

## O lugar da ignorância na relação pedagógica

# 9

*The place of ignorance in the  
pedagogical relationship*

Wilson Francisco Correia\*

**Resumo:** O tema deste trabalho é a “ignorância” na relação pedagógica. Tem por objetivo participar do debate relativo às relações vividas em sala de aula por professor e aluno. Emprega as técnicas da pesquisa filosófica, conceitual e bibliográfica. É desenvolvido mediante a exposição de material compreensivo extraído, principalmente, de Sócrates, Platão e Nietzsche. Testa os modos do ensinante pelo discente em situações reais em que o patrimônio epistêmico ignorado ou conhecido torna-se o elo entre mestre e discípulo. Defende que o lugar da ignorância na relação pedagógica é aquele em que a ausência de conhecimento é o estado que legitima o ato educativo, passível de ser qualificado pela igualdade das inteligências.

**Palavras-chaves:** Ignorância. Relação Pedagógica. Ensino e Aprendizagem.

**Abstract:** The theme of this work is the probable “ignorance” in the pedagogical relationship. The most important purpose is to participate in the discussion on the experienced relationship in the classroom between the teacher and the student. It employs the techniques of philosophical, conceptual and bibliographic research. It is developed through the comprehensive exhibition of material extracted mainly from Socrates, Plato and Nietzsche thoughts. It tests teaching manners being elected by the teacher to the student in real classroom situations in which the epistemic known ledge ignored or not, becomes the linking between the master and disciple. It defends that the place of ignorance in the pedagogical

---

\* Doutor em Educação (Unicamp). Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão em Filosofia da Educação (GPEFE). Adjunto em Filosofia da Educação no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas – BA – Brasil.  
E-mail: wilsoncorreia@ufrb.edu.br

relationship is the one in which the lack of knowledge is the state that legitimizes the act of education, capable of being described by the equality of intelligence.

**Keywords:** Ignorance. Educational Value. Teaching and Learning.

## Introdução

Paradoxalmente, vivemos na pretensa sociedade do conhecimento, mas sob um sistema educacional heterônomo por submeter-se aos imperativos da sociedade de mercado, e em uma universidade que, deixando de ser uma instituição social, ganhou as feições de uma universidade operacional, tal como uma organização entre outras das sociedades capitalistas. (CHAUI, 1999; SQUIRRA, 2005). Nesse contexto, como andam as relações entre professor e aluno? No concreto das circunstâncias reais de ensino e aprendizagem, que lugar está reservado à ignorância nessas relações pedagógicas?

Rangel, em uma pesquisa sobre as representações sobre o “bom professor”, registra um depoimento interessante de um aluno. Diz ela:

Sabe o que eu acho? Com uns professores a turma não presta atenção... Já com outros professores, a turma trabalha bem... É só ver quando o professor precisa gritar, ou não. É o mesmo que acontece com o pai da gente... Quando precisa gritar, a “coisa” não está boa. O que eu acho, mesmo, é que o “bom professor” não precisa gritar pra ser respeitado e pra ter disciplina... A turma trabalha bem com ele porque gosta dele e... “acaba”, então, gostando da matéria. (RANGEL, 2004, p. 25).

Talvez, aí, em um mau uso da ignorância que o professor faz da que ele possui e daquela de que o aluno é portador, o “grito” esteja substituindo o domínio específico (conhecimento profundo da matéria lecionada), mas, também, talvez esse grito esteja ocupando o lugar de outros saberes, sobretudo: os plurais, múltiplos e advindos dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal. (TARDIF, 2002). Talvez esteja faltando, ainda, uma nutritiva relação pedagógica, assentada na legitimidade da ignorância a ser superada pela produção de saberes e na igualdade das inteligências, essa

que faz com que professores e alunos se posicionem como reconhecidos sujeitos dos processos epistêmico-pedagógicos.

