

Coleção
Educação: Experiência e Sentido

Jacques Rancière

O mestre ignorante

Cinco lições sobre a emancipação intelectual

Tradução

Lílian do Valle

2ª edição

2ª reimpressão

autêntica

“Le Maître Ignorant” de Jacques Rancière
Word copyright © Librairie Arthème Fayard, 1987

Projeto gráfico da capa

Jairo Alvarenga Fonseca

(Sobre *O Notário de Nice* (1919), Amedeo Modigliani)

Coordenadores da coleção

Jorge Larrosa

Walter Kohan

Revisão

Erick Ramalho

Rancière, Jacques

R185m O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual/Jacques Rancière ; tradução de Lílian do Valle – 2 ed. – 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

192p. (Educação: Experiência e Sentido, 1)

ISBN 978-85-7526-045-6

1. Filosofia da educação. I. Valle, Lílian do. II. Título. III Série.

CDU 37.01

2007

Todos os direitos no Brasil reservados pela Autêntica Editora.
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica sem a autorização prévia da editora.

Belo Horizonte
Rua Aimorés, 981, 8º andar – Funcionários
– 30140-071 – Belo Horizonte-MG
Tel: (55 31) 3222 68 19 – TELEVENDAS: 0800 283 13 22
www.autenticaeditora.com.br
e-mail: autentica@autenticaeditora.com.br

São Paulo
Tel.: 55 (11) 6784 5710
e-mail: autentica-sp1@autenticaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

A coleção *Educação: Experiência e Sentido* propõe-se a testemunhar experiências de escrever na educação, de educar na escritura. Essa coleção não é animada por nenhum propósito revelador, convertedor ou doutrinário: definitivamente, nada a revelar, ninguém a converter, nenhuma doutrina a transmitir. Trata-se de apresentar uma escritura que permita que enfim nos livremos das verdades pelas quais educamos, nas quais nos educamos. Quem sabe assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores. O leitor poderá concluir que, se a filosofia é um gesto que afirma sem concessões a liberdade do pensar, então esta é uma coleção de filosofia da educação. Quiçá os sentidos que povoam os textos de *Educação: Experiência e Sentido* possam testemunhá-lo.

*Jorge Larrosa e Walter Kohan**
Coordenadores da Coleção

* Jorge Larrosa é Professor de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona e Walter Kohan é Professor Titular de Filosofia da Educação da UERJ.

ÍNDICE

9 *Prefácio à edição brasileira*

Jacques Rancière

17 *Uma aventura intelectual*

A ordem explicadora, 20 – O acaso e a vontade, 26 –
O mestre emancipador, 30 – O círculo da potência, 34.

39 *A lição do ignorante*

A ilha do livro, 40 – Calipso e o serralheiro, 46 – O
mestre e Sócrates, 51 – O poder do ignorante, 53 – Os
negócios de cada um, 57 – O cego e seu cão, 64 – Tudo
está em tudo, 67.

71 *A razão dos iguais*

Cérebros e folhas, 72 – Um animal atento, 77 – Uma
vontade servida por uma inteligência, 83 – O princípio
da veracidade, 86 – A razão e a língua, 90 – Eu também
sou pintor, 97 – A lição dos poetas, 100 – A comunidade
dos iguais, 104.

109 *A sociedade do desprezo*

As leis da gravidade, 111 – A paixão da desigualdade, 115 – A loucura retórica, 119 – Os inferiores superiores, 123 – O rei filósofo e o povo soberano, 127 – Como des-razoar razoavelmente, 130 – A palavra no Aventino, 137.

141 *O emancipador e suas imitações*

O método emancipador e o método social, 142 – Emancipação dos homens e instrução do povo, 147 – Os homens do progresso, 151 – De carneiros e homens, 157 – O círculo dos progressistas, 162 – Sobre a cabeça do povo, 169 – O triunfo do Velho, 175 – A sociedade pedagogizada, 180 – Os contos da panecástica, 185 – O túmulo da emancipação, 190.

PREFÁCIO À EDIÇÃO BRASILEIRA

Qual o sentido de propor ao leitor brasileiro deste início de terceiro milênio a história de Joseph Jacotot – seja, em aparência, a história de um extravagante pedagogo francês dos inícios do século XIX? Mas haveria, já, qualquer sentido em propô-la, quinze anos mais cedo, aos cidadãos da França – apesar de tudo, supostamente apaixonada por tudo quanto é antigüidade nacional?

A história da pedagogia decerto conhece suas extravagâncias. E, estas, por tanto quanto se devem à própria estranheza da relação pedagógica, foram freqüentemente mais instrutivas do que as proposições mais racionais. No entanto, no caso de Joseph Jacotot, o que está em jogo é bem mais do que apenas um artigo, entre tantos, no grande museu de curiosidades pedagógicas. Pois trata-se, aqui, de uma voz solitária que, em um momento vital da constituição dos ideais, das práticas e das instituições que ainda governam nosso presente, ergueu-se como uma dissonância inaudita – como uma dessas dissonâncias a partir das quais não se pode mais construir qualquer harmonia da instituição pedagógica e que, portanto, é preciso esquecer, para poder continuar a edificar escolas, programas e pedagogias, mas, também, como uma dessas dissonâncias que, em certos momentos, talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido.

