


A EMANCIPAÇÃO PELA ARTE EM JACQUES RANCIÈRE

 <https://doi.org/10.56238/arev6n3-280>

Data de submissão: 20/10/2024

Data de publicação: 20/11/2024

José Soares das Chagas
Prof Dr.
UFT

RESUMO

Este artigo tem como escopo a questão da emancipação pela arte a partir da filosofia de Jacques Rancière. Em sua obra *O Mestre Ignorante*, a emancipação é vista como uma afirmação da igualdade de inteligências que se dá desde o início do processo formativo em contraposição à ordem explicadora na qual há a necessidade da submissão da inteligência dos aprendizes ao mestre, o qual atesta a sua superioridade cognitiva por meio de explicações. Para tratar desta problemática, desenvolvemos a temática em três momentos. Na primeira parte, discutimos o que seria uma educação estética a partir da definição de educação e arte. Na segunda, abordamos o conceito de emancipação como ponto de partida de uma prática em que o mestre é um agente que organiza o processo de ensino-aprendizagem, porém não domina a inteligência por pressupor uma igualdade de capacidade cognitiva. Na última parte, tratamos do que seria esta prática emancipatória do estudante dentro do universo da arte. Nesse sentido, o aprendizado e a prática artística são compreendidos como caminhos de autonomia e liberdade ao conduzir o ser humano ao reconhecimento da igual capacidade de sentir, entender e expressar a poesia do mundo.

Palavras-chave: Emancipação, Educação, Arte, Filosofia.

1 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Antes de pensarmos acerca da emancipação, é muito salutar nos perguntarmos acerca da relação entre Educação e Arte, porque é na configuração que damos ao alcance destas práticas e de seus intercâmbios, que encontramos o sentido transformador e liberador esperado ao tratarmos esta questão. Começemos pela educação. Por este termo entendemos, em consonância com o artigo primeiro das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB\96), todos os “processos formativos” que se dão em diversos ambientes, grupos e, inclusive, na Escola. Embora não defina peremptoriamente, o texto legal dá o critério para reconhecer este fenômeno humano, o qual traz em si duas ideias nucleares (processo e formativo), as quais nos informam acerca da dinamicidade e do objetivo desta realidade.

A educação é um *processo*. Ora, o nosso ser biológico traz uma programação genética que configura nosso ser físico e nossa tendência de vida afetiva; porém não é capaz de responder ao que faremos daquilo que a Natureza fez conosco. Nascemos ignorantes de tudo e frágeis (os mais débeis entre os mamíferos); e, junto ao leite, bebemos valores e comportamentos construídos há gerações, por meio dos quais, de machos e fêmeas, construímo-nos homens e mulheres. Não há uma essência estática da mulher e do homem; o que há são padrões e papéis circunscritos historicamente por meio dos quais somos provocados a conformar e configurar nossa individualidade. Vamos nos tornando aquilo que somos por um processo de ensino-aprendizagem que, em regra, é espontâneo, vivencial e assistemático. Aprendemos a andar sobre dois pés, a falar, a conter nossos desejos e ímpetos e, adentramos no mundo da cultura, por meio de nossas referências paterna e materna. Depois, somos interpelados à vida adulta, que, dependendo do grau de complexidade da sociedade em que estamos inseridos, pode nos exigir uma longa trajetória de estudo dos saberes socialmente construídos e exigidos para inserção no mundo do trabalho e das decisões sociais.

A educação é processual e *formativa*. A palavra formação nos últimos tempos tem sido usada de maneira pejorativa. Geralmente, ela é utilizada como sinônimo de “fôrma” ou um enquadramento *a priori* que o sistema educativo oficial impõe e conforma a todos, sob pena de sanções. Entretanto, a Educação não necessariamente representa essa máquina reprodutora de hegemonia cultural. A palavra formação em seu sentido mais lato (e sem necessariamente denotação negativa) pode ser associada ao sentido dado por Aristóteles (2001) de *Enteléquia*, ou realidade para a qual algo ou alguém tende dinamicamente. Uma pedra de mármore, por exemplo, na visão e nas mãos perspicazes e habilidosas de um artista tem a “forma” de uma obra. Se retirarmos a tendência metafísico-naturalista da leitura do estagirita, podemos dizer que a formação é a passagem de algo de um estado para outro por meio de uma ação intersubjetiva, conhecida como prática educativa.

