



A experiência de Jacotot: contribuições para a formação emancipatória do trabalhador

Jacotot's Experiment: contributions to emancipatory worker training

Désirée Gonçalves RAGGI*

<https://orcid.org/0000-0003-2856-7749>

Resumo: O estudo objetiva problematizar os conceitos de cidadania e formação emancipatória do trabalhador e refletir sobre eles com base na obra Educação e Cidadania: Quem Educa o Cidadão? e em estudiosos que criticam as reformas curriculares presentes nas políticas educacionais de tónica neoliberal. Baseia-se na experiência de Jacotot (RANCIÈRE) e em estudos que correlacionam a Metodologia de Projetos e a formação emancipatória, no campo do Proeja, como possibilidade de romper com a domesticação imposta por políticas neoliberais. Trata-se de pesquisa bibliográfica e correlacional. Os resultados sugerem que professores devem se apropriar dos conceitos em pauta e adotem estratégias pedagógicas apropriadas como contribuição à formação emancipatória dos trabalhadores das classes populares.

Palavras-chave: Formação emancipatória. Trabalho e educação. Políticas educativas neoliberais. Proeja.

Abstract: The study aims to question the concepts of citizenship and workers emancipatory training based on the publication, "Education and Citizenship: Who Educates the Citizen?" and scholars who criticise the curricular reforms arising from neoliberal education policies. It is based on Jacotot's experiment (RANCIÈRE) and studies that bring together Project Methodology and emancipatory training in Proeja as a possible way to break from the taming imposed by neoliberal policies. It is bibliographic and correlational research. The results suggest that teachers should appropriate the concepts in question and adopt appropriate pedagogical strategies as a contribution to the emancipatory training of popular class workers.


Keywords: Emancipatory training. Work and education. Neoliberal educational policies. Proeja.

Submetido em: 6/5/2019. Revisado em: 28/10/2019. Aceito em: 12/11/2019.

Introdução

As ideias que motivaram a realização desta análise surgiram tanto da pesquisa de doutorado concluída - cujo objetivo foi analisar a correlação entre a Metodologia de Projetos e a formação emancipatória do trabalhador do Proeja no Instituto Federal do Espírito Santo - quanto das ações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa instituído no convênio entre Capes/Setec/Ufes e o Instituto Federal do Espírito Santo (à época, ainda era um Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia (Cefet)). O

* Doutora em Educação. Professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Ciências, Tecnologia e Educação da Faculdade do Vale do Cricaré (FVC, São Mateus, Brasil). R. Humberto de Almeida Francklin, n. 1, Bairro Universitário, São Mateus, Vitória (ES), Cep: 29.933-415. E-mail: <desireeraggi@yahoo.com.br>.

 © A(s) Autora(s)/O(s) Autor(es). 2019 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material para qualquer fim, mesmo que comercial. O licenciante não pode revogar estes direitos desde que você respeite os termos da licença.

relatório¹ produzido por aquele grupo de pesquisadores buscava, entre seus princípios estruturantes,

[...] garantir ao jovem e adulto trabalhador o direito a uma formação para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos, o que desloca a ênfase até então dada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica que tem priorizado a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação do humano (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO; CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 14).

A experiência com a metodologia de projetos – estratégia balizadora dos cursos do Proeja – consubstanciou-se em práticas pedagógicas essenciais para a emancipação dos jovens trabalhadores.

Utilizando o método correlacional (SAMPHERE; COLLADO; LUCIO, 2006), foi possível constatar, por meio de entrevistas e grupos focais, que havia correlação entre a Metodologia de Projetos e a formação emancipatória dos alunos (RAGGI, 2008). As análises de Arroyo (2007) e Rancière foram fundamentais para compreender os fenômenos observados, as quais trouxeram explicações filosóficas sobre os métodos pedagógicos que contribuíam para a formação emancipatória dos estudantes. O percurso investigativo possibilitou conceituar a Metodologia de Projetos como um conjunto de técnicas pedagógicas que integram diversas áreas do saber, focadas em problemas sociais da realidade dos educandos, que buscam suas soluções por meio de pesquisas bibliográficas e de campo e finalizam com a apresentação de um produto concreto (RAGGI, 2008).

