da humanidade pedagogizada (RANCIÈRE, 2002, p. 125).

Portanto, a educação é essencial na formação de um homem crítico, sendo necessário realizar o papel de educador com ousadia para permanecer em uma proposta didática que venha a superar os desafios constantes na vida de um educador, com reciprocidade, pois o professor aprende ensinando e ensina aprendendo. Somos sujeitos que criam e recriam o modo de estar no mundo e, a partir daí, elaboramos nossa identidade.

CAPÍTULO IV

CONFLUÊNCIA ENTRE AGOSTINHO DA SILVA E JACQUES RANCIÈRE

O sistema não teme o pobre que passa fome, teme o pobre que sabe pensar.
(DEMO, 2001, p. 319)

A escolha dos dois autores para o presente trabalho foi devido à concepção e engajamento em uma educação voltada para o aprimoramento do aluno, como resultado da autonomia e da autoeducação, desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Os ideais de uma Didática em que o ensino está centrado no aluno e o diferencial pedagógico-filosófico humanista presente nas obras analisadas, em que ambos criticam a Didática Tradicional, as aulas em que predominam a postura de superioridade do professor enquanto um detentor do conhecimento, aulas expositivas com repetições de respostas prontas, determinadas pelo docente, definindo, assim, o aprendizado do aluno. Quando falamos de Didática, dois pares de palavras estão em evidência: relação professor/aluno e relação ensino/aprendizagem; questões presentes no enredo das *Sete Cartas* e no livro *O Mestre Ignorante*.

Juntos, defendem uma concepção de educação apresentada como forma de identidade, sociabilidade e igualdade e, como consequência, a redução da desigualdade social.

Nesse sentido, destaca-se a pertinência de filósofos e educadores sensíveis à realidade de seus educandos, subjugando-os à posição de aprendiz como forma de disseminar o conhecimento, promovendo o pensamento crítico e transformador de seus alunos. É complexo estabelecer o que é que pertence a quem quando se tem por base apenas *O Mestre Ignorante*.

4.1 Autonomia

O foco da Didática que contrapõe a Didática Tradicional que Agostinho quer abolir e que Rancière critica é a autonomia do educando, é a libertação de toda forma de poder e opressão. Dessa forma, ressalta-se que a didática de ambos parte da tese de que o educando é uma autarquia, trata-se de uma autolibertação, uma libertação de si, uma formação de si, uma autotransformação. O professor é um coadjuvante desse processo. Assim como Nietzsche (2003), a autonomia e o autoconhecimento permeiam o ensino e aprendizagem de maneira significativa no estudante:

Em suma, acreditamos que a tendência do ginásio consiste em preparar e habituar o aluno de tal maneira que depois que ele pudesse continuar a viver e aprender de maneira automaticamente, tal como teve de viver e aprender sob o constrangimento de regulamento do ginásio. (NIETZSCHE, 2003, p. 124-125)

O perfil de um professor, segundo ambos, é a postura de um educador que estimula a busca de conhecimento, interrogando e estimulando seus educandos a pesquisarem de maneira autônoma, construindo suas próprias respostas acerca dos questionamentos desenvolvidos em sala de aula. Esse esforço e empenho por parte do educando estabelecem uma aprendizagem significativa, determinando uma ação fundamentada em base de confiança da capacidade e inteligência de cada educando.

Sendo assim, o professor valoriza o caminho percorrido pelo aluno, na busca do conhecimento, como resultado final. Segundo Rancière (2002),

Ele não verificará o que o aluno descobriu, verificará se ele buscou. Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece. (RANCIÈRE, 2002, p. 42)

Agostinho da Silva (2019) enfatiza que a busca do conhecimento é uma viagem, o aluno percorre o caminho sozinho:

Feche, pois, os ouvidos ao que lhe ensino, se alguma coisa lhe ensino; faça a viagem por sua conta e risco, você mesmo ao leme; se tivermos naufrágio, far-lhe-emos uma Elegia marítima: duas páginas de versos todos cheios do ritmo das vagas e desse estranho soluçar do vento nos altos mastros dos navios. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 50)

