



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAIRO BARBOSA MOREIRA

**A PARTILHA DO SENSÍVEL COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA
FORMAÇÃO HUMANA**

GOIÂNIA-GO
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESIS E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

Dissertação Tese

1. Identificação do material bibliográfico

2. Nome completo do autor

JAIRO BARBOSA MOREIRA
A PARTILHA DO SENSÍVEL COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA

3. Título do trabalho

FORMAÇÃO HUMANA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo datase ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
 - Submissão de artigo em revista científica;
 - Publicação como capítulo de livro;
 - Publicação da dissertação/tese em livro.
-



Documento assinado eletronicamente por **Rita Márcia Magalhães Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 08/02/2022, às 12:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **JAIRO BARBOSA MOREIRA, Discente**, em 20/05/2022, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2680104** e o código CRC **4170E7E1**.

Referência: Processo nº 23070.068864/2021-33

SEI nº 2680104

JAIRO BARBOSA MOREIRA

**A PARTILHA DO SENSÍVEL COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA
FORMAÇÃO HUMANA**

Trabalho apresentado à banca examinadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-FE-UFG), como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e processos educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Moreira, Jairo Barbosa

A partilha do sensível como princípio fundamental da formação humana [manuscrito] / Jairo Barbosa Moreira. - 2022.
CL, 150 f.

Orientador: Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2022.

1. Partilha do sensível, formação humana e Jacques Rancière. I. Furtado, Rita Márcia Magalhães, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 70 da sessão de Defesa de Tese de **JAIRO BARBOSA MOREIRA** que confere o título de **Doutor em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **trinta e um dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e dois (31/01/2022)**, a partir das **08:30**, em plataforma virtual no link público <http://meet.google.com/eat-xqer-pht>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "**A partilha do sensível como princípio para a formação humana em Jacques Rancière**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^a. Dr^a. **Rita Márcia Magalhães Furtado (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UNICAMP**, com a participação de demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Ildeu Moreira Coêlho (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Filosofia** pela **USP** - membro titular interno, Prof. Dr. **Pedro Hussak van Velthen Ramos (UFRRJ)**, doutor em **Filosofia** pela **UFRJ** - membro titular externo, Prof. Dr. **Marcos Aurélio**

Fernandes (UnB), doutor em **Filosofia** pela **Pontifícia Universidade Antonianum** - membro titular externo e Prof. Dr. **Wilson Alves de Paiva (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **USP** - membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros, com a sugestão de revisão, a partir das considerações feitas pela banca. Proclamados os resultados pela Prof^a. Dr^a. Rita Márcia Magalhães Furtado, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos trinta e um dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e dois. Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rita Márcia Magalhães
Furtado

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho

Prof. Dr. Pedro Hussak van
Velthen Ramos Prof. Dr. Marcos
Aurélio Fernandes

Prof. Dr. Wilson
Alves de Paiva

TÍTULO
SUGERIDO PELA
BANCA

A PARTILHA DO SENSÍVEL COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA FORMAÇÃO HUMANA



Documento assinado eletronicamente por **Rita Márcia Magalhães Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 31/01/2022, às 13:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Hussak Van Velthen Ramos, Usuário Externo**, em 31/01/2022, às 14:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ildu Moreira Coelho, Usuário Externo**, em 31/01/2022, às 14:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Aurélio Fernandes, Usuário Externo**, em 01/02/2022, às 13:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do

[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alves De Paiva, Professor do Magistério Superior**, em 07/02/2022, às 15:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2626137** e o código CRC **168CD22B**.

Referência: Processo nº 23070.068864/2021-33 SEI nº 2626137

AGRADECIMENTO

A gratidão é uma forma de partilha do sensível. Como me silenciar aqui sobre aquilo a que me propus pesquisar? (Im)possível. Gratidão ao Deus, Uno e Trino, comunidade estética por excelência, mistério de amor; pericorese, entrecruzamento de braços, abraço divinal; à minha mãe que muitas vezes travou duras lutas pela sobrevivência no árduo trabalho de lascas as pedras de cristais para que meu pai pudesse vendê-las e garantir o sustento mínimo da casa, mas também pelas noites silenciosas que perdida “em pensamento” desejou voltar à escola, ir para a universidade para quebrar as armadilhas que a sociedade da dominação lhe quisera impor; aos meus irmãos, com quem mantenho vínculos de amor umbilical; a todos os professores que sempre marcaram presença na minha vida acadêmica, do Ensino Fundamental ao Doutorado. Não poderia, jamais, esquecer dos colegas de classe, amigas e amigos de escola, que nas intrigas e brincadeiras me fizeram o humano que sou hoje. Gratidão aos mestres das Faculdades de Filosofia e Teologia, anos em que me dediquei à formação presbiteral. Gratidão às alunas e aos alunos com quem tive a oportunidade de nada lhes ensinar, porque sabiam muito mais do que eu. Estima, ternura e afeto para com os amigos e amigas do doutorado e do Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (NEVIDA)); e não menos aos professores e professoras com quem no tecido sensível da Universidade pude dialogar, debater ideias, interrogar, propor, sentir, pensar a formação humana, sobretudo, à orientadora desta pesquisa, Rita Márcia Magalhães Furtado, à Silvia Zanolla e ao Ildeu Moreira Coêlho que também nas “noites escuras” da minha vida sempre estavam a dizer: “Tente, você vai conseguir”! Minha gratidão à Keila Matida Melo e Maria Aurora Neta com quem desde o mestrado partilho minhas ideias, meus pensamentos tortos. Gratidão aos amigos Ronaldo e João Martins e suas famílias. Agradeço aos meus colegas no presbitério que compartilham de forma de vida e que estiveram presentes nos momentos de minha jornada acadêmica. Gratidão aos padres Albert Gambart, Bernard e Alexis que me acolheram na Paróquia Saint Medard, Paris-FRA, pelo tempo do meu estágio acadêmico e também ao Pe. Anderson, padre brasileiro também estudante pelas partilhas de vida em terras estrangeiras. Gratidão ao professor Dr. Didieu Moreau que me supervisionou no estágio na Université Paris 8, Saint Dennis. Gratidão aos professores Pedro Hussak, Wilson Paiva e Marcos Aurélio Fernandes que aceitaram participar da banca de qualificação e da banca de defesa. Por fim, agradeço àqueles com quem não pude cursar disciplinas, mas que formaram a 16ª Turma de Doutorado da Universidade Federal de Goiás (UFG).

RESUMO

MOREIRA, Jairo Barbosa. *A partilha do sensível como princípio fundamental da formação humana*. 145 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2022.

A presente tese está vinculada à linha de pesquisa “Cultura e Processos Educacionais” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Trata-se de uma pesquisa teórica, de cunho bibliográfico, sobre o conceito de partilha do sensível em Jacques Rancière e sua importância para a formação humana. Na esteira do pensamento de Rancière, a tese visa demonstrar o modo como os regimes de identificação da arte - ético, representativo-poético, estético - determinam a formação do ser humano nos diversos tempos da história. O que se defende neste trabalho é o pressuposto de que toda formação humana deve ter por princípio a partilha do sensível, ou seja, a igualdade entendida como um elemento próprio do regime estético. Argumentamos em defesa da escola, especificamente da universidade, como sendo uma comunidade estética cujo objetivo é inserir os seres humanos no universo da coletividade, portanto, no universo da política, tornando-os sujeitos emancipados, capazes de transformar a realidade na qual se encontram inseridos. Entendemos também que uma comunidade estética se realiza de modo peculiar por meio da constituição de uma comunidade de leitores, pois compreendemos a literatura como uma arte plural que possibilita o encontro do sensível e do inteligível por meio do livre jogo da leitura. Ler é um ato no qual se dá e se recebe ao mesmo tempo; é uma partilha do sensível, pois “é sempre uma distribuição polêmica das maneiras de ser e das “ocupações” num espaço de possíveis” (RANCIÈRE, 2014, p. 63). Ler é um ato de provocação, questionamento, revolta e subversão da lógica da dominação, porque aguça a imaginação e a curiosidade. Para isso, percorremos o pensamento de alguns filósofos, entre eles Platão, Aristóteles, Kant e Schiller para chegarmos à concepção de estética em Rancière. Para este autor, o regime estético é uma forma de vida, um modo de fazer, de sentir, de pensar e de ser no mundo e com o mundo, portanto, a formação humana não pode ser compreendida na perspectiva linear e unidimensional. A educação é uma multiplicidade de atos e seu objetivo não é tão somente a aprendizagem, por sinal ele acredita que o “pensamento não tem lugar próprio”. Nesse sentido, defendemos a ideia de um novo humanismo sustentado sobre o princípio da partilha do sensível.

Palavras-chave: Partilha do sensível; Formação humana; Jacques Rancière.

ABSTRACT

MOREIRA, Jairo Barbosa. *Sharing the sensitive the fundamental principle of human formation*. 136 f. Thesis (The Graduate Program in Education) – Faculty of Education of Federal University de Goiás, 2022.

This thesis is linked to the research line "Educational Culture and Processes" of the *Stricto Sensu* Graduate Program in the Faculty of Education in the Federal University of Goiás (UFG). This is a theoretical, bibliographical research on the concept of distribution of the sensible in Jacques Rancière and its importance for human formation. In the track of Rancière's thought, the thesis aims to demonstrate the way in which the regimes of identification of art - ethical, representative-poetic, aesthetic - determine the formation of human beings in different times in history. What is defended in this work is the presupposition that all human formation must have as a principle the distribution of the sensible, that is, equality understood as an element of the esthetic regime. We argue in defense of the school, specifically the university, as an esthetic community whose objective is to insert humans into the collectivity universe, therefore, into the politics universe, making them emancipated subjects, capable for transforming the reality in which they belong find inserted. We also understand that an esthetic community takes place in a peculiar way through the constitution of readers community, because we understand literature as a plural art that enables the meeting of the sensitive and the intelligible through the free play of Reading. Reading is an act in which you give and receive at the same time; it is a distribution of the sensible, as "it is always a controversial distribution of ways of being and "occupations" in a space of possibles". (RANCIERE, 2014, p. 63). Reading is an act of provocation, questioning, revolt and subversion of the domination logic, because it sharpens imagination and curiosity. In order to do this, we went through the thought of some philosophers, among them Plato, Aristotle, Kant and Schiller, to arrive at the conception of esthetics in Rancière. For this author, the esthetic regime is a way of life, a way of doing, feeling, thinking and being in the world and with the world, therefore, human formation cannot be understood in a linear and dimensional perspective. Education is a multiplicity of acts and its objective is not just learning, by the way he believes that "thought has no place its own". In this sense, we defend the idea of a new humanism based on the principle of distribution of the sensible.

Keywords: Formation human; Distribution of the sensible; Jacques Rancière.

RÉSUMÉ

MOREIRA, Jairo Barbosa. *Le partage du sensible comme principe fondamental de la formation humaine*. 136 f. These (Programme de Troisième Cycle em Education) – Faculté d'Education de l' Université Fédérale de Goiás, 2022.

Cette thèse est liée à la ligne de recherche « Culture et processus éducatifs » du Programme d'Études Supérieures de la Faculté d'éducation de l'Université fédérale de Goiás (UFG). Il s'agit d'une recherche théorique, à caractère bibliographique, sur le concept de partage du sensible chez Jacques Rancière et son importance pour la formation humaine. Dans le sillage de la pensée de Rancière, une thèse a été montrée pour montrer comment les régimes d'identification de l'art - éthique, représentatif-poétique, esthétique - déterminent la formation de l'être humain à différentes époques de l'histoire. Ce qu'il défend dans cet ouvrage, c'est l'hypothèse que toute formation humaine doit avoir pour principe le partage du sensible, c'est-à-dire une égalité entre les parties comme élément propre du régime esthétique. Nous argumentons en faveur de la défense de l'école, en particulier de l'université en tant que communauté esthétique dont l'objectif est d'insérer les êtres humains dans l'univers de la collectivité, donc dans l'univers de la politique, en faisant d'eux des sujets émancipés, capables de transformer une réalité. On comprend aussi qu'une communauté esthétique s'opère d'une manière singulière à travers la constitution d'une communauté de lecteurs, comme on entend la littérature comme un art pluriel qui permet la rencontre du sensible et de l'intelligible par le libre jeu de la lecture. O est un acte dans lequel on donne et on reçoit à la fois ; c'est un partage du sensible, le pois « est toujours une répartition polémique des manières d'être et des « occupations » dans un espace des possibles. (RANCIERE, 2014, p. 63). C'est un acte de provocation, de remise en cause, de révolte et de subversion de la logique de domination, car il aiguise l'imaginaire et la curiosité. Pour cela, nous passons par la pensée de certains philosophes, parmi lesquels Platon, Aristote, Kant, Schiller pour arriver à la conception de l'esthétique chez Rancière. Pour cet auteur, le régime esthétique est un mode de vie, une façon de faire, de sentir, de penser et d'être dans le monde et avec le monde. La formation humaine ne peut donc être comprise dans une perspective linéaire et unidimensionnelle. L'éducation est une multiplicité d'actes et son objectif n'est pas seulement l'apprentissage, comme il l'explique en affirmant que « la pensée n'a pas de place à part ». En ce sens, nous défendons l'idée d'un nouvel humanisme fondé sur le principe du partage du sensible.