Para Wener Jaeger, a prática educativa concerne à existência, a manutenção e a reprodução de qualquer sociedade. “[...] toda sociedade ao alcançar certo grau e desenvolvimento se torna afeita à prática educativa [a qual é o] princípio por meio do qual as comunidades humanas conservam as suas peculiaridades físicas e espirituais” (Jaeger, 1995, p. 03). De maneira que podemos asseverar que a educação passa por dois polos complementares: o subjetivo, desenvolvimento de potencialidades individuais; e social, reprodução dos modelos de sociedades existentes. Neste segundo caso, temos a raiz etimológica “educare”, do latim: *ex* (de, fora) e *ducare* (transmitir, ensinar).

A educação seria então um modo de reprodução do *status quo ante* dos valores e padrões morais e artísticos de qualquer organização humana. No primeiro caso (subjetivo), a raiz etimológica é “educere”, do latim: *ex* (para fora); e *ducere* (orientar, conduzir, levar). A ideia aqui embutida é a de que a educação seria um processo que despertaria uma atitude que parte do interior da pessoa e se projeta para fora. O exemplo deste tipo de formação, apresentado nas reflexões pedagógicas, é o de Sócrates, por causa de sua maiêutica ou arte de conduzir o interlocutor a parir ideias.

Se a educação se define por aquilo que faz (ou fazemos) com a natureza, a Arte, originalmente, é entendida também em oposição aquilo que é meramente natural. Em seu sentido etimológico *téchne* (do grego) apresenta a mesma raiz de *técnica* ou “conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer” (Abbagnano, 2007, p. 92). Assim, toda ação sobre o mundo ou sobre o próprio homem visando provocar modificações, por meio de processos produtivos mais ou menos solidificados, poderia de maneira *lato sensu* receber a qualificação de artística! Foi assim que, ao longo do medievo, fez-se a distinção entre artes manuais (ou produtivas) e artes liberais (ou do espírito). Hodiernamente, falamos de arte¹ de modo *stricto sensu* para designar processos de construção afetivos e concretos que se materializam em peças e representações (quadros, encenações, esculturas, músicas etc).

Em se tratando deste sentido estrito, podemos entender a arte como uma forma de educação. Ora, já que a mulher e o homem não são apenas, como afirma certa interpretação de Aristóteles, “um

¹ Dentro de um ponto de vista contemporâneo, a arte é um processo afetivo-produtivo que pressupõe e se constrói em sua inteireza mediante sua fusão hermenêutica entre o artista e o público, no “coeficiente artístico” ou naquilo que se descobre por meio da participação ativa da interpretação do público na obra do artista: “Por conseguinte, quando eu me referir ao “coeficiente artístico”, deverá ficar entendido que não me refiro somente à grande arte, mas que estou tentando descrever o mecanismo subjetivo que produz arte em estado bruto – *l'état brut* – ruim, boa ou indiferente. No ato criador, o artista passa da intenção à realização, através de uma cadeia de reações totalmente subjetivas. Sua luta pela realização é uma série de esforços, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões que também não podem e não devem ser totalmente conscientes, pelo menos no plano estético. [...] por conseguinte, na cadeia de reações que acompanha o ato criador falta um elo [...]; esta diferença entre o que quis realizar e o que na verdade realizou é o “coeficiente artístico” pessoal contido na sua obra de arte”: DUCHAMP, Marcel. “O ato criador”. In: BATTCKOCK, Gregory. **A nova arte**. Trad. Cecília Prada e Vera de Campos. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 73.

animal racional”², mas são também constituído de emoção, sensibilidade e paixão, a formação não seria integral se deixasse de lado o aspecto estético das experiências da vida e do mundo, de maneira que aquilo que visaria formar, acabaria por deformar, reduzindo as pessoas a simples seres de razão discursivo-lógica, próximo a meras calculadoras; ou a sistemas operacionais providos, ao longo de seus anos de estudo, de aplicativos eficientes.

Porém, quando falamos de educação estética não estamos nos referindo apenas a produção e fruição de produtos artísticos, como se separássemos o sujeito criador e sua expressão interior de objeto criado e seu saber normatizado. Aludimos, na verdade, aos aspectos que consideramos centrais neste tipo de experiência: expressão de sentimentos; a linguagem; e a cultura. Com efeito, a arte é uma forma de expressão do mundo interior e dos sentimentos, um modo de falar do mundo tal e qual ele nos afeta e nos faz afetar os outros por analogias e símbolos. É linguagem, a qual se pode aprender seus códigos e esquemas e, assim, transmitir sentimentos, convicções e ideias. É cultura, já que diz respeito às mais variadas maneiras de cultivo de si e do mundo, no processo de reprodução e reprodução da vida simbólica, bem como dos contatos e hibridizações, que se dão ao longo do tempo.³ Assim, a arte é uma forma de conhecimento que podemos chamar de estética ou de compreensão pelo sentimento.⁴