Tais ideias e constatações impulsionaram a produção deste ensaio crítico que convida o leitor a refletir sobre as possibilidades de romper com práticas educativas vinculadas ao mundo capitalista, fortemente arraigadas nas políticas educativas neoliberais, adequadas à nova ordem mundial estruturada pela Nova Direita², que assumiu o poder no Brasil. O que está evidente é que o governo atual está empenhado em manter “[...] um projeto societário conservador de dominação que (re) atualiza a superestrutura política, jurídica e ideologia, própria da nova ordem mundial [...]” (JALLES; TEIXEIRA, 2019 p. 102). Portanto, a escola, como um aparelho ideológico do Estado, reforça essa estrutura a fim de preservar os ideais capitalistas e preservar os modos de acumulação e regulação social.

¹ Projeto n.º 022 aprovado pela Capes e registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Ufes, sob o n.º 048/2007. Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação envolvidas: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas e Educação e Linguagens.

² A expressão Nova Direita designa um conjunto de intelectuais, grupos, organizações e instituições políticas, sociais, econômicas e culturais com valores e perspectivas divergentes que se apoiam na concretização de interesses comuns de manutenção da sociedade capitalista em sua fase de financeirização. Trata-se de grupo articulado ao projeto societário que representa a classe dominante (JALLES; TEIXEIRA, 2019).

Retomando o histórico do projeto, nos anos de 2006/2007, os educadores participantes do programa vislumbravam uma formação que emancipasse os trabalhadores, alunos do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Eram homens e mulheres que acalantavam o sonho de estudar alimentados pela possibilidade de melhorar a renda familiar. Chegavam à escola cansados, após longa jornada laboral, enfrentavam extenuante trânsito, algumas vezes sequer tinham para se alimentar, mas demonstravam forte desejo de ultrapassar a situação de marginalidade social. A maioria deles enfrentavam a desvalorização da sua força de trabalho, compondo uma classe social submetida ao trabalho precário, caracterizado pelas diversas formas de subemprego e exploração pelo capital. Os estudantes do Proeja constituem tipicamente o grupo de “[...] terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global [...]” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 337), conforme analisam Antunes e Alves (2004).

Esses estudantes constituem a massa de trabalhadores gerada pelas mudanças no mundo do trabalho que caracterizam os empregos informais, desregulamentados, presentes nos países de industrialização intermediária, como Brasil, México, Argentina e outros da América Latina. Nas últimas décadas, tais países tiveram grande expansão de seu proletariado industrial e, após significativos processos de desindustrialização, expandiram o trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado, em virtude das políticas neoliberais, da reestruturação produtiva, das mudanças tecnológicas e de gestão, as quais dominaram o cenário mundial (ANTUNES; ALVES, 2004).

A proposta que desafiava a instituição foi determinada pelo Decreto n.º 5.840/2006 (BRASIL, 2006), que obrigou as instituições federais de educação tecnológica a implantar cursos e programas regulares do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em cujo artigo 1.º, consta que a oferta dos cursos deveria partir da construção prévia de um projeto pedagógico integrado único. Portanto, as ações educativas deveriam proporcionar a formação humana e integral, além de assumir os princípios da *escola unitária* humanizadora e democratizadora, conforme proposta por Gramsci.

Nos últimos anos, grande parte dos alunos que ingressaram na educação profissional técnica de nível médio (esfera federal) pertencia à classe média ou média alta. Por isso, os professores não haviam experienciado práticas pedagógicas voltadas para a classe trabalhadora, afastada do espaço escolar. Tal fato ampliava a complexidade dos desafios que se impunham, uma vez que os processos formativos deveriam adequar-se a sujeitos adultos, marginalizados da escola e, alguns, até do mundo do trabalho. O contexto industrial cedia espaço (e assim permanece) ao capital financeiro, agravando os índices de desemprego e das condições precárias de trabalho (FERREIRA; RAGGI; REZENDE, 2007).

No entanto, era urgente assegurar a oportunidade de praticar um modelo educacional contrário à lógica da formação técnica para o mercado. A proposta pedagógica deveria

superar modelos reducionistas, estreitos que, nas palavras de Araujo e Frigotto (2015, p. 65), restringem aos estudantes da classe trabalhadora “[...] o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 2015, p. 65).

Nesse sentido, o programa requeria professores dotados de formação pedagógica e acadêmica adequada, para assumirem concepções pedagógicas não alienadoras que alimentam a lógica capitalista. Isso significava que o projeto pedagógico deveria assumir a perspectiva do ensino integrado, cuja ação didática contribuísse para a formação integral e emancipatória do trabalhador e considerasse o “[...] indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68).