Mots-Clés: Formation humaine ; Le partage du sensible ; Jacques Rancière.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 DO REGIME ÉTICO: AS ARTES COMO FORMAÇÃO DO <i>ETHOS</i> HUMANO	17
1.1 A Arte na Grécia Clássica: do Regime Ético	22
1.2 <i>Paideia</i> : a Formação Humana como Ideal de Beleza	37
1.3 O Sentido de <i>Mimesis</i> no Pensamento Filosófico Platônico.....	43
CAPÍTULO 2 DO REGIME PÓETICO-REPRESENTATIVO AO REGIME ESTÉTICO	48
2.1 Do Regime Poético ou Representativo	48
2.2 Da <i>Metafísica</i> à <i>Poética</i> : o Lugar da Arte em Aristóteles	49
2.3 Da “Revolução Estética” ou Regime Estético da Arte	59
2.3.1 Da crítica da razão ao juízo estético:.....	61
2.4 Schiller e Rancière: o Pensamento Estético e a Formação do Ser Humano	72
2.5 Da Filosofia da emancipação ao Regime Estético em Jacques Rancière	81
CAPÍTULO 3 FORMAÇÃO HUMANA, ESTÉTICA, POLÍTICA E LITERATURA: ALGUMAS REFLEXÕES À LUZ DA OBRA DE JACQUES RANCIÈRE	88
3.1 Formação Humana, Estética e Política	116
3.2 Literatura de Ficção: por uma Filosofia da Emancipação do Ser Humano	119
3.3 O Estado Estético Não Pode Dar Nada Senão Aquilo que Não É Seu	122
CINCO LIÇÕES SOBRE A PARTILHA DO SENSÍVEL	132
Igualdades das Inteligências	133
A aula-cena	134
Sujeito e Estado Estéticos	136
Sem Vontade não Há Emancipação	137
Da Literatura à Literalidade	138
REFERÊNCIAS	140

INTRODUÇÃO

O problema da formação humana sempre foi uma questão própria das sociedades, desde as mais antigas até os dias atuais. A princípio, o mito foi o modo próprio de responder às indagações que o ser humano se fazia. Mais tarde, com o florescer do pensamento filosófico, tornou-se uma questão de fundo antropológico e ético, sobretudo, com Sócrates, Platão e Aristóteles. Werner Jaeger, em sua obra *Paideia: formação do homem grego*, abordou isso de forma profunda e significativa. Contemporaneamente, na perspectiva de Jacques Rancière, a formação humana só pode ocorrer no contexto da estética como uma ação política, ou vice-versa, o que segundo ele é a condição sensível-inteligível à qual denominou partilha do sensível.

Assim, esta pesquisa busca compreender, por meio da pesquisa bibliográfica, o sentido dos regimes de identificação da arte exposto por Rancière na sua obra *A partilha do sensível*, e demonstrar, sobretudo, que a partilha do sensível é um princípio fundamental da formação humana, porque ela estimula e promove a igualdade entre os seres humanos. A partilha do sensível é ela mesma o princípio de igualdade, mas não se trata de querer que todos os seres humanos sejam o Mesmo. Defenderemos nesta tese a igualdade litigiosa, que é aquela que inclui o outro e o respeita em suas múltiplas diferenças. A comunidade alicerçada sobre esse princípio é uma comunidade esteticamente política e politicamente estética. Essa comunidade não existe *a priori*, ela deve ser forjada por meio da vontade humana, do querer e desejo de tornar o mundo um lugar humanamente habitável. Por isso, nos propomos a refletir, a discorrer sobre o conceito de partilha do sensível em Jacques Rancière, pois entendemos que:

A filosofia de Jacques Rancière se enuncia lembrando, de bom grado, seus fortes vínculos com as repercussões do diálogo e com suas interseções de ideias, porque ela cola novamente em contato sua palavra com a capacidade dos outros de falar outramente, porque ele pressupõe que há sempre alguém para escutar a palavra e para responder a ela, porque ela identifica a potência do comum do pensamento e potência da igualdade das inteligências (JDEY; RANCIÈRE, 2021, p. 35).

Aqui procuramos demonstrar o sentido da formação humana por meio da discussão filosófica sobre a emancipação dos seres humanos na ótica de Rancière. Entendemos, assim, que formar não é enquadrar alguém em um recipiente para lhe imprimir uma determinada característica geométrica, nem mesmo é acúmulo de conteúdo. A formação é mais que um processo, um procedimento. Ela é forma em ação política, capaz de emancipar, de tornar-se outra na medida em que se rompe com as hierarquias e a reconfiguração dos espaços.

[...] a educação não é apenas a transmissão de conhecimento, habilidades e valores, mas diz respeito à individualidade, à subjetividade ou à personalidade dos estudantes, com sua “vinda ao mundo” como seres únicos e singulares. [...]. Vir ao mundo não é algo que os indivíduos podem fazer sozinhos. Isso é assim, antes de tudo, pela razão óbvia de que para vier ao mundo é necessário que exista um mundo, e esse mundo é habitado por outros que não são como nós. Vir ao mundo não é tampouco algo que devemos compreender como um ato ou decisão de um indivíduo pré-social. Isso é assim, antes de tudo, porque se pode argumentar que a própria estrutura de nossa subjetividade, a própria estrutura de que somos, é inteiramente social (BIESTA, 2013, p. 47).

A forma fixa, rígida e estática é aquilo que na concepção rancieriana chama-se de “embrutecimento”, isto é, “quando uma inteligência é subordinada a outra” (RANCIÈRE, 2007, p. 31) ou o que Freire (1983, p. 69) denomina de “educação bancária”, cujo princípio “anula o poder criador dos educandos ou minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes. O fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação”.

A formação é o caminho pelo qual o ser humano faz sua travessia no mundo no convívio com outros seres humanos e com o mundo. Não há receita! Trata-se de um pro-jeto, ou seja, de algo lançado para frente. O projeto é algo dinâmico, pois, como atividade humana ele indica ação. Diferentemente de processo, o projeto é uma forma de pensar algo que se quer tornar realizável. Defendemos que a educação é um projeto e não um processo de aprendizagem ou de conhecimento. Um projeto indica um entrecruzamento de sentimentos, palavras, gestos e ações. Um processo é algo que ritualístico, metódico, fixo enquanto o projeto é algo aberto, possível de transformações, de acréscimos. Assim, o conhecimento não é um empreendimento arquitetônico, uma fórmula, uma recita que obedece à pressupostos rígidos para chegar a um fim. Conhecer, pensar é algo próprio da condição humana porque se trata de uma maneira, um modo de fazer que se realiza na abertura do ser humano à outros seres humanos e ao mundo. Mais do que um processo, o aprender é o próprio caminhar, é um projeto. Caminhar é mais do que se deslocar fisicamente. O caminho é uma busca, uma travessia. O sentido de formação que defendemos aqui é o que pode ser expresso como “subjetivação política”.

Toda subjetivação é uma desidentificação, um arrancar à naturalidade de um lugar, a abertura de um espaço de sujeito onde qualquer um pode contar-se porque o espaço de uma contagem dos incontados, do relacionamento entre uma parte e uma ausência da parte. A subjetivação política [...] não é nenhuma forma de “cultura”, de *ethos* coletivo que ganharia voz. Ela pressupõe, ao contrário, uma multiplicidade de fraturas que separam os corpos operários de seu *ethos* e da voz que supostamente exprimem sua alma, uma multiplicidade de eventos de palavra, quer dizer, de experiências singulares do litígio em torno da palavra e da voz, em torno da partida do sensível (RANCIÈRE, 2018, p. 50).

Por outro lado, quando se fala em formação se confunde com o sinônimo de gentil, educado, fino, nobre, culto, erudito. O sentido de formação que aqui expomos é o de uma realidade experiencial-transcendental, ou seja, um conhecimento que não menospreza o sensível em detrimento do intelectual, ou vice-versa, como nos regimes ético e poético. O sentido que se dá ao termo formação nesta tese é o sentido que lhe confere o regime estético rancieriano: a partilha do sensível.

Pelo termo de constituição estética deve-se entender aqui a partilha do sensível que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas (RANCIÈRE, 1995, p. 7).

Para discutirmos sobre o conceito de partilha do sensível em Rancière optamos por realizar um esboço sobre os três regimes de identificação da arte: o ético, o poético ou representativo e o estético. Os capítulos se dividem nessa mesma ordem. Alinhando falas de alguns pensadores com quem Rancière dialoga, fomos buscando tornar mais evidente o que caracteriza cada um dos regimes de identificação da arte e como eles podem nos ajudar na questão da formação humana hoje. Os capítulos foram organizados para evidenciar cada um dos regimes. Assim, o primeiro capítulo refere-se ao regime ético; o segundo capítulo trata dos regimes representativo e estético, sobretudo, este último; e no terceiro aprofundamos as discussões sobre o regime estético da arte em Rancière e sua (im)possibilidade no âmbito da formação humana. A ordem dos capítulos não pretende opor um regime a outro, ao contrário, essa organização foi feita na tentativa de tornar mais clara a discussão. Essa organização não obedece, senão, ao princípio da materialização da tese, ou seja, a ordem lógica da racionalidade científica.

A pesquisa de natureza bibliográfica está atravessada pelo diálogo com Platão, Aristóteles, Kant e Schiller e, sobretudo, com Rancière, a quem tive oportunidade de conhecer pessoalmente dado os três meses que passei em terras francesas em 2019 para realizar ali o estágio acadêmico supervisionado pelo professor Dr. Didier Moreau, na Université Paris 8 – Saint Dennis e orientado pela professora Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado. Esta pesquisa contou também com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e com o apoio sistemático do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

No início de 2020, fomos ameaçados pela pandemia de COVID-19, já não bastassem as múltiplas formas de “vidas ameaçadas” (ARROYO, 2019) a que somos subjugados todos os dias. Não nos espanta que as estações de transporte público no Brasil sejam chamadas de “terminais”? A nós nos parece que não é somente um nome qualquer, mas é a palavra muda que faz falar muitas outras palavras não ditas e escritas. Um tema sugestivo que poderia ser investigado assim como Rancière (2012) fez ao pesquisar sobre os operários franceses do século XIX em sua obra *As noites dos proletários*.

No contexto da pandemia vimos vidas serem ceifadas sem que tivéssemos tempo mesmo de sentir e pensar. Nesse período, percebemos que os estudantes não tiveram todos as mesmas condições tecnológicas de participarem das aulas remotas. Por outro lado, o processo de racionalização da escola gerou um enorme adoecimento humano-afetivo de professores e estudantes. Então, tornou-se ainda mais perceptível a realidade da escola, seu processo de formação. Ficou notória a falta de participação dos sujeitos do processo educativo, assim como a distribuição dos meios de acesso à escola pública: transporte, aparelhos tecnológicos, internet, alimentação adequada, e tantos outros fatores que podem ser encontrados nos estudos e pesquisas sobre a educação nestes últimos dois anos.

Nossa argumentação é em defesa da escola pública democrática fundada, alicerçada no princípio da partilha do sensível, por entendermos que só se pode formar seres humanos quando se pode deixá-los falar. Falar de suas vidas, não propriamente com palavras, mas também por meio de seus gestos, ações. Por isso, ao falarmos de um regime estético de uma comunidade dos iguais tomamos o conto de Ruth Rocha (1987) intitulado *Quando a escola é de vidro* para a materialização, de certa forma, daquilo que Rancière (2014) propõe como partilha do sensível.

O conto é uma obra de ficção. Não se trata de uma verdade histórica, mesmo porque para Rancière (2012), não é a história como fato que interessa, mas como “cena”, como “a manifestação de um dissenso, isto é, não de um confronto de opiniões, mas de uma redistribuição das coordenadas sensíveis” (RANCIÈRE; JDEY, 2021, p. 29). Para o filósofo francês,

não há real em si, mas configurações daquilo que é dado como nosso real, como o objeto de nossas percepções, de nossos pensamentos e de nossas intervenções. O real é sempre objeto de uma ficção, ou seja, de uma construção do espaço no qual se entrelaçam o visível, o dizível e o factível (RANCIÈRE, 2012, p. 74).

Para finalizar, trouxemos a importância da literatura para a formação humana, pois entendemos que a literatura é uma forma de fabulação “que contraria o encadeamento de causas

e efeitos, a previsibilidade, a relação entre o que estaria previsto e o que de fato acontece, criando uma narrativa experimental e dissensual” (RANCIÈRE; JDEY, 2021, p. 66). Há na fabulação, na capacidade de imaginar, na literalidade do texto um “intervalo” que somente o leitor pode dar sentido a ele.

