

# ENSAIO *VERSUS* COMPETÊNCIA. O QUE PODE A ESCOLA HOJE?<sup>1-2</sup>

HUBERT VINCENT<sup>3</sup>

---

## Resumo

O que pode a escola hoje: tornar possível o ensaio, ou mesmo forçar ao ensaio ou a iniciativa. Como procurarei mostrar, essa é uma velha resposta que nos vem de uma certa tradição francesa, ilustrada principalmente por Montaigne e Alain, mas à qual também Nietzsche e Dewey não são estranhos. Se ela merece ser retomada hoje, é para contrastar com a noção de competência, que, como sabemos, é a resposta contemporânea dominante para essa questão do que pode a escola. O texto se esforça, pois, em mostrar que essa noção de competência não é, de fato, pertinente para pensar a prática de todo educador, tanto quanto o é aquela de ensaio.

**Palavras-chave:** Competência. Ensaio. Prática do professor.

## Resumé

Ce que peut l'école, aujourd'hui : rendre possible l'essai, et même forcer à l'essai ou à l'initiative. Comme je chercherai à le montrer, c'est une vieille réponse, qui nous vient d'une certaine tradition française, principalement illustrée par Montaigne et Alain, mais à laquelle Nietzsche et Dewey ne sont pas étrangers. Si elle mérite d'être reprise aujourd'hui, c'est par contraste avec la notion de compétence qui, comme on sait, est la réponse contemporaine dominante à cette question de ce que peut l'école. Le texte s'efforce de montrer que cette notion de compétence n'est en fait pas pertinente pour penser la pratique même de tout enseignant, tandis que celle d'essai elle, l'est.

**Mots-clés:** Compétence. Essai. Pratique de l'enseignant.

---

1 Seminário Anísio Teixeira realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 11 de setembro de 2014.

2 Tradução de Maria Manuella Esteves dos Santos e revisão de Filipe Ceppas, Professor da Faculdade de Educação da UFRJ.

3 CIVIIC, Université de Rouen - França.

## 1 O que pode a escola hoje?

Esta não é uma questão fácil, ao menos por duas razões.

A primeira razão está no fato de que há hoje uma resposta para essa questão contida na palavra *competência*. É isso o que verdadeiramente pode a escola: desenvolver competências. Bem sei que essa resposta é frequentemente criticada, o que não impede que seja muito forte e dominante. E há diversas explicações para essa dominação e essa força.

De imediato, essa resposta aproxima, ou faz ela mesma aproximação e consenso entre, de um lado, a inquietude do professor em garantir os resultados da sua prática e, de outro lado, a preocupação das políticas educacionais em garantir os resultados dessas políticas. Esse termo me parece, portanto, comum ao professor e às políticas educacionais. Todos se preocupam com as competências.

A isso devemos somar também uma certa concepção de pesquisa: os fins são conhecidos e são as competências; a questão é como ter certeza dessas competências em função de públicos diferentes, quer sejam os deficientes físicos, os pobres ou, enfim, cada um entre nós. Dessa forma, o campo de pesquisa torna-se bastante aberto. As competências a desenvolver permanecem, em grande medida, as mesmas, e nos demandamos simplesmente quais os melhores meios de as realizar com cada público em particular. Assim, procuramos comparar as diferentes práticas, ou nelas encontrar as “boas práticas”, como se diz hoje, isto é, aquelas capazes de melhor nos garantir o resultado pretendido. Comum aos professores e às políticas, o termo “competência” também o é entre os pesquisadores.

Enfim, esse termo garante uma universalidade e, por conseguinte, trocas: os estudantes podem compartilhar suas formações de um ponto a outro do globo, visto que estas podem ser comunicadas segundo os mesmos termos. As culturas nos separam, mas as competências nos aproximam. Por consequência, ele garante uma empregabilidade: as competências, normalmente, agem sobre o mundo do trabalho.

Eu acrescentaria, por fim, que o próprio termo é significativo. Se a competência é aquela por meio da qual nós nos asseguramos de nossa ação, dos resultados de nossas ações e de nós mesmos, refletir sobre essa noção é, acredita-se, assegurar-se de um fim que podemos, por princípio, controlar. Seria surpreendente que a transmissão de competências não envolvesse ela mesma uma competência.

Há, portanto, uma resposta para a questão “o que pode a escola hoje”, de forma que aquele que queira trazer uma outra, como eu aqui, deve considerar também essa que já existe e que parece ser bastante aceita.<sup>4</sup>

---

4 Dizer que esse termo é um operador de tipo universal não implica, de modo algum, que seu significado seja estável. Como o demonstra a análise de textos político-pedagógicos em vigor, por exemplo, na Europa, a

Como foi dito, essa resposta é frequentemente criticada, o que não a impede de ser dominante. De toda forma, meu propósito não será o de acrescentar qualquer elemento a essas críticas. Num primeiro momento, ao menos, não é muito importante que essa resposta seja dominante. O que importa, ao contrário, é saber se posso fazê-la minha, se efetivamente ela dá conta disso que faço e me esforço por fazer. A questão é saber se essa resposta pode ser a minha *enquanto formador*. Eu, precisamente, não acredito nela. Na verdade, o que quero dizer é que essa resposta das competências não parece adaptar-se bem à experiência da formação e da educação. Considero-a muito parcial e falsa e é isso que quero mostrar. A segunda razão concerne ao público ao qual me dirijo: o que pode a escola *na América Latina*? Não tenho, obviamente, nenhum título, nenhuma competência para dizer o que é necessário hoje para a escola na América Latina. É preciso levar em conta que talvez haja uma resposta específica e própria à América do Sul para essa questão, e ainda uma resposta que não teria muito a ver com aquela que poderia vir da Europa ou da América do Norte; muito menos uma que viesse da Ásia, do Oriente ou da África! É a título de países emergentes, em luta com antigas potências coloniais e prestes a virar uma página, que talvez haja uma resposta específica para a questão “o que pode a escola hoje” na América Latina. Uma resposta própria, que não seja aquela da Europa. Uma resposta nova, que não venha mais da velha Europa! Não tenho, obviamente, nada a censurar em uma tal ambição nem gostaria de colocá-la em dúvida de nenhuma maneira.

O que podemos dizer, todavia, é que, seja qual for a resposta, ela não poderá ignorar essa outra dominante que foi mencionada há pouco e que procura de toda forma formar competências. Estamos, nesse sentido, diante desse problema comum, e o que importa é o nosso esforço para nos situarmos em relação a ele.

