

O pensamento independente não há: uma leitura de *Professores para quê?* de Georges Gusdorf.¹

Ana Laura Godinho Lima.

No encontro que realizamos com o objetivo de pensar sobre a realização deste terceiro “Ciclo de Palestras Leitura, Educação, Literatura e Formação”, assim que definimos o tema, “Os clássicos que escolhemos como nossos: reflexões sobre seus efeitos estruturantes na educação”, imediatamente, portanto de maneira irrefletida, ocorreu-me escrever sobre o livro *Professores para quê?* para uma pedagogia da pedagogia, de Georges Gusdorf. Sem dúvida a escolha justifica-se: a leitura do livro foi e permanece sendo importante para mim. A escolha, muito bem justificada em sua motivação, foi irrefletida, uma vez que eu não tinha o livro, que duas vezes comprei e perdi e, além disso, trata-se de uma obra que não constitui uma referência para o meu trabalho de pesquisa ou de ensino, que não compõe a bibliografia dos meus textos ou dos meus cursos, de modo que eu nunca tinha escrito uma linha que fosse sobre ele. Precisei, portanto, começar do começo. Adquirir de novo o livro, lê-lo novamente e iniciar a escrita do texto na superfície amedrontadora da tela em branco. A boa surpresa foi ter recebido de presente, na ocasião da prova de arguição do memorial no concurso de livre-docência, outro exemplar do livro, oferecido por um dos professores da banca. Assim, agora, não apenas voltei a tê-lo, como possuo um par.

Por que *Professores para quê?*

Na minha formação, o livro aparece como um discurso original sobre educação, que põe no centro da análise o que é de fato nuclear, ou seja, o diálogo entre o professor e o aluno, a interlocução entre duas pessoas de “maturidade desigual”, como diz o autor.

Evidentemente é importante considerar que o diálogo entre o professor e o aluno não ocorre no vazio, mas na escola, em um espaço físico preciso, bem ou mal conservado, melhor ou pior adaptado às necessidades do ensino. Além disso, esse diálogo acontece em um enquadre institucional mais ou menos rigoroso, um dispositivo que estabelece regras para a ocupação do

¹ Este texto foi escrito para ser lido no III Ciclo de Palestras “Leitura, Educação, Literatura e Formação”: Os clássicos que escolhemos como nossos: reflexões sobre seus efeitos estruturantes na educação. O evento foi adiado em função da quarentena que estamos vivendo.

tempo, o uso dos espaços, os modos de convivência. Também é necessário considerar a relação do dispositivo com o seu entorno geográfico, a comunidade em que se insere, bem como as especificidades de seu tempo, as exigências da sua atualidade. Contudo, ao considerar-se todos esses aspectos, é preciso não perder de vista esse acontecimento fundamental que ocupa o centro ou, nas palavras de Gusdorf, o princípio. Diz ele: “ Importa, pois, principiar pelo princípio, e o princípio, aqui, é o diálogo”, algo que, como ele observa, embora seja elementar, “tem sido ignorado pela maior parte dos teóricos da pedagogia” (p. 33). O autor decide-se a fazer desse princípio o centro das suas reflexões, sem desconsiderar os outros elementos.

Mas esse autor, Georges Gusdorf, quem é? Ele viveu de 1912 ao ano 2000 e foi um filósofo francês. Estudou na Escola Normal Superior, onde foi aluno de Gaston Bachelard e estudou também na Sorbonne. Filho de uma família judia, foi preso na Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial. Nesse período interessou-se pelo tema das autobiografias e escreveu a tese *A descoberta de si*. Depois de ser libertado, tornou-se professor da Universidade de Estrasburgo, de 1948 a 1976. Além de *Professores para quê?* escreveu muitos outros livros, dentre os quais *A agonia de nossa civilização*, *Impasses e progressos da liberdade*, *Ciência e poder* e *A palavra: função: comunicação e expressão*, disponíveis em português. *Professores para quê?* foi escrito em 1963 e não perdeu a sua atualidade e relevância, de modo que merece ser considerado um clássico da pedagogia. Gusdorf apresenta a pedagogia como um mistério e como um perigo, como eu procurarei mostrar adiante.

