



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Valle, Lílian de Aragão Bastos do
O Mestre Ignorante e outras Histórias sobre a Escola
Educação & Realidade, vol. 44, núm. 4, e90064, 2019
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623690064

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317265190019>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFPA redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

O Mestre Ignorante e outras Histórias sobre a Escola

Lílian de Aragão Bastos do Valle¹

¹Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMO – O Mestre Ignorante e outras Histórias sobre a Escola. Sem dúvida a mais marcante característica da política educacional que vem sendo anunciada pelo novo governo brasileiro é a pretensão de fazer da formação moral o eixo das profundas mudanças pretendidas. Se, no campo das práticas, essa proposta ainda genérica parece de difícil execução, no terreno dos discursos ela reacende uma polêmica que se resolveu, na história da escola pública brasileira, pela aparente vitória do cognitivismo moderno sobre o conservadorismo de matriz religiosa. Pretendendo escapar aos limites desse antagonismo histórico, que teria levado da escola tradicional à escola moderna, o presente artigo propõe a análise de uma outra passagem – aquela que, na obra de Jacques Rancière, leva da crítica a um iluminismo bem-pensante até uma concepção que tem na experiência propriamente estética da realidade social e suas divisões seu principal fundamento.

Palavras-chave: Escola Pública. Cognitivismo. Formação Moral. O Mestre Ignorante.

ABSTRACT – The Ignorant Schoolmaster and other Stories about the School. The most striking characteristic of educational policy announced by the new Brazilian government is undoubtedly the claim to make moral formation the axis of the profound changes intended. If, in the practical life this proposal seems to be quite unenforceable, in the realm of discourses it rekindles a polemic that has been solved in the history of the Brazilian public school by the apparent victory of modern cognitivism over a conservatism of religious matrix. In order to escape the limits of this historical antagonism, which would have led from the traditional school to the modern school, the present article proposes the analysis of another passage – that in the work of Jacques Rancière leads from the critique of a well-thinking enlightenment to a conception which has in the aesthetic experience of social reality and its divisions its main foundation.

Keywords: Public School. Cognitivism. Moral Formation. The Ignorant Schoolmaster.

Nos últimos anos, sob o improvável título de *escola sem partido*, um projeto político defendido por expressivo número de representantes na Câmara e no Senado brasileiros, aliando ideologia religiosa à motivação político-partidária, fez pesar sobre a escola pública uma acusação original e estritamente fantasiosa: a de ser responsável pela difusão de toda sorte de valores nefastos, aliando ao espectro do *comunismo marxista*, presente na formação universitária dos professores públicos, as mais fantasmáticas ameaças inspiradas pelas lutas sociais em favor da liberdade de gênero, vilmente identificada à pedofilia, ao incesto e a tudo mais que faça o horror dos incautos cidadãos a quem se dirigem essas narrativas.

Ainda que sem qualquer base factual ou evidência empírica, o argumento religioso, feito potente instrumento político-partidário, demonstrou, nas recentes eleições, sua eficácia, garantindo a vitória de seus apologistas e ressuscitando assim, inopinadamente, uma velha figura da retórica educativa, que credita como principal tarefa da educação pública a *formação moral* dos indivíduos: e, isso, quando tudo leva a crer que a escola pública há muito perdeu a centralidade que lhe foi imputada, na Modernidade, no que respeita à formação dos cidadãos e em virtude do monopólio que era o seu na difusão do conhecimento socialmente necessário. Este monopólio significou, até certo ponto, e no que respeita às concepções de educação dominantes na Modernidade, a vitória do cognitivismo sobre o conservadorismo, o primeiro baseando-se na potência formadora do saber contra a fé inquebrantável do segundo na importância da formação moral de cunho religioso.

Na história da escola pública brasileira, partindo em guerra contra o conservadorismo, o liberal Rui Barbosa foi um dos mais áduos e influentes partidários da escola laica, que ele defende com argumentos tornados clássicos: a necessidade de um ensino *neutro*, baseado na ciência, purificado dos dogmas e obscurantismos, capaz de formar os *espíritos livres de que a Nação precisa*. Assim, contra o *fanatismo religioso*, considerava que usar dos recursos dos contribuintes para fins de proselitismo era uma forma de *atentar contra a propriedade*. Mais ainda, o autor propõe a exclusão dos professores religiosos:

A experiência confirma, de feito, o que a priori se deveria esperar – já da influência, suprema hoje no catolicismo, dessa escola, cuja moral tortuosa, tecida de probabilidades e reservas mentais, foi tristemente eternizada no livro admirável de Pascal – já da ação perversiva desses votos, impossíveis à natureza humana em suas condições normais, que representam a família como um estado subalterno [...] (Barbosa, 1947, p. 323).