Revolucionário na França de 1789, exilado nos Países Baixos quando da restauração da monarquia, Joseph Jacotot foi levado a tomar a palavra no exato momento em que se instala toda uma lógica de pensamento que

poderia ser assim resumida: acabar a revolução, no duplo sentido da palavra: por um termo em suas desordens, realizando a necessária transformação das instituições e mentalidades de que foi a encarnação antecipada e fantasmática; passar da fase das febres igualitárias e das desordens revolucionárias à constituição de uma nova ordem de sociedades e governos que conciliasse o progresso, sem o qual as sociedades perdem o elã, e a ordem, sem a qual elas se precipitam de crise em crise. Quem pretende conciliar ordem e progresso encontra naturalmente seu modelo em uma instituição que simboliza sua união: a instituição pedagógica, lugar – material e simbólico – onde o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos não têm outro objetivo além da progressão destes sujeitos, até o limite de suas capacidades; o conhecimento das matérias do programa para a maioria, a capacidade de se tornar mestre, por sua vez, para os melhores.

Nesta perspectiva, o que deveria, portanto, arrematar a era das revoluções era a sociedade da ordem progressiva: a ordem idêntica à autoridade dos que sabem sobre os que ignoram, ordem votada a reduzir *tanto quanto possível* a distância entre os primeiros e os segundos. Na França dos anos 1830, isto é, no país que havia feito a experiência mais radical da Revolução e que, assim, se acreditava chamada por excelência a completar esta revolução, por meio da instituição de uma ordem moderna razoável, a instrução tornava-se uma palavra de ordem central: governo da sociedade pelos cidadãos instruídos e formação das elites, mas também desenvolvimento de formas de instrução destinadas a fornecer aos homens do povo conhecimentos necessários e suficientes para que pudessem, a seu ritmo, superar a distância que os impedia de se integrarem

pacificamente na ordem das sociedades fundadas sobre as luzes da ciência e do bom governo.

Fazendo passar os conhecimentos que possui para o cérebro daqueles que os ignoram, segundo uma sábia progressão adaptada ao nível das inteligências limitadas, o mestre era, ao mesmo tempo, um paradigma filosófico e o agente prático da entrada do povo na sociedade e na ordem governamental modernas. Esse paradigma pode servir para pedagogos mais ou menos rígidos, ou para liberais. Mas estas diferenças não desmerecem em nada a lógica do conjunto do modelo, que atribui ao ensino a tarefa de reduzir tanto quanto possível a desigualdade social, reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber. Foi sobre esta questão, exatamente, que Jacotot fez escutar, para seu tempo e para o nosso, sua nota absolutamente dissonante.

Ele preveniu: a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou,

inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. No alvorecer da marcha triunfal do progresso para a instrução do povo, Jacotot fez ouvir esta declaração estarrecedora: esse progresso e essa instrução são a eternização da desigualdade. 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.

Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada. É por isto que o discurso de Jacotot é o mais atual possível. Se acreditei dever fazê-lo ouvir ainda na França dos anos 80, é porque me pareceu que ele era o único que poderia libertar a reflexão sobre a Escola do debate interminável entre duas grandes estratégias de “redução das desigualdades”. De um lado, a chegada ao poder do Partido Socialista havia inscrito na ordem do dia as proposições da sociologia progressista que a obra de Pierre Bourdieu, em particular, encarnava. Esta obra, como se sabe, instalava no âmago da desigualdade escolar a violência simbólica imposta por todas as regras tácitas do jogo cultural, que asseguram a reprodução dos “herdeiros” e a auto-eliminação dos filhos das classes populares. Mas ela retira dessa

situação, e segundo a própria lógica do progressivismo, duas conseqüências contraditórias. Por um lado, ela propõe a redução da desigualdade pela explicitação das regras do jogo e pela racionalização das formas de aprendizagem. De outro, ela enuncia implicitamente a vanidade de qualquer reforma, fazendo dessa violência simbólica um processo que reproduz indefinidamente suas próprias condições de existência. Os reformistas governamentais não estão, porém, muito interessados nesta duplicidade própria a toda pedagogia progressista. Da sociologia de Pierre Bourdieu, eles extraíram, portanto, um programa que visava reduzir as desigualdades da Escola, reduzindo a parte que cabia à grande cultura legítima, tornando-a mais convivial, mais adaptada às sociabilidades das crianças das camadas desfavorecidas, – isto é, essencialmente, dos filhos de emigrantes. Este sociologismo restrito não fazia, infelizmente, senão afirmar melhor o pressuposto central do progressivismo, que determina que aquele que sabe se faça “acessível” aos desiguais – confirmando, desta forma, a desigualdade presente, em nome da igualdade futura.

Eis porque ele deveria rapidamente suscitar uma reação contrária. Na França, a ideologia dita republicana reagiu prontamente, denunciando esses métodos que, adaptados aos pobres, não podem ser jamais senão métodos de pobres e que começam por mergulhar os “dominados” na situação de que se tenta retirá-los. Para essa ideologia, o poder da igualdade residia, ao contrário, na universalidade de um saber igualmente distribuído a todos, sem considerações de origem social, em uma Escola bem separada da sociedade. Entretanto, o saber não comporta, por si só, qualquer conseqüência igualitária.

A lógica da Escola republicana de promoção da igualdade pela distribuição do universal do saber faz-se sempre, ela própria, prisioneira do paradigma pedagógico que reconstitui indefinidamente a desigualdade que pretende suprimir. A pedagogia tradicional da transmissão neutra do saber, tanto quanto as pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado da sociedade mantêm-se de um mesmo lado, em relação à alternativa colocada por Jacotot. Todas as duas tomam a igualdade como objetivo, isto é, elas tomam a desigualdade como ponto de partida.