Estamos habituados com o raciocínio que dá nome as coisas, organiza em juízos e procede por etapas argumentativas até chegar conclusões dedutivas (por operação de subtração de proposições menores de proposições maiores); ou a conclusões indutivas (de uma proposição maior, resultado da soma de proposições menores). No entanto, percebemos e entendemos o mundo também por meio da sensibilidade, sobretudo quando se trata de realidades para as quais as palavras sempre faltam ou sobram. Como representar o sentimento de horror diante de uma injustiça ou da violência gratuita?

² Baseado numa ideia naturalista e essencialista do homem e da sociedade, Aristóteles concebe que a cidade é própria da essência do homem, que precisa apenas atualizar esta realidade mais profunda por meio da Educação: “É evidente, pois, que a cidade faz parte das coisas da natureza, que o *homem é naturalmente um animal político*, destinado a viver em sociedade, e que aquele que, por instinto, e não por qualquer circunstância o inibe, deixa de fazer parte de uma cidade, é um ser vil ou superior a um homem. Tal indivíduo merece, como disse Homero, a censura cruel de ser um ser sem família, sem leis, sem lar. Porque ele é ávido de combates, e, como aves de rapina, incapaz de se submeter a qualquer obediência”: ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Nestor Silveira Chaves. 2 ed. Bauru, São Paulo: EDIPRO, 2009, p. 16 (grifos nossos).

³ A arte, ao longo da história, assumiu no mundo escolar, facetas diferentes. Assim, nos séculos XVII-XIX, foi tratada como *saber técnico*, no século XX, como *expressão* ou como atividade (no caso do período da ditadura); e, atualmente, é vista dentro de um âmbito que envolve toda a vida humana em sociedade, a saber: como *cultura*. Dentro deste contexto, destaca-se a arte como um lugar transdisciplinar e transmetodológico, que afeta o ser humano integralmente, bem como todas as suas expressões simbólicas: Cf. COUTINHO, Rejane; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SCHÜLUZEN, Elisa Tomoe (Org.). **Artes**. São Paulo: NED, 2013. (Temas de Formação).

⁴ O termo *Estética* foi cunhado por BAUMGARTEN, A. G. (**Estética**: a lógica da arte e do poema. São Paulo: Vozes, 1993), significando um conhecimento sensorial, por meio do qual se acessa o Belo e se produz a arte. A ciência que cuidaria deste saber seria precisamente a estética. No entanto, SUASSUNA, Ariano (**Iniciação à estética**. 11ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011, p. 22) chama atenção para o fato de que na modernidade, sobretudo sob influência da filosofia kantiana, o *belo* deixou de ter exclusividade neste tipo de reflexão e outras categorias e outras categorias passaram a ser valorizadas e trabalhadas, haja vista o *sublime*. E, mesmo aquilo que era de todo descartado, passou também a figurar, como o *feio* etc.

Como explicar o que se sente por uma pessoa? Como entender o ciúme ou o ódio? Certamente, podemos fazer abordagens psicológicas ou sociológicas sobre estes fenômenos, mas elas nunca serão suficientes ou adequadas aquilo que melhor compreendemos quando sentimos, imaginamos ou intuimos.

O sentimento é, por esta feita, a reação cognitiva que desvela estruturas do mundo, abrindo-o para suas virtualidades. O artista, ao criar uma obra, configura uma teia de reações cognitivas, que representa uma realidade de vida humana. Essa produção simbólica afeta os indivíduos que reagem espontaneamente a provocação afetiva. A emoção que se segue a esta experiência procede de uma compreensão que não foi mediada pelo raciocínio lógico, mas pelo sentimento que elucida o que se deu no interior do sujeito marcado por um estado psicológico de agitação. Haja vista o riso, que é uma emoção provocada pelo sentimento do cômico; ou o horror-admiração advindo do sublime; enfim, a arte, nas suas mais variadas formas, configura-se como uma “forma de conhecimento [estético] que [apreende] e organiza o mundo por meio do sentimento, da intuição e da imaginação” (Aranha, 2006, p.18).