Uma lição fundamental que aprendi com a leitura desse livro é que aquilo que um professor ensina de mais importante não é a sua matéria, mas a busca da verdade, ou seja, um certo modo de se relacionar com o conhecimento, com a cultura. Gusdorf o diz de maneira muito bonita: “O diálogo do mestre e do discípulo situa-se no seio do imenso horizonte da cultura humana” (p. 163). Afirma que o professor dá uma forma humana aos valores, dentre os quais sobressai a busca da verdade e faz isso ao dedicar a própria vida à investigação da verdade, à busca de compreensão. Ensina que o aprendizado da verdade, do esforço de compreender, aprende-se com outra pessoa. Assim, ao enunciar no título desta apresentação que o pensamento independente não há, pretendi reconhecer com o autor que a formação do próprio pensamento requer uma iniciação, que o indivíduo que dá os primeiros passos em sua busca precisa recorrer a alguém mais experiente, que esteja mais adiantado no caminho, não necessariamente alguém mais velho, embora o mestre seja mais velho na maioria das vezes, porque o conhecimento requer a experiência, que por sua vez requer tempo de vida. O mestre é esse alguém que serve de guia, de exemplo ao discípulo em busca da compreensão. Ele não entrega a verdade, que

por sinal não possui, mas ensina a atitude e os procedimentos de que se vale em sua própria busca. Faz parte do seu ensino a transmissão de um conjunto de informações, mas essas informações, embora possam ser úteis, não correspondem à verdade que se busca. Então, em que consiste essa verdade fundamental?

De acordo com a minha interpretação do texto, a busca da verdade corresponde a um certo modo de se relacionar com o conhecimento, que se caracteriza pela compreensão de que o conhecimento e a verdade são inesgotáveis, de que sempre é possível ampliar e aprofundar o conhecimento e a compreensão que temos do mundo, das coisas, dos outros, de nós mesmos. Além disso, segundo o autor a verdade, o conhecimento e a cultura escapam ao indivíduo, ao mesmo tempo em que o situam em uma comunidade, daí a necessidade do diálogo, daí a importância do mestre que habita a mais tempo o campo da verdade. A verdade não é individual, é partilhada por meio do diálogo, sendo o diálogo que se estabelece entre duas personalidades a menor representação possível da comunidade mais abrangente em que se situam os interlocutores. Contudo, é importante marcar a diferença entre o diálogo que se estabelece entre o mestre e o discípulo em busca da verdade e a conversa trivial, cotidiana, que em vez de aproximar, mantém a distância entre as pessoas. Gusdorf constata que “grande parte das relações humanas são relações de evitação, ao que parece na intenção secreta de economizarem o choque de personalidades diferentes” (p. 169). Na direção contrária a essa modalidade de conversa anódina, o diálogo entre o mestre e o discípulo expõe-nos um ao outro,

Já não se trata, portanto, de se evitarem polidamente ou de fugirem um do outro, mas de caminharem juntos até o fim de uma certa exigência. No debate que começa, cada um está exposto ao perigo do outro, e ninguém pode dizer antecipadamente como terminará a aventura. Firmou-se uma aliança que se justifica pelo reconhecimento de uma finalidade comum (p. 171).

Outra especificidade importante do diálogo entre o mestre e o discípulo diz respeito ao fato de que, embora se trate de uma relação de amizade, na qual ambos vislumbram o mesmo horizonte, a interlocução não ocorre entre iguais:

(...) sem dúvida, esta aliança não é de igual para igual; não comporta a reciprocidade da amizade entre pessoas da mesma idade e de mesma condição. O mestre e o discípulo situam-se um e outro em relação a uma mesma verdade; fazem juramento de fidelidade aos mesmos valores, mas há uma defasagem que separa suas posições respectivas. A intenção é comum, mas a qualidade de mestre implica um grau de ascendência indiscutível e indiscutido (p. 171).

A essa altura já deve estar claro, mas convém explicitar que a busca da verdade que o mestre e o discípulo empreendem juntos não diz respeito à ânsia pela informação, pela notícia, não corresponde à injunção contemporânea para se manter atualizado. Refere-se, em vez disso, e talvez na direção contrária a isso, à vontade de conquistar um conjunto de verdades mais

difíceis e mais duradouras, as quais costumamos reconhecer como sabedoria. Como adverte o autor, a sabedoria não é algo que se adquire com facilidade, rapidamente: “A experiência ensina, no entanto, que a sabedoria não pode ser adquirida sem custo. A verdade não se reduz a uma lição que decoramos, mas supõe uma aplicação de toda a personalidade” (p. 11).