A nossa tese chega ao seu término apontando para a importância da literatura na formação humana e demonstrando que esse tipo de arte participa daquilo que Rancière denomina de regime estético, o regime da cena, o regime da política da arte, a comunidade dos iguais, comunidade estética e poética do conhecimento, porque por meio dela os seres humanos se descobrem capazes de questionar, interrogar, imaginar, criar e recriar as coisas e o mundo no qual estão inseridos e se tornam capazes de se emancipar por si próprios. De modo que não é somente uma obra clássica da literatura que pode formar os seres humanos, mas também o panfleto pode dizer muitas coisas que não são ditas no chamado “mundo normal”. Assim, Firuli, personagem central do conto de Ruth Rocha, tem muito a nos dizer ainda sobre emancipação.

CAPÍTULO 1 DO REGIME ÉTICO: AS ARTES COMO FORMAÇÃO DO *ETHOS* HUMANO

A questão da arte ocupa um lugar importante na obra de Jacques Rancière, que é, predominantemente, sobre estética e política. Para compreendermos essa relação, faz-se necessário discutirmos sobre o significado do termo “regime”, pois trata-se de um conceito importante para entendermos como a arte, em diferentes tempos históricos, contribui ou não com a formação do ser humano.

Esse conceito deve ser entendido por meio da reflexão sobre política postulada por Rancière. Para ele, a política se dá no encontro entre duas realidades heterogêneas: a primeira, o governo, “consiste em organizar a reunião dos indivíduos na comunidade e seu consentimento tendo como base a distribuição hierárquica dos lugares e das funções. Eu darei a este processo o nome de polícia” (RANCIÈRE, 1998, p. 112); a segunda, a igualdade, “consiste no jogo das práticas guiadas pela premissa da igualdade de qualquer pessoa com qualquer um e pela preocupação de a verificar” (RANCIÈRE, 1998, p. 112). Um regime é, então, um ato de governar que consiste em fazer da igualdade o princípio de todas as relações humanas e nele assenta-se o fundamento da *pólis*¹, cidade.

Do ponto de vista metodológico, a noção de regime na obra de Rancière tem uma estreita relação com o debate realizado por Michel Foucault (2006) sobre a questão do poder explicitado no seu estudo sobre a realidade dos prisioneiros por meio de suas narrativas. Como Foucault (2006), Rancière (1998) não pretendia elaborar um conceito sobre poder ou qualquer outra coisa que seja. Ele estava interessado em perceber, sentir e compreender a situação dos operários franceses do século XIX mediante a escuta de suas próprias narrativas. Na ótica de Rancière (1998), o trabalho de Foucault constituiu um elemento significativo para analisar o movimento de maio de 1968 e suas consequências, pois não se trata de ser um porta-voz desses sujeitos, mas de fazer suas vozes serem ecoadas e ouvidas no meio social.

Ambos, Foucault e Rancière, se interessavam pela palavra, pelo enunciado do subalterno: o primeiro, para fazer circular informações e denunciar as condições desumanas de detenção prisional; e o segundo para evidenciar uma semente de potência criadora na produção criativa agenciada pela leitura e pela escrita (MARQUES; PRADO, 2018, p. 11).

¹Aqui não se trata de uma cidade em termos de modernidade, cuja atividade está voltada para o plano do capital e de sua lógica de dominação. Trata-se de um Estado ideal. A *pólis* é o eixo por onde passam todos os problemas da vida cidadina, inclusive o debate sobre o belo. Ela é o símbolo da ideia de uma sociedade justa e constitui a sua mais elevada forma cultural e humana entre os gregos, sendo responsável pelo permanente espírito de nação.

Segundo Roberto Machado (1981), o poder, na perspectiva foucaultiana, não é uma realidade palpável, mas um modo de configuração das relações entre os sujeitos sociais. O que existe são as relações de poder, ou seja, um conjunto de tramas que alinhavam a história das sociedades. Sendo assim, um regime não se refere ao poder em si, mas às múltiplas maneiras de determinar, identificar, conduzir, controlar e explicar o ordenamento ou o desordenamento das ações dos sujeitos históricos numa determinada sociedade.

Segundo Foucault (2006, p. 175), “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força”. Pensado assim, o poder é uma forma de ação, de resistência e não somente um exercício de força e repressão.

[...] Daí a importante e polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm poder e de outro os aqueles que se encontram alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que funciona (MACHADO, 1981, p. 19).

É importante ressaltar que Foucault não se ocupou de elaborar uma teoria sobre o poder, ao contrário, investigou os modos como as práticas dos sujeitos sociais, não só revelam sua identidade, mas também identifica o tipo de sociedade na qual eles se encontram inseridos. Para Rancière (2014), o regime não é uma teoria, mas um modo de articulação entre as maneiras de fazer, as formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia de efetividade do pensamento (RANCIÈRE, 2014). O regime é um modo de pensar como uma determinada realidade ou ideia foi construída como verdade. Ele equivale, em sentido político, ao ato de governar, de dirigir um Estado, de definir as ocupações dos indivíduos que formam a cidade.

Um regime é aquilo que direciona, controla uma determinada prática social e, por isso, podemos falar de regime médico, jurídico ou político. “O poder não é um objeto ou uma coisa, mas uma estratégia, uma maneira pela qual faz surgir certas verdades sobre quem tem competências ou não para o comum” (RANCIÈRE, 2009, p. 12). O regime também não é um objeto e menos ainda uma teoria. Um regime é uma “noção difusa que opera socialmente, agregando os discursos, as percepções, as emoções e as categorias de pensamento a fim de fornecer certos parâmetros que guiam a compreensão da arte” (HUSSAK, 2014, p. 4).

Ao pensar em regimes, no plural, Rancière deixa implícito que não há uma única e absoluta forma de compreensão do universo da arte. Segundo ele, os regimes foram constituídos

em tempos históricos diferentes para responder às necessidades de cada grupo, comunidade, sociedade. A formação humana está atravessada por um jeito de produzir as coisas. Assim,

Um regime de identificação só pode se formar uma vez que se crie, em torno da obra, um tecido sensível, que é tramado tanto pelos aspectos objetivos das condições materiais, que permitem que a arte apareça como fenômeno social, quanto pelo lado subjetivo dos regimes da emoção e modelos de pensamento sobre a arte. No primeiro caso, é preciso considerar que a obra de arte não pode ser conceituada como um objeto isolado do mundo em que ela se insere porque também as instituições e os discursos legitimadores pensam na sua definição (HUSSAK, 2014, p. 6).

Em um regime de identificação, a arte é compreendida a partir de um tempo e espaço específico, o contexto no qual a obra de arte foi produzida, quem a produziu e a que se destinam e quem são seus receptores. Para Rancière (2012, p. 72), um regime revela o funcionamento das práticas daqueles que resistem ao poder, nas práticas polêmicas, nas lutas; são normas reguladoras que determinam os lugares dos sujeitos na história; “modos de percepção e regimes de emoção, categorias que os identificam, padrões de pensamento que os categorizam e os interpretam” (RANCIÈRE, 2021, p. 10).

Essa concepção de regime aproxima-se da noção de *epistémè* em Michel Foucault (1999, p. 23) “são todos esses fenômenos de relações entre os diferentes discursos científicos que constituem aquilo que eu denomino de *epistémè* uma época”. Isso não é sinônimo de saber, mas, antes, um princípio que ordena os saberes conforme uma dada realidade histórica, isto é, ela “define o modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e as condições em que se sustentam sobre as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro” (FOUCAULT, 2007, p. 210), estabelecendo uma hierarquia entre os saberes constituídos como científicos ou não.

Pensado desse modo, um regime é uma forma de regulação que implica ao mesmo tempo uma continuidade e uma descontinuidade, ou seja, um regime é um ato heterogêneo, não repetível, não linear. Em alguns momentos a história pode parecer algo natural, continua. Porém, cada acontecimento ocorre em tempo e espaço distinto, único.

Em *A partilha do sensível*, o autor postula a existência de três regimes de identificação da arte: o ético, o poético ou representativo e o estético (RANCIÈRE, 2014). Os regimes são modos, maneiras, jeitos de fazer, sentir e pensar as coisas, os seres, o mundo. Eles são os fios que alinhavam as ações dos sujeitos sociais e instituem uma forma de vida, os modos de ser dos sujeitos no mundo. Esses regimes são distintos, mas se interagem.

Um regime não anula o outro: a lógica representativa se conserva no seio do regime estético, ela nutre as artes como o cinema enquanto ao mesmo tempo é questionada nas velhas artes da escrita ou da pintura. E a lógica da ética de identificação entre as performances da arte e as formas de vida coletiva não cessa de o animar e de se apresentar como sua finalidade última: a arte que ultrapassa sua particularidade para se tornar um mundo vivenciado em comum. Em resumo, as condições de possibilidade de um regime não são a priori definindo uma época [...]. Um regime da arte não se identifica jamais a uma época (RANCIÈRE, 2009, p. 166).

Rancière (2014) não está preocupado em definir uma época para cada regime, mas quer demonstrar, como filósofo que é, que em tempos diferentes a arte se constituiu no interior das sociedades. No entanto, podemos “pensar uma correspondência entre os regimes e épocas históricas determinadas – a antiguidade, o renascimento, e a modernidade [...]” (HUSSAK, 2014, p. 3), o que não significa entendê-los numa perspectiva linear.

No regime ético, portanto, na Grécia Clássica, as artes como modos de fazer as coisas determinavam o lugar de cada indivíduo na sociedade. Uma outra característica é o fato de que nesse regime não existe a noção de representação. O debate se volta para a questão da *mimesis*, da imitação. Ainda que Platão se preocupe com o bem comum da *pólis*, sua concepção de arte tem a igualdade como um fim e não como um princípio, pois para ele, o governante ideal é o filósofo e não o artesão, instituindo uma partilha que reserva para uns as tarefas do pensamento e para outros o trabalho da produção (RANCIÈRE, 2014), de modo que a cidade perfeita era aquela onde cada indivíduo realiza as suas ações de acordo com suas especialidades. A crítica de Rancière a esse regime está no fato de que ele produz uma hierarquia entre aqueles que sabem e os que não sabem, entre os que são contados e os que não são contados, entre os que possuem o poder da palavra, no caso os filósofos, e os que somente escutam, os artesãos.

No segundo regime, as artes não devem ser questionadas segundo sua constituição ética ou seu conteúdo de verdade. Elas existem como produção humana e revelam o mundo da imaginação, diferenciando-se de uma mera cópia. No universo da representação, as artes são entendidas como únicas e não como reprodução de um modelo perfeito. Elas são perfeitas em si mesmas. Nesse regime elas não obedecem à noção de *mimesis*, e não se organizam segundo um modelo real, um simulacro, mas é “um princípio pragmático que isola, no domínio das artes (das maneiras de fazer), certas artes particulares que executam coisas específicas, a saber imitações” (RANCIÈRE, 2014, p. 30), como na perspectiva aristotélica.

O regime representativo separou as artes segundo os gêneros, produzindo discussões sobre como é possível formar um sistema que estabelecesse uma hierarquia entre as artes. Estava em jogo, por exemplo, saber se as artes do tempo – a música, a dança – seriam superiores ou inferiores às artes do espaço – as artes plásticas. (HUSSAK, 2014, p. 9).

Entendemos que o regime representativo pode ser denominado também de regime de hierarquização das artes, pois a questão do gosto é definida por aqueles que fazem parte de um determinado grupo social considerado capaz de apreciar as obras de arte. Por outro lado, as artes não são mais vistas em relação ao seu uso ou de acordo com os princípios ontológicos como no regime ético.

Podemos dizer que é propriamente nesse momento que o conceito de representação se consolida como tal. O conceito de representação permite que as artes se tornem autônomas, pois elas não obedecem mais ao critério da formação do *ethos* da comunidade, ou seja, não existem mais artes adequadas e inadequadas e nem a pura imitação, a pura cópia. A arte é criação (*poiesis*). Por meio da representação, as artes se tornam únicas. Um quadro não pode ser compreendido em relação a um outro senão pela sua verossimilhança.

Denomino esse regime poético no sentido em que identifica as artes – que a ideia clássica chamará “belas-artes” – no interior de uma classificação de maneiras de fazer, e conseqüentemente define maneiras de fazer e de apreciar imitações benfeitas. Chamo- representativo, portanto, porque é a noção de representação ou de *mimesis* que organiza essas maneiras de fazer, ver e julgar. Mas, repito, a *mimesis* não é a lei que submete as artes à semelhança. É antes, o vinco na distribuição das maneiras de fazer e das ocupações sócias que torna as artes visíveis. (RANCIÈRE, 2014, p. 31).