A educação estética tem, assim, o condão de tornar-se um curto-circuito na vida maquinal⁵ dos sistemas morais, que esclerosam as experiências e fecham horizontes de significados e expressões. Ao invés de condicionar o comportamento pelo que é aprovado ou reprovado socialmente, a arte tem a possibilidade de promover o dissenso por meio de uma atitude subversiva aos quadros de valores advindos de ideologias ou de certas visões de mundo redutoras. Ao mesmo tempo, pode criar empatia com outras formas de cultura e despertar a criatividade e modos mais dinâmicos, alegres e leves de aprender e lidar com a vida. Neste sentido, haveria uma maior valorização do indivíduo em detrimento da lógica explicativa tradicional. Mas será qualquer educação estética capaz de promover isso? Antes de respondermos a esta indagação, é mister nos perguntar sobre como se dá a emancipação.

⁵ A arte quebra o fazer por fazer, a rigidez das fórmulas prontas e a fossilização moral, que responde por nós o sentido do que fazemos e escolhemos, inclusive de continuar vivendo ou não: “Um belo dia surge o “por quê” e tudo começa a entrar numa lassidão tingida de assombro. “Começa”, isto é o importante. A lassidão está ao final de uma *vida maquinal*, mas inaugura ao mesmo tempo um movimento da consciência. Ela o desperta e provoca sua continuação. A continuação é o retorno inconsciente aos grillhões, ou é o despertar definitivo”: CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. 11ª ed. Trad. Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: Record, 2014, p. 27. No entanto, a conclusão para ser coerente com a vida que se constrói como obra de arte, não pode acabar com o suicídio: “For the absurdist analysis, after having shown that killing is a matter of indifference, eventually, in its most important deduction, condemns killing. The final conclusion of the absurdist process is, in fact, the rejection of suicide and persistence in that hopeless encounter between human questioning and the silence of the universe. Suicide would mean the end of this encounter, and the absurdist position realizes that it could not endorse suicide without abolishing its own foundations”: CAMUS, Albert. **The Rebel**. Translated by Anthony Bower. London: Penguin Books, 2000, p. 14.

2 A EMANCIPAÇÃO E O EMBRUTECIMENTO DA ORDEM EXPLICADORA

A emancipação pressupõe uma valorização do indivíduo como ser capaz e, também, presume a igualdade entre todos. A grande questão que se coloca, no entanto, é se a negação da desigualdade não se torna ela mesma sedimentação de um estado de coisas assimétrico. A crença na Escola põe toda a possibilidade de criação de seres autônomos na capacidade de um sistema educativo apresentar caminhos nos quais se poderia oferecer um ritual de iniciação à vida intelectual, afetiva e política. Todo o acento pedagógico recairia sobre as ciências e os saberes que deveriam descrever as falhas na aprendizagem; criar meios de melhor ensinar; e modos de verificar se esta aprendizagem foi efetiva. Em suma, tudo se daria por meio dos conhecimentos científicos e de quem os pode explicar.

A questão da educação, e também da arte, estaria dentro de um sistema chamado por Rancière de “ordem explicadora”, que funciona como uma máquina (Rancière, 2002, pp. 17/138) reprodutora de pessoas esclarecidas por meio de mestres explicadores, que deteriam a autoridade de distinguir o conhecimento do não conhecimento; e de conferir *status* de compreensão a quem estiver de acordo com os critérios, aos quais eles mesmos foram submetidos. Numa sociedade pedagogizada, faz-se mister se submeter àqueles esclarecidos em busca de luz, tornando-se aluno no sentido restrito e pejorativo da palavra, a saber, sem luz. Daí a Escola se tornar o núcleo de um mundo que pretende salvar-se da barbárie e da desigualdade por meio da transmissão de saberes essenciais à ascensão ao grau de mulher\homem, educada/educado, cidadã/cidadão.

[...] A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste neste duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto [...]; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem apreendidas desse véu da ignorância que ele próprio se encarrega de retirar (Rancière, 2002, p. 20).

Dentro do contexto de uma sociedade calcada sob os princípios do Iluminismo, Rancière chama atenção para a crença que herdamos de que o mundo tornar-se-á melhor, mais justo e igual, por meio da ação do Estado mediante a educação escolar. Formar cidadãos e cidadãs é a grande meta desta nossa sociedade iluminada. Porém, isso significa conformar a vida das pessoas a um currículo pré-estabelecido, que premia aqueles bem-sucedidos na consecução das etapas propostas, que os levarão a serem considerados esclarecidos. A Escola se torna, dentro deste universo, uma máquina de formar cidadãos e cidadãs, homens de bem e “explicadores explicados” capazes de também sanar a incapacidade dos que ainda não aprenderam.