Nessa perspectiva, e considerando que boas relações pedagógicas contribuem mais significativamente para a educabilidade, processo por meio do qual o homem e a mulher se tornam quem são, vale lembrar o que Savater afirma a esse respeito:

Educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a anima, em que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos...) que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, em que nós homens podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento. (SAVATER, 1998, p. 24).

Esses saberes, contudo, não brotam de instâncias transcendentais. Eles nascem das relações concretas travadas nos ambientes reservados à educação formal. Nascem, ainda, das relações dos homens e mulheres entre si e das relações dos humanos com a realidade (natural e cultural) em que eles se encontram inseridos. Sobre isso, argumenta Dantas:

Idéias e concepções de mundo não brotam da mente de sujeitos sem história e sem sociedade, dirigindo-se a um mundo de objetos sem história e sem contexto social na forma abstrata e vazia de um metadiscurso pretensamente transcendental: em sua origem concreta, elas nascem da história, lhe pertencem e sobre ela incidem à medida que necessariamente agem sobre as condições de compreensão, racionalização e comunicação do real. (DANTAS, 2004, p. 119).

Não se trata, então, de o professor ir para a relação pedagógica com um aluno ideal na cabeça, muito menos de o aluno também alimentar sua imaginação com a imagem de um professor ideal e perfeito. Ambos são seres sociais, produtos de um período histórico determinado, vivendo em meio a processos econômicos, culturais, políticos, sociais e ideológicos que os fazem de um jeito, e não de outro. Quando isso é observado, então se tem a indicação de como fazer a ignorância funcionar a favor, uma vez que ela motiva à curiosidade, ao desejo de saber, ao projeto de humanizar-se.

Por ter ouvido alunos, professores e pesquisadores sobre como deve ser o professor, aqui, em um contexto universitário, Pimentel registra:

Percebo que há professores preocupados em satisfazer as expectativas dos alunos que podem ser assim resumidas: -ter uma mente aberta para questões críticas, problemas, especulações, teorias; -ter conhecimentos necessários à vida profissional e poder buscá-las onde quer que se possa encontrá-los; – ter possibilidades de avaliar a realidade em um ambiente diferente do escolar; -mudar, transformar-se, reformular valores, crescer, amadurecer. (PIMENTEL, 2000, p. 18).

Disso decorre que o professor também é um aprendiz. Isso significa que ele não sabe tudo. E é quando ele admite isso que pode acontecer o encontro possível entre as inteligências iguais. Aí, diferente do aluno por saber e ignorar coisas diferentes daquelas que os estudantes ignoram e sabem, ainda que estude há mais tempo que o discente, então o docente cria a condição real para a legitimação da ignorância própria e alheia. Ignorância cuja potencialidade é mesmo a que serve de gênese para o desejo de saber. Ignorância que não deve ser usada para conformar o outro (o aluno) na condição de ignorante, mas que deve se prestar a que o professor encare essa ignorância, ao lado da dele, como desafio à produção de informações, conhecimentos e saberes.

Nesse contexto, justifica-se, então, a legitimidade da relação pedagógica. Essa que é, também, relação humana, social, psicológica, mas que é, sobretudo, relação epistêmica, sem a qual o humano não se humaniza, como veremos nos tópicos a seguir, ao estudarmos as relações de Nietzsche com Sócrates e, brevemente, com Schopenhauer – uma relação pedagógico-filosófica entendida como rica de possibilidades – para tratarmos da temática assumida neste artigo:<sup>1</sup> o lugar da ignorância na relação pedagógica.

---

<sup>1</sup> Concebido no âmbito das atividades do Grupo de Pesquisa e Extensão em Filosofia da Educação (GPEFE), como um dos resultados parciais dos estudos para a fundamentação teórica do *Projeto Docência em Filosofia no Município de Amargosa, BA: afiliações teóricas, concepções metodológicas e práticas curriculares em ação no âmbito da educação básica*, o qual obteve fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na modalidade de duas bolsas discentes de Iniciação Científica (IC) e três de Iniciação Científica para Voluntário (IC-Voluntário).

