

## ARTE, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Filipe Ceppas  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Resumo:** Nesse texto, veremos como a ideia de um exercício do dissenso, constitutivo do regime estético das artes, segundo Rancière, reaparece na educação, em particular no livro *O Mestre Ignorante*, em contraste com o pensamento de Hannah Arendt. Nos interessa saber se o dissenso, este exercício de comunicação e de oposição de razões, também pode apresentar-se numa perspectiva utópica naquilo que concerne à educação. Este artigo se propõe a examinar, a partir das ideias de Rancière, em que medida a emancipação pode ser considerada simultaneamente como pedagógica e utópica; ou, antes, trata-se de uma leitura na qual a interface entre a arte, o político e a educação pode ser considerada numa perspectiva utópica para além das boas intenções pedagógicas.

**Palavras-chave:** Dissenso, arte, política, utopia.

**Résumé:** Dans ce texte nous allons voir comment l'idée de l'exercice du *dissensus* en tant que constitutif du régime esthétique des arts chez Rancière, réapparaît dans l'éducation, en particulier dans le livre *Le Maître Ignorant*, en contraste avec la pensée de Hannah Arendt. Il est question pour nous de savoir si le *dissensus*, cet exercice de communication et d'opposition des raisons, peut se présenter aussi dans une perspective utopique impliquant l'éducation. Cet article se propose à examiner, à partir des idées de Rancière, dans quelle mesure l'émancipation peut être considérée à la fois comme utopique et pédagogique, échappant aux principaux pièges d'un art ou d'une pédagogie politique ; en d'autres termes, une lecture dans laquelle l'interface entre l'art, le politique et l'éducation peut être considérée dans une perspective utopique au-delà des bonnes intentions pédagogiques.

**Mots-clés:** *dissensus*, art, politique, utopie.

## **Apresentação**

Parece um truísmo afirmar que o acesso à leitura, à arte, aos museus, ao teatro ou ao cinema é uma condição necessária (embora não suficiente) para o crescimento intelectual e uma certa autonomia do cidadão. O senso comum sobre a cidadania descansa sobre esse pressuposto básico que coloca, ao lado do acesso aos rudimentos das ciências, o “acesso à cultura” como pré-condição não apenas para a participação de todos “na sociedade”, mas para uma participação *responsável, emancipada*. Essa ideia simples, entretanto, esconde diversos problemas, como a pergunta pelo sentido das ideias de responsabilidade e de emancipação. Podemos começar contrastando dois sentidos comuns de emancipação: de um lado, pensar e agir sem a tutela de outrem e, de outro, uma perspectiva utópica, um compromisso com a transformação da ordem política e social, visando um “mundo melhor”.<sup>1</sup> Esses dois sentidos, se não são excludentes, envolvem, certamente, tradições e compromissos que precisam ser explicitados, contrastados, investigados.

O fio condutor deste texto será, num primeiro momento, a questão sobre como o exercício do dissenso característico do que Rancière chama de “regime estético das artes”, contém em si mesmo uma dimensão emancipatória; isto é, o alcance do seu caráter *político*. Num segundo momento, veremos como a ideia de política como exercício do dissenso reaparece no âmbito da educação, sobretudo no livro *O mestre ignorante*, em contraste com o pensamento de Hannah Arendt. Com estes dois momentos, minha preocupação não reside em saber “o que é, afinal, emancipação na perspectiva de Rancière”, o que seria, aliás, dispensável, uma vez que o autor ele mesmo não se cansa de defini-la e explicitar suas premissas:

A emancipação é a saída da minoridade. Mas só se sai da minoridade social por si mesmo. Emancipar os trabalhadores não é apresentar o trabalho como princípio fundador da nova sociedade, mas fazê-los sair do estado de