O discípulo precisa do mestre para iniciá-lo nessa busca e nesse empenho, mas não permanece e não deve permanecer à sua sombra. Com o tempo acaba por desviar-se do caminho do mestre para encontrar o seu próprio caminho em busca da verdade. Contudo, no início depende de um mestre que o guie, que lhe ofereça as primeiras indicações, a partir das quais poderá, mais tarde, mudar de direção. Mesmo assim, o seu pensamento próprio, até em suas mais originais formulações, será sempre resultante das suas relações com outros pensamentos, os pensamentos dos mestres que o precederam, que o provocaram, o estimularam, desafiaram e encorajaram. É também nesse sentido que Gusdorf ensina que o pensamento independente não há. O autor não o afirma nesses termos, mas dedica um capítulo do livro ao tema, o qual é intitulado “Ação do mestre e as relações de dependência”. No entanto, esse capítulo inicia sugerindo o contrário do que foi dito, ao enunciar que o mestre é justamente aquele que se tornou independente. Assim, seria melhor dizer que o pensamento independente conquista-se a partir de relações de dependência, porque todo mestre um dia foi um discípulo, portanto dependente de um ou mais mestres.

No texto de Gusdorf, a independência relaciona-se à liberdade e ao poder: o mestre não é apenas independente, mas tem domínio sobre si próprio e vive de acordo com as suas escolhas, o que significa que sua personalidade e sua vida são obras suas. Entre as belas passagens do capítulo, algumas das minhas preferidas são as seguintes:

Seja em que campo for, o mestre, antes de surgir como modelo para os outros, é aquele que encontrou a si mesmo, porque conquistou a si mesmo. É aquele que ganhou sua vida, e essa é a mais evidente lição da sua força. A vida do mestre tem um sentido, livremente escolhido, entre tantas outras vidas que erram ao acaso (p. 92).

Todo mestre também é, num certo sentido, um mestre artesão que soube primeiro ganhar-se a si mesmo através de uma conquista metódica. A obra fundamental do homem é ele mesmo, e as realizações exteriores são apenas confirmações dessa obra-prima fundamental que para o homem digno desse nome é a edificação de si mesmo (p. 93).

Pode-se ser um mestre sem discípulo a partir do momento em que se pôs ordem à vida, ao pensamento ou a esta ou aquela atividade (p. 93).

Esses trechos me fazem lembrar a observação de Nietzsche em *A genealogia da moral*, quando o filósofo diz: “cada espírito tem seu timbre”. Associando as considerações de Gusdorf ao enunciado de Nietzsche, pode-se pensar que edificar a própria personalidade corresponde a

adquirir voz própria, conquistar o próprio timbre. Segundo Nietzsche, para se chegar a ouvir o timbre de um espírito, é preciso afastar-se das solicitações do tempo presente, o que reforça a ideia de que o diálogo entre um mestre e seus discípulos em formação nada tem a ver com a busca insaciável por atualização e inovação que caracteriza a relação contemporânea com a cultura. Nas palavras de Nietzsche, em vez disso,

(...) nós, filósofos, necessitamos descanso de *uma* coisa sobretudo: do “hoje”. Nós veneramos o que é tranquilo, frio, nobre, passado, distante, tudo aquilo em vista do qual a alma não tem de se defender e se encerrar – algo com que se pode falar sem elevar a voz. Ouça-se o timbre de um espírito quando fala: cada espírito tem seu timbre, ama-o (p. 91).

Voltando a Gusdorf, seria preciso considerar que o próprio timbre, a própria voz, não se descobre como um atributo natural, mas conquista-se e isso exige um “esforço de toda a personalidade”, o qual, no início, precisa ser apoiado por um mestre. Já foi dito que a relação mestre-discípulo é uma relação de dependência e que o discípulo depende do mestre, mas o mestre não depende do discípulo. É preciso acrescentar agora que a dependência que caracteriza a relação mestre-discípulo é distinta de outras relações de dependência: É distinta da relação de dependência entre senhor e escravo, que consiste numa relação de posse, pois o escravo é uma coisa do senhor, pertence ao senhor e não a si próprio; é também distinta da dependência entre patrão e empregado, a qual corresponde a uma subordinação econômica e se estabelece contratualmente, por meio de uma negociação, e pode ser rompida por qualquer uma das partes. A propósito, o autor bem observa que “As tentativas patronais para deslocar sua autoridade e lhe conferir um significado moral, político ou espiritual vão imediatamente se chocar com a desconfiança. O paternalismo é, com razão, considerado pelos assalariados como abuso de poder” (p. 95). A relação de dependência entre o mestre e o discípulo é, além disso, distinta da dependência entre o soldado e o coronel, que não é pai nem patrão, mas está, como o soldado, submetido à mesma ordem superior, sendo que o coronel se distingue do soldado apenas por ocupar um grau mais alto na hierarquia militar. A ordem e a hierarquia militar não servem, ou não deveriam servir, ao interesse pessoal de um ou de outro, elas são impessoais e se justificam como serviço prestado à comunidade. Finalmente, a relação mestre-discípulo é distinta da relação de dependência entre pai e filho, a qual é determinada pela natureza e vigora pela vida inteira, sendo muito difícil desvencilhar-se dela. Enquanto a responsabilidade que cabe ao pai é sentida como ilimitada, cabe ao mestre ocupar-se apenas da “vida do espírito e não da vida em sua totalidade” (p. 98). Além disso, na relação mestre-discípulo, o vínculo de dependência se estabelece livremente, a partir de um consentimento mútuo. Nas palavras de Gusdorf, “Cabe ao mestre designar seus discípulos; cabe ao discípulo escolher seu mestre” (p.