Por conseguinte, apresento uma resposta que me parece específica e que é muito claramente uma resposta europeia, mais exatamente francesa e, mais exatamente ainda, a resposta de uma certa tradição francesa, talvez importante, mas particular. Os autores que a formularam são franceses e hoje, em especial, eles não contam muito no campo que se denomina ciências da educação. No entanto, considero-a conveniente e útil, assim como sua relação com a noção de competência.

Montaigne, do qual falarei a seguir, disse:

---

noção de competência está longe de ter um sentido único. Sobre esse ponto, ver G. Stamelos (2001), *Penser l'éducation*. Com relação a um conceito crítico da noção, suscetível de nos indicar seus limites, assim como aquilo que ela é ou não, penso que, hoje, não dispomos de um tal conceito. Até onde eu saiba, não existe uma teoria crítica da noção de competência. Este texto é um esforço nessa direção.

A verdade e a razão são comuns a todos e não pertencem mais a quem as diz primeiro do que ao que as diz depois. Não é mais segundo Platão, do que segundo eu mesmo, que tal coisa se enuncia, desde que a compreendamos e a vejamos da mesma maneira (MONTAIGNE, 2002, p. 227)

Diremos da mesma forma aqui: essa resposta que exponho é, ao mesmo tempo, a minha resposta e aquela que eu encontrei recorrente em outros autores, principalmente Montaigne e Alain. Cabe a mim formulá-la com minhas próprias palavras, em função de um contexto diferente, e isso é um trabalho difícil. Por muito tempo me furtei a esse tipo de trabalho, supondo que bastava restituir o pensamento dos autores antigos, que me parecia suficientemente claro e forte para se fazer entender. Isso é um erro. Nesse sentido, diria eu, o mesmo vale na relação de um país a outro: não importa que as verdades tenham sido ditas antes ou depois, importa mais o movimento da nossa liberdade, que escolhe retomá-las ou não, em função de questões ou problemas que são nossos.

## **2 Ensaio ou formação?**

Há, parece-me, uma velha resposta para a questão “o que pode a escola”, que me soa particularmente francesa e com a qual, de minha parte, estou muito comprometido.

Ela está contida na noção de ensaio. Ela diz que a escola é um lugar de ensaio, o lugar e o tempo para os indivíduos ensaiarem a si mesmos ou empreenderem, “se empreenderem”, se posso dizer assim, ou, ainda, para que se exercitem, explorem e se explorem. Essa resposta diz que a escola só é ela mesma na medida em que for esse tempo de ensaio, de repetição de ensaios, do jogo dessa repetição em diversos níveis.

Da parte dos professores, essa resposta diz ainda, subjetivamente, o seguinte: “Eu não estou aqui para formá-los, minha ambição não é de nenhuma maneira dar forma a vocês. Estou aqui somente para exercitá-los e permitir que vocês se exercitem. O resto, a forma ou as formas virão por acréscimo e dependerá da liberdade que vocês tenham. O que espero, isso ao qual é necessário que eu os force, é: ensaiem vocês mesmos. As elites de hoje e de ontem querem formá-los. Elas anunciam a boa nova: que vocês serão formados. Dizer tais coisas sempre foi o discurso das elites. ‘Nós sabemos o que é bom’, dizem elas, ‘e nós o compartilharemos com vocês’. As elites pensam que são bem formadas e anunciam a boa nova, o que curiosamente não impede jamais que elas sejam restritas e que fechem sua porta. De minha parte, não quero e não pretendo de nenhuma maneira isso, sentindo-me, como dizia Montaigne, tão mal formado para formar quem quer que seja.

Porém, ao contrário, e do fundo mesmo desse saber que me faz mal formado, ou cuja forma é bem bizarra, bem diversa, bem singular e estranhamente multicolorida para que eu possa pretender vos formar, acredito poder exercitá-los, forçá-los mesmo a se exercitar, somente se exercitar e ensaiar”.

Logo, pode-se dizer que essa resposta é uma alternativa à noção ou, ainda, ao projeto de uma formação.

Objetar-se-á, todavia, o seguinte: é óbvio que a escola é um lugar de ensaio, mas, precisamente, ensaios são meios de se chegar a uma competência qualquer ou uma forma qualquer; nós ensaiamos, repetimos, colocamo-nos questões e depois nos colocamos a construir uma competência e um saber. A única função do ensaio é a de ser um meio; ele vale apenas como uma etapa; ele não pode, portanto, de nenhuma forma, ser o fim último da escola. Ensaiar, ensaiar a si mesmo é sempre um meio de melhor se fortalecer, de estabilizar sua atividade e seu saber e de se formar. Assim levantamos hipóteses, para em seguida as testar, verificar, solidificar. Não podemos subestimar esse momento de consolidação, que é propriamente o fim último da escola e da formação, e a ele concernem tanto as aquisições quanto as competências.

Parece, então, muito estranho e contestável propor esse fim à escola e mais ainda dizer que é isso que ela pode verdadeiramente. Em contrapartida, é desejável e normal que os educadores visem estabilizar certas competências, bem como certas aquisições, e queiram avaliar os alunos por sua percepção acerca da aquisição ou não dessas competências e desses saberes esperados. Como educador, certamente não posso deixar de prestar atenção à estabilização de certos saberes e competências.

Sendo assim, parece que o ensaio não pode realmente servir para nos dizer o que pode a escola.

### **3 A dupla significação de ensaio**

Para começar, apresento a questão seguinte: o que é que deve me guiar e efetivamente me guia na minha prática de ensino? É provável que eu tenha na minha cabeça um certo número de saberes e competências a serem considerados, mas é isso que me guia? Não acredito.

Entre aquilo que tenho em minha cabeça e os alunos há o que eles fazem, ou seja, seus trabalhos, a partir dos quais eu parto. Alguns desses trabalhos são melhores que outros, alguns têm necessidade de melhorar certas coisas, outros menos. Alguns são bons e podem ser aceitos; outros demandam maior elaboração.

Posso e devo ajustá-los, em função dos próprios trabalhos, em função das falhas que vejo neles e em função de seu sucesso. Posso indicar neles o que é realmente interessante e merecido de ser destacado e aquilo que, ao contrário, precisa ser suprimido. Há, portanto, inicialmente, a necessidade de que os alunos façam alguma coisa e que eu disponha de seus trabalhos para avançar. Há a necessidade de que eles se tornem visíveis. Se não, se eles não fizerem nada, se eles não mostrarem nada, como posso começar a trabalhar, a lhes formar? Posso ter na cabeça tal saber, tal competência, mas, entre o que eu tenho na cabeça e os alunos, deve haver o que nomeamos seu trabalho e seus ensaios. Como posso começar a trabalhar com alunos quaisquer se eu não tiver isso de início?