---

<sup>1</sup> Começo por este problema, que pressupõe outros, como aquele sobre que tipo de “acesso” a que tipo de “cultura”; ou sobre os eventuais obstáculos para que a maioria das pessoas usufrua deste acesso. Entendo que o principal desafio, entretanto, reside obviamente nos termos em que começamos a formular o problema. Por isso, considero importante o contraste que proponho, na segunda parte deste texto, entre as ideias de Arendt e de Rancière. Ainda que incipiente, espero que ele seja suficiente para destacar aspectos relevantes dos conceitos de política e de emancipação utilizados por Rancière, para nos ajudar a pensar as relações entre arte, educação e emancipação. A partir desta discussão, destaco aquele que seria o principal obstáculo para a emancipação e apenas esboço um modo possível de pensar a emancipação como um processo pedagógico e utópico. Agradeço aos comentários e sugestões de Walter Kohan e Monica Costa Neto para uma primeira versão deste texto.

minoridade, provar que eles pertencem à sociedade; que eles se comunicam com todos num espaço comum; que eles não são apenas seres de necessidade, de queixa ou de grito, mas seres de razão e de discurso, que eles podem opor razão a razão e construir suas ações como uma demonstração. (Rancière, 2003, p.90).

Ora, nada impede que este exercício de comunicação e oposição de razões e demonstrações se apresente também numa perspectiva utópica, embora numa perspectiva diferente da concepção tradicional de utopia, que usualmente subordina o discurso e a ação a um “princípio teórico fundador”, que denuncia as raízes das desigualdades e anuncia um porvir igualitário. O objetivo deste texto é o de iniciar uma leitura possível das ideias de Rancière na qual *uma perspectiva emancipatória, utópica e pedagógica*, possa escapar das principais armadilhas de uma arte ou de uma pedagogia “política”; ou, dito de outro modo, uma leitura em que a interface entre arte, política e educação possa ser pensada numa perspectiva emancipatória para além das boas intenções pedagógicas

### **1. Estética e literalidade**

Vamos partir da ideia de Rancière de que o dissenso próprio ao regime estético das artes é *político*, na medida em que envolve uma reconfiguração da partilha do sensível, das capacidades de não importa quem no que diz respeito ao que se pode dizer e agir no mundo, na sociedade, na *pólis*. Como diz Pellejero, para Rancière:

...a política não constitui simplesmente a luta pelo poder, mas implica sempre uma certa partilha do sensível, uma redefinição das formas de ver e organizar o real; isto é, [Rancière] começa a pensar a política como instituição de um tempo diferente, que pelo agenciamento do sensível pode dar visibilidade a coisas que não a tinham, e abrir assim um espaço onde a gente considerada apenas boa para trabalhar descobre em si uma potência para falar e atuar conjuntamente. (Pellejero, 2009, p. 20)

Um problema desta definição é que ela parece ser ampla demais. Ela parece incorporar toda e qualquer atenção que um coletivo qualquer pode ter em relação a qualquer coisa, mesmo a título de entretenimento. Em que medida essa atenção, sob a alcunha de emancipação, exclui a possibilidade não apenas de um certo conformismo, mas de recriação de outras formas de dominação, e até mesmo do fascismo?<sup>2</sup> Essa partilha, esse “agenciamento do sensível”, para que tenha um caráter emancipatório,

---

<sup>2</sup> A questão lembra uma célebre *aposta* lançada por Foucault: “A aposta é então: como desvincular o crescimento das capacidades e a intensificação das relações de poder?” (Foucault, 2005, p.349).

parece envolver ainda duas outras teses ou exigências, sobre as quais insiste Rancière. A primeira é que a questão da igualdade esteja posta, de algum modo. A premissa da ausência de um discurso autorizado no momento mesmo do acesso à arte (ou de sua produção, da ação política, do conhecimento ou, ainda, em qualquer processo de “ver e organizar o real”) é fundamental como pressuposição da igualdade, o que significa pôr a igualdade no começo e não no término do processo. Outra tese fundamental diz respeito à especificidade do regime estético das artes, isto é, ao fato de que o que se convencionou chamar de “arte moderna” (que não se confunde com o que Rancière chama de “regime estético das artes”, mas escancara algumas de suas características principais) é menos uma ruptura representada por um modo novo de fazer (“autônomo” ou, noutra via, “político”, no sentido de junção entre arte e vida) do que o abandono de uma hierarquização do fazer artístico, recusa de um repertório fechado de regras para cada arte e das relações de valorização que se procurou estabelecer entre elas ao longo da história. Esse abandono implica, dentre outras coisas, o surgimento de rupturas irremediáveis entre a intenção do autor, a matéria da obra, sua forma e os sentidos que ela suscita, sua recepção.