98). Como resultado desse encontro e desse vínculo de dependência, o discípulo é restituído a si mesmo, pois, como já se disse, a dependência nesse caso é temporária:

Reduzida ao essencial, a relação mestre-discípulo é radicalmente diversa da relação de subordinação. O discípulo confia no mestre para que este o instrua e o conduza enquanto ele não for capaz de se conduzir a si próprio. A condição de discípulo é provisória, uma situação passageira, que aguarda a habilitação que tornará o indivíduo apto a se conduzir por si próprio. (p. 99).

A caracterização da relação mestre-discípulo feita pelo autor tem desdobramentos importantes a serem considerados, os quais fazem pensar na pedagogia como um mistério e um perigo. Dentre esses desdobramentos, a ideia de que o professor não educa apenas por meio do seu discernimento, mas de sua personalidade, por meio de seu *timbre*, pois a educação é algo que se passa entre duas pessoas inteiras. Ilusório, portanto, esperar que um professor ensine os mais diversos pontos de vista acerca de uma questão como se fossem indiferentes, como se para ele todas as perspectivas valessem a mesma coisa. Ainda que o pretendesse, a sua presença diante dos alunos, a sua postura, o seu olhar, a sua voz e as suas expressões o trairiam pois, como lembra Gusdorf,

O professor não fala como um livro, é uma presença concreta, qualitativamente diferente da presença abstrata e ausente que as técnicas audiovisuais, tão em moda hoje em dia, procuram. O professor fala, mas sua palavra não é somente uma palavra *diante* da classe, é uma palavra *dentro* da, *com* e *para* a classe (p. 38-39).

Além disso, o estudo da pedagogia como conhecimento especializado e a inserção profissional como professor em uma escola podem favorecer, mas não asseguram o encontro entre mestre e discípulo, o qual nada pode garantir. Na concepção do autor, a verdadeira pedagogia tem um componente de mistério. No que diz respeito às teorias pedagógicas, Gusdorf pondera:

O teórico considera a educação como um trabalho em larga escala, o professor sabe por experiência, que essa perspectiva técnica e industrial não passa de uma longínqua aproximação do fenômeno. A realidade fundamental continua sendo esse diálogo aventuroso, durante o qual dois homens de maturidade desigual confrontam-se, mas em que cada um, a seu modo, dá testemunho perante outro das possibilidades humanas (p.31-32).

Em outra passagem do livro, ele reafirma a existência desse componente, ao ponderar que o diploma pode garantir o exercício de uma profissão, mas não proporciona o verdadeiro reconhecimento reservado aos mestres. Essa passagem é importante e vale como advertência:

É possível ser bem-sucedido nos exames e concursos universitários sem ter adquirido a autoridade de mestre, assim como é possível ser um mestre reconhecido e respeitado sem ter passado por esta ou aquela experiência pedagógica. O próprio fato de se ocupar um lugar no ensino e de ter alunos é insuficiente: muitos são os professores que não iludem nem a si mesmos nem aos outros (p. 91).