As duas estão, sobretudo, presas no círculo da sociedade pedagogizada. Elas atribuem à Escola o poder fantasmático de realizar a igualdade social ou, ao menos, de reduzir a "fratura social". Mas este fantasma repousa, ele próprio, sobre uma visão da sociedade em que a desigualdade é assimilada à situação das crianças com retardo. As sociedades do tempo de Jacotot confessavam a desigualdade e a divisão de classes. A instrução era, para elas, um meio de instituir algumas mediações entre o alto e o baixo: um meio de conceder aos pobres a possibilidade de melhorar individualmente sua condição e de dar a todos o sentimento de pertencer, *cada um em seu lugar*, a uma mesma comunidade. Nossas sociedades estão muito longe desta franqueza. Elas se representam como sociedades homogêneas, em que o ritmo vivo e comum da multiplicação das mercadorias e das trocas anulou as velhas divisões de classes e fez com que todos participassem das mesmas fruições e liberdades. Não mais proletários, apenas recém-chegados que ainda não entraram no ritmo da modernidade, ou atrasados que, ao contrário, não souberam se adaptar às acelerações desse ritmo. A sociedade se representa, assim, como uma vasta escola que

tem seus selvagens a civilizar e seus alunos em dificuldade a recuperar. Nestas condições, a instrução escolar é cada vez mais encarregada da tarefa fantasmática de superar a distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente, cada vez mais instada a reduzir as desigualdades tidas como residuais. Mas a tarefa última desse sobre-investimento pedagógico é, finalmente, legitimar a visão oligárquica de uma sociedade-escola em que o governo não é mais do que a autoridade dos melhores da turma. A estes "melhores da turma" que nos governam é oferecida então, mais uma vez, a antiga alternativa: uns lhes pedem que se adaptem, através de uma boa pedagogia comunicativa, às inteligências modestas e aos problemas cotidianos dos menos dotados que somos; outros lhes requerem, ao contrário, administrar, a partir da distância indispensável a qualquer boa progressão da classe, os interesses da comunidade.

Era bem isto que Jacotot tinha em mente: a maneira pela qual a Escola e a sociedade infinitamente se simbolizam uma à outra, reproduzindo assim indefinidamente o pressuposto desigualitário, em sua própria denegação. Não que ele estivesse animado pela perspectiva de uma revolução social. Sua lição pessimista era, ao contrário, que o axioma igualitário não tem efeitos sobre a ordem social. Mesmo que, em última instância, a igualdade fundasse a desigualdade, ela não podia se atualizar senão individualmente, na emancipação intelectual que deveria devolver a cada um a igualdade que a ordem social lhe havia recusado, e lhe recusaria sempre, por sua própria natureza. Mas esse pessimismo também tinha seu mérito: ele marcava a natureza paradoxal da igualdade, ao mesmo tempo princípio último de toda ordem social e governamental, e

excluída de seu funcionamento "normal". Colocando a igualdade fora do alcance dos pedagogos do progresso, ele a colocava, também, fora do alcance das mediocridades liberais e dos debates superficiais entre aqueles que a fazem consistir em formas constitucionais e em hábitos da sociedade. A igualdade, ensinava Jacotot, não é nem formal nem real. Ela não consiste nem no ensino uniforme de crianças da república nem na disponibilidade dos produtos de baixo preço nas estantes de supermercados. A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de *verificá-la*, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação. Essa lição, ela também, é mais do que nunca atual.

Jacques Rancière

Maio de 2002

Uma aventura intelectual

No ano de 1818, Joseph Jacotot, leitor de literatura francesa na Universidade de Louvain, viveu uma aventura intelectual.

Uma longa e movimentada carreira deveria, no entanto, tê-lo resguardado das surpresas: dezenove anos, comemorados em 1789. Ele, então, ensinava Retórica em Dijon e se preparava para o ofício de advogado. Em 1792, havia servido como artilheiro nas tropas da República. Em seguida, a Convenção o teve, sucessivamente, como instrutor na Seção das Pólvoras, Secretário do Ministro da Guerra e substituto do Diretor da Escola Politécnica. De retorno a Dijon, ele havia ensinado Análise, Ideologia e Línguas Antigas, Matemáticas Puras e Transcendentes e Direito. Em março de 1815, a estima de seus compatriotas o havia tornado, à sua revelia, deputado. A volta dos Bourbons o conduziu ao exílio, onde obtivera da liberalidade do rei dos Países-Baixos o posto de professor em meio período. Joseph Jacotot conhecia as leis da hospitalidade e contava passar, em Louvain, dias tranquilos.

Mas o acaso decidiu outra coisa. Com efeito, às lições do modesto leitor acorreram rapidamente os estudantes.

E, entre aqueles que se dispuseram a delas beneficiar-se, um bom número ignorava o francês. Joseph Jacotot, por sua vez, ignorava totalmente o holandês. Não existia, portanto, língua na qual pudesse instruí-los naquilo que lhe solicitavam. Apesar disso, ele quis responder às suas expectativas. Para tanto, era preciso estabelecer, entre eles, o laço mínimo de uma *coisa* comum. Ora, publicara-se em Bruxelas, naquela época, uma edição bilíngüe do *Telêmaco*: estava encontrada a coisa comum e, dessa forma, Telêmaco entrou na vida de Joseph Jacotot. Por meio de um intérprete, ele indicou a obra aos estudantes e lhes solicitou que aprendessem, amparados pela tradução, o texto francês. Quando eles haviam atingido a metade do livro primeiro, mandou dizer-lhes que repetissem sem parar o que haviam aprendido e, quanto ao resto, que se contentassem em lê-lo para poder narrá-lo. Era uma solução de improviso, mas também, em pequena escala, uma experiência filosófica, no gosto daquelas tão apreciadas no Século das Luzes. E Joseph Jacotot, em 1818, permanecia um homem do século passado.