A esses dois regimes Rancière contrapõe um terceiro que é o regime estético. Este se diferencia dos dois primeiros porque a arte não é mais compreendida como *mimesis* ou representação. A arte é arte. Ela se impõe pela sua própria condição de criação. Trata-se de “um modo de articulação entre as maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras e os modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia de efetividade do pensamento” (RANCIÈRE, 2014, p. 31), portanto, não se trata de uma teoria da arte, mas de uma “constituição de espaços neutralizados, perda da destinação das obras e sua disponibilidade indiferente, encavalamento das temporalidades, igualdades dos sujeitos representados e anonimato daqueles a quem as obras se dirigem” (RANCIÈRE, 2014, p. 64). Rancière coloca a questão da arte em termos similares aos de Friederich Schiller, para quem a arte não é um mero produto artístico, mas uma forma de vida, algo que constitui o modo de ser, sentir e pensar de uma determinada comunidade. A arte tem como função não mais estabelecer a hierarquia dos gostos: o erudito ou não erudito. A função da arte é problematizar, interrogar, refletir² sobre a própria vida.

² Advém do latim *reflĕctere* que significa “voltar para trás, recurvar”. Refletir é uma ação antropológica. O ser humano é por natureza um ser reflexivo. A reflexão é o ato de retornar, de voltar-se para trás, rever, revisar, interrogar-se, questionar-se, interpelar o pensamento, a vida. Pela reflexão o ser humano volta-se para dentro, avalia, reavalia, reinterpreta os acontecimentos históricos e descobre novas soluções. A reflexão exige ao mesmo

Nesse regime, a arte é compreendida na relação estética-política. Rancière nominou essa relação como “partilha do sensível”. Segundo ele, “o regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra específica de toda hierarquia de temas, gêneros e artes” (RANCIÈRE, 2014, p. 33). Entendemos que o regime estético ou a partilha do sensível é uma forma de vida. A arte não imita a vida, mas é ela mesma uma expressão sensível da vida humana. O ser humano não é estético por natureza. Ele vai se constituindo como belo na ação, na contradição entre “forma e matéria, atividade e passividade, entendimento e sensibilidade”. (RANCIÈRE, 2004, p. 45).

Diante disso, pretendemos, neste capítulo, discorrer especificamente sobre os regimes ético e poético-representativo por meio de um estudo sobre a questão da arte em Platão e Aristóteles, pois esses dois pensadores marcaram profundamente os modos de sentir, ser e pensar do homem ocidental do Helenismo e ao Renascimento, instituindo uma determinada concepção de formação humana.

1.1 A Arte na Grécia Clássica: do Regime Ético

De acordo com Paul Guyer (2008, p. 27), “desde a antiguidade, em algumas ocasiões pelo menos, filósofos haviam se manifestado sobre a natureza do belo e sobre o valor do que hoje nós reunimos sob o nome de belas-artes: literatura, artes visuais, como a pintura, e a escultura e a música”. No entanto, não podemos falar de uma teoria sobre estética na Grécia Clássica. Trata-se de uma reflexão, de uma forma de saber sobre a natureza do que é o belo. Esse tipo de conhecimento não possuía um *status* de *epistémé* no sentido platônico. O belo não era objeto autônomo. Em Platão, ele foi pensado na sua relação com a filosofia e a política.

Para pensarmos a questão das imagens na constituição do regime ético faz-se necessário discorrer sobre o surgimento da filosofia como uma nova forma de pensamento que se distingue do mito por valer-se da razão como seu fundamento. Segundo Marilena Chauí (2002), o aparecimento desse novo modo de interrogar, questionar, investigar as coisas só foi possível “graças a duas qualidades próprias da inteligência grega: o espírito de observação e o poder de raciocínio” (CHAUÍ, 2002, p. 31). Os pré-socráticos foram os primeiros a se dedicarem à tarefa de decifrar o enigma da origem e do vir-a-ser da Natureza, instituindo o saber racional que não

tempo sensibilidade e entendimento. Em sentido kantiano, a reflexão refere-se a o juízo estético, ou seja, aquilo que torna apazível, é repleto de sentido; aquilo que torna o ser humano livre, autônomo. Em sentido heideggeriano, a reflexão é um gesto de comparecimento, portanto, de presença no mundo (*dasein*). Em sentido arendtiniano, podemos dizer que a reflexão é ação do ser humano no mundo, com-o-mundo. Habitado a reflexão, o ser humano não somente se aperfeiçoa, mas institui um modo novo de vida, transforma a sociedade, cria e recria o mundo em que se encontra inserido. A reflexão não é abandono do mundo, mas amor ao mundo.

só os distinguia dos povos orientais, mas também de seus antecessores que viam no mito uma forma de explicação da realidade”.

Foram esses “pensadores originários”, como denominava Heidegger, que primeiramente estabeleceram a diferença entre mito e filosofia. Para eles, a filosofia, ao invés de se basear em representações fantasmagóricas e poéticas, funda-se na busca pela *arcké*, princípio originário das coisas, submetendo-as ao crivo da razão por meio da análise crítica e da ampla discussão (CHAUÍ, 2002, p. 39).

Sendo assim, a filosofia é uma forma de saber constituída pelo *lógos*, força criadora, princípio originário de tudo que existe e por meio do qual se realiza a unidade, a harmonia daquilo que é múltiplo. Para Heráclito, o *lógos* institui a verdade do ser revelando sua natureza. Como o fogo que apura o metal e ilumina a noite escura, ele afasta o homem do mundo da aparência e torna-se luz para o caminheiro errante em busca do que é verdadeiro. Como a seiva na árvore, ele percorre toda a vida do ser, sua existência e sua essência, despertando-lhe o desejo pelo conhecimento das coisas verdadeiras.

Interessado pelas questões universais, pelos princípios lógicos que regem a natureza, o filósofo se constitui como o homem da reflexão, do cultivo do espírito, da pronúncia, isto é, da palavra. Possuído pelo *lógos*, o amante da sabedoria liberta-se do grande silêncio da matéria, de sua passividade e estabelece um diálogo íntimo com o seu ser. Assim, auscultá-lo é deixar-se conduzir para aquilo que é uno, o *sóphon*; é fazer-se caminheiro errante na travessia do mundo deixando-se moldar – formar – pelos princípios da verdade, da justiça, do bem; é deixar-se interpelar pelas coisas do espírito para que elas habitem seu ser e se tornem expressão ética.. Na cultura grega, o *eros* não tem unicamente a dimensão sexual que a Modernidade acentuou. Ele é força mediadora entre o mundo sensível e supra-sensível (REALE, 1995) que instaura a dimensão da beleza.

O sentido originário do *lógos* em Heráclito possui não somente o significado de discurso, mas também de escuta. Qual seria então o sentido da pronúncia, da palavra proclamada, do discurso, se não houvesse quem o escutasse, quem o recolhesse, o juntasse, o reunisse? Nenhum, segundo Heráclito. O *lógos* é, dessa forma, desvelamento, epifania, um dar-se a conhecer na harmonia invisível, mas, por sua vez, é também recebimento, recolhimento daquilo que se manifesta; é luz que clareia enquanto está escuro, pois qual a razão de ser luz na luz? Ele não é nem ponto de partida, nem de chegada; ele é o fio que tece a unidade na multiplicidade. Há no *lógos* uma infável centelha de mistério, algo que só se conhece na condição de caminheiro errante. É no caminhar que o ser conhece a força criadora do *lógos*, aprofunda a existência da forma, realiza a sua humanização. O caminho se faz ao caminhar.

Caminhar é uma travessia infinita, um desejo ardente de estar-com-o-outro; é um sair de... Caminhar não é apenas um deslocar-se físico. Caminhar exige envergadura, querer, abertura, disposição, atenção, cuidado, maravilhamento, espanto, porque é no caminho, desvelando-se, que o ser faz a experiência do *lógos*. Por fim, é preciso dizer que na concepção heraclitiana, ele não possui o mesmo sentido que na ciência moderna.

Em Heráclito, ele não é as margens do rio, nem as águas que correm, mas o rio mesmo no fazer-se correnteza, isto é, mudança e permanência. O *lógos* é aquilo que está em tudo, mas que só se deixa conhecer na travessia, no alongar da conversa, no poema, na prosa desavisada, desprovida da métrica do relógio do tempo, na imprevisibilidade do acontecer que nos lança em busca de novos horizontes, tão infinitos quanto aqueles que o procuram.

Se nos pensadores originários a filosofia se concentrou no *lógos* como princípio unificador, em Platão, ele assume o sentido de discurso e é por meio deste que o belo se manifesta. Evidentemente, a reflexão sobre o belo não constitui uma teoria da Estética como na ciência moderna.

Todos os grandes pedagogos, desde os tempos antigos, lidaram com a educação estética; mais ou menos incidentalmente, e apenas como parte de seu programa de educação geral. O que não houve, da parte de ninguém, foi um tratado sistemático e completo sobre isso. Ou seja, falavam de educação estética, mas como tarefa pedagógica. Isso tem ocorrido da mesma forma que na educação social: embora Platão e Aristóteles já sejam clássicos nesse assunto, a Pedagogia Social é muito recente, pois, a rigor, foi elaborada durante o século XX³ (CABANAS, 1993, p. 255).

Na obra de Platão, o belo se distingue da arte, pois para esse filósofo, o primeiro está vinculado ao mundo da inteligibilidade, ao passo que a segunda está ligada ao mundo sensível. Ao postular a doutrina dos dois mundos, ele termina por instituir dois tipos de conhecimento diversos: a *dóksa*, opinião que versa sobre a ordem mutável, no mundo das aparências, versa sobre o sensível, sobre o mundo das artes, das imagens, das coisas; e a *epistémè*, ciência à qual pertence o mundo inteligível, as ideias. Com essa distinção entre opinião e ciência, Platão quer resolver dois grandes problemas de sua época: a decadência da *pólis* e a formação humana dos gregos. Daí a importância da questão do debate sobre as imagens: o que são e a que se destinam.

³ Todos los grandes pedagogos, ya desde la Antigüedad, se han ocupado de educación estética; pero más o menos incidentalmente, y solo como parte de su programa general de educación. Lo que no hubo, por parte de ninguno, es un tratado sistemático y completo sobre ella. Es decir, se habló de educación estética, pero con esta tarea pedagógica. Ha ocurrido en esto igual que en educación social: pese a que ya Platón y Aristóteles son clásicos de este tema, sin embargo la Pedagogía Social es muy reciente, ya que, en rigor se há elaborado durante nuestro s. XX (CABANAS, 1993, p. 255).

Na concepção platônica, não se pode falar de uma autonomia das artes, ou seja, elas não existem por si mesmas, mas são criadas, e obedecem ao plano do sensível. As artes ou técnicas são “maneiras de fazer” que definem o *ethos* da comunidade, razão pela qual Rancière o denomina regime ético da arte ou das imagens. Sendo cópias, as artes/imagens exprimem um conhecimento particular, destituídas de princípios universais e que por si só não podem levar o homem ao alcance de sua plena realização. Para Platão, a verdade está na ideia como essência e não no plano da *dóksa*⁴, da opinião, da aparência, da existência, de modo que o verdadeiro conhecimento só poderá ser alcançado no plano da inteligibilidade. Assim, as artes ou imagens são realidades do mundo sensível; são apenas cópias imperfeitas daquilo que está no universo da inteligibilidade, no plano da razão (PLATÃO, *Rep.*, VII, 514a-517a).

O problema postulado pelo platonismo não é a imitação, mas o modo como ela é utilizada para enganar os jovens. Para Rancière (2014, p. 28-29), “essas imitações, diferenciadas quanto à origem, o são em seguida quanto à destinação: pela maneira como as imagens do poema dão às crianças e aos espectadores cidadãos uma certa educação e se inscrevem na partilha das ocupações da cidade”. Pensada dessa forma, as imagens estão submetidas às noções de verdade ou mentira, podendo ser utilizadas para inserir os jovens no universo da aparência ou da essência. No universo do pensamento grego, as artes ou imagens têm um duplo sentido: *eikones*, ícone e *eidōla*, ídolo. Platão se interessa em demonstrar a natureza do aparecer, isto é, deixar claro em que sentido as imagens podem orientar o ser humano para o bem ou para o caminho da mera opinião. Para ele, as imagens estão entre o ser e o não-ser. Cabe ao filósofo saber distinguir o verdadeiro do falso.

Na concepção platônica, as artes só podem participar do universo da formação humana, *paideía*, na medida em que colaboram com o aperfeiçoamento do ser humano, tornando-o um ser mais elevado; quando o homem se deixa conduzir pelo *lógos*, o belo e o justo, portanto, o Bem Supremo. Contudo, encontramos no Livro X da *República*, uma defesa de Platão na qual ele afirma a importância de Homero como poeta e educador.

Assim, Glauco, lhe falei, quando ouvires os admiradores de Homero declarar que esse poeta foi educador da Hélade e que é digno de ser estudado no que entende com problemas da educação e das relações humanas, e também que devemos viver de acordo com seus ensinamentos, precisarás acatá-los e beijá-los como pessoas de muito merecimento, e concordar que Homero não é só poeta máximo como o primeiro trágico, porém não te esqueças de que em matéria de poesia só devemos admitir na

⁴ A palavra grega *dóksa* que no latim equivale a *opinio*, no português corresponde a opinião. Era, para Parmênides, aquilo que se opunha à verdade. Em Platão, o mundo da *dóksa* é o mundo da opinião no sentido que usualmente se faz em português, de um conhecimento que se encontra no plano do empírico, da mera opinião, por isso mesmo, Platão tem sérias reservas a esse tipo de saber e o considera imperfeito (ABBAGNANO, 2000, p. 729). A partir deste momento usaremos, no decorrer do texto, o termo transliterado do grego: *dóksa*.

cidade hinos aos deuses e elogios aos varões prestantíssimos (PLATÃO, Rep., 606e - 607 a).