## O que é isto, a ignorância?

Os dicionários de língua portuguesa definem ignorância como “estado de quem ignora” e como “falta de ciência ou saber”. (DICIONÁRIO PRIBERAM). Segundo os dicionaristas da filosofia, ignorância deriva do latim *ignorantia*, que quer dizer “ausência de saber”. Em ato contínuo, associam esse conceito a Sócrates, como na citação a seguir.

1. Em um sentido genérico, a ignorância é a atitude daquele que, não sabendo utilizar as suas capacidades racionais, engana-se quanto à qualidade de seus conhecimentos, tomando por verdade o que não passa de uma opinião falsa ou incerta e expondo-se à ilusão e ao erro. 2. O “só sei que nada sei” socrático exprime a ignorância filosófica, ou seja, a que permite o acesso ao saber, já que se reconhece como ignorância, abrindo o caminho para o conhecimento. É nesse sentido que Sócrates afirmava também que “o reconhecimento da ignorância é o início da sabedoria”. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 85).

Outra formulação de dicionário afirma: a ignorância é a “ausência de conhecimento” e “a ignorância vulgar confunde-se com a atitude daquele que, por não utilizar o crivo da reflexão, engana-se sobre a qualidade de seus conhecimentos, e assume como verdadeiro o que não passa de uma opinião falsa ou incerta”. (DUROZOI; ROUSSEL, 1993). Mas, aqui, em um primeiro momento, estou interessado na ignorância em estado “cru”; aquele que simplesmente “é” diante de mim em alguém ou em mim diante de alguém, naquele período durante o qual o ignorar ainda não se imiscui no processo que envolve o ensinar e o aprender, fundado naquilo que chamarei, a seguir, de “relação pedagógica”.

Notemos o seguinte: quando Sócrates descia ou subia as ruas de Atenas e via alguém e perpetrava contra esse alguém as suas indagações, sequiosas pelo conceito universal e absoluto, então ele, ao verbalizar sua ironia, já estava em um segundo momento: o daquilo que posso chamar de “o uso da ignorância”, “mobilização do não saber”, “testagem da opinião”. Com isso ele queria sair da “ignorância bruta” para provocar a emergência da ignorância que “sabe de si”, para o “sei que nada sei”, formulado da seguinte maneira:

Ao retirar-me, ia concluindo de mim para comigo: “Mais sábio do que esse homem eu sou; é bem provável que nenhum de nós saiba nada de bom, mas ele supõe saber alguma coisa e não sabe, enquanto eu, se não

sei, tampouco suponho saber. Parece que sou um nadinha mais sábio que ele exatamente em não supor que saiba o que não sei”. (SÓCRATES apud PLATÃO, 1972, 21d).

O que Sócrates fazia aí, diante de poetas e políticos, por exemplo? Contrastava o saber prévio de que era portador com a “ignorância bruta” alheia. Sócrates sabia que sabia algo. Sabia, ainda, que, possivelmente, seu interlocutor não soubesse que não sabia, nem o que ele, Sócrates, sabia. E Sócrates, então, dava o seu “bote”. Usava a “ignorância crua” do outro para conformar o outro na ignorância, *pari passu* ao mecanismo de confirmação do fato de que ele, Sócrates, sabia algo. Empregava o “saber que nada sabia”, para mostrar ao outro porque ele próprio, o irônico, era “mais sábio” do que esse outro.