Obviamente, não faz sentido dizer que essas rupturas que constituem o regime estético das artes sejam emancipatórias em si mesmas. Como escreve Rancière:

As artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes podem emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível. (Rancière, 1995a, p.26)

A “lógica” desses empréstimos ou os empréstimos eles mesmos, entretanto, não são simples. Em meio à possibilidade de novas partilhas, enunciações e tomadas de posição no mundo, há um sem número de mediações (interfaces, problemas, curtos-circuitos, etc.). Isto é, não basta dizer:

Um animal literário é aquele que tem seu destino alterado pelo poder das palavras, que altera a rota do animal social, gregário, comum. Quando há um momento politicamente forte, de certa forma a “politicidade” deste momento está relacionada à “literariedade”, quer dizer, a essa descoberta dos sujeitos como “seres falantes” (“*êtres parlants*”), do poder das palavras, o poder de tornar iguais os seres falantes. Toda a crise de consciência política forte se constitui de tomadas de consciência de seres falantes que interrompem toda a lógica da dominação, quando as palavras não têm mais a função exclusiva de designar os objetos ou de determinar ações. O animal literário escapa da

normalidade pela eficácia de palavras como "igualdade" ou "liberdade". (Rancière, 1995b).

O que é e como se põe em movimento essa “literalidade” acoplada a palavras como “igualdade” e “liberdade”, num sentido emancipatório? Para Rancière, parece ser preciso levar em conta essa ideia de que a interrupção de “toda a lógica da dominação” implica que as palavras não tenham mais “a função exclusiva de designar os objetos ou de determinar ações” (ou, talvez, mais precisamente, não tenham mais essa função *numa perspectiva determinada previamente*. A interrupção implica, sem dúvida, jogar palavra contra palavra, razões contra razões, num desafio de reconhecimento).<sup>3</sup>

O Homem democrático é um ser de palavra, o que quer dizer também um ser poético, capaz de assumir uma distância das palavras às coisas que não é decepção ou enganação, mas humanidade, capaz de assumir a irrealidade da representação (2003, p.95).

A emancipação tem sempre a ver, necessariamente (embora não exclusivamente), com a *literalidade*, que se confunde com a escrita ou é um efeito da escrita, que é a possibilidade de criação de dissenso sem tutela sobre o que as palavras designam ou sobre se, como e com que finalidades as palavras determinam ações:

...a escrita é aquilo que, ao separar o enunciado da voz que o enuncia legitimamente e o leva a destino legítimo, vem embaralhar qualquer relação ordenada do *fazer*, do *ver* e do *dizer*. A perturbação teórica da escrita tem um nome político: chama-se democracia. A condição órfã do escrito sem pai corresponde o estado de uma política sem pastor nem *arché*. (Rancière, 1995a, p.9)

A emancipação, o “método da igualdade”, esse dissenso sem tutela, não seria uma espécie de anarquismo filosófico-literário-popular? Vejamos como essa perspectiva se desdobra no que diz respeito à questão da educação, a partir do contraste entre as ideias de Hannah Arendt sobre educação e política e alguns aspectos centrais da proposta do “Ensino Universal” de Jacotot, apresentada e comentada por Rancière no livro *O Mestre Ignorante*.

---

<sup>3</sup> “Hannah Arendt afirma como direito primeiro o direito de haver direitos. Poder-se-ia acrescentar que tem direitos aquele que pode exigir do outro a obrigação racional de reconhecê-los.” Rancière, 2003, p.92.