No entanto, a experiência superou suas expectativas. Ele solicitara aos estudantes assim preparados que escrevessem em francês o que pensavam de tudo quanto haviam lido. "Ele estava esperando por terríveis barbarismos ou, mesmo, por uma impotência absoluta. Como, de fato, poderiam todos esses jovens, privados de explicações, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para eles? De toda forma, era preciso verificar até onde esse novo caminho, aberto por acaso, os havia conduzido e quais os resultados desse empirismo desesperado. Mas, qual não foi sua surpresa quando descobriu que seus alunos, abandonados a si mesmos, se haviam

saído tão bem dessa difícil situação quanto o fariam muitos franceses! 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?"¹

Tal foi a revolução que essa experiência do acaso provocou em seu espírito. Até ali, ele havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. Como eles, sabia que não se tratava de entupir os alunos de conhecimentos, fazendo-os repetir como papagaios, mas, também, que é preciso evitar esses caminhos do acaso, onde se perdem os espíritos ainda incapazes de distinguir o essencial do acessório; e o princípio da consequência. Em suma, 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. 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; conceber, desenhar ou fabricar instrumentos e máquinas para as novas vanguardas que se buscavam, agora, arrancar da

¹ Félix e Victor Ratier, "Enseignement universel. Emancipation intellectuelle", *Journal de philosophie panécastique*, 1838, p. 155.

elite do povo; fazer, na carreira das ciências, novas descobertas para os espíritos dotados desse gênio particular. Sem dúvida, o procedimento desses homens de ciência divergia sensivelmente da ordem razoada dos pedagogos. Mas não se extraía daí qualquer argumento contra essa ordem. Ao contrário, é preciso haver adquirido, inicialmente, uma formação sólida e metódica, para dar vazão às singularidades do gênio. *Post hoc, ergo propter hoc.*

Assim raciocinam todos os professores conscienciosos. Assim havia raciocinado e agido Joseph Jacotot, em trinta anos de ofício. Porém, eis que um grão de areia vinha, fortuitamente, se introduzir na engrenagem. Ele não havia dado a seus "alunos" nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjugações. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer, por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas, à medida em que avançavam na leitura do livro; mas, sobretudo, frases de escritores, e não de iniciantes. Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade?

A ordem explicadora

Uma súbita iluminação tornou, assim, brutalmente nítida, no espírito de Joseph Jacotot, essa cega evidência de todo o sistema de ensino: a necessidade de explicações. No entanto, o que haveria de mais seguro do que essa evidência? Ninguém nunca sabe, de fato, o que

compreendeu. E, para que compreenda, é preciso que alguém lhe tenha dado uma explicação, que a palavra do mestre tenha rompido o mutismo da *matéria* ensinada.

Essa lógica não deixa, entretanto, de comportar certa obscuridade. Eis, por exemplo, um livro entre as mãos do aluno. Esse livro é composto de um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno compreender uma matéria. Mas, eis que, agora, o mestre toma a palavra para explicar o livro. Ele faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui. Mas, por que teria o livro necessidade de tal assistência? Ao invés de pagar um explicador, o pai de família não poderia, simplesmente, dar o livro a seu filho, não poderia este compreender, diretamente, os raciocínios do livro? E, caso não o fizesse, por que, então, compreenderia melhor os raciocínios que lhe explicarão aquilo que não compreendeu? Teriam esses últimos uma natureza diferente? E não seria necessário, nesse caso, explicar, ainda, a forma de compreendê-los?

A lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema seu fundamento é, simplesmente, que o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada. Ele é o único juiz dessa questão, em si mesma vertiginosa: teria o aluno compreendido os raciocínios que lhe ensinam a compreender os raciocínios? É aí que o mestre supera o pai de família: como poderia esse último assegurar-se de que seu filho compreendeu os raciocínios do livro? O que falta ao pai de família, o que sempre faltará ao trio que forma com a criança e o livro, é essa arte singular do explicador: a arte da *distância*. 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.

Esse *status* privilegiado da palavra não suprime a regressão ao infinito, senão para instituir uma hierarquia paradoxal. Na ordem do explicador, com efeito, é preciso uma explicação oral para explicar a explicação escrita. Isso supõe que os raciocínios são mais claros – imprimem-se melhor no espírito do aluno – quando veiculados pela palavra do mestre, que se dissipa no instante, do que no livro, onde estão inscritas para sempre em caracteres indelévels. Como entender esse privilégio paradoxal da palavra sobre a escrita, do ouvido sobre a vista? Que relação existiria, pois, entre o poder da palavra e o do mestre?