Arrogância filosófica ou perversidade pedagógica? Talvez, ambas as coisas: Sócrates articulava a retórica e a eloquência para falar, ouvir e, no entremeio, convencer, como nos lembra Comte-Sponville: “Retórica (*rhétorique*) – A arte do discurso (à diferença da eloquência, que é arte da fala), na medida em que visa à persuasão.” (2011, p. 522). Persuadir do quê? De que o “saber mais de alguém é fato”, como é fato o “não saber” de outro alguém. Parece ser isso o que nos diz Sócrates:

Em pouco tempo aprendi com os poetas que não por meio da sabedoria que eles fazem o que fazem, mas por uma espécie de dom natural e em estado de inspiração, como se dá com os adivinhos e os profetas. Esses, também, falam muitas coisas bonitas, mas sem saberem o que dizem. O mesmo me pareceu dar-se com os poetas, tendo-se me revelado, de igual modo, que, pelo fato de fazerem suas composições, em todos os assuntos eles se consideram os mais sábios dos homens, o que, evidentemente, não eram. Assim, afastava-me também dali com a convicção de ser superior a eles tanto quanto o era aos políticos. (SÓCRATES apud PLATÃO, 1972, 22b-c).

E isso fica claro nesta outra passagem:

Outra coisa não faço senão perambular pela cidade para vos persuadir a todos, moços e velhos, a não vos preocupardescom o corpo nem com riquezas, mas a pordes o maior empenho no aperfeiçoamento da alma, insistindo em que a virtude não é dada pelo dinheiro, maso inverso: da virtude é que provém a riqueza e os bens em universal, assim públicos como particulares. (SÓCRATES apud PLATÃO, p. 30a-b).

Ironizar para convencer, persuadir e perpetrar a arrogância filosófica e a perversidade pedagógica. A primeira porque, sabendo que não sabia, e sabendo que jamais poderia saber o conceito absoluto das coisas, Sócrates agia como quem poderia vir a conhecer o conceito universal de tudo. E isso com a picardia, a artimanha e a prestidigitação mais acuradas possíveis ao discurso e à eloquência. A segunda porque, de fato, tudo o que Sócrates conseguia com seus torneios irônicos não ia além da demonstração da ignorância alheia nem ultrapassava o próprio saber que o fazia o homem mais sábio do mundo de então.

Ora, se é para não transpor o muro da ignorância nutritiva, essa que é ausência provisória e hipotética de saber, de que vale a ação formativa, educadora? Para que submeter o outro à violência da ironia se a ignorância que ela faz emergir não poderá ser transmutada em alguma informação, conhecimento e saber, mas apenas ser utilizada para gerar o fracasso nas formas do vexame, do engodo e da defraudação?

Então, aqui, quando falo de ignorância, refiro-me ao não saber universal de certas coisas, por exemplo, sobre a problemática existencial elementar a todo humano, tão contraditória nos discursos filosóficos, mas que professor e aluno podem e devem admitir, com honestidade intelectual e humildade ôntica: De onde vim? Quem sou? Para onde vou? Por outro lado, quando faço alusão à ignorância, falo também do ignorar como estágio possível ao processo de produção do conhecimento, relativa, pois, às coisas sobre as quais produzimos saberes com os quais tocamos os dias da existência em nosso ciclo vital.

Essa segunda modalidade de ignorância o mestre e o discípulo podem e devem legitimar, pois, sem ela, não há justificativa possível para o ato de ensinar e aprender, como, por exemplo, aquela ignorância específica que é o não saber tabuada, mas que a relação pedagógica, se bem conduzida, poderá transformá-la em saber multiplicar, subtrair, somar e dividir.

### **O que é isto, a relação pedagógica?**

A “relação” filosófico-pedagógica que Nietzsche estabeleceu com Sócrates talvez possa ser tomada como ilustração daquilo que, aqui, estou entendendo como “relação pedagógica”, não somente circunscrita ao âmbito da filosofia, mas, sim, estendida à “jurisdição epistêmica” das demais áreas do conhecimento humano.

Em obras como o *Crepúsculo dos ídolos* e *O nascimento da tragédia, ou Helenismo e pessimismo*, Nietzsche estabelece um debate acerbo com Sócrates. No fundo, esse é um embate possível apenas em meio à relação filosófico-pedagógica específica, cujo elo entre um filósofo e outro é o patrimônio epistêmico socrático que interessa ao segundo.

