

Ensino, filosofia e emancipação: entre Sócrates e Jacotot em *O mestre ignorante*

Education, philosophy, and emancipation:
between Socrates and Jacotot in *The ignorant teacher*

Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes

<https://orcid.org/0000-0003-4925-9876> – E-mail: lmbrmenezes@yahoo.com.br

Marcelo Senna Guimarães

<https://orcid.org/0000-0001-8501-6746> – E-mail: marcelo.guimaraes@unirio.br

RESUMO

Este artigo investiga a relação entre ensino, filosofia e emancipação a partir da obra *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière, e da figura de Joseph Jacotot. Partindo do conceito de emancipação intelectual e do princípio da igualdade das inteligências, propõe-se um diálogo crítico com a tradição platônica, particularmente com a alegoria da Caverna e o método socrático presente no *Mênon*. O trabalho estrutura-se em três momentos: primeiro, examina-se a distinção entre emancipação e embrutecimento no processo educativo, demonstrando como a pedagogia explicadora institui um círculo de impotência ao pressupor a desigualdade das inteligências; segundo, analisa-se a figura de Sócrates como mestre, investigando a ambiguidade de seu papel — ora embrutecedor do escravo, ora condutor de Mênon à aporia — e questionando se a refutação socrática constitui genuína emancipação ou forma velada de condução da inteligência alheia; terceiro, revisita-se a alegoria da Caverna sob a perspectiva da emancipação, distinguindo os diferentes tipos de mestres que nela figuram. Conclui-se que, embora a emancipação social permaneça problemática, a emancipação intelectual individual é possível quando se parte do princípio da igualdade das inteligências, abrindo caminhos para que cada indivíduo trilhe suas próprias aventuras intelectuais.

Palavras-chave: Ensino. Emancipação. Rancière. Mestre Ignorante. Jacotot. Sócrates.

ABSTRACT

This article investigates the relationship between teaching, philosophy, and emancipation based on Jacques Rancière's *The Ignorant Schoolmaster* and the figure of Joseph Jacotot. Starting from the concept of intellectual emancipation and the principle of equality of intelligences, it proposes a critical dialogue with the Platonic tradition, particularly with the Allegory of the Cave and the Socratic method present in the *Meno*. The work is structured in three parts: first, it examines the distinction between emancipation and stultification in the educational process, demonstrating how explanatory pedagogy institutes a circle of powerlessness by presupposing the inequality of intelligences; second, it analyzes the figure of Socrates as a master, investigating the ambiguity of his role — sometimes stultifying the slave, sometimes leading Meno to aporia — and questioning whether Socratic refutation constitutes genuine emancipation or a veiled form of guiding the other's intelligence; third, it revisits the Allegory of the Cave from the perspective of emancipation, distinguishing the different types of masters that appear in it. It concludes that, although social emancipation remains problematic, individual intellectual emancipation is possible when one starts from the principle of equality of intelligences, opening paths for each individual to pursue their own intellectual adventures.

Keywords: Teaching. Emancipation. Rancière. *Ignorant Schoolmaster*. Jacotot. Socrates.

Introdução: a nossa condição relativamente à educação

No Livro VII da *República*¹, Platão nos conta, através da boca de Sócrates, a conhecida imagem da Caverna. Diz a alegoria que havia homens que viviam no fundo de uma caverna e que estes homens estariam acorrentados, sem poder se mover, sempre olhando para o mesmo ponto no fundo da caverna. O fundo da caverna era repleto de sombras manipuladas por outros homens que colocavam objetos na luz do fogo que ficava atrás de um muro. Tais sombras reproduziam os objetos utilizados no fogo. Conta-se que um destes prisioneiros é liberto e obrigado a subir. Em sua subida ele contempla a visão do fogo com alguma dificuldade. Esse homem será obrigado a subir ainda mais, até encontrar a saída da caverna e poder ver a realidade externa existente fora da caverna. Após passar algum tempo conhecendo as coisas externas, ele retorna à caverna para tentar libertar os demais homens acorrentados. Esses prisioneiros não acreditariam na "loucura" deste homem e diriam que nada há de mais real do que as imagens produzidas no fundo da caverna. A insistência do homem liberto fará com que ele seja morto pelos demais homens.

A imagem da Caverna tem muitas interpretações, tamanha é a complexidade existente na descrição de Platão. Entretanto, segundo o texto da *República*, a imagem trata da "nossa natureza relativamente à instrução e à ignorância" (*Rep.*, 514a). Em outras palavras, a Caverna fala da *paideia* e dos elementos necessários à formação do homem grego. Tendo esses elementos como pressupostos, podemos interpretar a subida do prisioneiro como o processo pelo

¹ Para a tradução, utilizaremos o texto de Maria Helena da Rocha Pereira, *A República* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001). Tomaremos esta tradução como base para nosso trabalho, avisando quando usarmos outras traduções. Demais referências à *República* serão abreviadas por *Rep.* indicando-se em seguida a numeração. Para o original grego em todo o trabalho, utilizaremos o texto estabelecido por S. R. Slings, *Platonis Rempublicam* (Oxford: Oxford University Press, 2003).

qual a educação se realiza até o ápice do aprendizado. A descida do filósofo é para que ele possa despertar novos prisioneiros, libertando-os de sua condição passiva para que também possam realizar a ascese educativa.

A Caverna aparece como um ato simbólico do processo educativo, uma alegoria para a formação do ser humano. Se entendermos os estudantes como igualmente capazes para aprender, isto é, tendo a mesma capacidade intelectual que o mestre, então o papel do professor é apresentar caminhos possíveis pelos quais os estudantes possam realizar sua própria educação, mas sem dizer o que deve ser aprendido, permitindo que o próprio estudante descubra as suas próprias aptidões. A partir do conceito de *emancipação*, nosso trabalho tem o intuito de investigar o processo pelo qual a educação se realiza para o desenvolvimento dessas aptidões intelectuais. Entendido isso, pretendemos dividir nosso trabalho em três partes, sendo a primeira parte a relação com o ensino para o aprimoramento educacional do indivíduo a partir de sua própria capacidade intelectual; a segunda parte o estabelecimento de um diálogo entre Rancière e Platão sobre a figura de Sócrates; e, a terceira parte, uma revisita à alegoria da Caverna a partir do exposto em nosso artigo.