A proposta pedagógica integradora impõe aos professores e à escola algumas questões sobre as dimensões éticas e políticas da educação que precisam ser assumidas, quais sejam, que sujeito se deseja formar? Os educadores servem ao mercado ou buscam por uma sociedade mais justa e fraterna? Em que medida tais questões demandam posicionamentos ético-políticos e pedagógicos bem definidos e promovem a formação emancipatória?

Formação emancipatória ou cidadã?

O livro *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 2007). surge em virtude da participação dos autores na *IV Conferência Brasileira da Educação* (Goiânia, 1986). Embora em seus estudos não haja uma completa identidade de pontos de vistas teóricos, nessa obra, encontram-se muitos pontos de concordância, sobretudo com a preocupação de resgatar a teoria educacional como questão histórica. Paolo Nosella se pauta na perspectiva gramsciana; Arroyo se dedica aos currículos da educação básica e popular e Ester Buffa discute questões importantes relativas à História da Educação. Na referida obra, os autores discorrem sobre a relação entre educação e cidadania, destacando uma “[...] decidida intenção de superar a visão idealista ou pedagoga na abordagem [...]” (ARROYO; BUFFA; NOSELLA (2007, p. 7). Sintonizados com suas ideias, alertamos educadores e pesquisadores brasileiros sobre os riscos de a escola produzir mais excluídos do que cidadãos, se suas bases epistemológicas se pautarem no conceito de cidadania construído pela burguesia.

Considerando tal perspectiva, nesse texto conceituamos a formação cidadã defendida pelos movimentos liberais, tão presentes na atualidade brasileira. Esse paradigma curricular constitui-se de ações pedagógicas marcadas pela ausência de discussões sobre as relações do trabalho, desvinculadas da realidade social concreta, esvaziadas de discussões políticas e sociais, nas quais os educadores atuam como transmissores e únicos sujeitos detentores do saber. Tal formação impossibilita à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e limita o desenvolvimento de condições para transformá-la, em benefício das necessidades de classe. Se associada à

lógica neoliberal, essa concepção de formação cidadã pode alienar, domesticar, disciplinar e paralisar os sujeitos.

Quando se expõe a questão da cidadania, tem-se chegado, por vezes, a uma visão negativa do político e do poder, em que prevalece a concepção: *O poder corrompe*. O mundo da política é visto como um jogo de egoísmos e falsidades (ARROYO, 2007, passim). Essa visão distorcida tende a fortalecer a classe hegemônica. O indivíduo, por questões morais, passa a não querer fazer parte *desse poder* e não aprende a exercê-lo na escola nem fora dela, nas fábricas e nas complexas empresas, nas quais, com seu trabalho, ajuda a acumular o capital, sem, contudo, participar dos seus benefícios. A escola abdica da função de “[...] formar pessoas de visão ampla, porque governar é uma função difícil. [...] que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até a humanidade inteira [...]”, segundo a perspectiva gramsciana (NOSELLA, 2004, p. 42).

Santos (2007) esclarece que, nos anos 1980, emergiu a proposta *neoliberal* de desenvolvimento que conduziu ao atual modelo de globalização, assentada na ideia de que os sistemas de previdência social, saúde e educação deveriam ser gerenciados pela iniciativa privada, o que fortalece a noção de sociedade civil fundada no mercado e nas privatizações. Essa lógica *desenvolvimentista* ressurgiu com força nos anos 2017/2018 e se fortalece em 2019, com as políticas do governo Bolsonaro.

Nesse contexto, o ciclo histórico se repete reeditando a conjuntura política, econômica e social que foi alvo da análise de Frigotto e Ciavatta sobre a educação básica no Brasil na década de 1990. Esses autores denunciam a subordinação ativa e consentida à lógica do mercado, cuja política se assenta sobre bases do “[...] Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95). Atualmente essa conjuntura é fortemente agravada pelas reformas trabalhistas e previdenciárias que atendem aos interesses dos grupos dominantes. Buscam-se, portanto, mudanças curriculares na formação do trabalhador, a fim de que se ajustem à nova ordem econômica. Em 2017 foi produzida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que nasce no debate com grupos empresariais privados, não exclusivamente do campo educacional, organizados em instâncias de governo que a estas se articularam, passando a definir políticas educacionais, as quais não contaram com a suficiente participação organizada de educadores e universidades (ADRIÃO; PERONI, 2018). Tal fato ajuda a evidenciar que as políticas neoliberais, recentemente implementadas no Brasil, visam ao fortalecimento das classes hegemônicas, cujo projeto político busca o desmonte da educação para a emancipação, como aspecto estruturante desse processo.