E isso porque, objeta Rui, a profunda identidade entre religião e educação que caracteriza a visão dos religiosos os impediria de cultivar a *neutralidade* requerida pelo ensino público. Em tudo, pois, trata-se de resguardar a *secularidade escolar*, a independência da instrução em relação à *seita* e ao *romanismo* católicos. Neste domínio, não há concessões que o moderado Rui acredite possíveis:

Se, portanto, o governo brasileiro, o parlamento brasileiro, os estadistas brasileiros, os partidos brasileiros não estão resolvidos a confessar que o ensino público pertence ao domínio da Igreja, e não ao do Estado, renunciem, uma vez por todas, ao sonho de entrar em boa avença com as paixões da intolerância. Não se suponha que desta pecha arguimos unicamente o clericalismo romano. Todas as religiões cuja hierarquia tem saboreado o gosto do poder na esfera temporal, ressentem-se, bem que não no mesmo grau, desse vício comum. Com pretensões desse gênero não há (a história o demonstra) *modus vivendi*, não há congraçamento possível (Barbosa, 1946, p. 323).

Poder-se-ia, assim, entender o atual momento como uma espécie de revanche tradicionalista, que se apoia hoje na decadência do projeto moderno. Mas será mesmo disso que se trata?

Será preciso ir mais longe na análise das origens da escola pública moderna para verificar que se a história concedeu às teses de Rui Barbosa uma vitória, esta foi bastante mitigada, em virtude das características da sociedade brasileira e, também, da própria instituição escolar. Pois, para além da disputa entre a *escola civilizatória* dos modernos e a *escola regeneradora* dos tradicionalistas (Valle, 1996), da fé no poder emancipador do saber contra a crença na importância da preservação dos valores tradicionais, estabeleceu-se na Modernidade um pacto bastante oportuno entre os dois lados – que, de certa forma, o higienismo representou no início do século entre nós. É possível, de fato, que o cognitivismo tenha, na verdade, e até certo ponto, garantido sobrevida ao projeto de uma educação capaz de se fazer, através do ensino comum, esteio moral da sociedade.

A razão para tal está nas próprias características que marcaram a criação, na Modernidade, de uma instituição especializada, destinada a oferecer uma formação comum a todos os cidadãos e, dessa forma, a edificar a unidade nacional: como proceder à uniformização não apenas dos tempos e espaços educativos, mas sobretudo das práticas formativas? Como reduzir todo tipo de relações humanas possíveis a um padrão necessário e viável de prática educativa? A esperada unidade encontrou sua condição de viabilidade na fórmula curricular: a transmissão regular de conteúdos dispostos em uma progressão razoável de ensinamentos tornou-se o eixo central, em torno do qual a educação pública se estabeleceu. Assim sendo, a vitória do cognitivismo mostrou-se uma verdadeira *conditio per quam* do estabelecimento da educação comum pública não apenas no país, mas em toda parte onde o modelo se estabeleceu. Não é, pois, surpresa que todo esse tempo a escola pública tenha estado principalmente encarregada da *instrução* dos indivíduos, ainda que se esperasse que, *por esse meio*, também realizasse a formação ética dos instruídos.

Mas, face à crise da escola pública, como considerar as infundadas críticas de que se faz hoje objeto? A primeira interpretação nos levaria considerar que se está diante de uma grande retórica sem muitos

efeitos práticos. Esta é, de fato, uma forma de entender a questão, já que a proposta de uma educação moral sempre se esbarrou, no que compete à escola pública, na impossibilidade de unificação de procedimentos e práticas que dependem de uma relação estritamente pessoal.

Mas é preciso ainda considerar que o espaço perdido pela escola pública está hoje sendo reivindicado pela iniciativa religiosa – mais especificamente, pelo proselitismo neoevangélico – que, contrariamente à instituição escolar, vem ampliando seu espaço de influência na sociedade. É pouco provável que desse movimento ultraconservador resulte, pelo menos de forma mais imediata, a *revolução moral* que setores do novo governo brasileiro vêm pregando. Mas desde já se deve temer que o clima de instabilidade, de violência e radicalismo que até aqui se apresentava como ameaça externa vinda da expansão irreprimível do narcotráfico invada definitivamente o terreno escolar, sob a nova forma de luta generalizada pelo controle ideológico das mentes e dos corpos dos futuros cidadãos, distraíndo-nos da tarefa que deveria ser a nossa na formação de humanos livres das amarras do obscurantismo e do medo. E já a simples enunciação dessa fórmula nos obriga a considerar se não estaríamos, de fato, de volta ao passado que julgáramos para sempre revoluto. Mas um exame um pouco mais detido da realidade atual é suficiente para desfazer essa primeira impressão, não apenas porque a radicalidade que ousam os novos detratores da escola e da classe dos professores não encontra paralelo nas páginas do conservadorismo educacional brasileiro, mas igualmente porque, apesar do que o discurso conservador parece crer, a sociedade brasileira não é a mesma do século passado, e se enfrenta com desafios e exigências que não existiam à época.

Essa consideração deve valer também para a defesa da educação democrática: não é possível voltar ao passado. E se o patrimônio de conquistas, de propostas e de projetos não deve ser abandonado, sua defesa não pode justificar a obstinada reiteração dos equívocos e dos limites a que deu lugar. Em que terreno, pois, situar atualmente a luta por novas perspectivas para a formação humana? Qual o papel que pensamos que aí deve assumir a escola pública hoje?