1 Ensino e emancipação

Em sua obra *O Mestre Ignorante*, Rancière relata as “aventuras intelectuais” de Joseph Jacotot (1770-1840), professor que atuou na defesa da Revolução Francesa, como secretário do ministro da guerra e membro da Câmara de Representantes no período napoleônico, tendo saído da França para Louvain, na Bélgica, durante a Restauração, onde desenvolve suas experiências em torno do ensino universal e da emancipação intelectual. Jacotot provocou uma polêmica entre emancipação e embrutecimento no momento em que se buscava *acabar a revolução*, no sentido de cessar seus terrores e de construir instituições que conformassem a sociedade moderna.

Sua polêmica atingiu o cerne da questão da formação do cidadão: para formar o cidadão, é preciso que ele seja emancipado ou que seja instruído? Será que as instituições educativas, constituídas segundo o princípio da ordem e do progresso, do ordenamento dos saberes visando o progredir da aprendizagem, não produzia o contrário do anunciado? Em vez de cidadãos emancipados, livres e iguais, cidadãos embrutecidos, submetidos à ordenação do progresso e desiguais em inteligência. Podemos acrescentar a questão: é possível emancipar-se e instruir-se simultaneamente, ou são ações mutuamente excludentes? Pode um bruto emancipar-se? Pode um bruto ser emancipado? Pode um mestre embrutecido ensinar, pode instruir, mas não pode emancipar. Um mestre emancipado pode emancipar homens, indivíduos que “podem porque pensam que podem”. É o círculo da potência constituído pela igualdade das inteligências, por elas serem todas de mesma natureza, ainda que suas realizações sejam distintas. A mesma inteligência está presente em todas as obras humanas. Ao se aventurarem em traduzir a floresta de obras e signos em que vivemos e a falar sua palavra em meio às palavras dos homens, os indivíduos emancipam-se, ligando às novas descobertas a coisas já conhecidas, percorrendo seu próprio caminho no exercício da maneira natural de aprender, um “método natural”. Este não era propriamente um método por recusar o princípio do progresso ordenado dos saberes, presente em todos os métodos da pedagogia, e que institui a desigualdade das inteligências toda vez que diz superá-la. A pedagogia se funda no paradoxo de partir da desigualdade das inteligências para tentar produzir a sua igualdade.

Ao receber a tarefa de ensinar francês para alunos que falavam holandês, sem saber a língua deles, Jacotot descobre que podem aprender sem um mestre que lhes dê explicações.

Como não sabia holandês, encontra um livro bilíngue e o indica para eles, fazendo-os ler e adivinhar o sentido das frases comparando os textos nas duas línguas. Surpreendentemente, são bem-sucedidos e tornam-se capazes de criar e compreender frases em francês. Refletindo sobre essa experiência, descobre que um mestre pode ensinar o que ignora se for capaz de emancipar a si mesmo e aos alunos, tornando-se conscientes do poder de suas inteligências, que são de mesma natureza que a inteligência presente em todas as obras humanas. Ao contrário, ensinar sem emancipar significa embrutecer, e esse é o efeito das lições do mestre explicador, que é desvendado pelas análises de Jacotot como um mito pedagógico capaz de se estender a todas as relações sociais.

O mestre ignorante é capaz de emancipar, e para isso não dispõe propriamente de um método. Os alunos aprendem porque aplicam sua inteligência aos problemas que a vontade ou a necessidade os levam a enfrentar. Assim como todos foram capazes de aprender a língua materna, sem necessidade de um mestre explicador, mas por tentativa e erro, por adivinhação do sentido das palavras e frases, ligando o que se descobre a algo que já se conhecia, comparando signos e coisas, os alunos também são capazes de realizar outras aprendizagens, desde que confiem em sua inteligência e a apliquem com atenção e persistência aos problemas com que se defrontam. Este é um método natural de aprendizagem, que parte do princípio da igualdade das inteligências e que é capaz de verificar essa igualdade:

A emancipação intelectual é a comprovação da igualdade das inteligências. Esta não significa igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em si da inteligência em todas as suas manifestações. Não há dois tipos de inteligência separados por um abismo. O animal humano aprende todas as coisas como aprendeu a língua materna, como aprendeu a aventurar-se na floresta das coisas e dos signos que o cercam, a fim de assumir um lugar entre os seres humanos: observando e comparando uma coisa com outra, um signo com um fato, um signo com outro signo (Rancière, 2012, p. 14-15).

Mesmo sendo uma forma natural de aprender, da qual já fazemos uso quando precisamos aprender algo, não é reconhecida como forma de ensinar nem pelos próprios sujeitos nem pelas instituições educativas. O que se passa é que, quando os alunos são introduzidos às instituições educativas, são informados que a aprendizagem só começa a partir dali e que, para aprender, precisam seguir o caminho pré-ordenado por um mestre que lhes explica as etapas necessárias para progredir no conhecimento. Com isso, se veem enredados por uma série de pressupostos não explicitados, que constituem o mito da pedagogia: a divisão do mundo em espíritos sábios e espíritos ignorantes, que corresponde à divisão da inteligência em uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A inteligência inferior, própria das crianças e dos homens do povo, “registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades”. Já a inteligência superior “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-o às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender” (Rancière, 2015, p. 24).

Essa divisão das inteligências colocada como princípio da prática pedagógica faz com que se gere um círculo de impotência, no qual a aprendizagem dos alunos sempre será dependente das explicações do mestre. Esse princípio da explicação constitui, para Jacotot, o princípio do embrutecimento (Rancière, 2015, p. 24). Os alunos se instruem, mas sua inteligência é ligada à inteligência do mestre, tornando-se dependente dela e de suas explicações, incapazes, portanto, de se emancipar intelectualmente, de aprenderem por si mesmos. Dependem, para progredir, do ordenamento dos saberes estabelecido pelo mestre.

A desigualdade das inteligências, colocada no princípio do processo educativo, faz com que a promessa de igualdade, de que as inteligências chegarão a ser iguais, seja sempre adiada, pois o mestre sempre tem uma explicação a mais para acrescentar. A experiência de Jacotot mostra, porém, que a desigualdade das inteligências não é uma condição natural que precisa ser superada, mas é, pelo contrário, uma espécie de imposição do mito pedagógico que perpetua a si mesma: para se constituírem mestres explicadores, é preciso tratar as inteligências dos aprendizes como inferiores. “É o explicador que tem a necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal” (Rancière, 2015, p. 23). A desigualdade das inteligências, a incapacidade atribuída aos estudantes é a *ficção* estruturante da concepção explicadora do mundo.