Ao refletir sobre essa questão, Oliveira (2018) aponta as mudanças provocadas pela BNCC, pontuando que o governo que ocupou o poder em 2016 baseava-se na perspectiva meritocrática, cuja tendência era ampliar as desigualdades e reforçar processos de exclusão social (estratégia 7.1, da meta 7). Esses argumentos permitem inferir que há uma intencionalidade privatista e mercantil e um discurso de homogeneização que “[...] reforça, e reproduz, processos históricos de produção da exclusão social[...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 56). Tais medidas representam um retrocesso na perspectiva de promover a educação para a emancipação da classe operária.

Segundo análise de Arroyo (2007), assim como o conceito de sociedade civil foi usado para manter as forças hegemônicas no controle econômico e político, o conceito de cidadania também foi usado com objetivo semelhante. Arroyo (2007) alerta para a urgência em ultrapassar a neutralidade da relação pedagógica com vistas a “[...] politizar a prática educativa, e ainda, politizar nossa concepção da história e do social, ou seja, julgá-la à luz do projeto social e dos interesses da classe a que serve” (ARROYO, 2007, p. 70).

O autor problematiza a vinculação entre educação e cidadania e questiona como essa relação contribui para construir a cidadania dos trabalhadores, ou, ao contrário, justifica sua exclusão das decisões políticas, econômicas e sociais, na medida em que os conteúdos e práticas curriculares são constituídos para fazer do trabalhador um cidadão passivo. Tal formação *cidadã* atende ao projeto social da elite que decide, e conduz, a nação. Nesse sentido, a formação emancipatória revela-se como um conceito mais apropriado para o processo educativo da classe operária.

Para equacionar devidamente o papel da educação que pretenda a emancipação, é preciso atentar para a formação do sujeito político. Essa noção conflui com a visão gramsciana de mudança social por meio da participação política, nas lutas organizadas, nos fóruns sociais, nas associações de classe, em sindicatos, que decorrem da união popular. Desse contexto, não podem estar afastados aqueles que foram historicamente excluídos pelas forças hegemônicas. Dessa perspectiva, a educação assume função relevante, pois, na medida em que adota metodologias reprodutivistas, disciplinadoras, conteudistas e tradicionais, forma o sujeito para a alienação e a domesticação. Se, ao contrário, adota práticas e métodos críticos e dialógicos, favorece a emancipação dos trabalhadores, que se tornam sujeitos capazes de desvelar a realidade, de lutar pelos próprios direitos e de fazer escolhas acerca de questões que afetam diretamente suas vidas.

Buffa (2007) questiona a noção de cidadania construída pelo projeto social da burguesia, que separava os cidadãos em proprietários e não-proprietários, cabendo aos últimos uma cidadania de segunda ordem, qual seja, enquanto cidadãos passivos “[...] não qualificados para serem membros ativos [...]” (BUFFA, 2007, p. 27). Essa concepção de cidadania pretendia uma escola que preparasse a classe trabalhadora para a obediência e a ordem, privada de se reconhecer, subordinada aos interesses do capital.

Ao trazer as ideias de Locke para o debate, Arroyo (2007) argumenta que o pensamento liberal se sustenta sobre bases educacionais racionais que exigem que os sujeitos das camadas populares sejam reconhecidos como membros da comunidade política. No entanto, nega a racionalidade operária, ou nega a capacidade desta classe agir politicamente em defesa de seus interesses, em favor dos interesses da burguesia. Assim, a educação foi configurada como mecanismo de manutenção, e controle, da nova ordem social, que não aceita nenhum homem como sujeito de participação no convívio social, mas tão somente “[...] os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e educados [...]” (ARROYO, 2007, p. 37.). Somente são considerados aptos a participar das decisões os sujeitos políticos e sociais, aqueles que venceram a ignorância e aprenderam a nova racionalidade. Somente essa casta constituída por “[...]”

uma minoria sábia, esclarecida, moderna e racional governará e decidirá por todos e para o bem de todos” (ARROYO, 2007, p. 35).

Arroyo (2007) alerta para a necessidade de questionar os polos complexos a partir dos quais continuamos pensando a realidade social – ignorância/saber, educação/cidadania, racionalidade/participação, saber/poder –, quando a história não gira em torno desses polos, pois, enquanto os reais determinantes sociais e econômicos da exclusão da cidadania estiverem ocultos para os profissionais da educação e para as camadas populares, não se fará da luta pela educação para emancipação. A concepção de educação emancipatória que defendemos assume que os sujeitos da classe popular são detentores de saberes e capazes de exercitar seu papel político, a depender não somente dos métodos adotados pela escola, mas também da consciência de um mestre emancipador e não embrutecedor (RANCIÈRE, 2005).