Diante do exposto, entende-se que, os autores, defendem uma escola em que emerge a necessidade de que sejam desenvolvidas práticas de ensino imbuídas de afeto, elencando à metodologia os fatores sociais e emocionais. Agostinho da Silva e Jacques Rancière, são os mediadores ideais na compreensão das metodologias e práticas pedagógicas utilizadas nas escolas, evidenciando assim a importância de implantar práticas de ensino humanistas que minimizem a distância entre aluno e professor, e que possa proporcionar ao educando uma educação libertadora que incentive a autonomia, à construção do próprio conhecimento e ao respeito à individualidade e particularidade sócio cultural de cada indivíduo. A relevância, está

na construção de saberes e práticas evidenciados no aluno, na vontade de aprender e buscar, confiando na capacidade intelectual e na autotransformação

4.2 Liberdade e igualdade

No que se refere aos princípios de igualdade das inteligências defendidos na obra de Rancière, Agostinho da Silva compartilha esse sentimento de ruptura da concepção, superioridade do intelecto e valorização das capacidades mentais das classes mais humildes. Dessa forma, a valorização dos saberes adquiridos por meio da disseminação do conhecimento empírico através das relações, sendo este compartilhado entre homens, mulheres e crianças, na convivência e vínculo afetivo ou nas relações de trabalho.

Rancière (2002, p. 80) ressalta que “tal sociedade repudiaria a divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre os que possuem e os que não possuem a propriedade da inteligência”. Esse mesmo autor ainda acrescenta que “o homem não nasceu para tal ou tal posição particular, mas para ser feliz em si mesmo, independentemente da sorte” (RANCIÈRE, 2002, p. 80).

Agostinho compartilha dessa concepção e, nesse sentido, enfatiza:

E quando nem sequer temos a certeza de que os outros nos sejam inferiores; inferiores por quê, inferiores em quê? Não sabem matemática? Talvez saibam viver, que é mais difícil. Não entendem filosofia? Talvez sonhem, o que é mais belo. [...] Mesmo quem não estude filosofia vale muito, amigo Luís; mesmo quem não entende as funções exponenciais vale muito, amigo Luís; mesmo quem não vale nada vale muito. E não entendo os seus ares superiores. Pois não aprenderam eles a falar, a escrever cartas, não perceberam eles o mecanismo dos correios, não sabem eles verificar o troco dos homens dos elétricos? Não têm eles, para viver, a coragem que lhe faltará um dia, talvez, a você, filósofo e sábio? (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 62)

Segundo Rancière (2002, p. 108), “[...] Sempre se aprende ao escutar um homem falar. Um professor não é nem mais, nem menos inteligente do que qualquer outro homem; ele, geralmente, fornece uma grande quantidade de fatos à observação daqueles que procuram.”.

Dessa forma, Agostinho enfatiza ainda mais a necessidade de ser uma pessoa que está a serviço do outro, de maneira modesta e simples, não expressando nenhuma vaidade acerca da posição que ocupa em relação aos demais indivíduos.

Ser companheiro vale mais do que ser chefe. É preciso que os homens à sua volta nunca tenham nenhuma angústia, não sofram nunca pôr o sentirem a você superior a eles; a sua superioridade, se existir, deve ser como um bálsamo nas feridas, deve consolá-los, aliviar-lhes as dores. A sua grandeza, querido amigo, deve servir para os tornar grandes, no que lhes é possível, não para os humilhar, para os lançar no desespero, no rancor, na inveja. Vai ser essa para você a mais difícil de todas as artes, mas oxalá não lhe faltem os recursos afetivos que não deixem ter a sua inteligência o aspecto seco, repulsivo, de tanta inteligência superior. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 70-71)

Observa-se, perante as considerações de Agostinho nas *Sete Cartas*, a predominância da qualidade de um filósofo e professor:

Sereno, afetuoso, se lhe pedirem que explique, explique trinta vezes, com a mesma calma e o mesmo interesse da primeira; se lhe puserem dogmas, não contraponha dogmas; se o não perceberem a você, perceba você os outros. Quando um modelo de vida lhe parecer bom, siga-o, mas, por favor, não queira que os outros também o sigam; o pregador é intolerável (quero eu dizer: muito difícil de suportar). (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 65)

Desse modo, a concepção de Educação permeia, de maneira semelhante, os ideais dos dois autores. Rancière (2002, p. 107) utiliza a expressão “o método do aluno” ou o “método natural do espírito humano”, a fim de determinar que “Tudo está em tudo”. É possível aprender qualquer coisa e relacionar com o resto.

Segundo Romana Pinho (2017, p. 825), Agostinho acredita que:

Tudo está em tudo: No que diz respeito à segunda razão, Educação que envolve tudo e todos, poderemos indicar que Agostinho da Silva envereda por um universalismo radical, ou seja, por algo que inclua, tal como defende em Educação de Portugal, “uma filosofia do Universo inteiro”. Tal proposta levamos essencial e inclusivamente para dois caminhos: o primeiro apresenta a Educação enquanto processo de identidade, sociabilidade e igualdade; o segundo mostra que a Educação pode reconduzir o homem para a Natureza, para o Universo ao qual pertence, do qual não existe separado.

Agostinho da Silva (2019, p. 58) enfatiza uma característica fundamental de um professor: “[...] devemos ser exatos, muito assíduos, muito competentes e muito disciplinados nas funções que exercemos”.

Concomitante, Rancière (2002, p. 126) analisa a formação dos professores: “É preciso, sobretudo, evitar as improvisações dos incompetentes, não deixar os espíritos formados pelo acaso ou pela rotina, que ignoram as explicações aperfeiçoadas e os métodos progressistas, a possibilidade de abrir escolas e de ensinar qualquer coisa, de qualquer maneira”.

Maria Isabel Cunha, em uma pesquisa desenvolvida com os alunos de nível médio e superior sobre a percepção de um bom professor, relata que foram destacados os aspectos afetivos: “As virtudes e os valores do professor que consegue estabelecer laços afetivos com seus alunos repetem-se e intrincam-se na forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve” (CUNHA, 2004, p. 150). Isso remete ao fato de que um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, é destacado pelos estudantes, sendo que estes valorizam o docente que é exigente, que cobra a participação e tarefas.

Um último aspecto a considerar na fala dos alunos é o valor que eles dão ao prazer de aprender, algo que se poderia traduzir como clima positivo na sala de aula. O senso de humor do professor, o “gosto de ensinar”, o tornar a aula agradável e interessante, são aspectos que eles apontam como fundamentais. (VEIGA, 2004, p. 152)

Nesse sentido, os autores acima citados consideram de grande relevância que os aspectos afetivos sejam considerados na aquisição do conhecimento. Conforme citado anteriormente, Agostinho se aproximou bastante das ideias humanistas de Montaigne, das teorias educacionais de Rousseau, do pensamento de Pestalozzi e Tolstói, sendo Rancière influenciado por Karl Marx, Michel Foucault, Jacques Lacan, Louis Althusser, entre outros. A crítica entre o poder e o conhecimento, os ideais de uma hegemonia social e intelectual, em uma sociedade mais justa, unem esses dois filósofos por acreditarem em uma educação libertadora e concepções pedagógicas humanistas.