A experiência de Jacotot mostra que é possível ensinar sem supor a desigualdade das inteligências, mas partindo da opinião da igualdade delas e do esforço pela verificação dessa igualdade. Isso, porém, significa emancipar, e não instruir. Para emancipar intelectualmente seus alunos, o mestre ignorante primeiro trata os estudantes como seres humanos com igual inteligência, e age sobre a vontade deles, forçando-a a aplicar a inteligência com atenção e persistência aos problemas que encontra, às aprendizagens de que necessita. A inteligência é deixada livre para relacionar-se com a inteligência do problema que lhe é colocado: compreender um texto ou uma obra não significa depender das explicações do mestre, mas ser capaz de traduzir as frases e obras produzidas por outros homens, cuja inteligência é de mesma natureza daqueles que o leem. É uma tradução poética que está no coração da emancipação. Ao perceberem o poder das próprias inteligências, os alunos podem se dedicar a aprender o que quiserem, e não precisam mais seguir o caminho predeterminado imposto pela pedagogia.

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 (Rancière, 2015, p. 29).

Os alunos haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem um mestre. Jacotot percebeu as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Entre o mestre e o aluno se estabelece uma relação de vontade a vontade, de dominação da vontade do mestre, tendo por consequência a relação inteiramente livre da inteligência do aluno com a do livro. Percebeu também que era possível distinguir as categorias misturadas do ato pedagógico e definir exatamente o embrutecimento explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência:

No ato de ensinar, 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 (Rancière, 2015, p. 31-32).

Com essa experiência, rompe-se a lógica das pedagogias modernas. Estas se apoiam na oposição da ciência e da ignorância. Como Jacotot não transmitiu nenhum conhecimento, não se pode comparar sua experiência com o método dos pedagogos. Ele não criou um método de ensino, mas descobriu aquele que é “o método do aluno” (Rancière, 2015, p. 32), uma maneira *natural* de aprender que veio a ser chamada por ele de “Ensino Universal”. Comparar essa prática com a prática dos pedagogos não resulta em “uma comparação entre dois métodos, mas

entre dois usos da inteligência e duas concepções da ordem intelectual” (Rancière, 2015, p. 32). Por trás da relação pedagógica estabelecida entre a ignorância e a ciência, é preciso reconhecer a relação filosófica mais fundamental entre o embrutecimento e a emancipação (Rancière, 2015, p. 32-33). Para ensinar o que se ignora, é preciso emancipar o aluno e, para isso, o próprio mestre deve ser emancipado, isto é, consciente do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho, se o mestre acredita que ele o pode fazer, e o obriga a atualizar sua capacidade (Rancière, 2015, p. 33-34). Forma-se aí um círculo de potência, em que as inteligências obedecem a si mesmas, contrário ao círculo da impotência do método explicador, onde as inteligências dos alunos são ligadas à inteligência do mestre e só podem progredir por sua obediência à ordem estabelecida pelo mestre.

O que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual a sua. A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência (Rancière, 2015, p. 64).

O círculo da potência e da emancipação, para vigorar, depende apenas “de sua publicidade” (Rancière, 2015, p. 34). Deve ser anunciado para todos que podem usufruir dele, especialmente os pobres. Deve sempre ser começado ou recomeçado, deve-se sempre de novo partir do princípio da igualdade das inteligências e buscar a verificação desse princípio (Rancière, 2015, p. 35). Essa prática de emancipação defronta-se, porém, com as regras convencionais do mundo social, que dissimulam a paixão pela desigualdade na diferença entre ignorância e ciência (Rancière, 2015, p. 35). Nos capítulos finais de seu livro, Rancière mostra como as tentativas de institucionalizar o Ensino Universal redundaram em fracasso e foram rejeitadas por Jacotot. Em resumo, o que se passa é que uma inteligência pode se emancipar, mas a reunião das inteligências não pode ser emancipada. A emancipação intelectual é sempre individual, e mesmo que todos se emancipem, o uso de suas inteligências é variado, de modo que a ordem social é sempre regulada por leis convencionais que independem da emancipação. Como diz Jacotot:

O momento da razão para um corpúsculo não é o mesmo para os átomos vizinhos. Sempre há, em cada instante, razão, irreflexão, paixão, calma, atenção, vigília, sono, repouso, caminhada, em todos os sentidos; *logo*, em um dado instante, uma corporação, uma nação, uma espécie, um gênero estão, ao mesmo tempo, na razão e na desrazão; e o resultado não depende em nada da vontade dessa massa. *Logo*, é precisamente porque cada homem é livre que uma reunião de homens não o é (Rancière, 2015, p. 113-114).

Com isso, parece não restar aos homens qualquer perspectiva de emancipação social. A totalidade social sempre será o lugar da desrazão, e será melhor se estiver ordenada do que se não o estiver. Não obstante essa conclusão de tom cético com respeito à sociedade, a pode-se considerar que a emancipação intelectual, mesmo sendo atributo dos indivíduos, abre caminho a destinos desconhecidos e inesperados. As criações e produções humanas, frutos do livre uso das inteligências, também são capazes de promover transformações, ainda que não possamos definir de antemão qual será o sentido dessas transformações.

Essa análise de Jacotot pode parecer insatisfatória, por não se aprofundar nas nuances da estrutura social, da questão da dominação, da exploração e da desigualdade. Rancière chama a atenção para isso quando esclarece que não pretende com seu livro adentrar o domínio dos

métodos pedagógicos, mas fazer uma discussão de caráter político, na qual está em jogo uma permanência de estruturas de desigualdade tanto nas diferentes posições que predominavam no debate francês em torno do sentido da educação: tanto uma posição republicana, que defendia a permanência dos conteúdos clássicos no ensino como forma de promover a igualdade, quanto uma posição oriunda das teorias críticas e reprodutivistas da escola, que tendeu a propor uma aproximação dos conteúdos escolares da experiência dos alunos, coincidiam num ponto. Esse ponto seria a pressuposição de que a superação da desigualdade se daria pelo acesso ao conhecimento, e esse seria o significado de emancipação. O valor das análises e do relato da aventura intelectual de Jacotot está em mostrar que desse modo a emancipação jamais será alcançada. Ela apenas pode ser alcançada se a igualdade das inteligências for colocada como princípio. Diante disso, trata-se de cuidar para que os projetos ditos de emancipação não promovam a persistência de desigualdade, enquanto seguem anunciando sua superação.