## 2. Educação e política

Segundo o Ensino Universal, ninguém emancipa ninguém ou, mais precisamente,

...não pode haver um partido dos emancipados, uma assembleia ou uma sociedade emancipada. Mas todo homem pode, a cada instante, emancipar-se e emancipar a um outro, anunciar a outros esse *benefício* e aumentar o número de homens que se reconhecem como tais e não mais fazem de conta que são superiores inferiores. (Rancière, 2002, p.106)

Dizer isso não significa renunciar ao conflito. “O Ensino Universal é o método dos pobres” (idem, p.112). Na medida em que ataca o princípio da *explicação*, ele ataca os principais alicerces da dominação social: a crença na desigualdade das inteligências e sua eterna reprodução.

O que é preciso para organizar a instrução que o governo deve ao povo e que pretende fornecer segundo os melhores métodos? — *Nada*, respondeu o Fundador [Jacotot], o governo não deve instrução ao povo, pela simples razão de que não se deve às pessoas aquilo que elas podem conquistar por si próprias. Ora, a instrução é como a liberdade: não se concede, conquista-se. (*Idem*, p.112)

Um problema, contudo, paira sobre essas *hipóteses desafiadoras*: a *força* da dominação social parece sempre prevalecer sobre a *boa nova*; a capacidade de divulgação e acolhida desta se vê eternamente perturbada e diminuída por essa força. Esta questão aproxima-se, ao que parece, daquela que se tornou crucial para Hannah Arendt: o que nos faz pensar, ou *o que nos impede de pensar*? Assim, por exemplo, Arendt inicia seu livro *A Vida do Espírito* elencando duas grandes vantagens da “morte da metafísica” que estão muito próximas, aparentemente, da democracia, tal como analisada por Rancière. A “morte da metafísica”, diz Arendt “nos permitiria olhar o passado com novos olhos, sem o fardo e a orientação de quaisquer tradições”. Ademais, ela permitiria também desfazer a distinção entre “os muitos” e os “pensadores profissionais”, aqueles “especializados na atividade supostamente mais elevada a que os seres humanos poderiam se dedicar” (Arendt, 1992, p.12).

Embora possamos encontrar, nas obras de Arendt e de Rancière, preocupações comuns em torno da política, parece haver muito mais pontos de tensão do que de aproximações, e isto se constata claramente nos textos que ambos dedicam especificamente à educação. Tal como Rancière-Jacotot, Arendt critica, por exemplo, as

boas intenções dos *métodos progressistas* e por uma razão que aparenta ser semelhante, mas que é bem o seu oposto: se ela critica todo e qualquer processo de tutela no âmbito da política (por motivos, como veremos, distintos aos de Rancière), a tutela é assumida como sendo o centro de todo processo educativo. Enquanto Rancière-Jacotot recusa os métodos ditos progressistas por gerarem, via de regra, uma falsa atribuição de autonomia aos educandos, Arendt os recusa porque *toda* autonomia, no caso das crianças, será sempre uma falsa autonomia. Vejamos.

Os métodos progressistas, segundo Arendt, pretendem emancipar a criança da autoridade dos adultos, mas, ao fazê-lo,

...a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo (...). A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos. (Arendt, 2001, pp.230-231)<sup>4</sup>

A atribuição de autonomia mostrar-se-ia equivocada, segundo Arendt, também no pressuposto de que “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos”. Esse pressuposto levaria à diluição “da distinção entre brincar e trabalho — em favor do primeiro”. O problema fundamental com essas premissas seria o esquecimento que promovem de que “a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma *etapa temporária*, uma preparação para a condição adulta” (*Idem*, p.233, grifo nosso). E Arendt vai identificar as raízes deste problema fora do âmbito estritamente pedagógico:

Como pôde acontecer que se expusesse a criança àquilo que, mais do que qualquer outra coisa, caracterizava o mundo adulto, o seu aspecto público, *logo após* se ter chegado à conclusão de que o erro em toda a educação passada foi a ver a criança como não sendo mais que um adulto em tamanho reduzido? O motivo desse estranho estado de coisas nada tem a ver, diretamente, com a educação; deve antes ser procurado nos juízos e preconceitos acerca da natureza da vida privada e do mundo público e sua relação mútua, característicos da sociedade moderna desde o início dos tempos modernos e que os educadores, *ao começarem relativamente tarde* a modernizar a educação, aceitaram como postulados evidentes por si mesmos, sem consciência das consequências que