Num estilo que se mostrava surpreso com uma postura oposta, Montaigne afirmou:

Eu gostaria que Paluel e Pompeu, belos dançarinos de meu tempo, ensinassem cabriolas simplesmente vendo-as serem feitas, sem nos movermos de nossos lugares, como estes [mestres de escola] querem instruir nossa inteligência sem a colocar em movimento. (MONTAIGNE, 2002, p. 228). Com isso, ele afirma que o primeiro problema para aquele que pretende formar consiste em que seus alunos façam qualquer coisa e desloquem-se de si mesmos; do contrário, nada se faz. Se ele afirmava que isso era uma evidência no que concerne aos exercícios físicos, era para dizer que o era igualmente para os exercícios psicológicos, sobretudo para a formação do julgamento. Podemos chamar esses trabalhos de ensaios. Mas por que essa palavra? O que ela diz?

Primeiro, do ponto de vista daqueles que fazem. Eles compreenderam mais ou menos o que era esperado deles; eles estão, então, mais ou menos interessados; mas, em todo caso, eles fizeram alguma coisa em função do que eles acreditaram e pensaram. Às vezes, eles nem mesmo queriam ou podiam fazer, às vezes sim. Resta que, se eles fizeram alguma coisa, eles não sabem muito bem ou não têm muita certeza se isso está bem ou não. Eles tentaram responder a uma questão ou uma ordem, mas eles não sabem muito bem se têm razão ou não. Eles estudaram tal texto e querem agora escrever. Eles têm o projeto de construir tal objeto e não sabem muito bem se o que fazem vai ou não numa boa direção. “O professor é quem sabe e nos dirá”, dizem ou pensam eles. Inicialmente, a noção de ensaio afirma essa incerteza da resposta.

Seria necessário precisar ainda: há diversas formas de se dizer “é o professor que sabe”. Uma coisa é dizer ou ser tentado a dizer: “eis o que eu tentei, eu o mostro a você”; outra coisa é dizer para si ou ter em mente: “de todo modo, é o professor que sabe”. No primeiro caso, eu tentei alguma coisa, coloquei-me algumas questões, refleti, empreendi alguma coisa, que proponho ao professor. Espera-se que

seja alguma coisa passível de correção, particular e passível de correção. No segundo caso, fiz alguma coisa, sem mais, e espero que me digam se é bom ou não. Nos dois casos, o aluno atribui ao professor um saber, maior que o seu, mas sua relação tanto com esse saber quanto com o professor muda. No primeiro, ele pensa que pode partilhar e compreender o saber do professor, ele espera, então, por precisões sobre o que ele fez ou começou a fazer, e o saber tem o estatuto de qualquer coisa que é possível de ser mostrado. Ele diz a si: “esses são meus ensaios; eu bem sei que eles não estão completos, mas são meus ensaios e tentativas; cabe ao professor me dizer o que vale e o que não vale, e me mostrar isso”. No segundo caso, trata-se de outra coisa: ele espera uma validação que lhe diga se o que ele fez é bom ou não, de modo que o juiz permaneça exterior e que ele não tenha necessidade de se expor segundo razões. A ação não se articula à reflexão: ela está lá, boa ou má. O aluno desejou se conformar. É essa a segunda significação de ensaio: se ele tem razões para fazer assim, ele poderá também talvez ter outras, que podem ser ditas, incluídas, porque elas dizem respeito àquilo que se faz.

Insistirei sobre o ponto seguinte: vê-se que esses enunciados, dos quais parti e que me permitiram diferenciar o enunciado inicial (“é o professor que sabe”), não se opõem de nenhuma maneira como autonomia e heteronomia. Dizer que não estou certo de mim mesmo, que não estou totalmente certo disso que eu ensaio e que não espero exatamente a aprovação, mas sim a opinião do professor sobre o que eu fiz, não é absolutamente o mesmo que dizer que eu não sou autônomo. Penso inclusive que seja o contrário. Hegel perguntava: o que está em jogo na escola? Certamente, aprender a agir segundo um objetivo, isto é, aprender a se submeter, submeter sua atenção a uma certa direção. Nessa conjuntura, ele acrescentava: o que está em jogo na escola não é somente a capacidade de obter a confiança dos outros adultos estrangeiros, mas o *ter confiança* diante dos outros adultos. Este último ponto é que está em questão aqui, e a noção de ensaio exprime esse “ter confiança diante dos outros”, diante dos professores, diante de uma instância que julga. A oposição autonomia-heteronomia não é, portanto, pertinente aqui; ela não nos permite discernir o tipo de confiança, de tranquilidade, sobretudo de liberdade, que está em jogo. Mesmo o termo “emancipação” não me parece pertinente: ele não diz respeito à relação que ocorre entre ensaio, professor e aluno e à discussão sobre as razões. A noção de ensaio é solidária, portanto, com uma certa aproximação à autonomia que concerne à própria relação.

O outro aspecto da noção diz respeito ao ponto de vista do professor. Tenho diante de mim diferentes ensaios: um conjunto de equívocos e de sucessos; aquele vai muito bem, aquele outro não muito bem ainda. Em todos os casos, é necessário

retomar, comparar, selecionar, analisar, mas também *fazer comparar*, selecionar, analisar, fazer entender e ver o que é feito aqui e ali. Dito de outro modo: dar a diversidade de respostas em cena. Como disse Montaigne, numa perspectiva somente individual, à qual adiciono uma dimensão coletiva, aí e somente aí começa o trabalho do professor: retomar e fazer retomar, como em um ateliê, onde fazemos e depois refazemos.

Se falo de ensaio aqui é, portanto, do ponto de vista do professor. Ele tem diante dele diferentes ensaios, diferentes tentativas, mais ou menos interessantes, favoráveis, malsucedidas, mais ou menos obscuras ou legíveis. Ele não tem diante de si somente trabalhos que ele julga corretos ou não corretos. Ele tem, antes, isso que chamo de um “material” e que defino como um conjunto variado e aberto de respostas diversas, conjunto de ensaios, portanto.