2 A aporia socrática

Rancière irá se utilizar do personagem de Sócrates no *Mênon* para apresentá-lo como modelo de mestre embrutecido. Para tal, irá apresentar o exemplo do jovem escravo que vem a aprender matemática através das perguntas socráticas. Essa técnica será conhecida como reminiscência e consiste em uma rememoração de estruturas eternas antes visualizadas pela alma, que é eterna. Segundo Rancière,

[...] é preciso admitir que o método Jacotot — isso é, o método do aluno — difere radicalmente do método do mestre socrático. Por suas interrogações, Sócrates leva o escravo de Mênon a reconhecer as verdades matemáticas que nele estão. Há aí, talvez, um caminho para o saber, mas ele não é em nada o da emancipação. Ao contrário. Sócrates deve tomar o escravo pelas mãos para que esse possa reencontrar o que está nele próprio. A demonstração de seu saber é, ao mesmo tempo, a de sua impotência: jamais ele caminhará sozinho e, aliás, ninguém lhe *pede* que caminhe, senão para ilustrar a lição do mestre. Nela, Sócrates interroga um escravo que está destinado a permanecer como tal (Rancière, 2015, p. 51-52).

Ao final da conversa com Sócrates, o escravo permanece escravo. Esse é o sinal mais claro de que o método socrático não produz emancipação. A descoberta de que pode aprender não liberta sua inteligência, que continua presa à inteligência do mestre. Há um embrutecimento produzido nessa relação. Quando dirigido ao escravo, o ensino socrático mantém a distinção social e reafirma a desigualdade das inteligências. Se o “método” Jacotot, o ensino universal, deve ser anunciado principalmente para os pobres, o ensinamento de Sócrates dirige-se a outra classe social. Será que, diante de seus iguais, porta-se como mestre emancipador ou ainda permanece embrutecedor?

Um aspecto fundamental que merece ser explorado para compreendermos plenamente a natureza embrutecedora do método socrático é algo aparentemente paradoxal: Sócrates não se interessa genuinamente pelo que seus interlocutores sabem. Ou melhor, não se interessa pelos saberes concretos, práticos, vividos que seus interlocutores de fato possuem e utilizam em suas vidas cotidianas. O que interessa a Sócrates é sempre um conhecimento específico, abstrato, definicional — sobre a virtude, a justiça, a piedade, a coragem — que ele aborda precisamente para provocar a refutação desses pretensos saberes.

No diálogo *Mênon*, Mênon aprendeu sobre a virtude com Górgias e é capaz de fazer belos discursos sobre o tema. Ele possui um saber retórico, uma capacidade de persuasão, um do-

mínio prático da arte oratória aplicada às questões éticas. Mas Sócrates também não se interessa por isso. Ele quer saber o que é a virtude em si, e somente depois de destruir o saber que Mênon possui é que a conversa pode prosseguir — não na direção determinada por Mênon, mas na direção que Sócrates considera apropriada.

O que há de problemático nesse desinteresse? Ele revela uma hierarquia oculta entre os tipos de saber. Sócrates opera com uma pressuposição não declarada: o saber prático, vivido, concreto não é verdadeiro saber. Apenas o conhecimento definicional, abstrato, capaz de formular a essência das coisas, mereceria o nome de conhecimento genuíno. Essa hierarquização é, do ponto de vista da emancipação, profundamente embrutecedora. Pois ela desvaloriza precisamente aquele saber que os interlocutores conquistaram por si mesmos, através de suas próprias experiências e aventuras intelectuais na floresta de signos que é a vida.

Jacotot, ao contrário, parte do princípio oposto. O que importa não é um saber abstrato e universal, mas a capacidade de cada indivíduo de relacionar signos com coisas, palavras com experiências, obras novas com obras já conhecidas. Quando os estudantes holandeses aprenderam francês, não foi porque chegaram a uma definição universal do que é uma língua ou do que significa “saber uma língua”. Foi porque conseguiram criar conexões, estabelecer relações, traduzir poeticamente entre dois universos linguísticos. Seu saber era concreto, prático, operativo — e Jacotot o reconhecia como genuíno.

Mais ainda: Jacotot não precisava destruir o conhecimento que os alunos já possuíam (o holandês) para que pudessem aprender o novo conhecimento (o francês). Ao contrário, era justamente apoiando-se no que já sabiam que poderiam aprender o novo. O método natural consiste precisamente nisso: relacionar o desconhecido com o conhecido, o novo signo com signos já dominados, a nova obra com obras já contempladas. Não há necessidade de uma aporia preliminar que destruía os saberes anteriores.

Sócrates, porém, opera de modo inverso. Ele precisa primeiro desmontar, desvalorizar, refutar o saber que o interlocutor possui. Precisa mostrar que aquilo que o interlocutor pensava que sabia não é verdadeiro conhecimento. Somente depois dessa destruição preliminar — somente após a aporia — é que pode começar a construção de um novo saber. E aqui reside a dinâmica embrutecedora que permanece oculta: ao destruir o saber prévio do interlocutor, Sócrates o torna dependente de um novo tipo de saber, que deverá ser construído segundo os princípios e métodos que Sócrates considera legítimos.

Entretanto, há certa dubiedade no agir socrático. Pois, se por um lado, ele aparece como mestre embrutecedor ao conduzir a resposta que espera receber, por outro lado, ele permite que o interlocutor reconheça sua própria ignorância. No início do diálogo, Mênon interroga Sócrates se a virtude pode ser ensinada. Sócrates irá rebater com outra dúvida, pois se ele nem mesmo sabe o que é a virtude, como poderia dizer se ela pode ser ensinada. Nisso Mênon irá automaticamente rebater dizendo ter aprendido sobre a virtude com Górgias. Mênon, portanto, aparece como um sabedor, ao contrário de Sócrates que é um ignorante. Através da dialética, Sócrates irá levar Mênon à *aporia*, mostrando que ele, na verdade, está na mesma condição de ignorante que o próprio Sócrates. O método socrático consiste em mostrar ao seu interlocutor, através de questões, a sua própria ignorância sobre o assunto tratado. Somente depois que o interlocutor chega ao estado de *aporia*, é possível prosseguir na investigação. Nas palavras de Mênon:

Sócrates, mesmo antes de estabelecer relações contigo, já ouvia dizer que nada fazes senão cair tu mesmo em aporia, e levas também outros a caírem em aporia. *E agora, está-me parecendo, me enfeitiças e drogas, e me tens simplesmente sob completo encanto,*

de tal modo que me encontro repleto de *aporia* [Καὶ νῦν, ὥς γέ μοι δοκεῖς, γοητεύεις με καὶ φαρμάτεις καὶ ἀτεχνῶς κατεπάδεις, ὥστε μεστὸν ἀπορίας γεγονέναι].