Devemos pensar, então, que Platão não está recusando a poesia em si, mas a postura dos poetas que dela se utilizam para enganar o povo. Aqui não se trata propriamente de uma recusa da poesia como arte, mas, como afirma Maria da Penha Villela-Petit (2003, p. 68): “o amor à poesia não deve impedir o filósofo de ser lúcido e de banir de sua alma aquilo que no pensamento de Homero e de outros poetas fica muito aquém da verdade ou mesmo a deforma”. De tudo, o que não pode faltar ao filósofo é a capacidade de fazer distinção. As artes não são boas e nem más. Elas são produtos humanos que expressam uma determinada ideia.

Cabe-nos, então, demonstrar o modo como as artes figurativas ou imitativas participam do universo da beleza, já que o belo é algo do mundo da Ideia, e como elas podem contribuir com o universo da *pólis* no contexto da filosofia grega.

A razão acentua a diferença entre o racional e o irracional, de modo que a ausência do *lógos* anula a própria condição humana, pois “erra o exercício da palavra oral que melhor externava o vínculo dos cidadãos livres e iguais na *pólis*” (NUNES, 2000, p. 5). Na concepção platônica, o belo faz parte da natureza do homem, da sua essência, de forma que não existindo o humano, não existirá o belo e, por uma consequência, não existiria a política, pois a *pólis* não é uma cidade qualquer: ela é uma cidade bela, boa e justa. De acordo com Reale (1994, p. 232), “belo é a única entre as ideias que goza do privilégio de ser visível”, mas isso não significa que o belo está no universo da *dóksa*. Ao contrário, o belo é manifestação da realidade ideal, do mundo inteligível do qual a *pólis* é o “marco social da história da formação grega” (JAEGER, 2000, p. 106).

No universo do pensamento platônico, a *pólis* estava constituída de um valor supremo, o Bem, isto é, a ideia suprema da qual todas as coisas recebem realidade e cognoscibilidade. Desse modo, a ideia de belo corresponde à de bem, assim como a ideia de bem, o belo, é compreendida e demonstrada na cultura grega como aquilo que “eleva da harmonia sensível à inteligível”. Assim, por meio da Beleza, é o próprio Uno que atrai fazendo-se ‘ver’ nas relações de proporção, ordem e harmonia (REALE, 1994, p. 232). Para Jaeger (2000), a *pólis* estava alicerçada na tríade bondade, beleza e justiça. Esses três conceitos faziam parte do plano do verdadeiro, do *eídōs*. Assim, a *pólis* torna-se o fundamento da vida humana, a razão do existir humano, o modo sem o qual o homem grego jamais teria alcançado o valor que tem historicamente na formação do pensamento como um todo.

Pensar o belo e o político no pensamento de Platão e Aristóteles é essencial para compreendermos o sentido ético das imagens e saber em que as imagens corroboram o processo de formação humana no universo da cultura na Grécia Clássica.

O belo, em Platão, está situado no universo da ideia, das coisas perfeitas, e é na *pólis* que ele se manifesta de forma visível, pelo uso da razão, do diálogo entre os homens de bem. A ideia é aquilo que caracteriza mais especificamente a natureza humana (LIMA VAZ, 2012). Tanto em Platão como em Aristóteles, o homem é um ser constituído da razão e somente por ela pode ser verdadeiramente homem. Quando se trata da questão da arte, Platão é um tanto resistente em aceitá-la como algo que possa contribuir com a formação do homem grego, por ser ela mesma do mundo da *mímesis*⁵, imitação.

A arte em todas suas expressões (isto é, seja como poesia, seja como arte pictórica e plástica) é, do ponto de vista ontológico, uma *mímesis*, vale dizer, uma ‘imitação’ de coisas e acontecimentos sensíveis. Tanto a poesia como as artes figurativas em geral descrevem homens, fatos e acontecimentos de vários tipos, procurando reproduzi-los com palavras, cores, relevos plásticos. Ora sabemos que as coisas sensíveis são, do ponto de vista ontológico, não o ser verdadeiro, mas a imitação do ser verdadeiro: são uma ‘imagem’ do ‘paradigma’ eterno das Ideias e, assim, distanciam do verdadeiro na medida em que a cópia dista do original (REALE, 1994, p. 172).

Assim, entendemos que o regime ético das imagens está presente no pensamento platônico e, em boa parte da filosofia cristã da Idade Média, sobretudo em Agostinho. Contudo, penso, que a partilha do sensível não elimina o caráter ético da arte, ao contrário, necessita dele para sustentar o seu estatuto político⁶, pois a política não existe por si só. Ela é *prâksis* ética, isto é, tem um valor ontológico, fundante do bem viver. A política não se coaduna à *prâksis* dos sofistas, mero uso da retórica para persuadir os jovens com discursos eloquentes, que não se fundam na esfera da razão, no plano do universal. Ela reverbera a natureza dos indivíduos que

⁵ Segundo Reale (1995, p. 170), “o termo tem três significados fundamentais: 1) um ligado à problemática ontológica; 2) outro relativo à poética; e 3) o terceiro, ligado à problemática da moral. 1) O significado ontológico é conexo à doutrina das relações entre as Ideias e as coisas sensíveis, segundo o qual as Ideias seriam como os modelos ou paradigmas e as coisas cópias que os reproduzem. 2) Referida à arte, a mimese exprime a essência da mesma, tanto para Platão como para Aristóteles, mas de modo oposto: a) Para Platão, a mimese poética empobrece, porque copia as coisas que, por sua vez, são cópias das Ideias; b) Para Aristóteles, ao contrário, a mimese poética é uma espécie de criação ou, melhor, de recriação do real segundo as leis da possibilidade e da verossimilhança; 3) Em ética, a mimese, sobretudo em Platão e no platonismo, coincide com *o seguimento de Deus e assimilação do Divino*”.

⁶ Esta questão será abordada mais adiante, no terceiro capítulo da tese. A partilha do sensível não é somente uma divisão dos quinhões. Ela é também participação no sensível. Rancière, em *Aux bords du politique* (As margens da política) refere-se à fraternidade como uma forma de vida equivalente à partilha do sensível. Segundo Fernandes (2016, p. 81), “na *paideia e pedagogia da pobreza*, a educação não é encarada como um instrumental, um meio para alcançar um fim, a serviço do saber útil. Ela não rejeita o saber útil. Tem-no como um saber necessário, mas insuficiente. Mais necessário e importante, suficiente para a libertação do homem é o saber não-útil”. Tal concepção, nos parece bem próxima do conceito de “partilha do sensível” de Rancière.

formam a *pólis*, isto é, dizem de sua liberdade, de suas ocupações e, sobretudo, sobre seu agir. Quando a política é boa e justa, ela se torna o protótipo da comunidade ideal, o que significa dizer que ela é bela.

Para Platão, a arte em si não pode formar homem algum por ser mera cópia das coisas sensíveis. A arte só pode ser educativa, formadora por destinação, isto é, pelo modo como ela se dá aos espectadores e dizem das ocupações dos cidadãos dentro da *pólis* (RANCIÈRE, 2009). Desse modo, não é a arte do ferreiro, nem do escultor ou do poeta que é bela, mas o que a arte pode dizer do modo de ser dos indivíduos dentro da *pólis*, de modo que a espada produzida pelo ferreiro só vem a ser arte em função do sentido que ela tem para o indivíduo e mais ainda para a coletividade, definindo que o ferreiro tal é bom e belo. A espada é bela em razão do fim a que se destina. Se seu fim não for o bem, não só do indivíduo, mas também o bem da *pólis*, a arte não passa de uma mera imitação. De acordo com Rancière, o regime ético da arte se caracteriza exatamente por pensar a arte enquanto destinada a elevar a convivência humana.

Para Platão, a arte não existe, apenas existem artes, maneiras de fazer. E é entre elas que ele traça a linha divisória: existem artes verdadeiras, isto é, saberes fundados na imitação de um modelo com fins definidos, e simulacros que imitam simples aparências (RANCIÈRE, 2009, p. 28).

Digamos, pois, que a espada serve para o soldado garantir a segurança da cidade; a retórica para argumentar em favor das leis de suas leis, e a poesia em função de elevar o sentimento humano, garantir a fraternidade, a liberdade. A arte cumpre sua função, porque é capaz de despertar um querer-ser⁷, justo, bom e belo. Em Platão, “a arte por si mesma não tem função equilibradora”, explica Carlos Alberto Nunes (2000, p. 5), pois essa função é garantida pela *δικαιοσύνη*⁸, justiça, pelo belo, pelo bem e nunca pela imagem em si. É no campo da ordem, no plano da harmonia, do equilíbrio que a arte pode se tornar princípio formativo.

Ora, o conhecimento da *ordem* implica o conhecimento do Bem, do qual deriva, e o conhecimento das realidades a serem ordenadas: realidades estruturalmente

⁷ Propomos pensar este termo a partir da teoria de Hanna Arendt sobre a faculdade do querer na obra *A Vida do Espírito*. Para Arendt (2010), o querer é o princípio fundante da ação política. Nesse sentido, os homens não estão involuntariamente no mundo. Cada homem é um ser-com-o-mundo e por isso mesmo é um ser de vontade, de querer. Assim, o querer-ser coloca o homem no mundo como um ser confiante e responsável pelo seu futuro, pela sua vida e pela vida do mundo. Pensamento e vontade, sendo distintos, não podem existir independentemente. Arendt (2010, p. 201) afirma: “Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido, ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são sonâmbulos”.

⁸Em Platão, a justiça, no homem individual, equivale à “harmônica disposição das partes da alma pela qual cada uma delas faz o que lhe compete, enquanto no Estado, consiste na perfeição com que as várias classes sociais se harmonizam entre si cumprindo as funções que lhe são próprias. [...] Para Aristóteles, “a justiça é a virtude ética que inclui em si todas as outras” (REALE, 1995, p. 146).

complexas nas quais o bem deverá residir justamente na unidade ordenada das partes e o mal na multiplicidade desordenada. A ordem irá assegurar assim a unidade das partes na constituição do todo, consistindo, pois, a ordem em cumprir cada uma das partes que lhe é próprio (*ta euaou prattein*), de sorte que no todo assim ordenado possa transluzir a presença do Bem (e, por relação, a presença do Belo – acréscimo nosso) (LIMA VAZ, 2012, p. 101).

Mas Platão não estava convencido de que a arte pudesse alcançar este estado ontológico. Para ele, a arte é como um reflexo da ideia. Essa questão está posta no Livro I da *República*, no qual Platão expõe sua teoria do conhecimento sobre o mundo sensível e o mundo inteligível, mas é na *Carta Sétima* que ele distingue os modos e objetos de conhecimento.

A nós interessa, no momento, o nível de conhecimento por *eikón*⁹ (imagem, ícone). Nesse ato de conhecer o homem apreende o mundo por meio das coisas sensíveis, de modo que “a poesia, a pintura, a escultura e a retórica pertencem a esse nível mais baixo [...] porque nos oferecem uma imagem da coisa sensível e não a própria percepção da coisa sensível” (CHAUÍ, 2002, p. 252). Cabe-nos saber em que momento do conhecimento a arte em geral é configuradora do ser do homem, ou seja, definidora do seu *ethos*¹⁰. Desse modo, é preciso demonstrar qual a importância da arte para a formação do homem na concepção platônica, isto é, uma força *criadora* para que tudo exista.

Essa força que dá origem à justiça, à ordem e ao belo é o *Eros*¹¹, o amor. Parece-nos que o belo é tudo aquilo que se manifesta como bom e que, por sua vez, a bondade advém do *amor*. No plano metafísico da obra de Platão, o amor é o que dá forma à existência do homem por ser uma essência, e a mais importante de todas. Assim, o homem só pode ser belo enquanto ama. Sem amor o homem é apenas existência vazia de sentido. Essa força criadora é que dá sentido

⁹ “Semelhança ou sinal das coisas, que pode conservar-se independentemente das coisas” (ABBAGNANO, 2000, p. 537). Para Platão, a imagem são cópias daquilo que existe no mundo das ideias. Para Aristóteles, a imagem são coisas sensíveis, contudo, não possuem matéria porque são produtos da imaginação.