Aceitemos que, em certos casos, as respostas sejam essencialmente boas ou más, isso equivale a dizer que elas entram em um enquadramento no qual elas são apenas boas ou más. É o caso, por exemplo, quando realizamos o exame de habilitação para tirar a carteira de direção, quando nos é necessário memorizar certas regras precisas, bem como as situações em que elas são válidas; quando é preciso construir, portanto, automatismos. Mas, em outros casos, não é nessa perspectiva que entram os trabalhos dos alunos. O que é visado e obtido é toda uma diversidade de respostas, todo um material, que são os ensaios, que deve ser analisado. Contudo, essa diferença depende do professor: é ele que pode definir a perspectiva e ter em mente apenas a primeira, do correto ou incorreto, ou que pode desejar, ao contrário, provocar o material, ou ainda um equilíbrio entre as duas. No caso do mestre de dança que mencionou Montaigne, do que se trata? Que os aprendizes de dança façam o gesto correto, ou que façam o que eles pensam que deva ser feito e que, em seguida, o mestre possa retomar seus ensaios? No segundo caso, surge o desejo de pesquisar essa diversidade ou ainda de a provocar, de buscar, portanto, provocar esse material. É quando o mestre está diante desse material, - que o faz ver, que ele produz diante dos alunos, ao fazê-los refletir sobre ele - que o trabalho dos alunos começa.

Não é, portanto, absurdo dizer que tudo começa assim que o professor tem diante de si esse material; seu trabalho é mesmo que de o solicitar. Não se trata de uma disposição subjetiva ou moral dele (o professor deve ser respeitoso, acolhedor, numa avaliação dita formativa, mais do que quantitativa), é bem outra coisa: uma estrutura de exercício que permite e torna possível o material e que, em seguida, tornará possível uma apropriação daquilo que se busca aprender. É esse o trabalho; é bem essa a preocupação que orienta efetivamente o professor. Um



exercício só é interessante quando dá lugar a respostas corretas ou, por outro lado, a respostas totalmente incomparáveis. Ele se torna interessante, no entanto, desde que dê lugar a diferentes ensaios, eles mesmos podendo ser retomados, assim como confrontados com outros.

Diremos para finalizar: o material é e não é os alunos; ele os exprime certamente, na sua relação com um dado material cultural, qualquer que seja, e no momento em que eles assim se exercitam. Não são suas pessoas o que está em jogo, mas o que eles fizeram; são seus ensaios, seus trabalhos ou tentativas. O conjunto desses ensaios, que todos respondam às iniciativas deles, dos alunos, é o que podemos chamar “a classe”. O professor não tem relação com indivíduos particulares, mas com um conjunto de ensaios, e todo desafio é para ele o de entrar na diferenciação desses ensaios: quanto mais o material for rico, diverso, melhor ele será.

Há, portanto, uma dupla significação de ensaio. Do ponto de vista do aluno, ele concerne à liberdade na relação. Do ponto de vista do mestre, ele diz respeito a seu talento pedagógico para fazer emergir os ensaios, o que denominei um “material de trabalho”. A partir desse duplo ponto de vista, não é absurdo dizer que o ensaio é o fim da nossa ação. Quero dizer que é isso que nós queremos e podemos realmente, considerando, aqui ou ali, a estabilização de certos saberes, de certos *savoirs faire*, pontualmente. Mas isso acontece por si mesmo, uma vez que alcançamos o ensaio.

Se volto à noção de competência, entendida como estabilização de um saber fazer, vê-se que ela é secundária em relação a essa primeira preocupação. Não formamos jamais a partir daquilo que temos como competências; mas formamos a partir de ensaios feitos por aqueles que pretendemos formar. A primeira tarefa é de fazer emergir os ensaios, e quanto mais o material é rico, melhor ele é.

Pode-se dizer que isso faria retomar a objeção inicial: os ensaios não são mais que meios, o tempo previsto para que em seguida a competência se estabilize. Nesse sentido, eles não são o fim da escola, mas somente o meio, o essencial seriam as competências.

Gostaria de mostrar, contudo, que esse meio ultrapassa amplamente o seu resultado. Como foi dito, uma vez obtido o ensaio, o resto, e em particular a estabilização da competência, segue por si mesmo, ainda que seja necessário repetir; ao menos no sentido de que esse momento do ensaio tem muito mais importância subjetiva, e por questões de motivação; ou, ainda, no sentido de que é porque se faz que, em seguida, torna-se possível ajustar o seu fazer. Assim, eu diria igualmente que é sem dúvida uma ideia muito restrita de competência separá-la da iniciativa possível. Uma pessoa competente não é somente alguém que sabe, mas

antes alguém que, com base em sua experiência e seu saber, pode buscar novas iniciativas e se arriscar em novas direções. Não há, portanto, nesse sentido, uma completa exterioridade entre competência e ensaio.

#### **4 Alain, o cuidado do fazer e do ateliê**

Que o centro mesmo da atividade educativa seja identificado com o ensaio, de acordo com o sentido exposto, é o que Alain destacava, avançando argumentos que me parecem importantes. Reproduzo alguns que me parecem formular claramente a questão e desenvolvê-la.

##### *4.1 Fazer e cuidar para fazer bem feito*

Para Alain, esses são aspectos diferentes e excludentes. Ele atribui a seguinte fala ao mestre que se dirige à criança: “Há somente uma coisa que importa para você, é isso que você faz. Se o faz bem ou mal, é isso que você saberá em breve, mas faça o que você faz.” Que ao menos, pois, a criança faça e que ela ensaie. É necessário, portanto, fazer, e o mestre é aquele que neutraliza a questão do bem e do mal fazer, na medida em que essa questão impeça o simples e puro fazer. Ele foi mais longe, inclusive, ao afirmar: “Eu diria até que em todo trabalho o *desejo de fazer bem feito deve ser usado* de início.” (ALAIN, 1986, p. 6). Segundo Alain, o desejo de fazer bem feito é o principal obstáculo para a possibilidade mesma do fazer.

Uma tal ideia pode parecer estranha. Os adultos em geral estão preocupados com fazer bem feito, ou com fazer bem o seu trabalho. Como toda uma sociologia contemporânea o demonstrou, devemos considerar importante e mesmo vital esse cuidado de “fazer bem o seu trabalho”, ou isso que nós chamamos de “consciência profissional”. Aqueles que, por diversas razões, são impedidos, ou acreditam ser impedidos, de “fazer bem o seu trabalho” sofrem. Mas esses adultos no trabalho sabem e podem ter em conta igualmente as razões de fazer algo de uma maneira mais do que de outra. Não é somente a rotina que neles fala, mas o saber da sua profissão, tanto em si mesmo quanto na sua relação com outras profissões. Para eles, fazer bem feito tem claramente o sentido de um agir profissional determinado.