E, se também é permitido uma pequena troça, tu me pareces, inteiramente, ser semelhante, a mais não poder, tanto pelo aspecto quanto pelo mais, à raia elétrica, aquele peixe marinho achatado. Pois tanto ela entorpece quem dela se aproxima e a toca, quanto tu pareces ter-me feito agora algo desse tipo. Pois verdadeiramente eu, de minha parte, estou entorpecido, na alma e na boca, e não sei o que te responder. E, no entanto, sim, miríade de vezes, sobre a virtude, pronunciei numerosos discursos, para multidões, e muito bem, como pelo menos me parecia. Mas agora, nem sequer o que ela é, absolutamente, sei dizer.

Realmente, parece-me teres tomado uma boa resolução, não embarcando em alguma viagem marítima, e não te ausentando daqui. Pois se, como estrangeiro, fizesses coisas desse tipo em outra cidade, rapidamente serias levado ao tribunal como feiticeiro (79e7-80b7).

Essa passagem do *Mênon* nos dá clareza sobre o que queremos dizer sobre o papel de Sócrates como um mestre ignorante, pois ele, mesmo não conhecendo, é capaz de ensinar algo. No caso específico de *Mênon*, este pôde reconhecer por si mesmo que ele nada sabia sobre a virtude e, no limite imposto pela *aporia*, caminhar para uma nova investigação. A palavra *aporia* pode ser melhor entendida se for dividida no prefixo de negação “a” e a palavra “póros” que significa passagem, caminho ou recurso. *Aporia* seria, portanto, “sem passagem” ou “sem recurso”. A *aporia* é um elemento de perplexidade que impulsiona a filosofia a buscar soluções para as suas questões, sendo um desafio imposto ao filósofo.

Porém, mesmo essa produção da *aporia* pelo *elenchos* socrático, a refutação efetuada por meio de perguntas que levam de uma primeira definição da virtude às contradições daí resultantes, mesmo essa produção da *aporia* é considerada por Rancière como uma forma de embrutecimento, uma forma de manter a inteligência do discípulo ligada à do mestre.

Contudo, desde a perspectiva de Rancière, à diferença de um mestre emancipador, Sócrates em todos esses casos já sabe o que o outro deve saber e o conduz premeditada e implacavelmente até o ponto em que *reconheça* o que Sócrates antecipadamente já sabe: que não sabe o que crê saber. Não há novidade alguma na aprendizagem, pelo menos desde a perspectiva do mestre que já sabe, sempre, o que o outro deve aprender. Ainda que o que o outro aprenda seja mudar a relação que tem com o saber e consigo mesmo, Sócrates também já sabe isso de antemão (Kohan, 2011, p. 103).

Assim, a conclusão de Rancière é de que existe um mestre embrutecedor adormecido no método socrático (Rancière, 2015, p. 51-53) Sócrates ensina a ignorância, mas em um certo sentido sabe que o discípulo/interlocutor precisa conhecer *aquela* ignorância; o interlocutor muda sua própria relação com a verdade, mas o faz no sentido determinado por Sócrates. Da perspectiva de Jacotot/Rancière, isso faria de Sócrates um embrutecedor oculto mesmo em seu método aparentemente libertador, mas não emancipador – a inteligência do aluno seguia conduzida pela do mestre.

Sócrates, diante de *Mênon*, é um mestre ignorante que leva o outro a conhecer sua própria ignorância. Ao deixar o interlocutor em *aporia*, deixa também o leitor de seus diálogos na mesma condição. Esse efeito dramático produzido pelo texto, pela leitura do texto, coloca tanto a *Mênon* quanto ao leitor do diálogo na posição de ter de enfrentar a perplexidade produzida pelo curso das perguntas enunciadas por Sócrates.

3 Excurso platônico: mestres e discípulos na caverna

Se ousarmos fazer uma comparação com a alegoria da caverna, de Platão, é como se a pedagogia construísse a própria caverna, como uma ficção que estrutura a concepção explicadora do mundo, e declarasse os habitantes dela ignorantes e dependentes do saber do mestre. Alguém que se distingue pelo saber, como seria no caso o prisioneiro que se liberta no relato de Platão, seria alguém que aplicou sua inteligência com mais afinco em determinada direção, e por isso veio a se destacar em uma área, com a produção de uma obra. Retornar à caverna, seria, pois, o que ele faria como possibilidade de se emancipar pelo uso livre e atento da inteligência sobre os signos, e deixar que cada um de seus companheiros siga suas próprias aventuras intelectuais. A caverna, portanto, teria várias saídas, não seria tanto uma caverna quanto uma floresta de signos na qual se podem trilhar diversos caminhos. O filósofo não pode simplesmente abdicar da caverna porque sua formação o vincula politicamente à comunidade. Mais ainda: sua própria libertação foi possível porque outros, antes dele, também desceram para libertá-lo. Há uma cadeia de dívidas e obrigações que sustenta o processo educativo e político.

Um ponto que gostaríamos de chamar atenção em nossa análise é que Sócrates irá propor um longo caminho pelo qual um dos prisioneiros será liberto e forçado a subir. Essa subida será marcada pela *anánke* em todo o seu processo, podendo ser observado nas passagens 515c6 (ἀναγκάζοιτο), quando o prisioneiro é libertado e compelido a ver os objetos postos sobre a luz do fogo; 515d5 (ἀναγκάζοι) quando o liberto é compelido a dizer o que são os objetos observados; 515d9 (ἀναγκάζοι) quando é compelido a olhar a própria luz do fogo. Curiosamente, além da *anánke*, veremos o uso da violência [βία] para conduzir o prisioneiro através de uma subida para fora da Caverna. Dessa maneira, a violência se une à coerção para retirar o liberto da Caverna, sem a qual, possivelmente, ele não seria capaz de sair. O que nos cabe analisar é qual seria a ordem dessa coerção da subida e descida do filósofo.