É possível que uma das pistas mais fecundas para a reflexão sobre a reinvenção da escola pública nos seja fornecida pela trajetória de Jacques Rancière, modelar no que se refere ao desinvestimento crescente de uma parcela dos intelectuais contemporâneos em relação às formas tradicionais de luta política e do crescente interesse pela estética, entendida no sentido mais profundo e radical que o termo pode adquirir.

Já se vão quase duas décadas desde a publicação da tradução brasileira do *Mestre Ignorante* (Rancière, 2002), e mais de três delas desde que a obra foi publicada na França (Rancière, 1987), mas mantém-se, para o observador, a impressão de que poucas vezes, ao longo desse tempo, se tomou o livro de Jacques Rancière pelo que de fato ele é. Pois, contrariamente ao que pôde dizer e aos usos a que ainda hoje se presta, este certamente *não é* um livro sobre um *método* educativo, nem sequer uma proposta filosófica visando um novo *projeto* de uma ação educati-

va. Disso não se deve implicar, evidentemente, que não se possa, a partir de sua leitura, inventar novos métodos e propor novos projetos de educação: mas há que temer as consequências desastrosas da pretensão de tomar o livro como uma cartilha sobre a educação, como um manifesto anarquista do bem-pensar, como um credo que garante ao fiel seu lugar no paraíso dos justos¹.

Não é novidade que as obras filosóficas dignas desse nome se acomodem mal à citação descontextualizada de uma ou outra de suas passagens: mas, especialmente no caso do *Mestre*, este modo de fazer mostra-se equivocado, a tal ponto as afirmações e teses aí defendidas se organizam em um tecido coerente de intenções e pontos de vista que Rancière mantinha, à época de sua redação. E, para dissolver alguns mal-entendidos a esse respeito, deve-se talvez começar lembrando em que consiste o argumento central desse romance filosófico, retomando também as contextualizações que o autor julgou necessário estabelecer, no corpo do texto original, tanto quanto do texto que publicamos à guisa de prefácio da edição brasileira.

Como se descobre desde o início, o herói desse romance filosófico, Joseph Jacotot, era um revolucionário francês que, com a Restauração da Monarquia francesa, em 1830, é obrigado a buscar refúgio nos Países Baixos – Nederland, país entre nós conhecido como Holanda. O *mestre ignorante* está vindo, portanto, de uma experiência profundamente dolorosa, do fracasso da longa luta que seu país travara contra as injustiças e privilégios e que havia consumido tantos anos de sua existência; e trazia consigo a amarga consciência de que, na história dos povos, tanto quanto nas práticas individuais, vige a máxima aristotélica segundo a qual todo progresso é frágil, penosamente conquistado, enquanto o retrocesso, sempre à espreita, faz-se rápido e duradouro.

É, pois, do fracasso de um projeto coletivo que nos fala Rancière, ao trazer Jacotot para a cena francesa dos anos 1980 – exatamente quando chegava ao poder, pela primeira vez na história da República Francesa, um socialista, François Mitterand. As resistências provocadas pelo acontecimento estiveram longe de empanar o formidável júbilo de uma população que encheu as ruas na esperança de uma transformação que não chegara a se realizar em outro maio, o dos anos 1968: os tempos eram, definitivamente, de esperança e de confiança no projeto político.

Mas, como observa Rancière, a vitória dos socialistas “[...] havia inscrito na ordem do dia as proposições da sociologia progressista que a obra de Pierre Bourdieu, em particular, encarnava” (Rancière, 2002, p. 12). Tratou-se, então, para o autor, de denunciar a falácia que encerrava a ideia de que a redução das desigualdades dependeria de uma adaptação da cultura escolar à realidade das crianças das camadas desfavorecidas, como parecia se extrair das posições do sociólogo. Aos olhos de Rancière, preparava-se ali um falso embate entre aqueles que, sob pretexto de tornar os programas escolares mais acessíveis, propunham a eliminação do que chamou a *parte que cabia à grande cultura legítima*, e os que se opunham a essa estratégia, em nome da crença moderna na

potência de igualdade e no caráter civilizatório de que apenas o saber universal dispunha. Falso embate, posto que, na base de ambas as propostas de redução das desigualdades residia, segundo Rancière, a mesma reafirmação da desigualdade insuperável entre aqueles que detêm o saber e aqueles que o ignoram.

Entre, portanto, por um lado, a *ideologia republicana* – leia-se, a fé iluminista no poder emancipatório do conhecimento que, propondo a *distribuição universal do saber*, deu origem à própria Escola pública – e, por outro lado, *as pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado da sociedade* tão em voga naqueles anos de 1980 – Rancière erigiu um personagem que, do fundo de seu desalento face ao fracasso da Revolução Francesa, ousou questionar as hierarquias constitutivas de um saber supostamente destinado a extirpá-las.