---

<sup>4</sup> Caberia indicar, de imediato, uma crítica a essa “constatação” de Arendt, que lança uma suspeita sobre a premissa do caráter aparentemente “tirânico” da autonomia que os adultos impõem às crianças: não há uma relação de causalidade simples ou evidente entre pedagogias progressistas e o conformismo ou a delinquência juvenil, e o mesmo se poderia dizer com relação a qualquer outra pedagogia.

deveriam acarretar necessariamente para a vida das crianças. É uma peculiaridade de nossa sociedade, de modo algum uma coisa necessária, considerar a vida, isto é, a vida terrena dos indivíduos e da família, como o bem supremo; por esse motivo, em contraste com todos os séculos anteriores, ela emancipou essa vida e todas as atividades envolvidas em sua preservação e enriquecimento do ocultamento da privacidade, expondo-a à luz do mundo público. É esse o sentido real da emancipação dos trabalhadores e das mulheres, *não como pessoas*, sem dúvida, mas na medida em que preenchem uma função necessária no processo vital da sociedade.

*Os últimos a serem afetados por esse processo de emancipação foram as crianças, e aquilo mesmo que significara uma verdadeira liberação para os trabalhadores e mulheres — pois eles não eram só trabalhadores e mulheres, mas também pessoas, tendo portanto direito ao mundo público, isto é, a serem vistos, a falar e serem ouvidos — constituiu abandono e traição no caso das crianças, que ainda estão no estágio em que o simples fato da vida e do crescimento prepondera sobre o fator da personalidade. (Idem, pp. 237-238, grifos nossos)*<sup>5</sup>

A mesma confusão entre o público e o privado ajudaria a explicar o equívoco do caminho inverso, da invasão da política pela educação, e nos reaproximaria do universo de Jacotot, embora também por um motivo semelhante apenas na aparência: a educação na política infantiliza o adulto.

A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. (*Idem*, p.225)

Na argumentação de Arendt, o reconhecimento da igualdade política que motiva a recusa da tutela, no caso dos adultos — e que tem como contraponto uma concepção da educação das crianças como um processo necessário de tutela — parece basear-se sobretudo nessa repartição por demais estática entre “pessoas já educadas” e “crianças”, entendidas como seres que ainda não são “pessoas”, que não têm direito ao mundo público, ou devem ser protegidas deste por ainda estarem num “estágio em que o simples fato da vida e do crescimento prepondera sobre o fator da personalidade”. Essa repartição é solidária com uma definição aristotélica e paradigmática da *polis* como sendo “uma comunidade de iguais visando a uma vida que é potencialmente a melhor”.

---

<sup>5</sup> Destaquei trechos que serão considerados mais adiante, relativos a uma *separação de natureza* entre crianças e adultos, baseada em *estágios* ou *etapas* da vida, mas também outros relativos à temporalidade, que não cabe comentar aqui, mas que suscitam questões importantes que quiçá ajudem a explicar a pressuposição desta “separação naturalizada”.



No âmbito político tratamos unicamente com adultos que ultrapassaram a idade da educação propriamente dita, e a política, ou o direito de participar da condução dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação. (*Idem*, p.160)

Em resumo, Arendt parece conceber a educação como sendo essencialmente um processo de tutela.<sup>6</sup> É bem o contrário a perspectiva de Jacotot, onde a educação é emancipatória ou política precisamente e apenas na medida em que recusa toda e qualquer tutela.

Contra Arendt, seria preciso admitir que tanto crianças como adultos estão o tempo todo aprendendo milhares de coisas, relacionando qualquer coisa com qualquer outra, experimentando seus sentidos e suas capacidades cognitivas e afetivas. A perspectiva de Rancière-Jacotot jamais assume uma fronteira entre a criança e o adulto (nem entre “modos de vida”, político e não-político, ou alienado) como sendo pedagogicamente relevante. Tudo o que há de pedagogicamente relevante entre o adulto e a criança descansa sobre a distinção entre a inteligência e a vontade.<sup>7</sup> As vontades podem ser tuteladas, subordinadas (desde que *voluntariamente*), mas as inteligências *não devem* sê-lo. Se é verdade que, para Arendt, “somente os hábitos e costumes podem