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

E, então, essa criança que aprendeu a falar por sua própria inteligência e por intermédio de mestres que não lhe explicam a língua, começa sua instrução, propriamente

dita. Tudo se passa, agora, como se ela não mais pudesse aprender com o recurso da inteligência que lhe serviu até aqui, como se a relação autônoma entre a aprendizagem e a verificação lhe fosse, a partir daí, estrangeira. Entre uma e outra, uma opacidade, agora, se estabeleceu. Trata-se de *compreender* – e essa simples palavra recobre tudo com um véu: *compreender* é o que a criança não pode fazer sem as explicações fornecidas, em certa ordem progressiva, por um mestre. Mais tarde, por tantos mestres quanto forem as matérias a compreender. A isso se soma a estranha circunstância, de que as explicações, depois que se iniciou a era do progresso, não cessam de se aperfeiçoar para melhor explicar, melhor fazer compreender, melhor ensinar a aprender, sem que jamais se possa verificar um aperfeiçoamento correspondente na dita compreensão. Antes pelo contrário, começa a erguer-se um triste rumor, que não mais deixará de se amplificar, de um contínuo declínio na eficácia do sistema explicativo, a carecer, evidentemente, de novo aperfeiçoamento para tornar as explicações mais fáceis de serem compreendidas por aqueles que não as compreendem...

A revelação que acometeu Joseph Jacotot se relaciona ao seguinte: é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em

espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. Até ele, o pequeno homem tateou às cegas, num esforço de adivinhação. Agora, ele vai aprender. Ele escutava palavras e as repetia. Trata-se, agora, de ler, e ele não escutará as palavras, se não escuta as sílabas, e as sílabas, se não escuta as letras que ninguém poderia fazê-lo escutar, nem o livro, nem seus pais – somente a palavra do mestre. O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do *embrutecimento*.

Entendâmo-lo bem – e, para isso, afastemos as imagens feitas. O embrutecedor não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos, nem o ser maléfico que pratica a dupla verdade, para assegurar seu poder e a ordem social. Ao contrário, é

exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz. Mais ele é culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes. Mais ele é esclarecido, e lhe parece óbvia a diferença que há entre tatear às escuras e buscar com método, mais ele se aplicará em substituir pelo espírito a letra, pela clareza das explicações a autoridade do livro. Antes de qualquer coisa, dir-se-á, é preciso que o aluno compreenda e, para isso, que a ele se forneçam explicações cada vez melhores. Tal é a preocupação do pedagogo esclarecido: a criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma; e verificarei que ele compreendeu.

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

mas à hierarquia do mundo das inteligências. Quanto ao resto, ele permanece tão tranqüilo quanto o outro: se a solução do problema é muito difícil de buscar, ele terá a inteligência de arregalar os olhos. O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma re-explicação. Assim, a criança adquire uma nova inteligência – a das explicações do mestre. Mais tarde, ela poderá, por sua vez, converter-se em um explicador. Ela possui os meios. Ela, no entanto, os aperfeiçoará: ela será um homem do progresso.

O acaso e a vontade

É assim que corre o mundo dos explicadores *explicados*. E como correria, também, para o professor Jacotot, se o acaso não o houvesse colocado em presença de um *fato* – e Joseph Jacotot pensava que todo raciocínio deve partir dos fatos e ceder diante deles. Porém, não concluíamos, com isso, que se tratava de um materialista. Ao contrário: como Descartes, que provava o movimento ao andar, mas também como seu contemporâneo, o muito realista e religioso Maine de Biran, ele tinha os *fatos* do espírito que age e que toma consciência de sua atividade como mais seguros do que qualquer *coisa* material. E era bem disso que se tratava: *o fato era* que alguns estudantes *se ensinaram* a falar e a escrever em francês, sem o socorro de suas explicações. Ele nada lhes havia transmitido de sua ciência, nada explicado quanto aos radicais e as flexões da língua francesa. Ele nem mesmo havia procedido à maneira desses pedagogos reformadores que, como o preceptor do *Emílio*, perdem seus alunos, para melhor

guiá-los e balizam astuciosamente todo um percurso com obstáculos que precisam superar sozinhos. Ele os havia deixado sós com o texto de Fénelon, uma tradução – nem mesmo interlinear, como era uso nas escolas – e a vontade de aprender o francês. Ele somente lhes havia dado a ordem de atravessar uma floresta cuja saída ignorava. A necessidade o havia constrangido a deixar inteiramente de fora sua inteligência, essa inteligência mediadora do mestre que une a inteligência impressa nas palavras escritas àquela do aprendiz. E, ao mesmo tempo, ele havia suprimido essa distância imaginária, que é o princípio do embrutecimento pedagógico. Tudo se deu, a rigor, entre a inteligência de Fénelon, que havia *querido* fazer um certo uso da língua francesa, a do tradutor, que havia *querido* fornecer o equivalente em holandês, e a inteligência dos aprendizes, que *queriam* aprender a língua francesa. E ficou evidente que nenhuma outra inteligência era necessária. Sem perceber, ele os havia feito descobrir o que ele próprio com eles descobria: todas as frases e, por conseguinte, todas as inteligências que as produzem são de mesma natureza. Compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão. Nada há atrás da página escrita, nenhum fundo duplo que necessite do trabalho de uma inteligência *outra*, a do explicador; nenhuma língua do mestre, nenhuma língua da língua cujas palavras e frases tenham o poder de dizer a razão das palavras e frases de um texto. E disso os estudantes flamengos haviam fornecido a prova: para falar do *Telêmaco*, eles não tinham à sua disposição senão as palavras do *Telêmaco*. Bastam, portanto, as frases de Fénelon para compreender as frases de Fénelon e para dizer o que delas se compreendeu. Aprender e

compreender são duas maneiras de exprimir o mesmo ato de tradução. Nada há aquém dos textos, a não ser a vontade de se expressar, isto é, de traduzir. Se eles haviam compreendido a língua ao aprender Fénelon, não era simplesmente pela ginástica que compara uma página à esquerda com uma página à direita. Não é a aptidão de mudar de coluna que conta, mas a capacidade de dizer o que se pensa nas palavras de outrem. Se eles haviam aprendido isso com Fénelon, é porque o ato de Fénelon escritor era, ele próprio, um ato de *tradutor*: para traduzir uma lição de política em um relato legendário, Fénelon havia transposto, em francês do seu século, o grego de Homero, o latim de Virgílio e a língua, culta ou primitiva, de cem outros textos, do conto infantil à história erudita. Ele havia aplicado a essa dupla tradução a mesma inteligência que eles empregavam, por sua vez, para relatar com frases de seu livro o que pensavam desse livro.