Contra a profissão de fé iluminista, Rancière fez dizer a Jacotot que o saber não é, por si só, emancipador e que, pelo contrário, ele serviu de pretexto para a desigualdade: nada, aliás, que Rousseau não tenha brandido contra o entusiasmo todo enciclopédico de seus contemporâneos (Rousseau, 1755). Contudo, contrariamente, também, à lógica do progressismo pedagógico, Rancière insiste que:

[...] a proposta de Jacotot não é um programa de valorização da cultura popular, tanto quanto não é a igualdade de saberes que ele anuncia. Mais ainda, dissolvendo os nexos que, em nome do simples pragmatismo, da defesa de uma consciência de classe, ou de uma identidade cultural específica, previamente se constroem entre origem social e vocação para o saber, ele propõe a educação como uma aventura sempre pessoal em direção à descoberta de seu próprio poder de autodeterminação (Valle, 2003, p. 262).

Convém talvez aqui, mais uma vez, recorrer à contextualização da obra, sob pena de que, escapando à tentação de tomá-la como a apresentação de um método, se passe a encará-la como um libelo contra a escola e contra as instituições educativas. Não que se deva fazer o caminho contrário: decerto Rancière não pretende encorajar nenhuma defesa da escola republicana que ora se constituía; mais ainda, seu herói ergue-se inclusive contra seu princípio mais fundamental, que é o direito à educação e seus corolários – a obrigatoriedade do ensino e responsabilidade do Estado:

– O que é preciso [pergunta o Ministro da Instrução Pública do gabinete de Jacques Laffitte durante o período designado como Restauração] para organizar a instrução que o governo deve ao povo e que pretende fornecer segundo os melhores métodos? – *Nada*, respondeu o Fundador, 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 (Rancière, 2002, p. 112).

Mas o que Jacques Rancière tem em vista tampouco é a extinção radical da instituição da escola pública: o que ele visa é, muito mais e ainda mais longe, a própria sociedade profundamente desigual em que vive – mas, para entendê-lo, é preciso, como se disse, voltar ao contexto em que sua crítica se estabelece.

Nomeou-se, assim, o projeto democrático que, nascido em solo iluminista, na França fez da instrução pública seu instrumento de predileção. Talvez convenha insistir sobre o sentido que a partir daí a escola pública passou a ter na tradição francesa: ela se fez então nada menos do que o pilar da República e, por isso mesmo, seus artífices, os professores, foram denominados de *hussardos* – membros de um regimento devotado e invencível que, em nome dessa República, travam nas mais longínquas fronteiras da ignorância e do vício o corpo-a-corpo com o inimigo. Ou, como diria Rancière, em uma conferência realizada no Rio de Janeiro, quando da publicação da edição brasileira do *Mestre*:

A sociedade se representava assim como uma vasta escola que tem seus selvagens para civilizar e seus alunos em dificuldade a recuperar. Nessas condições, a instituição escolar era cada vez mais encarregada da tarefa fantasmática de preencher a distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente, cada vez mais convocada a reduzir as desigualdades dadas como residuais (Rancière, 2007, online).

À crença iluminista no poder equalizador da instrução pública levada a cabo pelo Estado, Rancière opõe, portanto, a experiência de um indivíduo isolado, um expatriado, obrigado, contudo ao mesmo *face a face* com a ignorância, alguém que aprendeu na desesperança a fazer pouco dos projetos coletivos e pôde, assim, desafiar o princípio da desigualdade que habitava silenciosamente os mais belos sonhos de igualdade republicana.

Era preciso contestar a fé iluminista que, colocando como ponto de partida a desigualdade que separava os iluminados do povo comum, inspirou práticas permanentes de embrutecimento e de submissão; de forma que insistir ainda, como o faziam os seguidores de Pierre Bourdieu, que o problema estava na incapacidade do povo em reconhecer as luzes, imaginando que a solução consistiria então em adaptá-las aos ignorantes – em uma palavra, insistir na ideia de que se pudesse extrair da escola comum a igualdade social, nada mais era do que manter as ilusões de que sempre se nutriram as desigualdades.

A lição de Jacotot é, pois, nas palavras do próprio Rancière, radicalmente *pessimista* – duplamente pessimista, seria o caso de acrescentar: pois ela estabelece a nulidade do projeto político moderno, que tinha na escola pública sua instituição de base; mas ela também sustenta que nem mesmo o axioma igualitário que propôs o mestre ignorante tem qualquer efeito sobre a ordem social.

Mesmo que, em última instância, a igualdade fundasse a desigualdade, ela não poderia se atualizar senão indivi-

dualmente, na emancipação intelectual que deveria devolver a cada um a igualdade que a ordem social lhe havia recusado, e lhe recusaria sempre, por sua própria natureza (Rancière, 1987, p. 13).

E, de fato, ao fim do romance, e por um dever de coerência desse melancólico filósofo, descobre-se que a empreitada de Jacotot era destinada ao fracasso. Eis aí como se devem ler estas misteriosas palavras pelas quais Rancière define a igualdade como *fundamental e ausente [...] atual e intempestiva*: ela resiste à instituição, ela depende de indivíduos e grupos, ela se afasta sempre da política constituída².