O notável caso de Jacotot e as contribuições para a formação emancipatória do trabalhador

O filósofo Jacques Rancière, nascido na Argélia, em 1940, descreveu a história de Joseph Jacotot, relatando que, na França dos anos 1830, país que viveu a experiência radical da revolução burguesa, a instrução tornou-se uma palavra de ordem central. Isto quer dizer que o governo da sociedade, formado pelos cidadãos instruídos, formadores das elites, buscava o desenvolvimento de formas de instrução destinadas a ofertar aos trabalhadores, 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, 2005, p. 10).

Joseph Jacotot foi um revolucionário francês que, em 1789, restaurada a monarquia, foi exilado nos Países Baixos e ensinou francês a estudantes flamengos, sem ter-lhes dado uma única lição. Pôs-se a ensinar o que ignorava e a proclamar que todos os homens têm igual inteligência, ou seja, têm potencial intelectual para a aprendizagem.

Jacotot concebia a ideia de emancipação intelectual que subvertia o modelo escolar conservador. “Jacotot 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” (RANCIÈRE, 2005, p. 108). Jacotot 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, 2005, p. 10).

Sem ministrar uma única aula explicativa, Jacotot fez com que seus discípulos aprendessem o francês, posicionando a vontade de aprender frente ao desafio a ser superado pelos estudantes. Existe uma relação entre essa dita vontade e a emancipação, que não é vista como um processo construído socialmente, mas internalizado individualmente, pois passa pelo desejo de cada sujeito, porque

[...] o pensamento da emancipação supõe que alguns têm desejo de passar de fronteira. O que é essa fronteira que eles pretendem passar? Eles não o sabem muito bem. De fato, o pensamento da emancipação significa perguntar àquele que quer passar a fronteira em que continente ele deseja entrar, uma vez ultrapassada a fronteira, que também quer dizer; o que significa a fronteira (RANCIÈRE, 2003, p. 196).

A superação da fronteira aponta para a passagem do não conhecimento ao conhecimento, da ignorância à apropriação da realidade, da submissão à construção da autonomia, ou seja, da escravidão à liberdade.

Na concepção de Rancière (2005), quem ensina sem emancipar-se embrutece, quem se emancipa não precisa preocupar-se com aquilo que o emancipado deve aprender, pois “[...] ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas” (RANCIÈRE, 2005, p. 37).

A experiência de Jacotot subverte a ordem explicadora e auxilia-nos a compreender que a explicação (pura e simples) embrutece, por não permitir ao estudante a busca pelo conhecimento, por tolher a oportunidade de ter contato com o livro, com a infinidade de fontes de informação, as vias legítimas da aprendizagem autônoma.

Na experiência de Jacotot, o desafio era aprender a língua francesa sem explicação do professor, apenas de posse dos livros e da vontade de aprender e seus alunos conseguiram! Na atualidade, os desafios são os problemas individuais e comunitários. Nessa vertente pedagógica, o professor explicador não tem espaço, pois são os alunos que devem superar os desafios, criando recursos e métodos para solucioná-los.

Na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta*, Freire e Faundez (1985) propõem atividades escolares consubstanciadas na perspectiva questionadora, que subvertem a ordem explicadora, instigando a vontade de buscar respostas. Essa estratégia pedagógica tem uma aproximação com a prática de Jacotot, quando propõe aos estudantes situações conflitantes como desafios a serem superados. Na busca por soluções, os educandos pesquisam nas diversas fontes de conhecimentos científicos, coletam, analisam dados da realidade, produzem novos saberes e adquirem novas habilidades. Com essa concepção, atualiza-se a igualdade educacional que “[...] não podia se atualizar senão individualmente, na emancipação intelectual que deveria devolver a cada um a igualdade que a ordem social lhe havia recusado [...]” (RANCIÈRE, 2005, p. 13-14). Jacotot ensinava que a igualdade é fundamental, embora ausente na sociedade, é atual e nasce da “[...] iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la e de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação. Essa lição, ela também, é mais do que nunca atual” (RANCIÈRE, 2005, p. 14).

Ao postular o conhecimento como porto de passagem para superar a situação de desigualdade com vistas à conquista da liberdade e à participação nas decisões políticas e sociais, Rancière (2005) critica a ideia prevalecte na França, na década de 1980, que se mantém, ainda nos dias atuais, nas instituições educativas, aos assumirem práticas educativas *embrutecedoras*.