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*. E a questão, assim, se impunha: não seria necessário inverter a ordem admitida dos valores intelectuais? Não seria esse método maldito, da adivinhação, o verdadeiro movimento da inteligência humana que toma posse de seu *próprio* poder? E sua proscricção não marcaria, na verdade, a vontade de dividir em dois o mundo da inteligência? Os *metodistas* opõem o método mau, do acaso, ao caminho da razão. Mas eles se dão, antecipadamente, aquilo que querem provar. Eles supõem

um pequeno animal que, se chocando com as coisas, explora um mundo que ainda não é capaz de ver, mas que essas coisas, precisamente, lhe ensinarão a discernir. Mas o filhote de homem é, antes de qualquer outra coisa, um ser de palavra. A criança que repete as palavras aprendidas e o estudante flamengo "perdido" em seu *Telêmaco* não se guiam pelo acaso. Todo o seu esforço, toda a sua exploração é tencionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade.

O fato estava lá: eles haviam aprendido sozinhos e sem mestre explicador. Ora, o que se dá uma vez é sempre possível. De resto, essa descoberta deveria ser responsável por uma reviravolta nos princípios do *professor* Jacotot. Mas o homem Jacotot estava mais preparado para reconhecer a variedade daquilo que se pode esperar de um homem. Seu pai havia sido açougueiro, antes de cuidar das contas de seu avô, o carpinteiro que havia enviado seu neto ao colégio. Ele próprio era professor de retórica, quando escutou ecoar o apelo às armas, em 1792. O voto de seus companheiros o havia feito capitão de artilharia e ele se distinguira como um notável artilheiro. Em 1793, na Seção das Pólvoras, esse latinista havia se tornado instrutor de química para a formação acelerada dos operários que seriam enviados para aplicar em todos os cantos do território as descobertas de Fourcroy. Na casa desse mesmo Fourcroy ele havia conhecido Vauquelin, filho de camponês que se dera uma formação em química às escondidas de seu patrão. Na Escola Politécnica, ele tinha visto chegar jovens que comissões improvisadas

havam selecionado, com base no duplo critério de vivacidade de espírito e de patriotismo. E ele os havia visto tornarem-se muito bons matemáticos, menos pela matemática que Monge ou Lagrange lhes explicava, do que por aquela que praticavam diante deles. Ele próprio havia, aparentemente, aproveitado suas funções administrativas para construir uma competência de matemático que, mais tarde, exerceria na Universidade de Dijon. Assim como havia acrescentado o hebraico às línguas antigas que ensinava e composto um *Ensaio sobre a gramática hebraica*. Ele pensava – só Deus sabe a razão – que essa língua tinha futuro. Enfim, ele havia construído para si, a contragosto, mas com o maior rigor, uma competência de representante do povo. Em suma, ele sabia que a vontade dos indivíduos e o perigo da Pátria poderiam fazer nascer capacidades inéditas em circunstâncias em que a urgência obrigava a queimar as etapas da progressão explicativa. Ele pensava que este estado de exceção, comandado pelas necessidades da Nação, em nada diferia, em seu princípio, da urgência que rege a exploração do mundo pela criança, ou dessa outra exigência que rege a via singular dos sábios e dos inventores. Por meio da experiência da criança, do sábio e do revolucionário, o método do *acaso* praticado com sucesso pelos estudantes flamengos revelava seu segundo segredo. Esse método da *igualdade* era, antes de mais nada, um método da *vontade*. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação.

O mestre emancipador

Essas contingências haviam tomado, na circunstância, a forma de recomendação feita por Jacotot. Disso

advinha uma consequência capital, não mais para os alunos, mas para o Mestre. Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre. Antes, não sabiam e, agora, sim. Logo, Jacotot havia lhes ensinado algo. No entanto, ele nada lhes havia comunicado de sua ciência. Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam. Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro. Assim se haviam dissociado as duas funções que a prática do mestre explicador vai religar, a do sábio e a do mestre. Assim se haviam igualmente separado, liberadas uma da outra, as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Entre o mestre e o aluno se estabeleceu uma relação de vontade a vontade: relação de dominação do mestre, que tivera por consequência uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do livro – inteligência do livro que era, também, a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno. Esse dispositivo permitia destrinchar as categorias misturadas do ato pedagógico e definir exatamente o embrutecimento explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental

criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. 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.