Daí o pressuposto epistemológico da nossa sociedade pedagogizada ser o da superioridade da inteligência de uns em relação a de outros. E a evidência demonstrada para este ponto de partida é o abismo existente entre o conhecimento científico e o senso comum; ou o conhecimento adulto e o da criança. Um modo de aprender o mundo (chamado por Rancière de modo do “pequeno cavalheiro”) se dá por meio de um método rigoroso, partindo do mais simples para o mais complexo; e das hipóteses e testes de verificação às conclusões. O outro modo segue como um “animal que tateia”, por experiências e tentativas não sistemáticas, as quais independem de métodos ou orientações procedimentais rigorosas.

O óbvio da superioridade do saber do pequeno cavalheiro (ou do conhecimento científico adulto) se deve ao fato de que boa parte deste saber se encontra sob o véu das explicações técnicas de seus portadores, os quais podem explicar a quem se submeter ao seu currículo, reconhecendo a sua incapacidade de aprender sozinho. A institucionalização do saber é, ao mesmo tempo, a afirmação da incapacidade de uns que devem se submeter a capacidade de outrem: aqueles já portadores da explicação ou do conhecimento científico. Como negar isso? Como não dizer que de fato à inteligência do professor, médico, psicólogo ou filósofo, nós não devemos nos submeter? Quem duvidará da dieta e do tratamento prescritos pelo “doutor”? Ou quem não se sentirá à vontade em abrir a sua intimidade e consciência a um cientista da alma e comportamentos humanos? Quem questionará a capacidade do pedagogo/professor de descrever o melhor caminho para aprendizagem? Parece que, dentro das crenças de cientificidade que trazemos, a resposta afirmativa a essas questões será recebida como loucura, insensatez ou uma rebeldia juvenil. No entanto, se observarmos bem, são essas mesmas crenças que, ao objetivarem a igualdade e a emancipação, paradoxalmente *embrutecem*.

Não é suficiente que a desigualdade se faça respeitar: ela quer ser objeto de crença e de amor. Ela quer ser *explicada*. Toda instituição é uma *explicação* em ato da sociedade, uma encenação da desigualdade. Seu princípio é e sempre será antitético ao do método fundado sobre a opinião da igualdade e da recusa das explicações. O Ensino Universal não pode dirigir-se senão a indivíduos, jamais a sociedades. As sociedades de homens [necessitam] para sua estabilidade, de uma ordem qualquer. Aqueles que são encarregados da manutenção desta ordem necessária devem explicar e fazer explicar que ela é a melhor possível, e impedir qualquer explicação contrária. Esse é o objeto das instituições e das leis (Rancière, 2002, p. 111).

No fim das contas, a *emancipação* é um anúncio, e não uma explicação, de que não há uma inteligência melhor e mais apta a conhecer o mundo do que as outras. É colocar a igualdade como princípio fundante e não como fim de um processo a ser alcançado. É negar a hierarquia dos saberes e de seus sabedores. É descobrir que o Ensino Universal ou Natural é aquele que independe de explicadores. É entusiasmar-se com a capacidade de cada indivíduo de se emancipar e de ser também anunciador da coragem de ser livre e de não submeter à sua própria inteligência à inteligência de

ninguém. Ao mesmo tempo, é recusar-se a ser paternalista em relação aos outros, não permitindo que não se submetam ou se tornem discípulos seus. O contrário desta atitude emancipatória, é o *embrutecimento* ou a afirmação da ficção estruturante da desigualdade, que se dá pelo medo de ser livre, de assumir por si mesmo os riscos de fazer uso do próprio entendimento,⁶ e os perigos e emoções do acaso.

O *embrutecimento* não é uma superstição inveterada, mas temor frente à liberdade; a rotina não é ignorância, mas covardia e orgulho das pessoas que renunciam a sua própria potência, pelo simples prazer de constatar a impotência do vizinho. Basta *emancipar*. Não vos arruineis com publicações para inundar advogados, notários e farmacêuticos de subprefeituras de enciclopédias destinadas a ensinar aos habitantes do campo [...] (Rancière, 2002, p. 113).

A ordem da explicação se constitui uma máquina embrutecedora, que procura fugir das influências do acaso e do inesperado. Ao mesmo tempo, divide e hierarquiza os saberes entre a ciência e a ignorância. Só quem estivesse de posse deste primeiro estaria apto a prescrever a verdade, o melhor meio de alcançá-la e verificar sua compreensão. O *mestre sábio* ensina de sua própria ciência por meio de explicações e de conhecimentos científicos e técnicos. A nossa sociedade pedagogizada nos ensina a se submeter a esta disparidade vertical de saberes e a obedecer a uma inteligência dita superior. Acreditando na superioridade de inteligência de uma casta intelectual, remetemo-nos sempre a ela para nos alumiar e decidir sobre nossos passos e objetivos. Há aqui nesta pressuposição e atitude uma dupla submissão: da vontade à vontade de outro; e, o pior, da inteligência de um à inteligência de outrem.