Para a criança, ou para aquele que aprende, as coisas se passam de forma totalmente diferente. O desejo de fazer bem feito é somente o “desejo de bem fazer”, quer dizer, uma pura intenção, ou uma pura pretensão, uma pura impaciência. Eles pretendem justamente – e de imediato gostariam de – fazer bem feito. Alain diz que é isso mesmo que os impede de fazer, isto é, de entrar no longo e laborioso tempo de uma educação, de uma formação, de uma aprendizagem, na qual eles

devem poder admitir que fazem mal feito, que eles farão mal feito por um longo tempo, mas que no entanto essa passagem é necessária. É essa paciência do aprendiz que Alain parece visar. Mais adiante, no texto que estamos comentando, ele afirma:

[...] quero dizer com isso que a paciência consiste em se colocar em provas, e a prova, em todos os sentidos, significa isso. Assim, o discurso dos impacientes é sempre que eles não retêm nada, que eles não fazem progresso, que tudo é difícil. Esse estado de espírito não é desprezível; eu o vejo como algo sério, uma severidade com relação a si próprio, uma ideia nobre de perfeição; mas essas são virtudes prematuras. É necessário superar essa timidez orgulhosa.

Sem sombra de dúvida, essas afirmações nos dizem que se trata de liberar a criança de sua ambição inquieta. Não somente de sua ambição, que não é ruim em si mesma, e que Alain reconhece e defende, mas dela enquanto obstáculo à possibilidade de iniciação na aprendizagem. A noção de ensaio remete bem a esse tempo de iniciação à aprendizagem. Então, dir-se-á que a criança deve começar por seguir as regras. Essa, no entanto, de forma alguma é a conclusão de Alain, e a ideia de ensaio diz algo mais, isto é, que é importante, nesse sentido, que a criança ensaie, coloque a si mesma em ensaio, ainda que ela não saiba; e o ensaio fala, igualmente, de uma grande confiança depositada, pelo próprio mestre, nos primeiros passos, que, embora sejam os primeiros passos, são igualmente passos.

O aluno, com efeito, inquieta-se em saber se ele faz bem feito, ou ainda se ele próprio é bom, se *ele* é alguém que faz bem feito; ele não suporta, não aceita fazer mal feito, não se tolera ao fazer mal feito. Ele está, pois, preso a um certo prejulgamento de seu trabalho e de si próprio, preso também pela inquietação, que também lhe concerne, de fazer bem feito. Em uma tal inquietação, é tanto o que ele faz quanto ele próprio o que está em questão. Ora, é isso que é preciso usar e se esforçar por ultrapassar para obter apenas o ensaio: “eis como eu compreendi, eis o que eu fiz; não sei se está bem ou mal, mas é isso que eu compreendi e creio poder fazer, você me dirá se serve ou não”. Por mais simples que seja, essa frase é, creio eu, muito rara. O desafio do ensaio nada mais é do que a possibilidade de dizer isso. Se o mestre tem alguma função, esta é a de liberar a criança dessa visão moral de seu trabalho, tanto quanto de liberar o trabalho mesmo ou a atividade desse prejulgamento moral. É como se a atividade nascesse a partir do momento em que a questão para nós não fosse mais de saber o que devemos fazer para fazer bem feito, ou o que devemos evitar fazer, para evitar fazer mal feito, mas que nos encontremos somente diante da exigência de fazer, de empreender qualquer coisa, sem saber muito bem o que é necessário fazer. É

como se o indivíduo se reencontrasse diante de si próprio, sem saber muito bem o que ele deve fazer, mas devendo no entanto fazer. Então efetivamente ele ensaia, lança-se em seu trabalho, procura fazer, para além de toda imagem do fazer bem feito.

Dessa forma, se há para Alain o cuidado próprio da aprendizagem e de seu tempo específico, se é isso mesmo que aparece bem claramente quando lemos seus comentadores, há, parece-me, ainda um outro aspecto: essa confiança nos primeiros passos, essa atenção aos primeiros passos e iniciativas sobre as quais o trabalho do professor pode se construir. Essa segunda dimensão me parece mais evidente no momento em que Alain se preocupa em retomar o que ele denomina “lição pragmática” e quando ele se preocupa em diferenciar o trabalho propriamente escolar do trabalho do aprendiz.

## 4.2 O fazer

Quando Alain busca retomar, de modo mais explícito, a herança da filosofia pragmática, ele afirma:

[...] para aprender a querer, é necessário agir. A atenção, que nada mais é que a forma intelectual da vontade, não pode se separar da ação. Para obter o interesse (a atenção voluntária), é preciso primeiro obter a ação, *o ensaio*. (ALAIN, 1986, lição 15).

O ensaio, a tentativa, é portanto o que o mestre deve buscar a princípio. Como o disse Montaigne, é necessário primeiro obter o movimento, o impulso, e é porque esse movimento ou impulso foi obtido que podemos começar a trabalhar. Logo em seguida, com efeito, Alain escreve:

É verdade que uma classe ou uma escola deve se assemelhar a um ateliê, não a uma sala de espetáculo. Cada um deve agir sem cessar e experimentar sem cessar. O trabalho do mestre deve ser uma contínua correção, um contínuo reajuste. A regra é que a tarefa proposta às crianças esteja sempre ao seu alcance. *Que elas possam sempre ensaiar*. (ALAIN, 1986, lição 15, grifos do autor).

Logo, a única regra é bem aquela do ensaio e não a do agir segundo certas regras que seria preciso aprender.

Quando Alain busca diferenciar o trabalho do aprendiz do trabalho propriamente escolar, tema sobre o qual retorna com frequência, ele afirma:

A escola caminha em dois sentidos, o do jogo e o da aprendizagem; mas a escola está entre esses dois. Ela participa do trabalho em função da seriedade, mas, por outro lado, ela escapa à severa lei do trabalho; aqui, nos enganamos e recomeçamos; as contas erradas não arruinam ninguém. E não é pouca coisa se o tolo ri de um enorme erro que ele cometeu. Por esse riso ele se julga a si mesmo. Observe que nós

raciocinamos apenas quando há um erro reconhecido, mas nós também só raciocinamos na escola, uma vez que lá apenas nós mesmos nos corrigimos. Nos deixam ir, procurar, borbulhar. *‘Infeliz, o que você fará?’ É uma frase do ateliê. ‘Mostre-me o que você fez’. É uma frase da escola.* E quando o estudante confiante descobre o erro, é uma vergonha sem medo, isto é, uma vergonha para a qual a opinião dos outros não acrescenta nada. Essa autoprudência é o pensamento. (ALAIN, 1986, n. 29, grifos do autor).