Cabe ao educador refletir sobre a seguinte questão: configura-se a educação como um instrumento de controle da liberdade, da civilidade, da racionalidade e da submissão necessário às novas formas de produção industrial e às novas formas de relações sociais entre os homens? Caso contrário, corre-se o risco de produzir dois tipos de inteligências, uma inferior e a outra superior, mantendo a lógica da desigualdade. A emancipação supõe um funcionamento das inteligências de modo igual e universal; portanto, é necessário que tomemos a igualdade entre os homens como ponto de partida, para que a educação funcione como um caminho para a emancipação (RANCIÈRE, 2005).

A crítica à educação para a cidadania prescrita pela lógica liberal opõe-se à formação de cidadãos que passivamente aceitam a obrigação moral para o convívio harmônico e ordeiro. A educação para a cidadania proposta pelo projeto social da burguesia reduzia-se a cultivar o senso do valor moral em cada indivíduo e, sobretudo, nos jovens (ARROYO, 2007). Somos contrários a esse paradigma educacional porque nossa proposta para os professores se consubstancia em um modelo de formação que liberta, na defesa de uma emancipação intelectual e social das classes oprimidas. Nesse sentido, Rancière colabora para o debate com a seguinte provocação:

[...] 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 (RANCIÈRE, 2005, p. 11).

A emancipação intelectual apresenta-se como um conceito central na tese de Rancière sobre o caso Jacotot. Ela pressupõe certa ignorância do mestre, como aquele que nem transmite seu saber nem é o guia que leva o aluno ao bom caminho. A experiência de Jacotot demonstrou que é puramente a vontade (do mestre) que dialoga com a vontade (do aprendiz) “[...] para buscar seu caminho e, portanto, para exercer, sozinho, sua inteligência” (RANCIÈRE, 2003, p. 188). Reconhecer a igualdade de inteligências constitui-se nos primeiros passos no caminho para a emancipação intelectual.

Do mestre espera-se reconhecer que não é intelectualmente superior ao aluno, mas compreender que a capacidade de aprender é igual, pois não há sujeito ignorante que não conheça uma infinidade de saberes. As paneleiras, os pescadores, os pedreiros, os artesãos, as mães, todos possuem um saber próprio, adquirido pela sua capacidade intelectual. A formação emancipatória exige a igualdade como ponto de partida, valorizando não os saberes que o aprendiz desconhece, mas sim os conhecimentos que domina, pois, todo ser humano é dotado de saberes e sempre pode relacionar o que ignora ao que já sabe.

Desconsiderar essa capacidade de articular os diversos saberes é, segundo entendimento de Jacotot, confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou crer que se deva “[...] forçar uma capacidade que se ignora ou se renega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação” (RANCIÈRE, 2005, p. 11). O mestre acredita e os estudantes reconhecem-se como sujeitos providos de saber e de capacidade intelectual, qualquer que seja sua idade, classe social ou nível de escolaridade.

O reconhecimento da igualdade das inteligências que admite o potencial para a aprendizagem de todos, oriundos de classe popular ou não, é, com frequência, negado pelos próprios sujeitos nas relações sociais, na família, no trabalho e principalmente na escola, onde encontram professores explicadores, portanto, embrutecedores.

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 unia 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’ (RANCIÈRE, 2005, p. 12, grifos nosso).

Tanto a pedagogia tradicional, em sua neutralidade traduzida na transmissão de saberes, quanto as pedagogias mais atuais tomam a igualdade como objetivo a ser alcançado e, portanto, a desigualdade como ponto de partida. Opondo-se a esta lógica, a experiência de Jacotot com os estudantes flamengos revelou que a igualdade não podia ser atualizada, senão individualmente, na emancipação intelectual que deveria devolver em cada um a igualdade que a ordem social lhe havia recusado. Nesse sentido, é preciso inverter a lógica do sistema explicador e fazer nascer o mestre ignorante, pois é o explicador que tem a necessidade do incapaz, e não o contrário. É ele que constitui o incapaz como tal, pois explicar algo a alguém é demonstrar-lhe que não pode compreendê-lo, por si só.

Rancière declara a importância da vontade dos indivíduos, pois a emancipação deve ser pensada em um esquema inverso, trazendo a vontade como fator essencial para o desenvolvimento intelectual, a fim de não se estabelecer a *pura* relação entre inteligências. Para Rancière (2003), o mestre ignorante não leva o aluno ao que chama de *bom caminho*, que é, puramente, a vontade de aprender e exerce sua inteligência sozinho, na busca desse caminho, movido pela vontade.