Palavras duras, que se gostaria de pronto de recusar, mas que sem dúvida refletem uma experiência muito próxima: quem ousaria negar que a igualdade não é uma realidade entre nós, nem sequer do ponto de vista formal, das leis e dos direitos? Por isso mesmo, cabe-lhe o epíteto de *intempestiva*, que serve também bastante bem para qualificar, como bem expõe Paulo Silveira, o movimento de ocupação das escolas em São Paulo, em 2015. Em sua análise, o autor compara esse momento a um outro, o da França de 1968, os dois contextos marcados pelo caráter revolucionário, posto que igualitário, mas igualmente fugidio desses movimentos que buscaram resistir tanto quanto podiam à cooptação das formas políticas instituídas – mas que, talvez por isso mesmo, não encontrando forma de instituição que não fosse também sua completa negação, acabaram por se extinguir³.

Como entender, então, as palavras de Rancière? Imaginando que sua crítica se dirija especialmente à escola pública, deveríamos, por via de coerência, e em consonância com a dura regra da literalidade, abandonar nossas posições e viver de acordo com um ceticismo que prega que nenhum esforço institucional, nenhum projeto coletivo faz sentido, obrigados assim à alternativa entre viver conscientemente uma farsa, ou desistir de vez de construir um sentido para nossa existência comum. Mas, considerando que o pessimismo de Rancière visa à política, como um todo, e mais particularmente a pretensão e a arrogância dos projetos políticos passados e ainda em vigor, teríamos então dois caminhos.

Primeiramente, buscar entender o pensamento do autor, por um dever de honestidade e também pela curiosidade em relação às lições a serem daí talvez extraídas, para, em seguida, buscar o fio de nossas próprias convicções, de forma a que essa aventura se dê como coerência, ao menos, com o postulado da emancipação como tarefa que incumbe ao formador.

Para entender o pensamento do autor, deve-se voltar ainda ao ponto em que se deixou a constatação acerca da centralidade concedida à educação no projeto democrático moderno. Cabe, pois, considerar que Rancière fala, nesse contexto, como francês para quem a escola pública é uma realidade longamente instituída, e não mais o projeto revolucionário que seus antepassados um dia conceberam. A escola pública de Rancière é, em outras palavras, aquela que se concretizou com a vitória

da tendência liberal na Modernidade, e particularmente na sociedade francesa: não a escola da formação cívica, modelada a partir da imagem heroica da revolução proposta, por exemplo, por um Gabriel Bouquier (1793)⁴ – uma escola que, seguindo a proposta rousseauniana, entendia a vida comum de participação cívica, de reivindicações e festas como a verdadeira escola da democracia – mas aquela que se erigiu a partir das exigências que o liberalismo, mais do que qualquer outra tendência, soube bem antecipar para a perfeita instalação da organização capitalista da sociedade.

Está-se falando, portanto, de uma escola que reduziu os ideais de formação cívica dos cidadãos próprios à participação democrática em projeto de *instrução das inteligências*; que transformou a luta contra as forças desigualitárias da tradição – monarquia, religião, família – em monopólio governamental da educação dos indivíduos. É, em outras palavras, no âmbito do cognitivismo que imperou na Modernidade – dessa tendência que pensava, de fato, os humanos como *inteligências*, desprezando, assim, as dimensões da sensibilidade e dos afetos, que a crítica de Rancière se desenvolve.

Fala-se, no romance, todo o tempo, de *instrução*, e não de formação; igualdade e desigualdade são aí pensadas em termos de *inteligências*; além delas, há apenas *vontades* que, essas sim, admitem-se serem diferentes. São *duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender, explica-nos o texto de Rancière, a inteligência e a vontade*, concluindo: se os mestres são necessários, não é em razão da desigualdade das inteligências, mas das vontades. Nesse contexto, a emancipação consiste no “[...] ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a outra vontade” (Rancière, 2002, p. 32).

E eis que essa última frase acaba finalmente por revelar, com bastante clareza, os limites da análise de Rancière n’*O Mestre ignorante*, que dizem respeito à impossibilidade de pensar para além do radical cognitivismo que marcou a época de Jacotot e também sua experiência.

Mais ainda: o *Mestre Ignorante* fala de uma experiência realizada há mais de dois séculos, em um país muito diferente do nosso, e que se destinava a uma população de jovens adultos da elite holandesa: como poderia Rancière, em sã consciência, propô-la como modelo para os dias atuais? Como então se poderia, em sã consciência, tomá-la como modelo para a realidade atual, brasileira ou não?

Parece, portanto, mais sensato, ainda que muito mais trabalhoso, buscar no texto a intenção que inegavelmente é a sua, de denunciar as desigualdades que são engendradas pelo próprio movimento que pretende extirpá-las: e receber sua crítica como eminentemente destinada à política, tal como ela veio se construindo desde a Modernidade, tanto quanto a todos os seus produtos de desigualdade. Pois, se o autor condena a *prática dos pedagogos que se apoia na oposição da ciência e da ignorância*, é porque, e exatamente porque a sociedade moderna de que fala era uma *sociedade pedagogizada*, em que a dominação material se desdobrava em uma dominação que se pretendia também espiritual,

cultural, científica: “A virtude do mestre ignorante é de saber que um sábio não é um mestre, que um mestre não é um cidadão, que um cidadão não é um sábio” (Rancière, 2007, online). Em poucas palavras, uma sociedade permanentemente dividida entre sábios e ignorantes, entre ativos e passivos, entre os que a integram de pleno direito e os excluídos. E já aí parece agora possível, sem qualquer hesitação, reconhecer a atualidade.