A abordagem Humanista privilegia os aspectos da personalidade do sujeito que aprende. Corresponde ao “ensino centrado no aluno”. O conhecimento, para essa concepção, existe no âmbito da percepção individual e não se reconhece objetividade nos fatos. A aprendizagem se constrói por meio da resignificação das experiências pessoais. O aluno é o autor de seu processo de aprendizagem e deve realizar suas potencialidades. A educação assume um caráter mais amplo e organiza-se no sentido da formação total do homem, e não apenas do estudante. (OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 9-10)

4.3 Crítica à didática tradicional

O encontro dessas duas mentes brilhantes na dissertação, ocorre de maneira que irradia a valorização do ensino em todas as formas e expressões. A educação é disseminada em todos os níveis de socialização e cultura. Romana Pinho aponta que, para Agostinho,

[...] Educação entre todos, vem instituir o paradigma de que “todos vamos ter que ser professores de todos” [...] todos os indivíduos estão implicados nos processos formativos e educativos: além dos convencionais agentes da Educação – professores e alunos –, esta terá que contar igualmente com a família, os colegas mais velhos, os colegas mais novos (estes, a título de exemplo, poderão ter um papel fundamental, na educação dos adultos, os homens das cidades, os homens dos campos, os doutos e os analfabetos. Afinal, “ninguém sabe tão pouco que não possa igualmente ser professor” e, acrescentamos nós, da mesma forma que ninguém sabe tanto que não possa também ser aluno. (PINHO, 2017, p. 826-827)

Rancière (2002) destaca que a disseminação do ensino:

Assim, o dever dos discípulos de Joseph Jacotot é bem simples. Eles devem anunciar a todos, em todo lugar e circunstância, a boa nova ou o benefício: pode-se ensinar aquilo que se ignora. Um pai de família pobre e ignorante pode, portanto, começar a instrução de seus filhos. Cabe, ainda, fornecer o princípio desta instrução: é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo esse princípio: todas as inteligências são iguais. (RANCIÈRE, 2002, p. 107)

Observa-se, então, que a confluência de ambos em relação à crítica da Didática tradicional apresenta grande relevância em suas obras. Evidenciando a premissa da dissertação, podemos citar como característica de uma Didática Tradicional o professor como centro do processo de ensino e de aprendizagem, detentor do saber e conhecimento, sendo o aluno um sujeito passivo; é evidenciado com uma postura de ouvir, receber e decorar as informações repassadas pelo professor, sendo que a importância do ensinar sobressai sobre o aprender.

Nessa perspectiva, vale destacar a análise suscitada nas obras: “Todo o mestre (deixe-me pôr o caso como que impessoalmente e sem de modo algum me pretender mestre), todo o mestre quer seus discípulos iguais a ele, mesmo quando parece dar-lhes a maior liberdade” (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 49).

E, em Rancière (2002),

Com efeito, sabemos que a explicação não é apenas o instrumento embrutecedor dos pedagogos, mas o próprio laço da ordem social. Quem diz ordem, diz hierarquização. A hierarquização supõe explicação, ficção distributiva, justificadora, de uma desigualdade que não tem outra explicação, senão sua própria existência. O cotidiano do trabalho explicador não é mais do que a menor expressão de uma explicação dominante, que caracteriza uma sociedade. (RANCIÈRE, 2002, p. 122)

Mais adiante:

O aperfeiçoamento da instrução é, assim, antes de tudo o aperfeiçoamento das coleiras, ou, antes, o aperfeiçoamento da representação da utilidade das coleiras. A revolução pedagógica permanente torna-se o regime normal, pelo qual a instituição explicadora se racionaliza, se justifica —assegurando, ao mesmo tempo, a perenidade do princípio e das instituições do Velho. (RANCIÈRE, 2002, p. 126-127)

Conclui o raciocínio: “Tal como o tempo, o sistema explicador se alimenta de seus próprios filhos, aos quais devora à medida que são produzidos; uma nova explicação, um novo aperfeiçoamento nasce e morre em seguida, para dar lugar a milhares de outros [...]” (RANCIÈRE, 2002, p. 133).