¹⁰ Na filosofia de Platão, a ética tem um caráter antropológico-metafísico, ou seja, refere-se a uma condição do homem interior seguindo uma tradição socrática. A ética obedece, assim, às normas do mundo da Ideia, pois é ele que ordena o mundo. Já para Aristóteles, a ética é o meio termo e refere-se ao agir humano que conduz à convivialidade os indivíduos de diferentes grupos sociais, portanto, ela é associada à política. Desse modo, há duas formas de escrita do termo *ethos*, a saber: 1) com “H” (*eta*) para referir-se às realidades perfeitas, a morada do ser, ao *nómos*, aquilo que orienta a vida do indivíduo para o Bem como no pensamento platônico; e 2) com “E” (*épsilon*) para designar o hábito, o costume, o exercício constante, o agir humano, a praxis. Na concepção platônica o *hethos* revela um sentido teórico e no pensamento aristotélico o *ethos* designa a realidade prática (LIMA VAZ, 2012, p. 13).

¹¹ Segundo Jaeger (2000, p. 739), “o *eros*, concebido como amor pelo Bem, é ao mesmo tempo o impulso para a verdadeira realização essencial da natureza humana, e, portanto, um impulso cultural no mais profundo sentido da palavra”. Na cultura grega o *eros* não tem unicamente a dimensão sexual a qual a modernidade acentuou. Ele é uma força mediadora. Influenciado pela cultura helenística a teologia cristã apregou que o Cristo é “a força sintética e mediadora entre o sensível e o supra-sensível” (REALE, 1995, p. 93) do qual nos fala Platão em *O Banquete*, de modo que podemos falar de uma erótica espiritual cristã.

à cidade perfeita. A etimologia da palavra filosofia já nos faz entender que o filósofo é um amante da sabedoria, ou seja, aquele que ama busca incansavelmente o saber.

Na sua teoria do *eros* lança uma audaciosa ponte entre o abismo que separa o apolíneo do dionisíaco. Ele julga que, sem impulso e o entusiasmo inesgotáveis e incessantemente renovados das forças irracionais do Homem, jamais será possível atingir o cume daquela transfiguração suprema que atinge o espírito, quanto este contempla a ideia de Belo. A união do *eros* e da *paideía*, eis a ideia central a obra *O Banquete* (JAEGER, 2000, p. 724).

A teoria do *eros* repudia toda a separação entre a carência e o recurso, entre o saber e o não saber. Ela é o fio que tece a formação do homem grego conduzindo a um estágio sempre mais elevado. É a força que anima, estimula os homens a buscarem o mais elevado patamar do espírito: o Bem. O belo discurso de Sócrates na casa de Agatão é baseado nos ensinamentos de Diotima, a quem Sócrates recorre para refutar o discurso de Lísias lido por Fedro. Ao invocar o discurso da única mulher no jogo discursivo, Sócrates procura demonstrar que *eros* é “organizador do cosmo”, “desenhista de espaços metafóricos”, construtor de relações sociais”, “educador”, “encarnação do amor”, “força de reprodução” (GALAME, 2013, p. 209).

É um tanto longo de explicar, disse ela: todavia, eu te direi. Quando nasceu Afrodite, banquetavam-se os deuses, entre os demais se encontrava também o filho de Prudência, Recurso. Depois que acabar de jantar, veio para esmolar do festim a Pobreza, e ficou pela porta. Ora, Recurso, embriagado pelo néctar - pois vinha ainda não havia - penetrou no jardim de Zeus e pesado, adormeceu. Pobreza então, tramando em sua falta de recurso engendrar um filho de Recurso, deita-se ao seu lado e pronto concebe o Amor. Eis por que ficou companheiro e servo de Afrodite o Amor, gerado em seu natalício, ao mesmo tempo que por sua natureza amante do belo, porque também Afrodite é bela. E por ser filho do Amor do Recurso e de Pobreza foi esta a condição em que ele ficou. Primeiramente ele é sempre pobre, e longe está de ser delicado e belo, como a maioria imagina, mas é duro seco, descalço e ser lar, sempre por terra sem forro, deitando-se ao desabrigo, às portas e nos caminhos, porque tem a natureza da mãe, sempre convivendo com a precisão. Segundo o pai, porém, ele é insidioso com o que é belo e bom, e corajoso, decidido e enérgico, caçador terrível, sempre a tecer maquinações, ávido de sabedoria e cheio de recursos, a filosofar por toda a vida, terrível mago, feiticeiro, sofista; e nem imoral é a sua natureza nem mortal e no mesmo dia ora ele germina e vive, quando enriquece; ora ele morre e de novo ressuscita, graças à natureza do pai; e o que consegue sempre lhe escapa, de modo que nem empobrece o amor nem enriquece, assim como também está no meio da sabedoria e da ignorância (PLATÃO, *O Banquete*, 203b-204a).

Desse modo, as artes ganham o estatuto de participação na formação do homem grego, porque o amor é como fogo que dissolve o metal para dele se retirar todas as impurezas. Numa releitura do platonismo feita por Agostinho, o Belo é a razão que conduz o homem a fazer tudo quanto deseja, porque ele é perfeito, porque ele é da natureza do amor.

Tarde te amei, Beleza tão antiga e tão nova, tarde te amei. Tu estavas dentro de mim e eu te buscava fora de mim [...] Brillhaste e resplandeceste diante de mim, e expulsaste dos meus olhos a cegueira. Exalaste o teu Espírito e aspirei o perfume, e desejei-te. Saboreei-te, e agora tenho fome e sede de ti. Tocaste-me e abracei (AGOSTINHO, Confissões X, 27, 38).

Segundo Lima Vaz (2000, p. 36), o belo é a linha com a qual para Platão é aquilo que equilibra o sensível e o inteligível.

A ideia de homem é pensada na perspectiva da experiência fundamental do *eros* ou da pulsão amorosa, que corresponde a um dos elementos essenciais da vida grega do homem. O tema do *eros* constitui o polo que aparece inicialmente em oposição ao polo do *lógos*, recuperando, no movimento total da experiência humana, a dimensão do corpo e da beleza corporal. A ascensão dialética do *Banquete* equilibra e une os dois pólos, arrastando o homem para a contemplação, a um tempo intelectual e extático, do Belo absoluto.

Da superação da dicotomia entre *eros* e *lógos*, amor e razão surge o belo. De acordo com Reale (1995, p. 232), “o belo, do mesmo modo que o Bem, é um modo de desdobrar-se do Uno exatamente através da ordem e da medida”, de modo que o Belo, por natureza e essência, é o que faz o homem perceber a verdade das coisas, dos seres, do mundo. Sendo assim, a verdade não pode ser encontrada no mundo da imagem em si. A imagem só pode servir ao *ethos* por destinação, pelo querer “estabelecer relações de proporções, ordem e harmonia” (REALE, 1995, p. 232). Isso não nega a existência de um belo aparente, pois, de fato, há uma multiplicidade de coisas que se manifestam como belas, contudo, uma bela casa só pode ser verdadeiramente bela se possuir um *telos*¹², fim, e que este seja o Bem. Assim,

A última coisa que na região do conhecimento puro a alma aprende a ver, com esforço, é a ideia do Bem. Uma vez que aprende a vê-la, chega à conclusão de que esta ideia é a causa de tudo o que no mundo existe de belo e de justo, e de que forçosamente deve ter contemplado o Bem quem quer agir racionalmente tanto na vida privada como na pública. (JAEGER, 2000, p. 886).

Segundo Platão, o princípio fundamental das relações na *pólis* é o amor, de modo que sem ele o Estado não pode ser um espaço de relações entre os indivíduos, impossibilitando a igualdade. Platão termina por entender que há uma relação intrínseca entre *eros* e *civilização*¹³.

¹² Trata-se de um objetivo, de ponto de chegada, portanto, de uma realização. Em linguagem aristotélica podemos dizer que o *telos*, o fim, de uma coisa é seu ato. Assim, o conceito de belo na Grécia Clássica encontra-se ligado com aquilo para o qual uma coisa se destina, isto é, para o bem, para a justiça.

¹³ *Eros* é o deus do amor e está relacionado à beleza. Em Platão, o amor é entendido como “força sintética e mediadora entre o sensível e o suprassensível. Força que ‘fornece asas’, ou seja, eleva, solicitada pela beleza nas suas várias manifestações até o Belo em si que, para o grego, coincide com o Bem (ou com um aspecto do Bem). Para Platão, “a beleza é a única Ideia a ter a sorte privilegiada de ser visível, é como o transluzir do inteligível no sensível e, como tal, inflama a alma e a impele a subir para lá de onde nasceu” (REALE, 1994, p. 93). Para os gregos, o termo civilização estava imbricado no sentido de *paideia*. Na Grécia Clássica, amor e civilização são

Isso porque a *pólis* não visa os interesses individuais, mas sim a coletividade. Assim, o indivíduo só pode ser ele mesmo na efetividade, na concretude de uma *pólis*, pois seu objetivo “é integrar os indivíduos ao meio social organizado pelo Estado” (TEIXEIRA, 1999, p. 119), sendo essa a grande tarefa do filósofo-rei. O filósofo legislador deve

Criar leis que não favoreçam vencidos nem vencedores, mas concedam direitos iguais e comuns a todos os cidadãos. Uma vez estabelecidas essas leis, tudo dependerá do seguinte: passando os vencedores a mostrar-se mais submissos à lei do que os vencidos, a salvação geral e a felicidade ficarão desde logo asseguradas, desaparecendo, no mesmo passo, todos os males. (PLATÃO, Carta VII, 337d).

Ao constituir a teoria das Ideias, Platão pretendia combater o ensinamento dos sofistas, que por meio da retórica buscavam convencer seus discípulos fazendo-os acreditar que estavam falando a verdade sobre as coisas e os seres. Essa façanha está presente em vários diálogos, tendo Sócrates como personagem principal. Em todos os diálogos Sócrates não perde a oportunidade de argumentar contra a falácia dos sofistas que iludem, pela retórica, os jovens e a eles ensinam somente o aparente, portanto, as coisas superficiais.

Sócrates: Para onde vais a esta hora, meu caro amigo Fedro, e de onde vens?

Fedro: -Venho da casa de Lísias, o filho de Céfalos, caro Sócrates, e vou dar um passeio até lá fora das muralhas. Estive muito tempo com Lísias, passei toda a manhã sentado! Ora, seguindo os conselhos do nosso comum amigo, Acúmeno, costumo dar os meus passeios por caminhos longos, porque são muito mais salutares do que os passeios debaixo das arcadas (PLATÃO, *Fedro*, 227a).

O início do diálogo intitulado *Fedro* nos mostra claramente a influência da sofística no processo de ensino aprendizagem da época clássica grega, pois *Lísias* era um grande mestre da retórica, arte que Platão não se cansa de denunciar como arte da persuasão, contrária a todo saber filosófico porque não levava o discípulo à crítica, nem a questionar o orador. Esse diálogo foi escrito após *O Banquete*, e trata da questão do amor associado à beleza, e já demonstra uma certa independência do filósofo em relação ao saber socrático. É um diálogo da maturidade, escrito por volta do ano 370 a.C., contudo, é visível que a ironia socrática permanece como forma de crítica à postura de Fedro que se une aos sofistas. A ideia crucial do diálogo é fazer com que aqueles que se acham peritos nas questões dos discursos sejam desmascarados exatamente, pois são demagogos, ludibriadores. O propósito de Platão (*Fedro*, 228 c-d) era fazer com que Fedro se percebesse contaminado pelos discursos de Lísias.

conceitos interdependentes. Não existe civilização sem amor, entendido como bem, como belo. O *eros* é a força criadora e criativa da *pólis*. Ela existe porque os homens desejam o melhor para todos.

Fedro – Na verdade, julgo que o melhor é recitar o discurso como sei, pois estou certo de que não me deixarás enquanto eu não tiver tomado a palavra, pouco te importando a maneira, boa ou má, como fale!

Sócrates – Efetivamente, no que me diz respeito, tens toda a razão!

Fedro – Está bem, seja, farei como disse. Na verdade, caro Sócrates, a questão é que não consegui decorar o discurso palavra por palavra. Por isso, procurarei expor com exatidão tudo o que Lísia escreveu sobre a diferença do homem que ama e do homem sem amor, forçando cada um dos pontos sumariamente mas por ordem, a começar pelo primeiro.

Sócrates – Está bem, mas antes mostra-me, meu amigo, o que escondes com a mão esquerda por debaixo do manto. Quase juro que é o discurso! Se de facto assim é, fica sabendo que gosto muito de ti, mas que estando Lísias dessa maneira não estou disposto a deixar-me utilizar como ouvinte de um discurso repetido, não achas? Vamos mostrá-la isso.

Fedro – Pronto, Sócrates! Acabas de deitar por terra o meu sonho de efectuar contigo uma experiência de memória, mas diz-me: onde nos sentaremos para ler o discurso? (Platão, *Fedro*, 228 c-d)

De acordo com Platão, a retórica é enganadora porque não esclarece e não aprofunda o sentido, a razão das coisas. Ela é um monólogo, portanto, contrária à dialética proposta por Platão, para quem o confronto de ideias opostas leva ao conhecimento do que é verdadeiro, por meio de uma rigorosa análise do tema em discussão. De acordo com Marilena Chauí (2002, p. 228), “a dialética opera por uma espécie de purificação e decantação dos conceitos a parte do embate das opiniões contrárias”.