A oposição entre ‘embrutecimento’ e ‘emancipação’ não é uma oposição entre métodos de instrução. Não é a oposição entre métodos tradicionais ou autoritários e métodos novos ou ativos: o embrutecimento pode passar, e de fato o faz, por todo tipo de formas ativas e modernas. A oposição é propriamente filosófica. Ela concerne à ideia de inteligência que preside a própria concepção de aprendizagem. O axioma da igualdade das inteligências não afirma qualquer virtude específica dos ignorantes, nenhuma ciência dos humildes ou inteligência das massas. Ele afirma simplesmente que não há um só tipo de inteligência em ação em todas as aprendizagens intelectuais. Trata-se sempre de remeter o que se ignora ao que se sabe, de observar e comparar, de dizer e verificar. O aluno é sempre alguém que busca. E o mestre é, antes de qualquer outra coisa, um homem que fala ao outro, que conta histórias e converte a autoridade do saber à condição poética de toda transmissão de palavras. A oposição filosófica assim entendida é, ao mesmo tempo, uma oposição política. Ela não é política porque denunciaria o saber superior em nome de uma inteligência inferior. Ela o é em um sentido muito mais radical, porque concerne à própria concepção da relação entre igualdade e desigualdade (Rancière, 2007, online).

E este é, afinal, o centro do pensamento de Rancière, a preocupação maior de sua obra: a desigualdade, tal como ela se manifesta nas sociedades atuais. Vamos reencontrá-la na *Noite dos proletários* (1988)⁵, no *Desentendimento* (1996)⁶, na *Partilha do sensível* (2005)⁷. E, nesse trajeto realizado pelo autor, vê-se que o campo da instrução pública, que havia concentrado os esforços e a atenção da política do século XIX, tanto quanto o campo dos movimentos sociais que à sua margem se constituíram, vai sendo abandonado em favor da estética que, em sua palavras, “[...] é hoje aquele onde se dá seguimento a uma batalha que ontem tinha por objeto as promessas de emancipação, as ilusões e desilusões da história” (Rancière, 2000, p. 8).

Mais do que visar o regime das artes em si e por si, o deslocamento realizado por Rancière vai da crítica das instituições sociais à análise do que Foucault chamaria de modos de subjetivação em nossas sociedades. Ao fazê-lo, pode-se afirmar que Rancière realiza uma enorme contribuição para a reflexão sobre a teoria e a prática da educação, que já não pode ser confundida com a apresentação de propostas metodológicas espetaculares e que não resulta da ácida recusa do trabalho comum, mas consiste em sua insistência em lembrar da desigualdade – da desi-

gualdade que, entre nós, mestres, também se alimenta de nossa arrogância intelectual, de nossa incoerência existencial, de nossa preguiça mental, da facilidade com que as palavras, libertadas para sempre das intenções e dos gestos, são trocadas entre nós como espécies de acenos que fazemos ao projeto que deveríamos ter de nós mesmos.

Em suas obras mais recentes, Rancière propõe que se observe a história das sociedades como a da partilha entre dois grupos, quer os chamemos de proprietários ou trabalhadores, sábios ou ignorantes, racionais ou irracionais, civilizados ou bárbaros, mestres ou escravos, nobres ou plebeus.

Cornelius Castoriadis dizia que a instituição da democracia começava pela definição daquilo que, em uma sociedade, precisava ser absolutamente atribuído a todos, ser comum a todos, para não desaparecer: como a língua, como o sentido dessa identidade comum – aquilo que ele denomina, *participável*; e aquilo que, pelo bem da mesma sociedade, deveria ser objeto de uma atribuição privativa – como as técnicas, alguns saberes – o *partilhável*:

Partilhar é dar excluindo: a partilha é distribuição/atribuição privativa/exclusiva. Refere-se àquilo cuja atribuição a um exclui (pela natureza das coisas ou pela lei) a atribuição a outro. [...] Mas existem certamente coisas sociais que são na medida em que são participáveis e não partilháveis: a língua, costumes etc. A ‘apropriação’ da língua por um indivíduo não somente não exclui, mas implica sua ‘apropriação’ por outros indivíduos em número indefinido. Igualmente: a ‘aquisição’ por indivíduo da virtude não torna mais difícil, mas mais fácil sua ‘aquisição’ pelos outros. O participável é o que não pode ser partilhado. O partilhável é o que pode ser partilhado e portanto coloca a questão de saber *se deve* sê-lo. Assim, por exemplo, a terra (e mais geralmente os meios de produção) é fisicamente partilhável, mas isso não implica que deva ser necessariamente *partilhada*... [...] Há portanto [em cada sociedade] uma *primeira partilha* daquilo cuja atribuição a alguém, por natureza ou pela lei, exclui a atribuição a outro [assim como daquilo que deve ser colocado em comum] (Castoriadis, 1990, p. 294-295).