Nesse sentido, Nietzsche (2003) critica a Didática Tradicional, no que se refere às aulas expositivas que unifica os alunos, massificando a formação do sujeito, em que a postura de um professor pode limitar a consciência criativa do aluno. Em sua obra, destaca que: “Quanto ao professor, ele, por sua vez, fala aos estudantes que o escutam. O que ele pensa ou faz está, aliás, separado por um imenso abismo de percepção dos estudantes. Amiúde, o professor lê enquanto fala”. (NIETZSCHE, 2003, p. 26). Nessa perspectiva, Nietzsche (2003) acrescenta:

Tempos felizes estes, e que os jovens são sábios e cultos bastante para se guiarem a si mesmo! Insuperáveis ginásios, que chegam a implantar a dependência, a disciplina, a submissão, a obediência, e afastar qualquer presunção de autonomia! (NIETZSCHE, 2003, p. 127)

Assim como Agostinho da Silva, Jacques Rancière, faz uma forte crítica à Didática Tradicional e usa os termos emancipação e embrutecimento para distinguir a Didática Tradicional e Didática Inspiradora. Os ideias nas obras dos autores, está na percepção coerente da inspiração que o aluno proporciona no professor. A caminhada na sabedoria e conhecimento, acontece lado a lado, o aluno se liberta, se emancipa e se auto educa e cabe ao professor instigar seu aluno, deixa-lo livre para alçar voos cada vez mais alto.

4.4 A natureza pedagógica nas obras

Diante do exposto, percebe-se que as ideias naturalistas permeiam ambas as obras. Conforme citado anteriormente, Agostinho da Silva foi influenciado por Rousseau, que foi o precursor do Naturalismo na Educação. Considerado como “pai” da Pedagogia, Rousseau publicou, em 1762, *Emile*. Segundo Cambi (1999),

a obra se apresentou de fato como um romance psicológico e como um manifesto educativo (e é este o seu aspecto célebre e mais comumente apreciado), mas ao mesmo tempo é um tratado de antropologia filosófica, enquanto expõe uma concepção precisa do homem natural, racional e moral, além do itinerário da sua formação, e um texto político relevante. (CAMBI, 1999, p. 345)

As concepções naturalistas de Rousseau, descritas na obra *Èmile*, exemplificam a “formação do homem natural”, ou seja, por meio de seu “retorno à natureza”, a educação deve ocorrer de maneira natural, concentrando nas necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil, sendo que a aprendizagem ocorre através das experiências.

Segundo Cambi (1999), o texto mostra o “princípio fundamental da educação natural”.

Cabe lembrar, porém, que “natureza” no texto de Rousseau assume pelo menos três significados diferentes: 1. como oposição àquilo que é social; 2. como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano e por isso considerado mais genuíno. Trata-se, desse modo, de operar uma “naturalização” do homem, capaz de renovar a sociedade europeia moderna, que chegou a um estado de evolução (e de corrupção) que torna impossível a sua reforma política, segundo o modelo republicano-democrático do “pequeno estado”. (CAMBI, 1999, p. 346)

Conforme citado anteriormente, na obra *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, Navarro aconselha seu pupilo a acreditar em sua força interior, a não ir contra a natureza, não se tornando um ser influenciável. Faz referência à falta “de núcleo interior”, de seu discípulo Luís, considerando-o mole perante a Natureza, ao observar que este corria perigo de dispersar e dissolver nas suas atitudes, salientando que, apesar das influências externas, o homem não perde a sua essência. Assim, fez uma analogia com a amendoeira que, mesmo rodeada de alfarrobeiras, continua com seus instintos, sem ser influenciada com o meio em que está inserida.

Na concepção Naturalista de Rousseau, a educação do homem está centrada em suas necessidades, respeitando a maturidade biológica de cada ser. Para Rousseau, segundo Cambi (1999), a educação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza.