Assim como não basta conhecer as teorias e não basta ocupar um cargo no magistério, também não importa a posse e a rigorosa aplicação dos métodos de ensino, o que amplia o espaço ocupado pelo mistério na aventura pedagógica. Diz o autor: “Os melhores métodos não salvam o professor que não saiba fazer reconhecer sua autoridade, enquanto os métodos mais arcaicos e grosseiros fazem maravilhas se aplicados por um professor aceito e estimado por seus alunos” (p. 37). Se não são as teorias, nem os diplomas, nem a posição institucional, nem mesmo os métodos, como pode o discípulo ascender à mestria? Não cabe responder à questão afirmando-se que basta seguir o mestre, pois cabe ao discípulo encontrar o seu próprio caminho. Já se disse que aquele que permanece à sombra de seu próprio mestre, não conquista a sua própria voz, não afirma o próprio timbre e não alcança a independência e, portanto, a mestria. Pode-se talvez dizer que a possibilidade de se contar com um mestre sugere um bom começo, não mais do que isso. Assim, a pergunta “como pode o discípulo ascender à mestria” permanece sem resposta, como um mistério ou um enigma, do qual as ciências educacionais buscam acercar-se sem poder desvendar ou resolver satisfatoriamente.

No livro de Gusdorf, além de aparecer como um mistério, a pedagogia aparece como um perigo. O autor mostra que a condição de mestre é arriscada, em primeiro lugar, porque ser mestre é ocupar uma posição carregada de uma expectativa impossível de satisfazer completamente. O mestre ocupa o lugar de quem detém o saber, a verdade e a razão, mas um verdadeiro mestre tem consciência de que essa condição é ilusória, impossível de sustentar a não ser, talvez, momentaneamente. Nas palavras de Gusdorf,

O professor diante da classe encontra-se na difícil situação daquele que tem sempre e necessariamente razão. Sua própria missão faz dele o revelador da verdade. À primeira vista, essa situação pode parecer privilegiada e confortável. É claro que, numa segunda análise, ela é terrivelmente difícil e, sem dúvida, insustentável, pois ter sempre razão é impossível (p. 39)

Outro perigo que ronda a condição de mestre é o de deixar-se levar pelo sucesso de público, pelo reconhecimento conquistado, e desistir de sua busca. Em outras palavras, o mestre pode desencaminhar-se e acabar renunciando à verdade para perseguir o êxito. Segundo o autor,

A aprovação dos outros atinge-nos, porque julgamos encontrar nela um critério de validade, como se os outros tivessem mais autoridade que nós para reconhecer o que é verdadeiro, bom e belo. Seria, contudo, estranho que outra pessoa pudesse decidir melhor do que eu se verdadeiramente respondi à questão que é minha (p. 120).

E

A popularidade é má conselheira. Desencoraja a obstinação no trabalho, pois que só na solidão merece ser recomeçada uma partida perdida. O ator em moda, o escritor, a partir do momento em que se julgam lançados, estão, na maior parte dos casos, definitivamente perdidos (p. 121).

A popularidade e suas seduções constituem um risco, o qual se associa a outro. A vaidade do mestre, seu desejo de ser influente, sua vontade de poder implicam no perigo de se perder em disputas com seus pares, em tentativas de sobrepujar os colegas, mesmo ao custo de refrear o avanço do conhecimento. Eis aí outra forma do mestre desencaminhar-se e, pior do que isso, posicionar-se como obstáculo no caminho dos outros.

É preciso dizer que Gusdorf não pretende estabelecer uma separação simples entre o mestre autêntico e o impostor, em vez disso adverte que os perigos associados à mestria, ou a “patologia da mestria”, expressão que intitula um dos capítulos do livro, ameaça a todos, como evidenciam os exemplos que ele apresenta no texto – Beethoven, Goethe, Darwin, Marc Bloch, Hegel... O autor observa: “Uma série de transições insensíveis conduz do mestre verdadeiro ao charlatão e ao impostor; e o mestre lúcido tem nítida consciência dessa possibilidade de impostura que existe dentro dele” (p. 137).

Enfim, ao concluir esta apresentação, percebo que a razão pela qual eu considero o livro *Professores para quê?* como um clássico em minha formação diz respeito não apenas à sua originalidade, que o torna um discurso único entre tantos outros que eu estudei, mas também ao seu caráter desafiador. Essa obra apresenta a pedagogia como algo inteiramente diferente de uma disciplina dedicada à normalização dos discursos e dos procedimentos do professor com vistas a promover a adaptação social dos alunos. Longe disso, a pedagogia, como a apresenta Gusdorf, trata do encontro entre o mestre e o discípulo, o acontecimento “venturoso” por meio do qual o discípulo inicia-se em seu caminho em direção à verdade da cultura e à sua própria.

Referências:

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.