Aqui poderíamos propor uma imagem alternativa: a caverna não teria apenas uma saída única para a luz solar, mas múltiplas passagens, diversos caminhos pelos quais cada prisioneiro poderia se aventurar. Não seria tanto uma caverna com uma única verdade exterior, quanto uma floresta de signos na qual se podem trilhar diversos caminhos. Cada prisioneiro, ao se emancipar, descobriria seu próprio percurso nessa floresta, relacionando signos com coisas, palavras com obras, numa tradução poética que é o coração da emancipação. As saídas seriam múltiplas porque as inteligências, embora iguais em natureza, são diversas em suas realizações e interesses.

Em Platão o primeiro prisioneiro é libertado por um mestre incógnito (que pode ser inclusive mais de uma pessoa), alguém liberta o prisioneiro e o força a se virar e subir (talvez pudéssemos pensar, antes disso, nos homens que transportam objetos fabricados como uma espécie de mestres; aquelas sombras que os prisioneiros veem são sombras desses objetos fabricados, são como a linguagem, que com suas palavras não nos apresenta as coisas, mas descrições das coisas, como cópias das coisas que se veem já distorcendo o que as coisas são, uma projeção imperfeita; os ecos que ressoam pela caverna oferecem um acompanhamento similar às sombras, um falatório em que as palavras ecoam sem unir-se em frases com sentido, apenas sons e pedaços de palavras que se misturam desordenadamente); a libertação do prisioneiro é descrita como já tendo um sentido: "...o que aconteceria se eles fossem soltos das cadeias e curados da sua ignorância, a ver se, regressados à sua natureza, as coisas se passavam desse modo" (*Rep.*, 515c). O mestre da caverna solta um deles, o força a se endireitar de repente, a voltar o pescoço, a andar e a olhar para a luz (515c), com o que o prisioneiro sente dor e não consegue distinguir bem os objetos cujas sombras vira até então; o

mestre afirma que até então ele só vira coisas vãs e que agora estava mais perto da realidade e via de verdade, voltado para objetos reais (515d), mostra cada um dos objetos que passavam, o força com perguntas a dizer o que são, com o que o prisioneiro se vê em dificuldades e supõe as sombras mais reais do que os objetos que agora olha. O mestre continua e força o prisioneiro a olhar para a própria luz, fazendo doer seus olhos. O mestre continua, já como um coletivo de pessoas, “se o arrancassem dali à força, e não o deixassem fugir antes de o arrastarem até a luz do Sol” (515e-516a). A partir daí, esses mestres somem da narrativa de Platão/Sócrates, deixando o prisioneiro se habituar com a visão das coisas e do Sol e compreender a posição do Sol, como “causa das estações e dos anos e que tudo dirige no mundo visível, e que é o responsável por tudo aquilo que eles de que eles viam um arremedo” (516b-c). Depois disso, o prisioneiro se lembra de sua primitiva habitação, do saber que lá possuía, dos seus companheiros de prisão e assim se regozija com sua mudança e deplora os outros que permaneceram presos. Lembrando-se das honras e elogios que os prisioneiros conferiam uns aos outros por sua capacidade de distinguir as sombras (“os objetos que passavam”), a ordem em que passavam e predizer o que iria acontecer, experimentaria os mesmos sentimentos que em Homero, e seria seu intenso desejo “servir junto de um homem pobre, como servo da gleba”, e antes sofrer tudo do que regressar àquelas ilusões e viver daquele modo. Esta passagem de Homero (Odisseia XI, 489-490) é citada no princípio do Livro VII, 516d e pertence ao lamento proferido pela sombra de Aquiles, quando Ulisses o felicita por continuar a ser rei no Hades.

Essa formação que o prisioneiro sofre, conduzido à força por mestres incógnitos e depois deixado à habitação e às lembranças que lhe ocorreriam, ao que parece, espontaneamente, faz com que ele retorne ao seu antigo posto, apesar desses sentimentos negativos; e, incapaz de competir com os prisioneiros, seria motivo de riso, sendo sua ascensão ao mundo exterior considerada como causa do dano causado à sua visão, e, portanto, não valeria a pena. Se ele, sozinho, tentasse soltá-los e conduzi-los para fora da caverna, poderia ser agarrado e morto. Chama atenção a diferença entre o processo de formação do primeiro prisioneiro e a formação que ele tenta propor aos seus antigos companheiros. O primeiro é solto e forçado a subir por um mestre incógnito ajudado por outros desses mestres incógnitos; ao descer, ele sozinho se apresenta como antigo prisioneiro (não sendo incógnito), conversa e compete com os demais prisioneiros, sendo motivo de riso e descrença, e depois, ao tentar libertá-los (aparentemente em conjunto), sofre o risco de ser subjugado e morto. O primeiro prisioneiro também chega a compreender coisas bem específicas, que os objetos são mais reais que as sombras, que não passam de projeção provocada pela luz, que a luz é a fonte das imagens assim como o sol é a fonte das estações do tempo e de tudo que se vê; já seus antigos companheiros não veem o que ele viu e desacreditam suas palavras, fazendo troça e atacando o mestre fisicamente, a ponto de matá-lo. A decisão de se tornar mestre dá-se por uma lembrança, um sentimento negativo e uma espécie de esforço resignado (Sócrates diz a Gláucon que não deve se admirar pelo fato de os que ascenderam “não quererem tratar dos assuntos dos homens, antes se esforçarem sempre por manter a sua alma nas alturas” (*Rep.*, 517 c-d).

O saber cotidiano dos homens, o saber natural e o modo natural de aprendê-lo, o *método natural* que permite o saber dos prisioneiros, dos ignorantes, é considerado pelo segundo mestre, o mestre filósofo, como um não saber, mas o mestre filósofo é incapaz de competir com os homens em seus próprios termos, e não consegue ensinar lhes seu próprio saber. Já os primeiros mestres, os mestres incógnitos, não tentam disputar o saber do prisioneiro apenas pela palavra, antes forçam-no a se endireitar, se voltar e subir, olhar os objetos e a luz, e a responder às perguntas sobre o que são os objetos que agora vê, e como são causas das sombras.

É como se Platão admitisse alguns princípios semelhantes a Jacotot, ou ao menos que esses princípios estivessem subjacentes à descrição da alegoria da caverna. Lembremos que a primeira definição que aparece de *emancipação* dada por Rancière no “Prefácio à edição brasileira” é a de “forçar uma capacidade que se ignora” (Rancière, 2015, p. 12). Os primeiros mestres agem sobre o corpo e a vontade do prisioneiro que é libertado, e com perguntas forçam-no a enxergar os objetos tal como eles os enxergam. Diferentemente do mestre filósofo, que tenta competir com os prisioneiros, ainda mantidos como prisioneiros. Ao tentar libertá-los após expor-se ao ridículo, à zombaria e ao descrédito, o mestre filósofo corre risco de vida.