Rancière (2002) compartilha, em sua obra, as concepções Naturalistas descritas em diversas passagens:

Além disso, sempre houve, sempre haverá, e há em toda parte seres desigualmente dotados para as coisas da inteligência: sábios e ignorantes, pessoas de espírito e tolos, espíritos abertos e cérebros obtusos. Sabemos o que se diz a esse respeito: a diferença das circunstâncias, do meio social, a educação... Pois bem, façamos uma experiência: tomemos duas crianças saídas do mesmo meio, educadas da mesma maneira. Tomemos dois irmãos, enviemo-los à mesma escola, submetidos aos mesmos exercícios. O que veremos? Um será mais bem sucedido do que o outro. (RANCIÈRE, 2002, p. 56)

Mais adiante:

Mas, é a matéria que faz as diferenças. Se nos atemos à desigualdade, é preciso aceitar as localizações cerebrais; se nos atemos à unidade do princípio espiritual, é preciso afirmar que é a mesma inteligência que se aplica, em circunstâncias diferentes, a objetos materiais diferentes. No entanto, os espíritos superiores não querem saber, nem de uma superioridade que fosse somente material, nem de uma espiritualidade que os fizesse iguais aos inferiores. Eles reivindicam as diferenças dos materialistas no seio da elevação própria à imaterialidade. (RANCIÈRE, 2002, p. 58)

Agostinho, em sua obra, prioriza uma educação que valoriza a natureza humana, na qual predomina um compromisso com a humanidade. A convicção de que, por meio da educação enquanto fruto da sociedade, influencia e impacta na formação do homem.

[...] O que poria grandes limitações à pedagogia. E disse placidamente: mas o termo está mal: tudo se passa num plano em que a placidez está superada, como está superada a indiferença, e o instinto. Continua, amendoicamente, a produzir amêndoas. [...] É grave, querido amigo, porque vem confirmar o que já tenho pensado sobre a sua falta de núcleo interior, de equilibrante densidade. Lembro-me de lhe ter falado numa carta anterior da sua posição perante a Natureza: creio que lhe disse que você era mole perante ela e corria o perigo de se dispersar, se dissolver, ou de passar a ter o amor da Natureza como uma espécie de atitude, ou, pior ainda, de profissão. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 45)

Mais adiante: “Se fosse capaz de manter perante a Natureza o tal coração que não arde, o interior que se recusa, você responder-me-ia, por exemplo, se não quisesse ir para a solução da estrutura, que não lançava a moeda para não renunciar” (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 46).

De acordo com Pinho (2017, p. 826), tinha como ideal a proliferação da educação, dedicando sua vida a esse objetivo: “todos vamos ter que ser professores de todos”, sendo que Rancière (2002, p. 107) salienta que “Um pai de família pobre e ignorante pode, portanto,

começar a instrução de seus filhos”. Rousseau, na obra *Èmile*, encerra com o protagonista Emílio, empenhado em ser preceptor para o próprio filho.

Ambos os autores condicionam a vontade como determinante ao ato de aprender, sendo que esta leva a pensar e a agir. Por isso, indivíduos que têm as mesmas condições, mas não desenvolvem igualmente, são resultados da vontade e da atenção. Nesse caso, a vontade é um elemento perturbador.

Nesse contexto, Rancière (2002, p. 61) salienta: “Resumamos essas observações, e diremos: o homem é urna vontade servida por unta inteligência. Talvez, o fato de vontades desigualmente imperiosas seja suficiente para explicar a desigualdade das performances intelectuais.”.

Agostinho (2019) acrescenta, em relação a essa questão:

Só por um extraordinário acaso se poderá acertar; temos todas as possibilidades, caro Amigo, de tomar sempre uma decisão errada; a sorte da moeda ainda deve talvez ser a melhor, porque, pelo menos, suprime do sistema, já complexo, um elemento que pode perturbar: o da nossa vontade. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 31)

Rancière (2002, p. 20) vai além e descreve sobre o “contrário da vontade”: O pecado original do espírito não é a precipitação é a distração, é a ausência.