O *mestre ignorante* é aquele que nada ensina de seu saber e, por isso, é emancipado e emancipador. Não precisa (e não quer!) ensinar nada de sua ciência, porque sabe ser isso vão e desrespeitoso com a liberdade do outro. A sua ignorância, longe de ser (como poderia soar aos nossos ouvidos) manifestação de aspereza ou arrogância, é respeito à inteligência e à humanidade do outro. Não é como um Sócrates, porque este era arrogante ao dizer que *sabia mais* do que os outros simplesmente por saber que nada sabia. É antes como alguém que se revestiu da leveza e da simplicidade da vida e da natureza e anuncia a todos que qualquer um é capaz de aprender por si; e, também, que entre um indivíduo qualquer, perdido em um recanto do mundo, e uma mente como a de

⁶ Paradoxalmente ao que o Rancière defende, a ideia de igualdade e esclarecimento são temas e bandeiras do Iluminismo e de toda nossa sociedade construída sobre os valores deste movimento, porém denegando a igualdade como ponto de partida: “Esclarecimento (Aufklärung) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo, sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]: KANT, Immanuel. **Que é Esclarecimento (Aufklärung)**. 6ª ed. Trad. Raimundo Vier e Floriano Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

um Leonardo da Vinci, Bach, Spinoza, Kant, Freud, Einstein ou um Stephen Howking, não há diferença qualitativa e nem significativa.

Não há motivos para referência a genialidades ou gênios, porque afirmar a educação como um meio que almeja a igualdade como meta é o mesmo que po-la num fim sem fim. Ao contrário, a emancipação se dá quando se entende que numa relação de ensino-aprendizagem, a igualdade deve ser afirmada desde o início, de maneira que, mesmo que haja uma hierarquia de vontade, nunca se dê uma submissão de uma inteligência a outra. O mestre ignorante é, assim, capaz de ensinar qualquer coisa, inclusive artes, porque ele, antes de tudo, provoca uma experiência fundamental, a saber: a autoemancipação.

3 A EMANCIPAÇÃO PELA ARTE

A questão que nos pusemos acerca da arte como atividade emancipatória, recebe uma resposta positiva. Porém, não é qualquer educação estética que pode promover a autonomia e a liberdade dos indivíduos. Haja vista uma concepção de arte como trabalho exclusivo de gênios, que dominam técnicas e linguagens próprias para deslumbrar e provocar emoções. Um professor que assuma tal pressuposto estará embrutecendo a criatividade de seus alunos, além de estar sedimentando no espírito deles a desigualdade e o sentimento de inferioridade em relação a certas personalidades dotadas de talentos ou dons privilegiados, que os fazem superiores, gênios e inigualáveis. Platão chamava isso, segundo a interpretação de Rancière, de *raça de ouro*, ou estirpe cujos espíritos foram semeados com o ouro da superioridade intelectual.

Na concepção de justiça de Platão, cada um deve ocupar na sociedade aquilo a que por natureza foi chamado. A educação da *polis* seria o juiz da vocação de todos, distinguindo espíritos para o artesanato e trabalhos manuais, e para as forças armadas e para o comando; sendo estes últimos, os que teriam o dever de governar e educar. Quer dizer: não haveria uma igualdade fundante, muito embora dentre os filhos dos artesãos poderia sair espíritos da elite, que deveriam ser conduzidos para o posto social de direito: o comando e a educação de toda a cidade. Isso, porém, só se daria por pura determinação natural, e não pelos trabalhadores manuais serem homens como o são os guerreiros e os filósofos. Aqui, nem mencionamos os pintores, poetas, escultores e dramaturgos, porquanto seu saber representava um modo inferior de entender o mundo, distando três graus da verdade, segundo o livro X da República.⁷

⁷ “Então concerne este tipo de imitação [a arte] a algo que é o *terceiro* a partir da verdade [...]”: PLATÃO. **A República**. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2006, p. 430 (grifo nosso).