---

<sup>6</sup> E aqui subjaz, aparentemente, uma absolutização da tese aristotélica para pensar a política. A própria Arendt analisou de modo minucioso a crescente diluição da fronteira entre o público e o privado a partir da modernidade, o que, parece, nos forçaria a reconhecer, na atualidade, a inadequação dessa concepção clássica, aristotélica, para pensar “a” política (uma relação entre iguais que visa o bem da *pólis*, estritamente separada da esfera privada, marcada por relações desiguais). Sabemos da potência desta definição enquanto uma espécie de “conceito tipo ideal” para desvelar a natureza do totalitarismo (ver, em especial, LEFORT, 1986), mas qual o sentido, entretanto, de utilizá-la como critério para pensar uma demarcação (*de jure*) de um espaço (*evidente*) entre os “iguais já educados” e as “crianças em formação”? Rancière se contrapõe explicitamente à concepção arendtiana de um *modo de vida político* herdado desta definição aristotélica: « Eu não “reconduzi a política à vida dos sujeitos” no sentido de mostrar seu enraizamento numa potência de vida. A política não é para mim a expressão de uma subjetividade viva originária, oposta a um outro modo originário de subjetividade – ou a um modo derivado, desviado, de alienação. Ao voltar à definição aristotélica de animal político, meu objetivo foi destacar os fundamentos antropológicos da política: a fundação da política na essência de um modo de vida, na ideia de *bios politikos*, que se percebe desabrochar nos últimos tempos através de referências modernas (Léo Strauss e Hannah Arendt, especialmente). Eu quis demonstrar que há um círculo vicioso nessa fundação: a “prova de humanidade”, o poder comunal dos seres dotados de *logos*, longe de fundar a politicidade é, de fato, a atitude de permanente litígio que separa político e polícia. Mas tal litígio não é ele mesmo a oposição entre dois modos de vida. » (Rancière 2010a, p.76). E, mais adiante, no contexto dessa entrevista, em que Rancière aproxima suas ideias às de Foucault, ele afirma: « A problemática arendtiana - heideggeriana em última instância – dos modos de viver, que sustenta a teorização de Agamben, me parece muito alheia àquela de Foucault. » (*Idem*, p.77) Em seu livro de 1990, *Aux Bords du Politique* (Rancière, 2003), encontramos reflexões importantes nesta mesma perspectiva.

<sup>7</sup> É verdade que a distinção entre vontade e pensamento também é crucial para Arendt, mas não, até onde pudemos ver, no que concerne à educação. Nossas “críticas” às ideias de Arendt sobre a educação são, portanto, superficiais. Seria necessário, para fazer-lhe justiça, avançar na análise das relações entre, por um lado, o pensar, o agir, a vontade e o juízo e, por outro, a educação entendida como *natalidade*, ou espaço de aparecimento do novo.

ser ensinados” (Arendt, 1992 p.6), ela parece deixar de lado o problema da educação como um processo livre de aprendizagem pela inteligência.

Assim, parece evidente a distância radical entre as respostas que Arendt e Rancière dão à questão sobre o que supostamente prejudica o pensar ou a emancipação, desde a perspectiva da educação. Em Rancière, o processo político de emancipação não deve nem pode se dar pela instrução (ou pela política institucional) se a entendemos tão somente como explicação e tutela. Mas a explicação e a tutela não esgotam todo o sentido da instrução. Na perspectiva jacotista, a instrução como uma espécie de condição para o surgimento de um coletivo de enunciação e prática política livre de qualquer tutela está essencialmente ligada ao *fazer*.