É dessa partilha essencial que passa a falar Rancière, e que trata, substancialmente, da cultura, do *ethos*, do ambiente de valores, conceitos, representações, esquemas mentais, sensibilidades, enfim, modos de ser, de afetar e de se deixar afetar que definem os humanos e suas sociedades – pois que é sobre eles que importa, finalmente, pensar.

Denomino partilha do sensível ao sistema de evidências sensíveis que dão a ver, a um só tempo, a existência de um comum partilhado e de partes exclusivas. Essa repartição de partes e de lugares se funda em uma repartição de espaços, de tempos e de formas de atividade que determina a maneira pela qual o comum se presta à participação e pela qual uns e outros têm [ou não] acesso a essa partilha (Castoriadis, 1990, p. 12).

Revela-se aí a importância e radicalidade do pensamento de Rancière para a atualidade, obrigando à consciência dessa regra oculta e sempiterna que define, em cada sociedade como se fosse pura natureza, quem é visível e invisível no espaço comum, quem deve ser dotado da palavra pública e quem deve se calar; quem é chamado a liderar e quem deve se sujeitar, quem tem mil talentos e quem deles é inteiramente destituído.

Mas, acima de tudo, o texto de Rancière obriga a pensar o apego e a importância concedido a essas divisões, sustentando ao mesmo tempo o melhor discurso igualitário de esquerda. E, aí, não há como não concordar que é preciso recolocar em jogo o que esteve desde muito excluído: o corpo, como fundamento da dimensão estética, isso é, da sensibilidade, como afirmação de uma realidade humana que se recusa a estar contida na pura cognição, que transborda como modos de ser, de sentir, de afetar e de se deixar afetar, de desejar, de sonhar, de se encontrar, de aceitar a perda.

De forma que a atualidade do *Mestre ignorante* introduz uma dupla questão: primeiramente, a de saber se, abraçando o pessimismo do Jacotot/Rancière, recusaremos o trabalho comum e a política instituída, insistindo que a igualdade, “[...] fundamental e ausente, atual e intempestiva, está sempre na dependência da iniciativa de indivíduos e grupos” (Rancière, 2007, online); ou se, seguindo ainda uma sugestão de Rancière (2007, online) e “[...] contra o curso ordinário das coisas», assumiremos o risco da «invenção de novas formas, individuais ou coletivas, de atualização da igualdade”?

Nesse sentido, a segunda questão não pode senão ser relativa à nossa própria prática. Que lugar concederemos às ilusões que fazem ser entre nós as desigualdades? Com que afinho e dedicação buscaremos suas raízes para melhor extirpá-las? Com que humildade e persistência voltaremos a tentar surpreender em nós as sementes do egoísmo, da vaidade, da má sensibilidade que nos impedem de denunciar as injustiças? Quanto tempo e engenho concederemos enfim à construção de um espaço que, para ser democrático, deverá necessariamente consistir em intenção, em afeto e em razão de valorização da existência comum?

Talvez seja essa finalmente a grande lição do mestre: desafiar o prestígio e a força do pessimismo que vem do passado, assim como toda a desesperança que o momento presente e que a razão acabam por impor em relação ao projeto democrático. Situado pelo compromisso com aquilo que, em si e no outro, faz valer a pena a existência, é possível que o mestre para os dias de hoje não seja, afinal, nem ignorante nem sábio, mas simplesmente aquele que insiste em esperar ainda de si e do outro o desafio da igualdade.