Sabemos que Nietzsche situa as figuras de Apolo e Dionísio, divindades mitológicas da cultura grega antiga, no contexto da tragédia produzida pelos gregos. Aí, a “vontade” é cingida à existência esplendorosa dos deuses olímpicos, os mediadores entre o mundo humano e o mundo preternatural, mediante atribuição de significado à trágica vida concreta e cotidiana. Nesse cenário, enquanto o que é apolíneo embrenha-se no aparente e onírico, aquilo que se perfila como dionisíaco adentra o estado de embriaguez, trilha para o autoesquecimento e encantamento unificados no Uno primordial. Sobre isso, Nietzsche afirma:

Nos termos desse entendimento devemos compreender a tragédia grega como sendo o coro dionisíaco a descarregar-se sempre de novo em um mundo de imagens apolíneo. Aquelas partes corais com que a tragédia está entrançada são, em certa medida, o seio materno de todo assim chamado diálogo, quer dizer, do mundo cênico inteiro, do verdadeiro drama. Esse substrato da tragédia irradia, em várias descargas consecutivas, a visão do drama, que é no todo uma aparição de sonho e, nessa medida, uma natureza épica, mas que, mas que, de outro lado, como objetivação de estados dionisíacos, representa não a redenção apolínea na aparência, porém ao contrário, o quebrantamento do indivíduo e sua unificação com o Ser primordial. (NIETZSCHE, 1992, p. 60).

Assim, graças à tragédia, os gregos desenvolviam-se rumo à libertação do peso ôntico do existir, motivo pelo qual a tragédia teria sido crucial à condução prática da vida. No entanto, quando a comédia toma o lugar da tragédia, essa segunda conhece o próprio fenecimento e, em seu lugar, também passa a atuar a racionalidade consciente, da qual Sócrates é a estrela maior. Aí, o embate entre o dionisíaco e o socrático aniquila a tragédia. O patrimônio filosófico-irônico socrático suplanta a introversão apolínea e o êxtase dionisíaco em nome da inteligibilidade universal, momento em que o homem trágico é substituído pelo homem teórico e



sua sanha por racionalidade lógica, conceito absoluto e episteme imperativamente totalitária.

Nesse contexto, e sob o *daimon* idiossincrático, segundo Nietzsche, Sócrates eleva a razão à condição de *primadonna* de toda a *ópera bufa* possível à racionalidade seduzida pela invocação do universal e absoluto lógico-rationais. Sobre isso, Nietzsche afirma:

Enquanto, em todas as pessoas produtivas, o instinto é justamente a força afirmativa criativa, e a consciência se conduz de maneira crítica e dissuasora, em Sócrates é o instinto que se converte em crítico, a consciência em criador—uma verdadeira monstruosidade *per defectum!* [por defeito] E na verdade percebemos aí um monstruoso *defectus* [defeito] de toda disposição mística, de modo que se poderia considerar Sócrates como o específico não-místico, no qual, por superfetação, a natureza lógica se desenvolve tão excessiva quanto ao místico a sabedoria instintiva. (NIETZSCHE, 1992, p. 86).

Para Nietzsche, Sócrates matou a tragédia. No mesmo passo, fez nascer a ciência. Com isso, logicizou o mundo em nome do inesclarecível: aquele conceito absoluto e universal, sempre inalcançável, referido anteriormente.

Agora, porém, a ciência, esporeada por sua vigorosa ilusão, corre, indetenível, até os seus limites, nos quais naufraga seu otimismo oculto na essência lógica. Pois a periferia do círculo da ciência possui infinitos pontos e, enquanto não for possível prever de maneira nenhuma como se poderá alguma vez medir completamente o círculo, o homem nobre e dotado, ainda antes de chegar ao meio de sua existência, tropeça, e de modo inevitável, em tais pontos fronteiros da periferia, onde fixa o olho no inesclarecível. Quanto divida aí, para seu susto, como, nesses limites, a lógica passa a girar em redor de si mesma e acaba por morder a própria causa. (NIETZSCHE, 1992, p. 95).