Embora fincada na Antiguidade, a distinção entre conhecimento científico (epistême) e opinião (dóxa), pressuposta na abordagem estética platônica, explica muitas práticas embrutecedoras hodiernamente. Em diferentes concepções pedagógicas, desde a tradicional até à escola novista e às abordagens tecnicistas e histórico-críticas, a diferença hierárquica entre os saberes é estabelecida. O aluno é visto como um ser do senso comum, portador de um conhecimento ingênuo e necessariamente inferior; por isso, deve-se estabelecer um método e um currículo para incutir-lhe verdadeiros conhecimentos (Escola Tradicional) ou para que ele mesmo possa superar este estágio de desigualdade inferior e alcançar a maturidade do saber científico (Escola Nova; construtivistas; interacionistas etc).

Enfim, em maior ou menor grau, a arte entra neste processo educativo como um saber que auxilia ou leva a outro, por si mesmo superior e mais importante: o conhecimento científico! Além disso, se parte do pressuposto de que há gênios ou talentos (divina ou geneticamente propensos) aos arrebatamentos afetivos e estéticos capazes de produzir obras relevantes à humanidade. Aos pobres mortais, que não foram identificados como tendo estes germes de ouro, resta apenas se divertir, distrair-se e aprender fruir dos produtos simbólicos. E, no melhor dos casos, sensibilizar-se com algum tema para poder, na sequência, entrar em contato com um conhecimento científico; como um professor que passa um filme para os alunos na intenção de “facilitar” à introdução de conceitos e teorias pretensamente mais aptos a explicar a realidade.

A educação estética é emancipadora quando ela rompe com a separação vertical dos saberes e passa a vê-los como linguagens aptas a falar do mundo.⁸ Quando leva o aluno a dizer “eu também sou pintor”, esta experiência é libertadora, porque faz o indivíduo entender afetiva e racionalmente que é tão ser humano quanto qualquer outro; ou seja, a igualdade foi verificada e não postergada para o fim de um processo de adestramento técnico e de expressões, pelo qual ele poderá futuramente se igualar aos grandes gênios da pintura como Da Vinci, El Greco, Veermer ou outro. Trata-se, no caso do trabalho do mestre ignorante, de colocar o estudante em meio a exercícios que o levem a entender que a arte (como a pintura, por exemplo) é uma linguagem. Fazê-lo desenhar, sem inicialmente importar-se com medidas e proporções, para ele não se sentir incapaz; e mostrar quadros para verificação da “unidade de sentimento” ou do que o artista quis dizer com aquela obra. Ora, se ele utilizou daqueles

⁸ A sociedade e os modelos de educação que nós temos são frutos do ideal iluminista de uma “redenção” da humanidade por meio dos progressos do conhecimento racional. O problema é que, como a escola de Frankfurt mostrou, em cada conquista da razão, há o germe da desconfiança e da autofagia racional: “o Iluminismo – o trabalho da razão – é o processo de desmascaramento da ideologia. O filósofo iluminista, usando a razão, monta um conceito – a verdade – e afronta o poder mostrando que o poder diz coisas que diferem do conceito. O poder é, portanto, ideológico e, nesse sentido, ilegítimo; todavia, neste exato momento de denúncia, o filósofo iluminista não consegue evitar que ele próprio venha adquirir *poder* sobre seu ouvinte na medida que ele denunciou o poder: GUIRALDELLI JR. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 31. Em outro livro, este mesmo autor, trabalha a questão da igualdade das várias narrativas a partir da contribuição pragmática da filosofia anglo-saxã: _____. **Filosofia da educação e ensino: perspectivas neopragmáticas**. Rio Grande do Sul: UNJUÍ, 2000.

sinais e imagem, qualquer um, depois de atenta pesquisa e, ao seu próprio modo, pode expressar também seu pensamento por meio de tela e tinta. Neste caso, “não há orgulho em dizer, em voz alta: Eu sou pintor! O orgulho consiste em dizer baixinho: vocês também não são pintores” (Rancière, 2002, p. 76).

O poeta também demonstra a igualdade como pressuposto de sua arte. Quando expressa o sofrimento, o prazer, a fúria de um amante ciumento ou a emoção de uma mãe diante da morte do filho, não está traduzindo a dor e a alegria em um terceiro gênero (*tertius*) entre a experiência subjetiva da alma de um indivíduo e a linguagem comum. O que ele faz, na verdade, é, por meio de palavras, produzir um poema que precisa ser decifrado, já que os signos linguísticos não são capazes de enunciar com precisão os movimentos internos de uma pessoa e as nuances de uma emoção. Os versos escritos então remetem a outros versos, “o poema do mundo”, que é a capacidade de cada um “adivinhar” aquilo que foi sutilmente insinuado, pelo simples fato de todos nós termos sentimentos, emoções e participarmos de experiências similares ao do escritor e de quem é referenciado. Rancière cita o dramaturgo francês Jean Racine como exemplo.