Entendemos homens de *progresso* no sentido literal do termo: homens que *caminham*, que não se preocupam com a classe social daquele que afirmou alguma coisa, mas vão conferir por si próprios se a coisa é verdadeira: viajantes que percorrem toda a Europa em busca de todos os procedimentos, métodos ou instituições dignos de serem imitados; (...) que não veem porque se passaria seis anos aprendendo algo, se está provado que se pode aprendê-lo em dois; que pensam, sobretudo, que saber não é nada em si e que *fazer* é tudo... (Rancière, 2002, p.115)

Não há nada que impeça a *boa nova* da emancipação de se espalhar, nenhum mecanismo perverso de dominação a ser compreendido, nenhuma filosofia da história a exigir uma exegese minuciosa da história do pensamento, das estruturas sociais ou dos modos de produção. *A identificação da falta de instrução como principal obstáculo para o surgimento de um coletivo de enunciação e prática política livre de qualquer tutela é ela mesma este obstáculo*. Ela é essa ficção que produz o terrível medo da liberdade. Como diz Rancière, “o *embrutecimento* não é uma superstição inveterada, mas terror frente à liberdade”, um terror que, em grande parte, tem sua origem nos processos de dominação, isto é, nos processos de legitimação da ordem, do “ponha-se no seu lugar”. O reconhecimento dessa ficção não deve ser entendido como denúncia ou desmascaramento, gerando, num novo círculo vicioso e paradoxal, outra verdade a ser revelada e comunicada. Como Rancière afirma, em outro contexto:

Tenho consciência de que relativamente a tudo isto pode sempre dizer-se: palavras, uma vez mais e apenas palavras. Por mim, não o entenderia como insulto. (2010b, p.35)

Ou, ainda:

Não existe real em si, mas sim configurações daquilo que nos é dado como o nosso real, como objeto de nossas percepções, dos nossos pensamentos e das nossas intervenções. O real é sempre o objeto de uma ficção, ou seja, de uma construção do espaço onde se entrelaçam o visível, o dizível e o fazível. É a ficção dominante, a ficção consensual, que denega o seu caráter de ficção fazendo-se passar pelo próprio real e traçando uma linha de divisão simples entre o domínio desse real e o das representações e das aparências, das opiniões e das utopias. (*Idem*, p.112)

A dominação e a emancipação são dois *jogos* radicalmente distintos e excludentes, embora muitas vezes pareçam se confundir. Uma diferença fundamental é que o jogo da emancipação se assume como jogo, como *aventura*, como produção (*ficção*). Não há um “mundo real”, uma ordem divina ou um sábio a desvelar o caminho utópico da libertação dos seres humanos ou os motivos pelos quais devemos nos contentar com compreender, transformar ou aceitar a ordem estabelecida, assim ou assado. A política é a disputa livre de tutela que se subtrai a todo jogo de dominação, dentre outras coisas porque põe em xeque as ficções dominantes ou a legitimidade mesma do privilégio de uma ficção sobre as outras.

Mas, como Rancière precisa, em *A Partilha do Sensível*:

Não se trata de dizer que é tudo ficção. Trata-se de constatar que a ficção da era estética definiu modelos de conexão entre apresentação dos fatos e formas de inteligibilidade que tornam indefinida a fronteira entre razão dos fatos e razão da ficção... A política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem “ficções”, isto é, rearranjos *materiais* dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer (2005, p.58)

Seria preciso prosseguir nessa tentativa de apropriação da escrita de Rancière visando a compreensão da lógica desses “rearranjos dos signos e das imagens” e sua dimensão política. Para isso, precisaríamos acompanhar algumas das análises, levadas a cabo por Rancière em sua obra, acerca de como essa lógica se articula na arte ou no regime estético, para além da afirmação um tanto abstrata das rupturas irremediáveis entre a intenção do autor, a matéria da obra, sua forma e os sentidos que ela suscita. Mas, a partir do que foi desenvolvido acima, procuremos recapitular, rapidamente, para finalizar, nossa principal questão, à título de “conclusão”.