Segundo Stegmaier (2011), vemos, então, o projeto socrático: desconfiando e ironizando o oráculo de Delfos, o qual havia afirmado que ele, Sócrates, era o homem mais sábio do mundo, presumivelmente por saber nada saber, ele, o irônico, vai a campo e empreende a pesquisa empírica para confirmar se aquele oráculo tinha alguma procedência. Nesse périplo, guiado pelo idiossincrático *daimon* que falava apenas com

ele, e depois de entabular conversas dialógicas com políticos e poetas, entre outros, Sócrates chega à prova e à comprovação da assertividade do teor daquilo que havia ouvido em Delfos: ele sabia que não sabia, ao passo que os demais ao redor dele sequer disso estavam devidamente informados. Assim, filosoficamente falando, Sócrates foi autocatapultado à condição de “destino” da filosofia e da espécie humana, condição a qual Nietzsche também aspirou, como se pode ver na citação a seguir.

O descobrimento da moral cristã é um acontecimento que não tem igual, uma verdadeira catástrofe. Quem a coloca a descoberto é uma *forcemajeure*, um destino – ele parte a história da humanidade em dois. Vive-se antes dele, vive-se depois dele... O raio da verdade fulminou precisamente o que até então era do mais alto valor: quem compreende o que foi destruído, que veja se ainda lhe resta algo nas mãos. (NIETZSCHE, *Ecce homo*, §8).

Nessa perspectiva, o amor e o ódio nietzschianos vividos em face de (contra ou a favor de) Sócrates, pode ser justificado: segundo Stegmaier, Nietzsche também desejou, como Sócrates o fez ao empregar a “ironia histórico-universal”, tornar-se uma figura com “importância histórico-universal” (STEGMAIER, 2011, p. 175), conforme registro do próprio Nietzsche: “Sócrates, apenas para admitir, está tão próximo de mim, que eu quase sempre combato contra ele.” (NIETZSCHE, 1875, também citado por MÜLLER, 2005, apud STEGMAIER, 2011, p. 176).

Essa ambivalência vivida por Nietzsche com relação a Sócrates parece não ter se repetido quando quem estava em cena era Schopenhauer. Isso pode ser conferido na *Terceira consideração extemporânea*, de 1874, à qual nomeou de *Schopenhauer como educador*. Nela, Nietzsche critica o sistema educacional alemão da época. Afirma que, em meio àquele sistema, era impossível encontrar homens que estivessem à altura daqueles com os quais deparou ao estudar a Grécia clássica, nos quais viu os verdadeiros modelos de “grandes homens” a serem seguidos em todo processo educativo e em toda relação pedagógica. Contudo, sob a influência da tragédia grega antiga, enquanto procurava um verdadeiro educador, ele se depara com Schopenhauer. E registra como e em que estado de espírito o encontrou:

Para descrever quanta importância teve para mim o primeiro olhar nos textos de Schopenhauer, concedam-me lembrar uma imagem que minha juventude foi freqüente e insistente como nenhuma outra. Quando em um tempo me abandonava, ao meu agrado, aos desejos, eu pensava que o destino teria me livrado da tremenda fadiga e do dever de me auto-educar somente se encontrasse, no momento certo, um filósofo como educador, um verdadeiro filósofo a quem eu pudesse obedecer sem pensar, pois depositaria nele uma confiança maior do que em mim mesmo. (NIETZSCHE, 1999, p.3).

O que ele reforça mais adiante:

E se alguém nunca entendeu o que significa, na nossa atual humanidade de quimeras, encontrar uma natureza toda inteira, unívoca, bem firme na própria dobradiça e todavia em movimento, desenvolva epropícia, compreenderá a minha felicidade e a minha maravilha, eis que encontrei Schopenhauer: senti ter encontrado nele aquele educador e filósofo que procurei por tanto tempo. (NIETZSCHE, 1999, p. 7).