Essa passagem me parece bem precisa para o que quero apresentar aqui. Sim, detectamos um equívoco no que concerne ao uso do termo “ateliê”. Com efeito, anteriormente, Alain afirmou que a classe deveria ser como um ateliê, no qual cada um poderia retomar continuamente seus ensaios tanto quanto refazê-los novamente em função de outras tarefas. Sem dúvida, ele tinha em mente os ateliês de formação artística. Aqui, o termo “ateliê” nos envia claramente ao mundo do trabalho, dos aprendizes, mas também ao da usina e, hoje, das empresas e instituições públicas. Nestas, não se trata mais de ensaiar, de se ensaiar, mas de fazer segundo uma competência assegurada; é onde atua, certamente, o supervisor ou o responsável hierárquico. Aqui, trata-se ainda da responsabilidade adulta do agir profissionalmente: suportaríamos mal profissionais que apenas “ensaiassem”, sem saber bem o que fazer; no mínimo isso nos pareceria estranho. O que aproxima, todavia, esses dois sentidos do termo “ateliê” é bem a preocupação com um fazer, o cuidado do fazer e do obrar. E se Alain hesita constantemente entre esses dois sentidos é porque, segundo ele, a escola se aproxima desses dois sentidos: de um lado o trabalho e sua seriedade, a formação de *savoirs-faire* ou competências; mas, de outro lado, os jogos, as iniciativas livres, os ensaios ou tentativas. Vemos novamente que a competência não é o único horizonte da escola.

O outro horizonte, mais próximo, mais presente, é o ensaio, e nós reencontramos as determinações destacadas anteriormente: “Mostre-me o que você fez”, diz Alain, o que pressupõe que o esperado era justamente a iniciativa. Aquele que não é aprendiz, diz Alain, aprende a “não mais ousar”. Como ele diz ainda, há “dois meios de se estar seguro a respeito de si mesmo; o primeiro, que é o da escola, é de confiar em si; o outro, que é do ateliê, é de jamais confiar em si” e seguir, portanto, as regras do ofício, sem mais.

Sempre no objetivo de identificar essa diferença entre o aprendiz e o estudante, Alain dirá igualmente: “Há uma timidez no aprendiz que se torna prudência no trabalhador e que está marcada em suas faces”. “Eu não sei, esse não é o meu ofício”, tal é a recusa do auxiliar. O pesquisador é mais modesto quando ele diz: “vamos ver” (ALAIN, 1986). Novamente, para Alain, o ensaio é do âmbito da escola e recebe a garantia do trabalho do pesquisador. Se o mestre diz: “mostre-me

o que você fez”, o pesquisador diz: “vamos ver”. As duas formulações, como as duas posturas, dizem a mesma coisa: o gosto pelas tentativas e ensaios, o envolvimento e a atenção ao que, à primeira vista ao menos, não faz sentido. Todavia, a aproximação para por aqui: o professor ele mesmo não tenta nada, mas se interessa pelas iniciativas daqueles que ele ensina. Além disso, é ele que vê o ensaio no trabalho do aluno. Isso significa que é o adulto que permite à criança essa consciência do ensaio.

Surpreende, enfim, nesse texto, que Alain invista aqui, e não em outro lugar, não somente a reflexão, mas também o pensamento. O que é a reflexão? Essa capacidade de voltar nossa atenção para o que fazemos ou tenhamos feito e de rir disso quando aí identificamos um erro. E essa “vergonha sem medo”, essa pura relação a si mesmo que sabe que se equivocar é uma coisa usual, é o que caracteriza aquilo que Alain denomina “a prudência do pensamento”.

Acredito, portanto, que não somente a escola avança nos dois sentidos, mas que o pensamento mesmo de Alain também o faz em relação à aprendizagem. É como se esta tivesse duas versões: aquela, longa e sólida, da construção do saber fazer, que supõe regras e obediência às regras; que constrói em cada um essa certeza ao mesmo tempo bem delimitada e fortemente ligada àquilo que sabemos fazer; e também aquela, mais jovial, mais livre, de ensaio, de tentativa, de aceitação do que fazem os alunos, do cuidado de os liberar da inquietude do bem fazer para que eles tentem por si mesmos qualquer coisa, lancem a si mesmos e assim possam aparecer. A escola é as duas coisas, e o termo “ateliê”, tanto como o ensaio, afirma a sua unidade problemática.

### 4.3 *Dois precisões*

Gostaria de precisar os dois pontos seguintes. Em primeiro lugar, não se trata de confundir ensaio com imediatismo. Há conteúdos complexos, pesados, aos quais é preciso dedicar tempo antes de saber como eu poderia ensaiar. Nesse sentido, a metáfora que Alain utiliza para pensar o julgamento não deve nos enganar. Se ele convidava a pensar a ação do julgamento segundo a metáfora do pedestre hábil ao atravessar uma rua movimentada, é preciso considerar, por outro lado, que, para atravessar uma rua, é necessário tempo, observação e espera do melhor momento para se lançar. O movimento é certamente de um único salto, rápido, em que nos projetamos; mas ele pode ter demandado uma longa espera, uma longa inspeção, uma longa ruminação anterior.

Mas o essencial é, segundo ele, obter o ensaio. Uma vez obtido, podemos então nos engajar no trabalho de colocar em forma, de recolocar em forma, pontualmente, para recomeçar em seguida em um outro exercício, em outros ensaios.

Aos mestres e às instituições cabe velar por aquilo que os exercícios encadeiam, e que eles construam um certo número de competências. Estas são as consequências dos exercícios e das aventuras. Isso não exclui trabalhos pontuais concernentes ao método ou ao saber, mas o essencial da atividade não está aí. O objetivo do ensino não é esse. A noção de competência não é suficiente para descrever o que nós fazemos na escola.