Agir sem vontade ou sem reflexão não produz um ato intelectual. O efeito que daí resulta não pode ser classificado entre as produções da inteligência, nem comparado com elas. Na inação, não se pode ver nem mais, nem menos ação; não há nada. O idiotismo não é uma faculdade, é a ausência ou o sono ou o repouso dessa faculdade. (RANCIÈRE, 2002, p. 65)

Ao finalizar a dissertação, ficamos com os sábios conselhos de Agostinho da Silva e Rancière:

[...]. Jamais o aluno alcançará o mestre, nem o povo sua elite esclarecida; no entanto, a esperança de chegar lá os faz avançar pelo bom caminho, o das explicações aperfeiçoadas. O século do Progresso é o dos explicadores triunfantes, da humanidade pedagogizada. (RANCIÈRE, 2002, p. 125)

[...] à medida que os anos passarem, você sentirá cada vez mais necessário o silêncio, cada vez mais necessária a coragem: porque terá visto como um todo único, e em todo o seu esplendor, sofrer e amar. Será homem. Em todo o caso, tome as suas precauções: precisa de adorar as sereias; mas prenda-se ao navio. (AGOSTINHO DA SILVA, 2019, p. 42)

Agostinho e Rancière são inspirações em suas vidas e obras. A didática está intrínseca nas intenções e intencionalidade do trabalho docente. A valorização do aluno, a crença na sua autonomia e a desmitificação do mestre como detentor de conhecimento favorecem uma educação pautada no antagonismo da Didática tradicional e na relevância de uma Didática que inspira e fortalece a singularidade da arte de ensinar.

CONCLUSÃO

Mediante aos discursos ideológicos acerca da democracia e dos direitos humanos, em que a liberdade, a igualdade e a solidariedade entre os seres humanos têm se tornado uma regra para a efetivação das relações interpessoais, torna-se quase que uma obrigação conceber o processo educativo como uma das principais atividades humanas, que poderão atuar como fator preponderante para que tais ideais sejam concretizadas.

Para tanto, o presente estudo se mostrou de grande relevância pela necessidade de evidenciar e analisar, de forma reflexiva, a principal atribuição da educação nessa constante busca do ser humano pela sua autonomia.

Sendo assim, buscando compreender ou até mesmo buscar uma aproximação de algo tão complexo no que diz respeito à *filosofia da educação e da liberdade*, enfatizamos como objetivo primordial explicitar que se relaciona com o processo educativo que visa a emancipação humana, assim como analisar, de forma reflexiva e aprofundada, como essa temática pode, na atualidade, contribuir para que a educação seja vista como uma atividade que pode trazer a humanidade à luz da razão e, conseqüentemente, tomar consciência de que somente por meio de uma aprendizagem significativa é que a sociedade poderá seguir pelos caminhos da democracia, da liberdade e do exercício íntegro da cidadania.

Para tanto, ressalta-se que o presente estudo nos possibilitou, a partir de uma visão emancipatória, refletir de forma crítica sobre o papel da educação como instrumento de formação pessoal e social do indivíduo. A posição do professor de colocar-se ante ao aluno não pela erudição ou pela inteligência, entendida como desigual, dada por alguns que sabem mais e outros que nada ou pouco sabem, mas pela vontade de saber, pelo desejo de conhecer o que ainda não sabe. Ele desafia seu aluno a perceber os atos intelectuais desenvolvidos para apontar caminhos a serem traçados e avanços a serem alcançados. Ele não entrega a chave do saber ao aluno, mas aponta-lhe formas para que ele mesmo busque o conhecimento que deseja e que lhe é de direito conquistar. Também não se coloca como uma mente superior, mas compartilha com o outro as diferentes formas de conhecer e aprender.

Dessa maneira, na aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber: ensinado ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Nessa reciprocidade, na provocação de um para com o outro, dá-se o verdadeiro diálogo que leva ao crescimento de forma clara e objetiva.

Em se tratando do desenvolvimento da autonomia por meio de uma aprendizagem significativa, a função da educação é, realmente, formar cidadãos para atuarem em seu meio social. Então, na condição de educadores, temos que, aos poucos, acabar com toda forma de alienação existente, o que se caracteriza como uma importante ferramenta de libertação.