Essa experiência pedagógica abria, assim, uma ruptura com a lógica de todas as pedagogias. A prática dos pedagogos se apóia na oposição da ciência e da ignorância. Eles se distinguem pelos meios escolhidos para tornar sábio o ignorante: métodos duros ou suaves, tradicionais ou modernos, passivos ou ativos, mas cujo rendimento se pode comparar. Desse ponto de vista, poder-se-ia, numa primeira aproximação, comparar a rapidez dos alunos de Jacotot com a lentidão dos métodos tradicionais. Mas, na verdade, nada havia aí a comparar. O confronto dos métodos supõe um acordo mínimo, no que se refere aos fins do ato pedagógico: transmitir os conhecimentos do mestre ao aluno. Ora, Jacotot nada havia transmitido. O método era, puramente, o do aluno. E aprender mais ou menos rapidamente o francês é, em si mesmo, uma coisa de pouca consequência. A comparação não mais se estabelecia entre métodos, mas entre dois usos da inteligência e entre duas concepções da ordem intelectual. A *via rápida* não era a melhor pedagogia. Ela era uma outra via, a da liberdade, via que Jacotot havia experimentado nos exércitos no ano II, na fabricação das pólvoras ou na instalação da Escola Politécnica: a via da liberdade respondendo à urgência do perigo, mas, também, à confiança na capacidade intelectual de cada ser humano. Por detrás da relação pedagógica estabelecida entre a ignorância e a ciência, seria preciso reconhecer a relação filosófica, muito mais fundamental,

entre o embrutecimento e a emancipação. Havia, assim, não dois, mas quatro termos em jogo. 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.

A última proposição era a mais dura de suportar. Passa, ainda, a idéia de que um sábio deve se dispensar de toda a explicação sobre sua ciência. Mas como admitir que um ignorante possa ser causa de ciência para um outro ignorante? A própria experiência de Jacotot era ambígua, no que se refere à sua condição de professor de francês. Mas já que ela havia, ao menos, mostrado que não era o saber do mestre que ensinava ao aluno, nada o impedia de ensinar outra coisa além de seu próprio saber: ensinar o que ignorava. Joseph Jacotot dedicou-se, então, a variar as experiências, a repetir, de propósito, o que o acaso havia uma vez produzido. Ele se pôs, assim, a ensinar duas matérias em que sua incompetência era patente, a pintura e o piano. Os estudantes de Direito queriam, ainda, que lhe fosse atribuída uma cátedra que estava livre em sua faculdade. Mas a Universidade de Louvain já se inquietava demais em relação a esse leitor extravagante por quem os alunos desertavam dos cursos magistrais, para espremer-se, à noite, em uma sala muito pequena e apenas iluminada por duas velas e ouvi-lo dizer: "É preciso que eu lhes ensine que nada tenho a ensinar-lhes."² De modo que a autoridade consultada respondeu não reconhecer nele títulos que o habilitassem para tal ensino.

² *Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot sur les principes de l'enseignement universel*, publicado por J. S. Van de Weyer, Bruxelas, 1822, p. 11.

Mas, à época, ele se ocupava precisamente de experimentar a distância entre o título e o ato. Ao invés, pois, de fazer em francês um curso de direito, ele ensinou os estudantes a pleitear em holandês. Eles o fizeram muito bem, mas ele continuava a ignorar o holandês.

O círculo da potência

A experiência pareceu suficiente a Jacotot para esclarecê-lo: pode-se *ensinar o que se ignora*, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência. Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade: círculo da *potência* homólogo a esse círculo da impotência que ligava o aluno ao explicador do velho método (que denominaremos, a partir daqui, simplesmente de *o Velho*). Mas a relação de forças é bem particular. O círculo da impotência está sempre dado, ele é a própria marcha do mundo social, que se dissimula na evidente diferença entre a ignorância e a ciência. O círculo da potência, quanto a ele, só vigora em virtude de sua publicidade. Mas não pode aparecer senão como uma tautologia, ou um absurdo. Como poderá o mestre sábio aceitar que é capaz de ensinar tão bem aquilo que ignora quanto o que sabe? Ele só poderá tomar essa argumentação da potência intelectual como uma desvalorização de sua ciência. E o ignorante,

por sua vez, não se acredita capaz de aprender por si mesmo – menos, ainda, de instruir um outro ignorante. Os excluídos do mundo da inteligência subscrevem, eles próprios, o veredicto de sua exclusão. Em suma, o círculo da emancipação deve ser *começado*.

Aí está o paradoxo. Pois, refletindo bem, o “método” que ele propõe é o mais velho de todos e não pára de ser ratificado, todos os dias, em todas as circunstâncias em que o indivíduo tem necessidade de se apropriar de um conhecimento que não tem como fazer que lhe seja explicado. Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador. Chamemos a essa maneira de aprender “Ensino Universal” e poderemos afirmar: “o Ensino Universal existe, de fato, desde o começo do mundo ao lado de todos os métodos explicadores. Esse ensino, por si só, formou, de fato, todos os grandes homens.” Mas, eis o que é estranho: “Todo homem faz essa experiência mil vezes em sua vida, e, no entanto, jamais ocorreu a alguém dizer ao outro: aprendi muitas coisas sem explicações e creio que, como eu, também o podeis [...] nem eu nem quem quer que seja havia pensado em empregar esse método para instruir os outros.”³ Bastaria dizer à inteligência que dormita em cada um: *Age quod agis*, continua a fazer o que fazes, “aprende o fato, imita-o, conhece-te a ti mesmo, é a marcha da natureza.”⁴ Repete metodicamente o método do acaso que te deu a medida de teu poder. A mesma inteligência está em ação em todos os atos do espírito humano.

³ *Enseignement universel. Langue maternelle*, 6^e ed., Paris, 1836, p. 448 e *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. III, p. 121.

⁴ *Enseignement universel. Langue étrangère*, 2^e ed., Paris, 1829, p. 219.