A dialética permite então passar da multiplicidade à unidade e mostrar a segunda como fundamento da primeira. Como método de dedução racional, em contrapartida, a dialética permite discriminar as Ideias entre si e não confundi-las, portanto, um método capaz de eliminar as dúvidas sobre o tema do debate. (MORA, 2004, p. 719).

Para Platão (*Rep.*, VII, 517 b), as essências são ideias perfeitas e não podem ser afetadas pelo movimento, são imutáveis. No que se refere, pois, à questão do belo, trata-se de uma ideia perfeita, um conceito, uma realidade intermediária que eleva o indivíduo ao mundo espiritual¹⁴, pois somente aquele que foi iniciado no amor à filosofia compreende a natureza do Belo. Rancière denomina esse momento da reflexão sobre a beleza como parte do regime ético das imagens, pois trata-se “de saber no que o modo de ser das imagens concerne ao *ethos*, à maneira de ser dos indivíduos e das coletividades” (RANCIÈRE, 2009, p. 29).

¹⁴ Essa dimensão espiritual está presente no discurso de Diotima invocada por Sócrates no diálogo *O Banquete*: “Portanto, quando se eleva, por uma justa concepção do amor de jovens, das coisas deste mundo a essa beleza, se se começar a entrever, é porque se está perto de atingir o fim da iniciação. Com efeito, o único modo correto de se iniciar ou de ser iniciado nos mistérios do amor é precisamente começar pelas belezas desse mundo e se elevar sem cessar, por degraus, àquela Beleza, de um belo corpo a dois, de dois em conjunto, da beleza dos corpos à das ações, da das ações à de conhecimentos, para desaguar enfim em um conhecimento cujo objeto não é outro senão esta Beleza ali, e enfim aprender o que é o Belo em si”. (PLATÃO, *O Banquete*, 211 b-c).

As essências são de origem metafísica e racional. O que determina a natureza da essência não é a matéria, mas sua forma. Assim, o belo não pode ser belo por estar num bloco de mármore, como numa escultura, mas porque participa do plano da universalidade, isto é, daquilo que a razão considera verdadeiro, ideal, o que interliga o belo ao nível da ética. O belo é semelhante àquilo que constitui a natureza do humano, a que Aristóteles dará vasta atenção, que é a noção de virtude.

Se o belo só existe enquanto participa do plano da Ideia, fica evidente que as artes não retratam e nem mesmo definem o que é a beleza, pois o que impõe a verdade das coisas, dos seres, do mundo não é a aparência, mas a ideia da coisa mesma em sua forma, por exemplo, o anel. Em sua condição material o anel, como arte, será sempre imperfeito porque não passa de uma imitação daquilo que existe no universo da Ideia, ou seja, só existe em perfeito estado como forma que está no pensamento. Por isso, a dialética é fundamental à lógica platônica, porque por meio dela se alcança o conhecimento do que é uno. Chauí (2002, p. 239) explica que “o devir incessante impossibilita o conhecimento, uma vez que este exige que encontremos essências, isto é, seres cuja natureza permanece sempre idêntica no espaço e no tempo, sempre igual a si mesma”.

A arte, na teoria platônica, não orienta para o plano da verdade, porque não passa de imitação, de uma figuração. De acordo com Reale (1994, p. 172), “a arte figurativa imita a mera aparência e, assim, os poetas falam sem saber e sem conhecer aquilo de que falam: a sua fala, do ponto de vista do verdadeiro, é um jogo ou uma brincadeira”. Trata-se de uma arte que representa o seu duplo, isto é, um simulacro. Ela é uma representação da ideia e como tal, só pode ser entendida como uma ilusão, uma deformação do universal.

No diálogo intitulado *Hípias Maior*¹⁵, Platão procura demonstrar como o belo é algo que pertence ao mundo da inteligibilidade. A questão central desse diálogo é exatamente dizer o que é o belo, e não o que é belo, portanto, trata-se do belo em sentido universal e não do belo em aparência. O belo universal é igualado ao bem, à justiça e, por isso mesmo, ele não se manifesta em uma coisa, em um objeto, e nem mesmo em um homem particular. A ideia de beleza pertence àquilo que é universal, portanto, à comunidade humana. E é nesse sentido que transcorre o diálogo entre Hípias, um sofista, e Sócrates, um dialético, como se pode notar no texto abaixo (PLATÃO, *Híp. Maior*, 287c-e):

¹⁵ Hípias era um sofista grego. No texto, profundamente irônico, Hípias é considerado um homem magnífico e culto. A crítica de Platão ao universo das artes dá-se exatamente no momento em que Hípias ensina a arte de argumentar para fins nada justos (PLATÃO, *Híp. Maior*).

Sócrates – Logo, todas estas coisas são reais, sem que possam absolutamente deixar de sê-lo.

Hípias – São reais, sem dúvida.

Sócrates – E as coisas belas, não são apenas por efeito de beleza?

Hípias – Sim, da beleza.

Sócrates – Beleza esta que também existe?

Hípias – Sem dúvida. Mas, afinal, o que é que ele quer?

Sócrates – Então, explica-me, forasteiro, voltaria a falar: que é esse belo?

Hípias – Como assim, Sócrates? O Autor desta pergunta quer saber o que é belo?

Sócrates – Penso que não, Hípias, porém o que seja o belo.

Hípias – E em que consiste a diferença?

Sócrates – Achas que não há diferença?

Hípias – Nenhuma.

Sócrates – É certeza saberes melhor. Mas preste atenção amigo. Ele não te perguntou o que é belo, porém o que é o belo. (Platão, *Hip. Maior*, 287 c-e).

Para Platão, as coisas não podem ser belas. A beleza não é uma qualidade que se aplica às coisas, mas é algo constituinte da natureza das coisas e dos seres, portanto, se “a arte quiser salvar-se, deve submeter-se à filosofia, única capaz de alcançar a verdade, e o poeta deve obedecer às regras e à dialética do filósofo” (REALE, 1994, p. 174). E essa é a crítica de Rancière (2009) ao regime ético das imagens, pois para ele, esse regime não permite uma autonomia da arte, visto que Platão entende a arte como “maneiras de fazer”, portanto, do plano do particular. A arte está submetida ao plano do fazer, e não “às leis do bem e do verdadeiro” (REALE, 1994, p. 173), não eleva o espírito do homem e não edifica a *pólis* enquanto promotora da justiça.

Em *Hípias Maior*, Platão se detém em formular uma crítica rigorosa à retórica, por considerar que ela “dirige-se à pior parte da alma, à parte que é suscetível de emoção, sensível ao prazer e à lisonja do prazer, à parte crédula e instável” (REALE, 1994, p. 176). Nesse diálogo, Sócrates ironiza a prepotência do adversário por se qualificar melhor que os grandes sábios¹⁶, seus antepassados. Mais do que ironia, no sentido socrático, o diálogo é uma forma de crítica ao discurso aparentemente verdadeiro proferido por Hípias.

Sócrates - Então, por Zeus, tal como houve progresso nas outras artes, de modo que os antigos profissionais da arte não têm nenhum valor se comparados aos atuais, deveremos dizer que tua arte, a arte do sofista, também progrediu e os antigos que se ocupavam da sabedoria deixaram de ter valor se comparados a tí?

Hípias - Certamente. O que dizes é correto.

Sócrates - Consequentemente, Hípias, se Bias voltasse à vida agora, transformar-se-ia em objeto de riso se fosse comparado a ti, tal como os escultores dizem de Dédalo, que renascesse hoje e criasse obras com as que lhe conferiram sua reputação, se mostraria ridículo.

¹⁶ Trata-se dos pré-socráticos. Vale lembrar, e me parece mais coerente, que Heidegger prefere usar a expressão “pensadores dos primórdios”, procurando ressaltar a originalidade desses pensadores, que não eram apenas filósofos, mas iniciadores. A expressão “pré-socrático” mal disfarça o preconceito que encerra: concebe esses pensadores como meros “precursores” de Platão e Aristóteles, e que teriam lançado uma luz nas obscuras especulações desses investigadores da “*phýsis*”.

Hípias - É exatamente como dizes, Sócrates, embora eu cultivasse o hábito de prestar louvor aos antigos e nossos predecessores de preferência aos contemporâneos – e inclusive mais dignamente – a título de precaução contra a inveja dos vivos e por medo dos mortos.

Sócrates - A mim parece que abrigas nobres pensamentos em belas palavras, Hípias. Por respaldar a verdade de tuas afirmações e que tua arte efetivamente avançou no sentido de uma capacidade de empreender negócios públicos e privados. De fato, Górgias, o sofista de Leontini, nos visitou aqui partindo de sua pátria na qualidade pública de embaixador, tendo sido considerado o mais capaz dos cidadãos desse Estado para atender aos interesses da comunidade; e constituiu opinião geral que ele discursou magnificamente ao povo, além do que privadamente, fazendo exibições, e associando-se aos jovens, auferiu e recebeu uma grande quantidade de dinheiro desta cidade. Um outro caso é o de nosso amigo Pródico que com frequência visita outros lugares em missão pública; da última, recentemente, quando aqui esteve prestando serviço a Ceos, granjeou grande reputação graças ao seu discurso no Conselho, e, na sua atividade privada, realizando exibições e associando-se aos jovens, ganhou uma extraordinária soma em dinheiro. (PLATÃO, *Hip. Maior*, 282 a-c).

Platão, ao colocar na boca de Sócrates as palavras proferidas junto a Hípias, ironiza a atitude dos sofistas que se preocupam em exibir discursos eloquentes e ganhar grandes quantias de dinheiro, mas que não passam de enganadores dos jovens e do povo. No texto acima, Sócrates critica a postura dos sofistas que compreendem o belo como um predicado e não como uma Ideia; como um acessório e não como substância. Para Hípias, “o ser e a aparência são a mesma coisa” (MORA, 2004, p. 279), por isso mesmo a questão da beleza se mede pelos aplausos, pelas riquezas, pela persuasão, e não pela sabedoria, pelo conhecimento das realidades inteligíveis e do que é verdadeiro. Na concepção dos sofistas, o belo é algo acidental, circunstancial.

Na sequência do diálogo citado acima, Sócrates, por uma ação argumentativa¹⁷, procura fazer com que Hípias se dê conta da sua própria ignorância, quando este ensina a angariar dinheiro. Platão vê essa postura como indecorosa a um sábio, a um filósofo. De acordo com ele, o desejo de agir orientado pela razão, pelo Bem, pelo Belo fundamenta o *ethos* do indivíduo, ou seja, “a imprescritível tarefa de realizar o Bem na própria vida, como tarefa que só a ele pertence dentro do âmbito do cumprir o que é seu (*ta eautou prallein*)” (LIMA VAZ, 2012, p. 87).

A questão sobre o que é belo perpassa um outro tema caro ao Sócrates de Platão, a formação humana. Para Platão, os sofistas não passavam de demagogos¹⁸. A forte crítica de

¹⁷ O termo grego *μαιευτική τέχνη*, que se traduz por maiêutica, quer dizer “a arte da parteira”. Em sentido filosófico, é o método socrático que tem como objetivo fazer emergir, vir à tona as ideias. Abbagnano (2000, p. 637) explica: “Arte da parteira no *Teeteto* de Platão, Sócrates compara seus ensinamentos a essa arte, porquanto consistem em dar à luz conhecimentos que se formam na mente de seus discípulos [...]”.

¹⁸ Entre os que ensinavam existiam os sofistas e os filósofos. Os primeiros usavam da arte da retórica para persuadirem os ouvintes. Platão teceu críticas acirradas contra eles. Os segundos ensinavam por amor à sabedoria, como indica a etimologia da palavra: *phylós*, que quer dizer amigo; e *sophía*, que significa sabedoria. Os sofistas

Platão aos sofistas é exatamente “o pragmatismo cínico, tão surpreendente pela eficácia de seus resultados” (MARROU, 2017, p. 109). A crítica platônica acerca dos sofistas se dá devido ao modo como estes se posicionam frente aos que eles ensinam. É notável como os sofistas sempre se vangloriam e se exibem para convencer que eles ensinam o verdadeiro.

O ponto fundamental que diferencia Platão dos sofistas é a questão da ética, ou seja, o modo de agir. A Platão o que interessa à formação humana é a *epistémè* e não a técnica. A ele importa formar o homem numa perspectiva moral, por isso mesmo, o ensino devia formar o homem virtuoso. E para Platão, a virtude não se iguala à ganância, à ambição, à vanglória. A *areté* não é uma mercadoria que se compra por um preço ao modo do mundo do mercado. Ela é nata no homem de bem. É pelo processo dialético que o homem alcança a virtude plena: o Bem e, conseqüentemente, o belo. Desse modo, o belo não é algo que se constrói, mas algo que por natureza pertence ao homem.