Da experiência de Jacotot é possível inferir que o professor pode embrutecer ou emancipar, ou seja, quanto mais explicador for, mais *diz* ao aluno que este não sabe, mais lhe nega a capacidade intelectual e sua potencial autonomia para a aprendizagem; mais inibe o despertar da vontade de aprender. Isso, porque, ao oferecer facilmente o conhecimento, com sua verbalização explicadora, mais autoritário ele será.

Todavia, é preciso entender que, para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É necessário reconhecer a capacidade intelectual de todos os seres humanos. Se não se emancipar, não poderá, o professor, contribuir para que seus alunos se emancipem, pois será sempre o professor explicador, que reduz a potencialidade de os aprendizes compreenderem a partir de sua autonomia, não admitindo que, tanto quanto ele, seus alunos podem ser dotados de conhecimentos objetiva e culturalmente construídos.

O educador que reconhece a potencialidade das inteligências, os saberes construídos na vida e o potencial para a aprendizagem, a partir da vontade do educando, coloca esses sujeitos em contato com o livro, com o texto, com as instituições públicas e privadas, com a pesquisa, com a intenção de propiciar a busca autodidática pelo saber. Ao trazer os problemas sociais para a prática escolar, desperta-lhes a curiosidade e a criatividade, dinamiza as conexões cerebrais, pois lança aos estudantes a proposta desafiadora de tecer a própria aprendizagem. Estratégias assim permitem que o aluno se sinta mais livre e mais capaz de descobrir e concretizar as coisas no mundo.

Na contramão da perspectiva pedagógica alienadora, a Metodologia de Projetos praticada no currículo do Proeja, campo desta investigação, impulsionou a formação emancipatória ao implementar atividades curriculares integradoras, que colocavam os educandos em contato com os problemas reais nas questões que envolviam o mundo do trabalho e da vida comunitária. Nada era decidido sem priorizar o diálogo como ponto de partida, a fim de captar as opiniões dos educandos e garantir o viés democrático do processo pedagógico, desde a escolha do problema até a finalização do projeto, com sua solução e posterior divulgação.

As situações/problema se objetivam na sua complexidade e tornam-se alvo de investigação dos estudantes, que ao destrinchar os fios dessa rede embaraçada de contradições vão se constituindo historicamente sujeitos de ação, que impulsionados pelas exigências do desafio anteposto pelo contexto histórico e cultural da vida cotidiana, se mobilizam coletivamente para pesquisar, analisar, entender e descobrir as múltiplas faces do problema e buscar os caminhos que levem à sua solução (RAGGI, 2008, p. 85).

As relações sócio-históricas estabelecidas na vivência cotidiana, bem como a interlocução com os sujeitos pesquisados permitiram admitir que Metodologia de Projeto foi se consolidando como atividade pedagógica emancipadora. Nesse processo, aqueles homens e mulheres aprenderam a se organizar dialeticamente, entre embates e consensos. Era perceptível o fortalecimento da autoestima e sua capacidade de vencer o medo que os subordinava, antes de ingressarem no Proeja. Constatamos na aplicação das entrevistas a setenta e cinco alunos e por meio das discussões dos grupos focais que tais atividades favoreceram nos educandos a participação proativa e dinâmica, pois as aulas deslocavam-se de campos de orientação para campos de ação individual e partilhada. Os alunos aprenderam a respeitar as limitações, a superar a timidez e a dificuldade de se inserirem em instituições públicas e privadas para reivindicar direitos. Desenvolveram atitudes de liderança e o sentido de solidariedade e cooperatividade. Alguns se filiaram a organizações de classe tais como associações de bairros e sindicatos trabalhistas.

Para tanto, foi imperativo que os educadores assumissem linhas filosóficas e propostas pedagógicas coerentes com o projeto político educativo emancipador. Porém, antes de tudo, foi necessário que os educadores admitissem a intelectualidade e a autonomia para a aprendizagem de homens e mulheres, bem como seu potencial para se organizar e concretizar as mudanças sociais necessárias. A crença na potencialidade para a aprendizagem, aliada à metodologia pedagógica de projetos, consubstancia a

formação emancipatória, principalmente por suprimir a ideia de que os aprendizes são intelectualmente desiguais ao mestre.