Este é, no entanto, o salto mais difícil. Quando necessário, todos praticam esse método, mas ninguém está pronto a reconhecê-lo, ninguém quer enfrentar a revolução intelectual que ele implica. O círculo social, a ordem das coisas, proíbe que ele seja reconhecido pelo que é: o verdadeiro método pelo qual cada um aprende e pelo qual cada um descobre a medida de sua capacidade. É preciso ousar reconhecê-lo e prosseguir a verificação *aberta* de seu poder. Sem o que, o método da impotência, *o Velho*, durará tanto quanto a ordem das coisas.

Quem gostaria de começar? Havia, à época, muitos tipos de homens de boa vontade que se preocupavam com a instrução do povo: homens da ordem queriam levar o povo a se colocar acima de seus apetites brutais; homens de revolução queriam conduzi-lo à consciência de seus direitos; homens de progresso desejavam, pela instrução, atenuar o abismo entre as classes; homens de indústria sonhavam, por seu intermédio, conceder às melhores inteligências populares os meios de uma promoção social. Todas estas boas intenções encontravam um obstáculo: os homens do povo têm pouco tempo e, menos ainda, dinheiro para investir nessa aquisição. Assim, procurava-se um meio econômico de difundir o mínimo de instrução julgada necessária e suficiente para, conforme o caso, realizar o aprimoramento das populações laboriosas. Entre os progressistas e os industriais, um método desfrutava, então, de grande reputação: o Ensino Mútuo. Ele permitia reunir em um vasto local um grande número de alunos, divididos em destacamentos, dirigidos pelos mais avançados entre eles, que eram promovidos à função de monitores. Desse modo, o mandamento e a lição do mestre irradiavam-se por intermédio

desses monitores sobre toda a população a ser instruída. A perspectiva agradava aos amigos do progresso: é assim que a ciência se difunde, dos píncaros até as mais modestas inteligências. A felicidade e a liberdade a acompanham.

Essa espécie de progresso, para Jacotot, cheirava a rédeas. Um carrossel aperfeiçoado, dizia ele. Ele sonhava com outra coisa, a título de ensino mútuo: que cada ignorante pudesse se fazer, para outro ignorante, um mestre que revelaria a ele seu poder intelectual. Mais exatamente, seu problema não era a instrução do povo: *instruem-se* os recrutas que se engajam sob sua bandeira, os subalternos que devem poder compreender as ordens, o povo que se quer governar – à maneira progressiva, isto é, sem direito divino e somente segundo a hierarquia das *capacidades*. O problema era a *emancipação*: que todo homem do povo pudesse conceber sua dignidade de homem, medir a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso. Os amigos da instrução asseguravam que era essa a condição de uma verdadeira liberdade. Em seguida, reconheciam dever ao povo essa instrução, e estavam prontos a brigar entre si para fixar aquela que lhe deveria ser concedida. Jacotot não via que liberdade podia resultar, para o povo, dos deveres de seus instrutores. Ele pressentia, ao contrário, que estava em jogo uma nova forma de embrutecimento. Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender *porque* a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem. O impressor de Jacotot tinha um filho que era débil mental.

Todos se preocupavam por não poder fazer nada a respeito. Jacotot lhe ensinou o hebraico, e a criança tornou-se um excelente litógrafo. A língua, é evidente, jamais lhe serviu para nada – a não ser para saber o que as inteligências mais bem dotadas e mais instruídas ainda ignoravam, e *não se tratava do hebraico*.

As coisas estavam, portanto, muito claras: não se tratava aí de um método para instruir o povo, mas da *graça* a ser anunciada aos pobres: eles podiam tudo o que pode um homem. Bastava anunciar. Jacotot decidiu consagrar-se a isso. Ele proclamou que se pode ensinar o que se ignora e que um pai de família pobre e ignorante é capaz, se emancipado, de fazer a educação de seus filhos sem recorrer a qualquer explicador. E indicou o meio de se realizar esse *Ensino Universal: aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência*.

Houve comoção em Louvain, em Bruxelas e em Haia; tomou-se carruagem em Paris e Lion; da Inglaterra e da Prússia se veio escutar a boa nova, que, depois, foi levada a São Petersburgo e a Nova Orleans. A novidade chegou até o Rio de Janeiro. Durante alguns anos, a polêmica instalou-se e a República do saber tremeu em suas bases.

E tudo isso porque um homem de espírito, um sábio renomado e um pai de família virtuoso havia enlouquecido, por não saber o holandês.

A lição do ignorante

Desembarquemos, pois, juntamente com Telêmaco, na Ilha de Calipso. Penetremos com um desses visitantes no antro do louco: na instituição de Mademoiselle Marcellis, em Louvain; em casa de Monsieur Deschuyfeleere, um curtumeiro de quem ele fez um latinista; na Escola Normal Militar de Louvain, onde o príncipe filósofo Frederick d'Orange encarregou o fundador do Ensino Universal de instruir os futuros instrutores militares: "Imaginaí recrutas sentados nos bancos escolares e sussurrando, todos ao mesmo tempo: *Calipso, Calipso não* etc. etc.; dois meses depois, eles sabiam ler, escrever e contar [...] Durante essa educação primária, nós aprendíamos, um, o inglês, outro, o alemão, esse, fortificação, aquele, química etc. etc.

– Mas o Fundador sabe tudo isso?

– Nem um pouco, mas nós lhe explicávamos e eu vos asseguro que ele aproveitou lindamente a escola normal.

– Estou confuso: então, todos vós sabíeis química?

– Não, mas nós aprendíamos e lhe ensinávamos. Eis o Ensino Universal. É o discípulo que faz o mestre."¹

¹ *Enseignement universel. Mathématiques*, 2^a ed., Paris, 1829, p. 50-51.