Um outro mestre quase oculto que perpassa a alegoria seria talvez o verdadeiro mestre dos prisioneiros: são aqueles homens que carregam objetos fabricados diante da luz, cujas sombras são projetadas na parede da caverna e vistas pelos prisioneiros. Trata-se de um mestre coletivo, pois são vários homens, como os sofistas da antiguidade clássica. Não se fala sobre quem fabricou os objetos, portanto talvez ainda haja uma distinção entre os fabricantes e os carregadores, mas que podemos deixar de lado aqui. Em todo caso, esses supostos mestres fabricam os objetos cujas sombras são projetadas e vistas pelos prisioneiros, e alguém determina a ordem em que eles são carregados diante da luz, sendo fonte do aparente conhecimento e capacidade de previsão dos prisioneiros; eles são contrastados pelo Sol como causa das estações, portanto de uma ordem do tempo mais profunda e enraizada na natureza; e também não conseguem ser fonte de luz, embora seja de se supor que algum deles acendeu a fogueira que arde dentro da caverna.

Esses não têm interesse na libertação dos prisioneiros, mas na manutenção da ordem estabelecida através da manipulação dos objetos: os mestres da caverna e a coerção do retorno. Os mestres escravos, os carregadores, não são propriamente mestres, pois ensinam a permanecer no mesmo, ensinam a não se aprender mais nada, talvez.

Não se trata tanto de filosofia da educação, ou se trata, na medida em que pensar a emancipação e o embrutecimento se refere a pensar a educação, mas, na medida em que avaliamos a figura de Sócrates como um tipo de mestre, avaliamos a figura do mestre filósofo por excelência, ou pelo menos uma das representações mais pregnantes do que pode ser um mestre filósofo. O filósofo: mestre ignorante ou mestre sábio? Mestre emancipador ou mestre embrutecedor? Trataremos aqui do ensino de filosofia, dos pressupostos aí subjacentes, portanto de uma filosofia do ensino de filosofia?

Aqui é um dilema bem interessante. Sócrates nos diálogos platônicos se aproxima mais do mestre ignorante do que do mestre sábio. Até mesmo na *República* ele age como um mestre ignorante, mas sem excluir a dialética platônica que é considerada um meio importante para se chegar ao conhecimento. É interessante olhar que Sócrates não é um filósofo governante. Ele apenas está apresentando a estrutura necessária para que este surja, mas ele mesmo se mantém como um mestre ignorante. O mestre sábio (filósofo governante) só se torna possível após a mudança estrutural da *pólis*.

Apesar de Platão pensar que o caminho para a verdade é através da dialética, a *aporia* tem o papel de levar ao reconhecimento da própria ignorância. Pelo que entendemos da “educação socrática”, Sócrates só considera possível o conhecimento a partir da ignorância. Ou seja, enquanto o interlocutor se colocar em uma posição soberba de (falso) conhecimento, não lhe é possível aprender nada. A *aporia* é o momento do *click* em que o aluno/discípulo se percebe como ignorante. Pensemos no mito de Prometeu no *Protágoras* (320d-323a), que aparece em Diels-Kranz como sendo um fragmento do próprio Protágoras (C. Imitação, 1, p. 1582-1587).

No mito, Epimeteu distribuiu todas as funções animais, mas esqueceu do ser humano. Prometeu se vê em *aporia* e, para resolvê-la, rouba o fogo e as artes dos deuses. Dessa forma ele

deu à humanidade a *euporia* para a sua sobrevivência, enquanto ele mesmo foi condenado as correntes eternas do Cáucaso. Entendemos que a solução da *aporía* cabe ao próprio discípulo, mas ela se faz necessária como um novo momento para o próprio conhecimento. Somente ele pode descobrir o caminho, a *euporia* que o conduzirá ao conhecimento. Claro que ele estaria mais apto nesse momento da *aporía* a ser conduzido pela dialética, mas isso não é necessário e o caminho é incerto. Platão reforça a dialética por acreditar que ela é o único caminho para a verdade. Foi o que Sócrates fez com o escravo: na tentativa de provar que o conhecimento é possível, recorreu à reminiscência. Uma tese muito controversa e pouquíssima aceita na teoria do conhecimento.

A *aporía* é como o divisor de águas entre o Sócrates histórico e o Sócrates platônico. Isso é uma tese minha sem fundamentação em nenhum estudo além da própria obra platônica. Isto é, até a *aporía*, Sócrates age como um mestre ignorante que demonstra ao discípulo a sua própria ignorância. Depois disso, ele pode ser conduzido pela dialética platônica, mas isso não é uma relação causal. Sócrates, diante de Mênon, é então um mestre ignorante que leva o outro a conhecer sua própria ignorância. Ao deixar o interlocutor em *aporía*, deixa também o leitor de seus diálogos na mesma condição. Esse efeito dramático produzido pelo texto, pela leitura do diálogo, coloca tanto Mênon quanto o leitor na posição de ter de enfrentar a perplexidade produzida pelo curso das perguntas enunciadas por Sócrates. E aqui talvez resida o aspecto potencialmente emancipador do Sócrates histórico: ele não oferece respostas, não conduz a um conhecimento determinado, apenas produz a *aporía* e deixa cada um com a tarefa de encontrar sua própria *euporia*.

O problema surge quando, após a *aporía*, Sócrates (ou melhor, o Sócrates platônico) assume o papel de condutor da investigação segundo os princípios da dialética e da reminiscência. Aí sim, a inteligência do discípulo volta a ficar subordinada à do mestre. A distinção entre o Sócrates que produz a *aporía* e o Sócrates que conduz a dialética marca, portanto, a diferença entre um momento potencialmente emancipador e um momento embrutecedor. O primeiro Sócrates — aquele que paralisa, que entorpece, que deixa perplexo — age como a raia elétrica e depois se afasta, deixando o nadador recuperar-se por si mesmo. O segundo Sócrates — aquele que toma o escravo pela mão e o conduz pela geometria — age como o pedagogo que ordena os passos do progresso no conhecimento.