Recebido em 04 de fevereiro de 2019

Aprovado em 31 de março de 2019

Notas

- 1 Pouco tempo após o presente artigo ter sido escrito, a partir de conferência realizada em 26 de dezembro de 2018 na Universidade Federal de Goiânia, Jacques Rancière concedia uma entrevista à Radio France Culture na qual insistia sobre o fato de que sua intenção jamais fora de escrever *um livro de pedagogia*, um *livro sobre o ensino* (Rancière, 2018).
- 2 “Não seria o movimento da Escola Nova a negação do postulado iluminista do saber demiúrgico – em favor, exatamente, da ênfase na exploração pessoal e da descoberta? Não há dúvidas de que o escolanovismo influenciou mais de uma geração de professores, introduzindo a vitoriosa, mas breve carreira do aprender a aprender sobre o ensino tradicional. No entanto, por maior que seja a tentação de ver no individualismo exacerbado a marca comum entre as duas posições e de confundir o aluno-modelo dos métodos ativos com a atividade modelar dos alunos de Jacotot, é impossível negar que essa aproximação reduziria o cerne da proposta a uma questão de método, deixando escapar o fundo iluminista em que o experimentalismo pedagógico floresceu. A substituição da pedagogia tradicional da transmissão neutra do saber pela pedagogia renovada de exploração do saber deixa inteiramente intacto o mito da ciência moderna, de sua razoabilidade universal e, sobretudo, da legitimidade das hierarquias que estabelece, para os quais apenas fornece uma nova versão aprimorada, no seio da mesma sociedade pedagogizada em que os ‘melhores da turma’ se transformam nos especialistas em poder” (Valle, 2003, p. 261).
- 3 A referência é aqui à palestra proferida por Paulo Henrique Fernandes Silveira (2018) *Quanto tempo poderia durar uma tal comunidade? Quanto tempo poderiam durar as ocupações?*. O Maio de 68 durou pouco mais de um mês, o mesmo que durou o movimento secundarista paulista. Rancière sugere uma outra forma de medir esse tempo. Justamente, por ele se infiltrar nas brechas da ordem estabelecida, de alguma maneira, ele se mantém como um ser-por-venir (Rancière, 2014, p. 72). Respondendo a essa mesma questão, Deleuze afirma: “Maio de 68 é a intrusão do devir. Quiseram atribuir este fato ao reino do imaginário. Não é nada imaginário, é uma baforada de realidade em seu estado mais puro. De repente, chega a realidade. E as pessoas não entenderam e perguntavam: ‘O que é isso?’ Finalmente, gente real. As pessoas em sua realidade. Foi prodigioso! O que eram as pessoas em sua realidade? Era o devir. [...] Foi um devir revolucionário, sem futuro de revolução” (Deleuze, 2005 apud Silveira, 2018, p. 66).
- 4 “Porque haveríamos de ir buscar longe de nós o que já temos sob nossos olhos? Cidadãos, as mais belas escolas, as mais úteis, onde a juventude pode receber uma educação verdadeiramente republicana, são, não duvideis, as sessões públicas dos departamentos, dos distritos, das municipalidades, dos tribunais e, sobretudo, das associações populares [...]. Tudo se lhes apresentará como meios de instrução... deve-se ver claramente que a Revolução organizou, por assim dizer, por si mesma, a educação pública e distribuiu por toda parte fontes inesgotáveis de instrução. Não substituais, portanto, essa organização simples e sublime como o povo que a criou por uma organização fictícia, calcada sobre status acadêmicos, que não mais devem infectar uma nação regenerada. Conservemos preciosamente o que fizeram o povo e a Revolução; contentemo-nos de acrescentar o pouco que falta para completar a instrução pública. Este complemento deve ser simples como a obra criada pelo gênio da Revolução [...]”, assim Gabriel Bouquier (1793, tomo XXIX, p. 436) apresentava seu projeto que,

adotado, se tornará a primeira lei sobre a Escola, em 19 de dezembro de 1793. Essa lei será modificada em 17 de novembro de 1794, pelo decreto de reforma de Lakanal, que, por sua vez, será substituído pela Lei Daunou, de 25 de outubro de 1795. Cf. Valle (1997, p. 95).

5 Original em francês: *La nuit des prolétaires* (Rancière, 1981).

6 Original em francês: *La Mésestante* (Rancière, 1995).

7 Original em francês: *Le partage du sensible* (Rancière, 2000).

Referências

BARBOSA, Ruy. **Obras Completas**: (volume X, tomo I ao IV): reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BOUQUIER, Gabriel. **Rapport et Projet de Décret (du 21 frimaire an II) formant un Plan Général d'Instruction Publique**. Paris: Imprimerie Nationale, 1793. Disponível em: <<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb36352785c>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CASTORIADIS, Cornelius. Valor, Igualdade, Justiça, Política: de Marx a Aristóteles e de Aristóteles até nós. In: CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do Labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. P. 264-335.

RANCIÈRE, Jacques. **Le Maître Ignorant**. Paris: Fayard, 1987.

RANCIÈRE, Jacques. **La nuit des prolétaires**: archives du rêve ouvrier. Paris: Fayard, 1981.

RANCIÈRE, Jacques. **A Noite dos Proletários**. Tradução: Luis Leitão. São Paulo: Cia da Letras, 1988.

RANCIÈRE, Jacques. **La Mésestante**. Paris: Galilée, 1995

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **Le Partage du Sensible**: esthétique et politique. Paris: La Fabrique, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **Sur le 'Maître ignorant'**. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. Disponível em: <<http://www.multitudes.net/sur-le-maitre-ignorant/>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **Nas Margens do Político**. Lisboa: KKYM, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. Jacques Rancière, Maître Ignorant. **Les Chemins de la Philosophie**, Paris, 07 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/profession-philosophe-1442-jacques-ranciere-maitre-ignorant>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discours sur l'Origine et les Fondements de l'Inégalité parmi les Hommes**. Amsterdam: Marc Michel Rey, 1755. Disponível em: <<https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/Discours-sur-linégalité-1754.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SILVEIRA, Paulo Henrique Fernandes. A Gestão Democrática nas Escolas Ocupadas pelo Movimento de Estudantes Secundaristas em 2015. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO – SOFIE, 3., 2018, Campinas. **Anais...** Campinas: PUC-Campinas, 19-21 set. 2018. P. 59-67.

VALLE, Lílian do. **As Metáforas da Escola**. (Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq). Rio de Janeiro: UERJ, 1996.

VALLE, Lílian do. **Escola Pública, uma Significação Imaginária**. (Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq). Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

VALLE, Lílian do. **A Ilusão Cognitivista**: raízes antropológicas do discurso educacional contemporâneo. (Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq). Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

Lílian de Aragão Bastos do Valle é professora titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8694-9297>

E-mail: lilidovalle@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.