De todo esse material, podemos extrair algumas características daquilo que chamo de relação pedagógica, a saber:

- a) A relação pedagógica é fundada na condição *ontoantropológica* concreta dos sujeitos que se posicionam nela, conforme os papéis que cabem a cada qual, sendo os principais deles os de aluno e professor, mestre e discípulo ou educando e educador: por exemplo, Nietzsche procurando tornar-se humano, a exemplo daqueles que ele próprio considerava “grandes homens”.
- b) O professor, mestre ou educador que pratica o ato educativo compromissado e consequente, considerando “o outro” na pessoa do aluno, discípulo ou educando, e imerso nos processos interligados de educabilidade e perfectibilidade, é sempre aquele que é autorizado a ensinar por quem ocupa o lugar de aprendente: por exemplo, Nietzsche eleitor de Sócrates e Schopenhauer como seus educadores.
- c) A relação pedagógica propiciadora do desenvolvimento humano que possibilite superar-se a si mesmo (educabilidade e perfectibilidade) baseia-se sempre na autonomia que iguala as inteligências (RANCIÈRE, 2007) em um contexto humano de imanência, em que educando e educador são causas de si próprios,

mútua, comum e compartilhadamente: por exemplo, Nietzsche determinado a igualar-se a Sócrates, na ambiguidade de amor e ódio, afetos que caracterizam toda e qualquer relação humana, o que também qualifica a relação pedagógica, que é, ainda, social, epistêmica, pedagógica e didática, entre outras.

- d) Os ditos nas letras “a”, “b” e “c” podem ser unidos para potencializarem a ignorância como o estado humano, existencial, epistêmico e pedagógico, entre outros, como a condição legitimadora de toda relação pedagógica possível entre seres humanos, seja a ignorância em “estado cru” seja a ignorância já em utilização metódica para consubstanciar as práticas pedagógico-relacionais implicadas nos atos de ensinar e aprender: por exemplo, as relações filosófico-pedagógicas travadas por Nietzsche com Sócrates e Schopenhauer, ainda que com o primeiro tenha sido apenas por meio de material bibliográfico.
- e) Se a ignorância é a gênese do conhecer, superar a ignorância para suprir a ausência de informação, conhecimento e saber (CHARLOT, 2000) torna-se a finalidade última de toda relação pedagógica: por exemplo, aqui, contrariamente a Sócrates, não se trata de confirmar o outro no “não saber”, mas, ao contrário, fazê-lo transpor o ignorar e, mediante a prática epistêmico-relacional, produzir o conhecimento de que necessita para sua exitosa relação com o mundo e com a sociedade.

Esses aspectos podem ser observados em nossas situações reais de ensino e aprendizagem: quem sabe se, com base neles, nossas relações pedagógicas concretas não se tornem práticas mais criativas, criadoras e humanizadas?

## Conclusão

Vimos que a relação pedagógica possível, aqui exemplificada pelo que Nietzsche viveu em face de Sócrates e Schopenhauer, é aquela em que o patrimônio epistêmico ignorado ou conhecido torna-se o elo entre mestre e discípulo. Vimos, também, que o lugar da ignorância na relação pedagógica é aquele em que a ausência de conhecimento é o estado que, gênese do desejo de conhecer, é aquele que legitima o ato educativo, passível de ser qualificado pela igualdade das inteligências.

Porém, a relação pedagógica aqui delineada só se torna possível se houver seres humanos que se entregam à relação, que se ponham em comum, que igualiza as inteligências e reconhece a ignorância como o ponto de partida, tendo na produção de informações, conhecimentos e saberes o seu ponto de chegada.