O segundo ponto a precisar é o seguinte: a competência requerida do mestre, para acolher, tratar, selecionar e fazer selecionar, ouvir e ver o material, reside em parte no conhecimento do objeto mesmo da aprendizagem. John Dewey dizia que, para acolher os trabalhos das crianças, por exemplo, em pintura, era necessário conhecer os mestres da pintura. E isso não para levá-las a imitar, mas para bem interpretar esses trabalhos. Mais claramente, ele escreveu:

A pedagogia, definida como suposta ciência dos métodos do espírito, no ensino, é fútil – simples véu para esconder a necessidade na qual o educador se encontra de conhecer em profundidade e com precisão o tema que ele ensina. (DEWEY, 2011, p. 249).

É necessário, pois, um mestre que tenha longamente ruminado e frequentado as obras maiores de sua disciplina.

## 5 Montaigne, o precursor

É necessário dizer que esse tema do ensaio, em seus diferentes aspectos, já tinha sido apresentado por Montaigne. É ele quem diz, como mencionei anteriormente, que o trabalho propriamente dito começaria assim que fossem obtidos os primeiros ensaios, e é ele ainda que designa o espaço de acolhimento como retomada, interpretação e diálogo, luta, exercício de ajuizamento sobre obras. Por ter trabalhado isso em outro momento,<sup>5</sup> não vou retomar essa questão aqui.

Destaco somente o seguinte: segundo Montaigne, a finalidade da educação está contida no exercício do ajuizamento como tal. Puro exercício, simples exercício. Está contida em materiais singulares sobre os quais nos exercemos, sobre os quais exercemos nosso julgamento, isto é, sobre os quais tentamos dizer nossas opiniões e o que gostaríamos de fazer e de pensar. O que implica, novamente, que o mestre desperte nossa atenção sobre tal ou tal aspecto das coisas que nós não havíamos visto. Por esse caminho, dizia ele, e somente por esse caminho, forma-

---

5 Ver, por exemplo, Hubert Vincent, *Éducation et scepticisme chez Montaigne ou Pédantisme et exercice du jugement*, Paris: Harmattan, 1997.

mo-nos, conhecemos verdadeiramente nossos interesses e somos capazes de os colocar melhor em forma, eles, não nós.

De modo mais geral, H. Friedrich, um dos comentadores mais respeitáveis de Montaigne, dizia em relação aos ensaios sobre educação:

Como o conhecimento do homem é para Montaigne mais importante do que sua formação – ‘Os outros formam o homem, eu o descrevo’–, sua ideia sobre a educação não é doutrinária. (FRIEDRICH, 1968, p. 101).

Compartilho igualmente dessa ideia: o que importa é o conhecimento do homem e, *por conseguinte*, não sua formação. Se a preocupação do pedagogo supõe sempre mais ou menos uma ambição de formação, uma forma essencial – a competência, por exemplo –, então é necessário dizer que a preocupação com o conhecimento, apenas com o conhecimento, exclui a pedagogia. Mas como devemos entender o termo “conhecimento” aqui? Certamente em referência ao conhecimento que cada um pode ter de si mesmo, e esse se faz não em um hipotético retorno a um eu substancial, e sim no desenvolvimento de nossos interesses; mas também, parece-me, na interação de nossos interesses com a cultura e suas obras: nossos ensaios são realizados em relação com obras culturais dadas e existentes, seja pelas atividades físicas, seja pelas atividades culturais, de tal maneira que o conhecimento de si é, num mesmo movimento, conhecimento do mundo.

## 6 O que pode a escola

Em relação a esse ponto, é necessário fazer a seguinte observação: o ensaio, se ele é desejável e esperado, não está contudo em nosso poder. Às vezes, pode levar muito tempo até que um aluno faça ensaios; às vezes também essa ação acontece espontaneamente. Mais o exigimos, pior ela aparece. O que está em questão aqui é o que chamamos liberdade, e tanto Alain como Montaigne são perfeitamente conscientes disso. Não podemos, pois, assegurar-nos do ímpeto, não podemos o produzir. Ora, afirmei anteriormente que o ensaio é realmente o que a escola pode fazer, é o poder que lhe é próprio, diferentemente da competência. Como dizer, então, que a escola garante a si mesma através da possibilidade do ensaio, uma vez que, precisamente, o ensaio não está em nosso poder?

Eu diria que seu poder próprio se fundamenta precisamente sobre o reconhecimento desse não poder. O que isso quer dizer? Trata-se de um simples jogo de palavras ou o quê?

Isso quer dizer ao menos que a escola se fundamenta na disposição ética dos adultos, disposição ética que podemos definir assim: espera pelo ensaio, que não



depende de nós; mas também, e ao mesmo tempo, pressão do ensaio, coação para ultrapassar seus medos e timidez, concentração sobre o que se faz. É necessário, portanto, poder pressionar e esperar. Tranquila certeza de um lado: “o ensaio virá, ele ou ela irá se engajar”, mas também e ao mesmo tempo “pressão e obrigação de nele se inserir”. Mais precisamente, cuidado para que o aluno não “acabe com seus medos infundados e imaginários”, como se nossos medos não fossem mais do que imaginários e absurdos, como se nada jamais devesse nos inquietar; mas sobretudo que ele possa superá-los, localmente, em uma determinada aprendizagem, e não em geral e de uma vez por todas. Trata-se, portanto, de fazer com que os alunos se arrisquem e que saibam, assim, que eles têm tempo; que, ao verem outros se arriscarem, ganhem confiança em si mesmos; que eles saibam que não serão punidos nem avaliados por seus insucessos etc.

Como são possíveis simultaneamente essas duas coisas (a espera e a pressão) e como compreender que a escola encontre seu poder próprio tanto nesse não poder quanto nessa exigência?

Poderíamos seguir aqui diferentes autores, segundo o modo como eles buscam articular esse duplo aspecto, teoricamente, retoricamente, tanto quanto praticamente, em particular Alain,<sup>6</sup> mas também autores da tradição psicanalítica (em que é o dispositivo da cura que força: “nos encontramos na próxima semana, estarei te esperando”; o paciente pensa e se prepara), e, por fim, da tradição da pedagogia institucional. Certamente, também nas pedagogias ordinárias.

Limitar-me-ei aqui a duas análises de Nietzsche.

A primeira fala da filosofia e, mais amplamente, do trabalho do espírito na e graças à doença:

Como ao viajante que se propõe acordar a uma determinada hora e se abandona ao sono tranquilamente, da mesma maneira somos abandonados a nós mesmos e à suposição que tenhamos adoecido, corpo e alma, à doença, fechamos os olhos a nós mesmos. Mas, da mesma forma que o viajante sabe que alguma coisa *vela* em si, cronometra e o acordará, sabemos que algo em nós permanece na vigília e o instante decisivo nos encontra de olhos abertos... (NIETZSCHE, 2001, p. 11).