Essa distinção nos permite formular uma hipótese interpretativa: o Sócrates histórico teria se limitado à produção da *aporía*, sem oferecer a dialética platônica como caminho positivo para o conhecimento.

Conclusão: entre a caverna e a floresta de signos?

Ao investigarmos a crítica formulada por Rancière no livro *O mestre ignorante* ao mestre socrático, seguimos o caminho de outros pesquisadores que encontraram aí material para uma reflexão frutífera sobre a relação entre mestre e discípulo. A proposição da emancipação como a liberdade da inteligência derivada ou coirmã de sua igualdade diante de todas as inteligências humanas permite avaliar com mais acuidade a relação entre saber e ignorância, seja nas formas pedagógicas modernas, seja na relação entre Sócrates e seus interlocutores, uma espécie de paradigma da relação do filósofo com seus interlocutores e alunos.

Sócrates diz que não ensina nada a ninguém e seus interlocutores realmente não aprendem um saber positivo, mas desaprendem algo que pensavam que sabiam e agora percebem que não sabem. Jacotot pretende que o mestre ignorante seja capaz de ensinar o que ignora, mas porque os alunos tornam-se capazes de aprender por si mesmos.

A *aporia* resultante dos diálogos socráticos exerce seus efeitos não só sobre os personagens do diálogo, mas sobre o próprio leitor dos textos platônicos. Talvez o diálogo platônico produza um efeito semelhante ao do teatro épico de Brecht, um distanciamento que obriga o leitor e o espectador a se envolver no problema? Se for assim, pode-se detectar o pressuposto da desigualdade da inteligência do interlocutor, do imperativo de conduzir a inteligência do interlocutor antes de deixá-la entregue a si mesma. Quando ela é aparentemente entregue a si mesma, ela está em *aporia*, como que uma prisão em espaço aberto, onde os caminhos que ela seguia a deixaram numa encruzilhada sem saída... O fantasma da dependência da inteligência do mestre permanece pairando sobre essa encruzilhada. Por outro lado, o erê da igualdade das inteligências também circula por essa encruzilhada. Será que essa criança não pode estender a mão ao leitor e conduzi-lo como quem guia a si mesmo? Diante da lei, sua criança interna é o rei: para desfazer o porteiro em brincadeira.

Entre Sócrates, Jacotot e a perspectiva de uma educação que emancipe os humanos, podemos reter, no entanto, a ideia e os exemplos de que a emancipação é possível, ao menos a emancipação intelectual dos indivíduos. De que é necessário partir da igualdade das inteligências, pois sem ela nenhuma experiência de emancipação poderá ser produzida. E quanto à dificuldade de fazer essa emancipação se tornar social, ela aponta para o extremo cuidado que devemos ter com relação aos projetos que fazem promessas encantadoras de ordem e progresso mas que parecem ser não só irrealizáveis, mas até contraditórios com o que é anunciado como objetivo final. Talvez o caso seja mesmo considerar que não há um final a ser realizado completamente, e por isso o cuidado com o presente é importante. De certo modo, é a natureza dos meios que empregamos que definirá a natureza dos objetivos que conseguimos realizar. A opção inicial, portanto, seria a de considerar a igualdade ou a desigualdade como o princípio de que devemos partir, e nos aventurarmos a seguir esse caminho onde ele puder nos levar. Quanto à dificuldade de tornar essa emancipação social, ela nos alerta para o extremo cuidado que devemos ter com projetos que prometem ordem e progresso, mas que perpetuam a desigualdade ao pressupô-la como ponto de partida. A natureza dos meios que empregamos define a natureza dos objetivos que conseguimos realizar. A opção inicial, portanto, é decidir se partiremos da igualdade ou da desigualdade como princípio — e aventurar-nos a seguir esse caminho onde ele puder nos levar.

Referências

- DIELS, Hermann; KRANZ, Walther. *I Presocratici*. Prima traduzione integrale con testi originali a fronte delle testimonianze e dei frammenti nella raccolta di Hermann Diels e Walther Kranz. A cura di Giovanni Reale. Milano: Bompiani, 2006.
- HOMERO. *Odisseia*. São Paulo: Editora 34, 2011.
- KOHAN, Walter Omar. *Sócrates e a educação: o enigma da filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- PLATÃO. *Mênon*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Loyola, 2001.
- PLATÃO. *Protágoras*. São Paulo: Perspectiva,
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Sobre os autores

Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes

Professor efetivo de filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do IFTM (Mestrado Profissional, Doutorado Profissional e Pós-doutorado) e do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Possui pós-doutorado em história política pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGH/UERJ - 2020), doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Lógica e Metafísica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLM/UFRJ - 2017), mestrado pelo PPGLM/UFRJ (2011), graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Bacharelado e Licenciatura - 2010) e graduação em Comunicação Social - Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA - 2006). Tem experiência nas áreas de Filosofia com ênfase em Ética, Filosofia Política e Filosofia da Tecnologia. Coordena o grupo de pesquisa "Ápeiron: estudos em física e metafísica", o grupo de pesquisa "Prometeu: Filosofia Política, Tecnologia e Educação" e o projeto de extensão "Física Filosófica". Atualmente é coordenador do ProfEPT.

Marcelo Senna Guimarães

Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (2008), graduação em Filosofia pela Universidade de Brasília (1995), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002) e doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Foi professor de ensino médio no Colégio Pedro II (RJ), de 1997 até 2013. Atualmente é professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e colaborador permanente do Programa de Pós Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do CEFET/RJ; Coordenador do Projeto de Extensão Filosofia na Sala de Aula/UNIRIO; e Coordenador do Curso de Licenciatura em Filosofia da UNIRIO. Membro dos Grupos de Pesquisa: Interfaces: técnica, arte e questões ético-políticas no pensamento filosófico - UNIRIO; Linguagem, artes e política - UNIRIO; Educação, pensamento e filosofia. Forças políticas do ensinar e do aprender - UERJ. Membro do comitê organizador e realizador do Fórum de Professores de Filosofia do Estado do Rio de Janeiro (2019-2020); membro do núcleo de sustentação do GT Filosofar e ensinar a filosofar da ANPOF. Tem experiência nas áreas de Filosofia e Educação, com ênfase em Ensino de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de filosofia, educação filosófica, filosofia no ensino médio, escola e formação.

Recebido em: 24/03/2026

Received in: 03/24/2026

Aprovado em: 06/04/2026

Approved in: 04/06/2026