Nesse sentido, buscamos, com este estudo, evidenciar o papel da educação como instrumento de emancipação do indivíduo, tornando este capaz de analisar sua realidade sociocultural, dando, assim, o poder de autonomia e libertação aos sujeitos participantes e, ao mesmo tempo, construtores do processo ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO DA SILVA - Um pensamento vivo. Porto: Alfândega Filmes, 2004. 1 vídeo (81 min). Publicado pelo canal JoãoPinto1985. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cRF9GcgivRE>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-37.
- CASTRO, R. M.; REIS, V. C. T. A Didática no Brasil: trajetória histórica e desafios à luz da Didática do século XVII. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 2, p. 95-110, 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3464>. Acesso em: 10 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n2p95-110>
- COMENIUS, I. A. **Didactica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- CUNHA, M. I. A relação professor - aluno. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a Didática**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 145-159.
- DAVYDOV, V. V. **Tipos de Generalización en la Enseñanza**. 3. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2019.
- DEMO, P. **Conhecimento e aprendizagem: atualidade de Paulo Freire**. Buenos Aires: Clasco, 2001.
- FARIAS, I. M. S. *et al.* **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2009.
- FRANCA, L. **Obras Completas do Pe. Leonel Franca S. J.** Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 2019. (Originalmente publicado em 1952).
- FRANCA, S. J. L. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olhos d'Água, 1997.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia:** O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, E. R. **Ménon:** Com um estudo introdutório de José Trindade Santos. Lisboa: Edições Colibri, 1993.

KLEIN, L. F. **Atualidade da pedagogia Jesuítica.** São Paulo: Edições Loyola, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. *In:* CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão.** Petrópolis: Editora Vozes, 1983. p. 25-34.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing:** metodologia, planejamento, execução, análise. São Paulo: Atlas, 1993.

NEGRÃO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o “*Ratio Studiorum*”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 154-157, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LqB7SVwpmcCQ8Qp8zHJdB3k/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jul. 2022 DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000100010>

NIETZSCHE, F. W. **Escrito sobre Educação.** Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, L. M. P.; LEITE, M. T. M. **Concepções Pedagógicas.** Módulo Pedagógico. Especialização em Saúde da Família. Modalidade a Distância. UNA-SUS UNIFESP, 2011.

PAIVA, W. A. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 201-222, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698136933>

PIAGET, J. **Jan Amos Comênio.** Tradução de Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes e Gino Marzio Ciriello Mazzetto. Recife: Editora Massangana, 2010.

PIMENTA, S. G. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. *In:* MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática:** teoria e pesquisa. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin; Ceará: UECE, 2018. p. 81-97.

PINHO, A. Agostinho da Silva, de engajado filólogo a humanista militante e crítico: itinerário seareiro em tempos de formação do Salazarismo (1928-1933). **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 71, p. 607-678, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/53262#>. Acesso em: 10 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n71a2020-53262>

PINHO, R. V. A Educação Universalista de Agostinho da Silva. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 818-831, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/40941>. Acesso em: 10 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v16n3-2017-16>

PINHO, R. V. **O essencial sobre Agostinho da Silva**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 2006.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000.

PUNTES, R. V. A Instrumentalidade Cultural da Didática Jesuítica: Uma análise do *Ratio Studiorum*. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 477-499, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/11459>. Acesso em: 10 jul. 2022.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, A. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>

SILVA, A. **Filosofia enquanto poesia**: Sete cartas a um jovem filósofo, Conversação com Diótima, Filosofia nova e outros escritos. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2019.

SILVA, E. N. A Didática Pós-Moderna em Questão. **Revista Intellectus**, [s. l.], ano 4, n. 5, p. 1-10, 2008. Disponível em: <http://www.revistaintellectus.com.br/artigos/1.8.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: LOPES, A. O.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 33-54.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: LOPES, A. O.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Repensando a Didática**. 26. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 25-40.

VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1988.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: Por que não?** 21. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2013.