Importa destacar que a metodologia de projetos demanda mudanças de postura por parte dos professores. Pike e Selby (2001, p. 62) sugerem ao professor que: a) seja guia e não transmissor dos saberes; b) confie no potencial humano e se interesse pelo desenvolvimento integral do aluno; c) use diferentes métodos; d) busque espaços de aprendizagem nas circunstâncias da vida; e) promova a articulação entre disciplinas e comunidade. Trata-se de um avanço na condução dos processos educativos, com vistas a atender aos desafios para a formação emancipatória.

Considerações finais

A experiência de Jacotot contribui para transformar a percepção de que é possível acreditar na potencialidade e na vontade de aprender do ser humano, convicção determinante para a formação emancipatória do ensino profissional de adultos e jovens. Essa perspectiva requer professores filosófica e politicamente engajados na formação para a emancipação, e não para a domesticação.

É importante que os educadores do ensino profissional reflitam sobre qual modelo de formação pretendem para seus educandos, sob o risco de assumirem a perspectiva de formação cidadã estabelecida pela visão neoliberal, que busca por trabalhadores passivos, desprovidos de capacidade crítica e conhecimento para analisar a realidade, portanto, incapazes de se perceberem com potencial para romper com a lógica do mercado. Nesse sentido, o modelo pedagógico pode contribuir para mudar, ou perpetuar, as condições de trabalho impostas pelas políticas neoliberais. Práticas curriculares disciplinadoras, desvinculadas do mundo real, que não discutem as relações do trabalho e não colocam os educandos no centro do processo, tendem a formar cidadãos domesticados, para servirem ao projeto societário da classe dominante.

A experiência com a Metodologia do Projetos no Proeja se apresenta como uma possibilidade para a construção de currículos emancipadores. Nessa perspectiva pedagógica, assim como ocorreu no caso Jacotot, o professor deixa de ser embrutecedor, por não se colocar em situação de superioridade intelectual em relação ao aluno. Ao contrário, reconhece, na classe trabalhadora, a inteligência, a necessidade e a vontade de aprender como fatores condicionantes para a emancipação intelectual e social. O fato é que a aprendizagem configura-se como um processo interno e individual, mas também construído nas relações sociais, o que requer um claro posicionamento filosófico, político e ideológico por parte do educador.

Referências

ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Marcia A. S.; DOURADO, Luiz F (Orgs.) **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 31-80.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº 5.478**, de 23 de junho de 2005. Brasília (DF), 2006.

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania burguesas**. In: BUFFA, Ester; ARROYO, MIGUEL G.; NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2007.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, E; RAGGI, D. G.; RESENDE, M. J. F. A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Tema: ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. **Anais [...]**. Caxambu, 2007.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

JALLES, P. R S.; TEIXEIRA, S. M. Estado neoliberal vs projeto democratizante: implicações na Política de Assistência Social brasileira. **Argumentum**, Vitória, v. 11, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019. Disponível em: [http://www.periodicos.ufes.br/?journal=argumentum&page=article&op=view&path\[\]=22850](http://www.periodicos.ufes.br/?journal=argumentum&page=article&op=view&path[]=22850). Acesso em: 3 mar. 2019.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, Embates e resistências. In: AGUIAR, Marcia A. S.; DOURADO, Luiz F (Orgs.). **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

PIKE, G.; SELBY, D. **Educação global**. V. 2. São Paulo: Textonovo, 2001.

RAGGI, D. **A metodologia de projetos: uma possibilidade para a educação emancipatória dos estudantes do Emjat/Proeja no Cefetes**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Universidad del Norte, PY, 2008. Revalidada pela UFPE, Recife, 2010.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RANCIÈRE, J. Entrevista. In: VERMEREN, P.; CORNU, L.; BENVENUTO, A. Atualidade de o mestre ignorante. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 185-202, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2007.

SAMPIERE, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia da investigação científica**. Ciudad de México: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO; CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO. Programa de educação profissional técnica de nível médio, integrado ao ensino médio, na modalidade educação de jovens e adultos – PROEJA. Edital nº 03/2006 PROEJA/CAPES/SETEC. **Relatório Parcial Semestre 2007/1**. Vitória: UFES/CEFETES, 2007.

Désirée Gonçalves RAGGI

Graduada em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa (1979). Licenciatura em Formação Especial de 2º Grau pela Universidade de Passo Fundo (1983). Mestrado em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica e Profesional Hector P. Zaldivar (2003) Cuba - Revalidado pela Universidade Federal de Goiás (2009). Doutorado em Educação - Universidad del Norte - Revalidado pela UFPE (2010). Voluntária no Projovem Campo - Saberes daTerra Capixaba da Ufes.