Tornar comum, comunicar, empregar a palavra com o intuito de mexer e remexer ignorâncias e patrimônios epistêmicos tendo em vista informar os processos de educabilidade e perfectibilidade que só os humanos podem desencadear, viver e experimentar para encurtar a distância dos humanos entre si, das ignorâncias com relação aos saberes, do humano com relação ao seu mundo e sua sociedade. Sobre essa potencialidade da comunicação, Rosa assegura-nos que

essa distância entre o homem e seu mundo, representada pela linguagem, confere ao ato pedagógico um poder quase mágico. Por ele é possível transitar do presente ao passado e daquele ao futuro sem retroceder ou avançar efetivamente no tempo; “passear” por espaços nunca vistos sem sair do lugar; quantificar o inquantificável por meio da aventura dos números, virar os corpos do avesso, ver por dentro ou, ainda, ver o invisível com o auxílio da Biologia, da Química, da Física, da Filosofia. (ROSA, 1998, p. 51).

Contrariamente à ética da sapiência socrática – saber é virtude – e à ética do “super-homem” isolado nietzschiano – “será maior aquele que souber ser o mais só, o mais escondido, o mais afastado, o homem que viverá para além do bem e do mal”, esse que será “o mestre de suas virtudes, que será dono de uma vontade enorme; eis o que deve ser chamado de grandeza: poder ser, ao mesmo tempo, múltiplo e inteiro, extenso e pleno” – (NIETZSCHE, 1992, VI, 212), que a ética da ignorância possa qualificar nossas relações pedagógicas. Só quando “sei que não sei” torna-se possível a aventura do conhecer – e conhecer que potencialize a vida, não que a jogue para um futuro ou para uma região preternatural além do humano. A vida que cada um de nós tem que saber para por ela responder é a que está em nossas mãos. E como poetiza Carlos Drummond de Andrade: “O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.” (ANDRADE, 1983, p. 108).

## Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1983.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. de B. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Héliogio (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Cipedes, 1999.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Dicionário filosófico*. Trad. de E. Brandão. São Paulo: M. Fontes, 2011.
- DANTAS, Rodrigo. Da colonização e da emancipação do pensamento. In: KOHAN, Walter O. *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 119-144.
- DICIONÁRIO PRIBERAM da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 5 abr. 2012.
- DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. *Dicionário de filosofia*. Trad. de M. Appenzeller. Campinas: Papirus, 1993.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- MÜLLER, Enrico. *Die griechen im denken Nietzsches*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2005. p. 188-220. (Monographien und texte zur Nietzsche-Forschung, v. 50).
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Além do bem e do mal*. Trad. de P. C. de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Crepúsculo dos ídolos*. Trad. de R. R. T. Filho. São Paulo: Abril, 1978. (Coleção Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. *Ecce homo*. Trad. de P. C. de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. Fragmento póstumo do verão de 1875. *Kritische Studienausgabe (KSA)*, v. 8, 6[3]. p. 97.
- \_\_\_\_\_. *O nascimento da tragédia, ou helenismo e pessimismo*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Schopenhauer como educador*. Trad. de A. M. Saura Vaz. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1999. Mimeografado.
- PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. Trad. de J. Bruna. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. *Apologia de Sócrates*. Trad. de C. A. Nunes. Belém: Edufpa, 2001.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. de L. do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RANGEL, Mary. *Representações e reflexões sobre o bom professor*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ROSA, Sanny S. da. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, 1998.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Trad. de M. Stahel. São Paulo: M. Fontes, 1998.

SQUIRRA, Sebastião Carlos de Moraes. Sociedade do conhecimento. In: MELO, J. M.; SATHLER, L. *Direitos à comunicação na sociedade da informação*. São Bernardo do Campo: Umesp, 2005.

STEGMAIER, Werner. Nietzsche como destino da filosofia e da humanidade? Interpretação contextual do § 1 do capítulo “Por que sou um destino”, de *Ecce homo*. Trad. de J. P. S. Vilas Bôas. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 34, n. 1, p. 173-206, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. de F. Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

---

**Submetido em 7 de abril de 2012.**

**Aprovado em 6 de julho de 2013.**