Nietzsche foi uma pessoa muito paciente e soube fazer justiça aos momentos de repouso e de doença. Soube, pois, esperar e sabia ao menos que era necessário esperar. Creio que poderíamos dizer a mesma coisa de muitas crianças, adolescentes e adultos, ou seja, que eles chegam para nos acordar após uma longa ausência, uma longa doença ou um longo repouso. Alguma coisa não dormia em nós, alguma coisa esperava.

---

6 Aqui, também, permito-me mencionar um estudo que fiz sobre esse autor: *Le peuple enfant et l'école; Pourquoi pas Alain?* Paris: Harmattan, 2012.

Mas, por outro lado, ele também afirmou:

[...] o fato curioso é que tudo o que há e houve de liberdade, finura, dança, arrojo e segurança magistral sobre a terra, seja no próprio pensar, seja no governar, ou no falar e convencer, tanto nas artes como nos costumes, desenvolveu-se apenas graças à ‘tirania de tais leis arbitrárias’; e, com toda a seriedade, não é pequena a probabilidade de que justamente isso seja ‘natureza’ e ‘natural’ – e não aquele *laissez aller!* (NIETZSCHE, 1992, §188, p. 88).

Essa passagem sugere algo de radicalmente diferente da primeira. O que diz essa segunda passagem? Podemos compreendê-la como a crítica tradicional, frequente entre os filósofos, à oposição entre liberdade e coação. Vejo o argumento, contudo, mais concretamente. Podemos lê-lo como uma crítica a um tipo de olhar negativo que teríamos sobre nossas ações. Apenas amamos, valorizamos o que nos vem espontaneamente, naturalmente, e temos um olhar negativo para as ações coagidas, como se elas não viessem de nós, sobretudo como se elas não fossem parte de nós.

De fato, os artistas nos mostram o contrário. A ideia, contudo, parece-me mais simples ou mais básica; quero dizer que não é absolutamente exato afirmar que essa ideia corresponderia simplesmente à existência de alguns indivíduos geniais capazes de superar o tédio das regras. Trata-se, claramente, de uma ideia mais simples, mais básica, mais comum: a criança se chateia ao caminhar por um fio; nós a chateamos lhe dizendo para fazer esforço, forçando-a reiteradamente a retomar esse exercício; por fim, ela consegue. E aqui não vemos absolutamente por que ela veria com maus olhos isso que ela fez sob coação; verdadeiramente não vemos por que ela desvalorizaria isso que ela fez após um longo esforço, e sob pretexto de que foi resultado de um esforço ou de uma coação. Não há nenhuma razão para ver com um olhar negativo essa coação. O professor força, dessa forma,, às vezes por um longo tempo, e a criança descobre-se então com habilidades que ela não conhecia e com as quais ela pode atuar. Não é simplesmente o sucesso o que é visado, mas que ela possa fazer qualquer coisa com o objeto com o qual ela é posta em interação. Essa experiência me parece, assim, decisiva: a experiência – afinal, retrospectiva – na qual percebo que, doravante, posso fazer o que eu não pensava poder fazer. Não somente posso fazer, mas posso também sentir uma certa habilidade: posso fazer diversamente, e jogar com isso que aprendi.

Mais importante, parece-me (mas sem que possamos desenvolver esse ponto aqui), poderíamos reformular essa tese da seguinte forma: não é exato que o que nós fazemos sob pressão, com o sentimento de uma certa pressão interna e externa e, portanto, sem calma e sem serenidade, seja assim tão ruim, um mal a rejeitar. É

às vezes na urgência, e com ela, que pensamos melhor e fazemos melhor. O desafio da escola é de fazer acontecer essa experiência, sem se alarmar com isso. É, sobretudo, de nos ensinar a colocar em causa o dualismo moralizante e frequentemente autonormativo do natural e da coação.

## Conclusão

Faz-se igualmente uma ideia curiosa e bem pobre da competência quando se supõe que o próprio do indivíduo competente seria, de algum modo, saber previamente o que lhe diz respeito e o que lhe compete fazer. Muitos outros autores, tanto antigos (os estoicos) como modernos (Y. Clot), destacaram: a competência tem uma relação essencial com o inesperado, ela é uma capacidade de fazer frente ao inesperado, sobre a base de um saber acumulado, do qual não dispomos explicitamente. Nesse sentido, acredito que a formulação de Dewey, na qual ele busca explicitar o que denomina método individual do pensamento, e que ele denomina confiança, diz bem o que é a competência:

A confiança denota a retidão com a qual se vai em direção ao que se há para fazer. Ela denota não a confiança consciente na eficiência de suas capacidades, mas a fé inconsciente nas possibilidades da situação. Ela significa elevar-se à altura da situação. (DEWEY, 2011, p. 59).

Nessa formulação, é o deslocamento do objeto da confiança que me parece capital: não tanto os recursos do eu, mas a confiança dos recursos da própria situação.

Assim, podemos concluir: o ensaio, a iniciativa, não é o prelúdio da competência, ele é o próprio coração dela.

## Referências

ALAIN. *Propos sur l'éducation*. PARIS: PUF, 1986 (*Reflexões sobre a educação*. Trad. de Maria E. Mascarenhas. São Paulo: Saraiva, 2012.).

DEWEY, John. *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin, 2011 (*Democracia e educação*. São Paulo: Ática, 2007.).

MONTAIGNE, Michel de. *Les essais*. Paris: Arléa, 1992 (*Os ensaios*. Trad. de Rosemary C. Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2002.).

NIETZSCHE, Frédéric. *Le Gai Savoir*. Paris: GF Flammarion, 1997 (*Para além do bem e do mal*. Trad. de Paulo C. de Souza. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001.).

\_\_\_\_\_. *Par delà bien et mal*. Paris: Gallimard, 1971 (*Para além do bem e do mal*. Trad. de Paulo C. de Souza. São Paulo: Cia. Das Letras, 1992.).

STAMELOS, Georges. Penser l'éducation, philosophie de l'éducation et histoires des idées pédagogiques. *Revues.org*, n. 30, p. 99-116, Ddéc. 2001.

**Submissão:** 02/03/2015

**Aprovação:** 03/03/2015