Nossa “igualdade” com Racine, nós a conhecemos como o fruto do trabalho de Racine. Seu gênio é de ter realizado sua obra sobre as bases do princípio da igualdade das inteligências, de não se acreditar superior àqueles a quem falava [...]. Resta-nos verificar essa igualdade, conquistar nossa potência por nosso trabalho. Isso não significa: fazer tragédias iguais aquelas de Racine, mas empregar tanta atenção, tanta pesquisa na arte para relatar o que sentimos e dá-lo a experimentar aos outros, por meio do arbitrário da língua ou da resistência de toda matéria à obra de nossas mãos. A lição emancipadora do artista, oposta termo a termo à lição embrutecedora do professor, é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo. O artista tem necessidade da igualdade, tanto quanto o explicador tem necessidade da desigualdade (Rancière, 2002, p. 79).

A arte, assim, emancipa o estudante quando ela realiza aquilo que lhe é peculiar, a saber, proporcionar uma experiência estética. Por meio desta, a emancipação se dá na medida em que abre espaço para que a pessoa se constitua como indivíduo, consciente de ser dotado de uma afetividade e intelectualidade capaz de expressa-se e de entender o que expresso por outrem. Quando ele entende que o trabalho artístico não é de genialidades, mas de almas capazes igualmente de sentir dor e sofrimento, raiva ou indignação... e de partilhar isso ao mundo. Descobre que podemos compreender, porque somos razoáveis, mas que para enunciar bem se faz necessário aprender a língua adequada para narrativa pretendida. “[...] deve aprender a língua própria a cada uma das coisas que quer fazer: sapato, máquina ou poema” (Rancière, 2002, p. 77). A experiência estética é, assim, intrinsecamente emancipatória por proporcionar a compreensão da igualdade dos gênios individuais na sua capacidade

de entender a alma comum do mundo: as dores, sofrimentos, alegrias, comoções, gozo, exaltação, enfim, tudo o que nos move e nos transforma infinitamente no que nós sempre somos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lições do mestre ignorante do Rancière nos levam a perceber que a arte necessita da igualdade para existir. Com efeito, todos os considerados grandes artistas trabalharam pressupondo que traduziam alegrias ou dores para outros semelhantes a eles, capazes de entender a realidade que foi reduzida aos caracteres e significados da língua, às telas e tintas, aos sons, às pedras trabalhadas; enfim, a qualquer matéria cuja relevância é de ser um produto simbólico, que continua em constante construção por quem entra em contato com ele. O estudante, mais do que conhecer obras artísticas, é incitado a pesquisar, no sentido de ler, de repetir, de decompor e de compor ao seu modo os vários trabalhos artísticos exemplares, para entender que pode aprender a língua de produção de qualquer artefato artístico; para assim descobrir e traduzir a unidade de sentimento da obra pesquisada e, ao mesmo tempo, também saber que pode expressar seus sentimentos e emoções de modo significativo. Quando se faz este tipo de experiência estética, a emancipação foi efetivada e a individualidade preservada.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Trad. Alfredo Bossi. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARANHA, M. L. A. Filosofia da Educação. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARISTÓTELES. A política. Trad. Nestor Silveira Chaves. 2 ed. Bauru, São Paulo: EDIPRO, 2009.
- ARISTÓTELES. Metafísica. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAUMGARTEN, A. G. Estética: a lógica da arte e do poema. São Paulo: Vozes, 1993.
- CAMUS, Albert. O mito de Sísifo. 11ª ed. Trad. Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- _____. The Rebel. Translated by Anthony Bower. London: Penguin Books, 2000.
- COUTINHO, Rejane; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SCHÜLUZEN, Elisa Tomoe (Org.). Artes. São Paulo: NED, 2013. (Temas de Formação).
- DUCHAMP, Marcel. “O ato criador”. In: BATTCKOCK, Gregory. A nova arte. Trad. Cecília Prada e Vera de Campos. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- DUTRA, Claudio E. G. Guia de Referência da LDB/96. 2ª ed. São Paulo: Avercamp, 2007.
- GUIRALDELLI JR. Filosofia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Filosofia da educação e ensino: perspectivas neopragmáticas. Rio Grande do Sul: UNJUÍ, 2000.
- JAEGER, Wener. Paidéia: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995
- KANT, Immanuel. Que é Esclarecimento (Aufklärung). 6ª ed. Trad. Raimundo Vier e Floriano Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- PLATÃO. A República. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2006.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SUASSUNA, Ariano. Iniciação à estética. 11ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.