## Conclusão

Como não se cansa de afirmar Rancière, a arte não é política por tematizar a política ou por conta de efeitos políticos que com ela se pode querer gerar, mas em função da *literalidade* que ela, desde sempre, tem a potência de liberar, como já Platão e Aristóteles o sabiam. O discurso da dominação social quer nos fazer crer que essa literalidade, essa potência de opor palavra a palavra, razão a razão, descambará sempre em anarquismo e violência, ou pura bobagem, caso não obedeça a princípios mínimos de inteligibilidade e demonstrações, e que, portanto, ela precisa ser sempre tutelada. De outro lado, a maioria dos discursos utópicos tradicionais contra a dominação social nos quer fazer acreditar que, para se contrapor a essa dominação, é preciso compreendê-la e determinar os caminhos corretos para a ação, o que significa também obedecer a princípios mínimos de inteligibilidade e demonstrações. Para Rancière, contudo, a política em seu sentido estrito, emancipatório, acontece precisamente quando nos libertamos dessas duas dinâmicas de tutela no jogo social e político (o que, obviamente, não significa deixar de fazer-lhes frente, muito pelo contrário, pois a política é sempre um imiscuir-se nesses jogos dos princípios de inteligibilidades e demonstrações que pretendem se fazer passar por verdades).

Parece ser, portanto, impossível querer “encaixar” a política, a natureza emancipatória das artes, dos discursos e das ações, em qualquer “plataforma político-pedagógica”. Entretanto, nada impede que assumamos essa impossibilidade como o paradoxo de um desafio pedagógico-político. Se a escola é esse lugar republicano por excelência, onde as desigualdades têm que se haver com todo um ordenamento curricular e disciplinar que encarnam, de modo dinâmico e em disputa, as lógicas da dominação e da contradominação, por que ali não haveria também espaço para o anúncio da *boa nova* da emancipação?<sup>8</sup> Nada nos impede de dizer, em alto e bom som, no interior dos dispositivos educacionais, que *a identificação da falta de instrução como principal obstáculo para o surgimento de um coletivo de enunciação e prática política livre de qualquer tutela é ela mesma este obstáculo*. Por que haveríamos de negar espaço, dentro da escola, para *este* exercício, entendido como o exercício de um

---

<sup>8</sup> Importante acrescentar que, ligeiramente distinta da definição dada aqui, para Rancière, a escola é lugar de igualdade, na medida em que sua lógica de funcionamento é a do “tempo livre”, radicalmente distinta da lógica da produção (ver Rancière, 2003, pp. 96-106, e Rancière 1988). Minha dificuldade de aceitar totalmente esta tese convida à continuação da discussão sobre as relações entre educação e emancipação, que procuramos apenas iniciar neste texto.

anarquismo filosófico-literário-popular? E a possível ampliação deste espaço não seria uma espécie de utopia política emancipatória?

### Referências bibliográficas:

- ARENDDT, Hannah. *A Vida do Espírito*. Trad. Antonio Abranches et. al. Rio de Janeiro: UFRJ ed. 1992.
- \_\_\_\_\_. *Entre o Passado e o Futuro*. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FOUCAULT, Michel. “O que são as luzes” in *Ditos e Escritos II*. Trad. Manoel B. Motta, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- LEFORT, Claude, “*Hannah Arendt et la question du politique*”, in: *Essais sur le politique: XIX-XXe siècles*. Paris, Seuil, 1986, p. 59-72.
- PELLEJERO, Eduardo. “A lição do aluno. Uma introdução à obra de Jacques Rancière”, in *SABERES*, Natal – RN, v. 2, n.3, dez 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. “Biopolítica ou política?”, entrevista à revista *Multidões*, Trad. Edélcio Mostaço, in *Revista Urdimento*, nº 15, Outubro 2010a.
- \_\_\_\_\_. *O Espectador Emancipado*, Trad. José Mirand Justo, Lisboa: Orfeu Negro, 2010b.
- \_\_\_\_\_. *A Partilha do Sensível*. Trad. Monica C. Neto, São Paulo: Ed. 34, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Aux Bords du Politique*. Paris: Folio, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O Mestre Ignorante. Cinco Lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Políticas da Escrita*. Trad. Raquel Ramallete et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.
- \_\_\_\_\_. “Os riscos da razão”. Entrevista à Folha de São Paulo, 10 de setembro, 1995b.
- \_\_\_\_\_. “École, Production, Égalité”, in *RENOU*, Xavier. Coord. *L'école de la démocratie*. Paris: Edilig; Fondation Diderot, 1988pp. 79–96.

[Recebido em outubro de 2012; aceito em novembro de 2012.]