Na perspectiva platônica, o belo é equivalente ao Bem, que conferia ao sujeito a condição de ser ético, pois o belo e o bem constituem, na Ética Antiga, os elementos configuradores de seus sistemas. O pleno sentido de beleza e sua importância para a formação do homem no mundo grego se traduziu como *paideía*, pois ela significava a totalidade do homem, sua formação sensitiva, intelectual, psíquica e, sobretudo, ética-política.

1.2 *Paideía*: a Formação Humana como Ideal de Beleza

O conceito de belo na cultura grega clássica não é unilateral. Ele atravessa toda formação humana e por isso mesmo ele tem um caráter eminentemente antropológico. O conceito de formação está relacionado com o sentido que a palavra educação tinha no mundo grego: “princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite sua peculiaridade física e espiritual” (JAEGER, 2000, p. 3), e também com o significado do termo cultura: “a busca e a realização que o homem faz de si, isto é, da verdadeira natureza humana” (ABBAGNANO, 2000, p. 225). Entre esses três conceitos existe uma relação, uma proximidade fecunda, “vínculos *intrínsecos* as constituem e as unem, não sendo possível a existência de uma

costumavam falar para outro, não com outros. Eram donos da palavra, portanto, seus ensinamentos eram um monólogo. Os filósofos costumavam discursar na praça pública, debatendo, com a participação dos ouvintes, questões essenciais à vida coletiva, isto é, gerando um diálogo, estabelecendo relações de participação no saber e partilha do saber. Os sofistas foram considerados demagogos. Essa palavra deriva de duas outras expressões gregas: *demos*, que significa povo, e *agogós*, que quer dizer conduzir. Assim, o demagogo é o que tem as artimanhas de governar, conduzir um povo a partir de seus próprios interesses. A demagogia é uma forma de governo democrático no qual o exercício do poder se dá pela ação carismática do governante. Contudo, essa ação não era dialogada, mas conduzida por interesses próprios do governante. A outra forma de governo democrático era regida por um *nómos*, isto é, por leis justas, boas e verdadeiras.

sem as outras” (COÊLHO, 2013, p. 19). A formação, a educação e a cultura são inerentes à natureza humana, não como existência, mas como essência, pois “a *paideía* parte do reconhecimento de que a natureza (*phýsis*) é governada por normas e leis que extrapolam a subjetividade” (COÊLHO, 2004, p. 49). Para Jaeger (2000), esses termos isolados não traduzem na sua profundidade o que os gregos denominavam de *paideía*.

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; *nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os Gregos entendiam por paideía*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez (JAEGER, 2000, p. 1).

Trata-se de tornar o homem um ser completo, integrado, capaz de perceber e pensar a si mesmo e o mundo, portanto, uma tarefa ontológica, cujo princípio é o cuidar do ser, despertando-o para aquilo que lhe é mais essencial: sua humanização. E isso é um processo constante e até mesmo inacabado, porque não se refere a tornar um único homem autônomo, livre, elevado espiritual e materialmente.

A formação proporcionada por essa educação deve ajudar os homens a compreender o ser, aquilo que é, a essência do existente; a controlar o animal bárbaro e a despertar o verdadeiro homem que há em cada indivíduo, contribuindo assim para que os seres humanos superem seus limites, realizem suas possibilidades, elevando-se à perfeição (COÊLHO, 2004, p. 49).

A *paideía* não é um processo de transmissão de conhecimentos dados e acabados, antes é a condição necessária de humanização do humano, o que podemos denominar de *modus vivens*, “transcendendo, como tal os limites do espaço e do tempo, elevando-se à universalidade de seu significado, sentido e expressão do que há de belo, digno e humano” (COÊLHO, 2009, p. 195). Isso implica potencialidade e atualidade contínua, incompletude. Mas é iluminado por esse ideal que os homens são orientados para o aperfeiçoamento de suas vidas.

A palavra *paideía* tem uma grande riqueza de significados: educação, formação, cultura, civilização. Inicialmente, tem como sentido de infância, juventude. O verbo *paideúo* significava, entre outras coisas, educar crianças (país). Outro significado originário de *paideúo* era cultivar – cultivar árvores, por exemplo. Em latim há o verbo *colō*, que significa morar, habitar, mas também cultivar; tanto em sentido físico quanto moral. De *colō* vem a palavra cultura, cultivo, tanto da terra quanto do espírito. Em todo caso, *paideía* indica o processo pelo qual o homem vem a ser o que ele é, segundo a exortação de Píndaro (séc. VI a.C.); vem a ser o que tu és, aprendendo (II Ode Pítica). *Paideía* indica, pois, o processo de humanização do homem, ou seja, de apropriação, pelo homem histórico, de sua própria humanidade. Por isso, os romanos traduziram a palavra *paideía* por *humanitas*, o que não quer dizer somente humanidade, no sentido da natureza do homem ou da espécie humana, mas também o

processo pelo qual o homem devém como humano que ele é, no médium da cultura, ou seja, da educação (FERNANDES, 2016, p. 48).

A formação do homem, pensada desse modo, surge com Platão e atinge sua forma definitiva em Aristóteles e Alexandre, o Grande (MARROU, 2017). A *paideía* é o eixo em torno do qual a *pólis* se constituiu como uma representação da perfeição. Ela “não é um ‘aspecto exterior’ da vida, *κατακενή του βίου*, incompreensível, fluido e anárquico” (JAEGER, 2003, p. 8), mas uma tomada de consciência de que formar e educar o homem é, antes de tudo, criá-lo como um ser vivo, consciente de seu existir no mundo e de sua totalidade humana, “a medida de todas as coisas”, não em sentido geométrico, mas como centro de referência para todo o agir individual. A grande descoberta dos gregos foi a compreensão de uma Ideia de Homem, ou seja, compreender o que “significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa” (JAEGER, 2000, p. 15).

Formar o homem não é lhe impor uma determinada medida geométrica. A formação humana é a constituição mesma da natureza humana, não uma agregação de valores, mas um aperfeiçoamento das suas potencialidades em busca de uma realização, superando os erros e aprendendo com eles para melhor viver sua natureza.

Para a *paideía*, educar é – com o olhar da alma, do espírito, sempre voltado para o paradigma, a Ideia, o modelo ideal – formar, dar forma traduzir e realizar o ideal de excelência e de perfeição na concretude da existência, esculpindo a humanidade, a sociedade e o homem excelentes na vida da *pólis* e dos homens, em sua alma, na forma mais perfeita e bela, como faz o artesão que em sua obra fixa madeira ou no mármore a beleza, o equilíbrio e a perfeição dos corpos ou do rosto da divindade ou do herói (COELHO, 2009, p. 18).

Na cultura grega clássica, a formação humana tem como exigência o respeito ao *ethos*, à morada do ser. Para realizar isso, os gregos sempre tiveram consciência de que a formação humana é *teckné*, *arte*, uma obra, uma criação, e por isso mesmo souberam dar o verdadeiro sentido à *paideía* como uma forma elevada de vida. Assim, a arte coopera para a formação do homem porque é uma constante busca das realidades perfeitas. No mundo moderno e contemporâneo, a técnica tornou-se sinônimo de produção em série, perdendo, segundo Walter Benjamin, a “aura”, isto é, sua essencialidade.

[...] Mas que nunca, o homem grego se crê o centro ‘a medida de todas as coisas’, mas este humanismo agora tomou consciência de sua exigência personalista: para o helenismo, a existência humana não tem outro fim senão atingir a forma mais rica e mais perfeita de personalidade; como o cloroplasto modela e decora a figura de argila, cada homem deve propor-se, como tarefa fundamental, modelar sua própria estátua; já citei esta fórmula famosa: ela é do serôdio Plotino, mas a ideia está subjacente a

todo o pensamento helenístico. Fazer-se a si mesmo: extrair, da criança que antes se foi, do ser mal delineado que se arriscaria permanecer, o homem plenamente homem cuja imagem ideal se entrevê - tal é a obra de toda a vida, a única obra a que essa vida possa ser nobremente consagrada (MARROU, 2017, p. 178).

De todo modo, não podemos negar que o cerne do pensamento grego perpassou toda a história da educação no Ocidente. Toda sociedade sempre se prestou a elaborar um tipo ideal de homem e em todas elas o sentido de formação por meio da educação e da cultura lhe foi relevante. Jaeger (2000, p. 7) afirma que “sem a concepção grega da cultura não teria existido a ‘Antiguidade’ como unidade histórica, nem o ‘mundo da cultura’ ocidental”.

O que faz, doravante, a unidade do mundo grego, assim estendido às proporções da *οἰκουμένη*, do universo habitado” (entenda-se: por homens dignos deste nome, por civilizados)? Menos que nunca, é o sangue: Isócrates já o havia sugerido, mas isso é mais verdade ainda na época helenística quando o helenismo incorpora e assimila tantos elementos de origem estrangeira, iranianos, semitas, egípcios! De modo algum se trata da unidade política, que quase não sobrevive à morte de Alexandre: não poder ser mais que o fato de comungar um mesmo ideal, o mesmo pensamento relativo à finalidade essencial do homem e aos meios de atingi-la, em uma palavra, a comunidade de civilização, ou, para melhor dizer, de cultura (MARROU, 1996, p. 178).

Mesmo que o conceito de educação e cultura tenham adquirido outros sentidos diferentes do pensado pelos gregos, ainda assim, o sentido de formação nunca deixou de estar no horizonte da filosofia, com a compreensão de que educação e cultura são dimensões de uma mesma realidade. A formação do homem, não se trata de “propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade” (JAEGER, 2000, p. 4). Essa é a máxima que marcou profundamente a cultura grega e, por mais que existam contradições e mazelas, ainda é o ideal de formação humana nas sociedades modernas e contemporâneas. Nesse sentido, “toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado” (JAEGER, 2000, p. 4).

Dessa forma, há uma profunda consciência de que não são as relações sanguíneas que estabelecem vínculos entre as pessoas, mas “é o fato de buscarem adaptar-se a um mesmo tipo ideal de humanidade, o fato de terem recebido a mesma formação orientada para esse fim comum – a mesma educação” (MARROU, 2017, p. 179). Esse ideal de humanidade estava centrado na consciência do valor da *pólis*.

A *pólis* é o centro principal a partir do qual se organiza historicamente o período mais importante da evolução grega. Situa-se, por isso, no centro de todas as considerações históricas. [...]. Só na polis se pode encontrar aquilo que abrange todas as esferas da

vida espiritual e humana e determina de modo decisivo a sua estrutura. No período primitivo da cultura grega todos os ramos da atividade espiritual brotam diretamente da raiz unitária da vida em comunidade. [...]. Descrever a cidade grega é descrever a totalidade da vida dos Gregos. [...]. A polis é o marco social da história da formação grega. É em relação a ela que temos de situar todas as obras da literatura, até o fim do período ático (JAEGER, 2000, p. 166).

Nesse sentido, a figura do poeta Homero é, para Platão, sobretudo, o arquétipo do educador grego. Na antiga cultura grega, a transmissão dos saberes era feita de forma oral pelos denominados *rapsodos*. Pode-se dizer que os trovadores da Idade Média se aproximavam desses poetas gregos. Para Marrou (2017), a formação do homem medieval corresponde até certo modo àquilo que os gregos pensavam como ideal de formação humana. Em consonância com essa perspectiva, Walter Benjamin (1994, p. 201) explica que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. O poeta é um narrador. Ele é o arquétipo do homem virtuoso, porque ele sabe absorver da experiência os mais sábios princípios sobre os quais o homem verdadeiramente deve alicerçar sua vida. Por outro lado, Benjamin (1994, p. 201) afirma que o romance constituiu o fim da narrativa (epopeia e / ou a prosa) porque “a origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos e nem sabe dá-los”.

No mundo grego, a formação tinha um sentido profundamente ético-político, pois para eles, a *pólis* era o centro de onde irradiava todas as condições necessárias para a constituição de uma vida verdadeiramente humana. A formação do homem a que os gregos denominaram *paideía* era equivalente a uma “coisa divina, passa-tempo celeste, nobreza de alma” (MARROU, 2017, p. 163), única coisa capaz de diferenciá-los do bruto e do bárbaro, por isso mesmo, cultura. É a cultura como *paideía* que constitui o elemento substancial da formação do homem grego, sobretudo a partir do helenismo. E é pela cultura que o homem é, em sentido grego, profundamente humano. A negação desse princípio fundamental da formação é o mesmo que negar a natureza sócio-histórica do ser humano, aspecto este que nunca seria possível de ser pensado pelos gregos.

O verdadeiro herdeiro da cidade antiga não é, como se diz muitas vezes com um matiz pejorativo, o indivíduo, mas a pessoa humana, que, liberta do condicionamento coletivo, do encastramento totalitário que lhe impunha a vida da cidade, toma agora consciência de si própria, de suas possibilidades, de suas exigências, de seus direitos. A norma, a justificação suprema de toda existência, comunitária ou individual, reside doravante no home, entendido como personalidade autônoma, justificada em si mesma, encontrando, talvez além do Eu, mas através do Eu, e sem renunciar jamais à sua individualidade, a realização de seu ser. (MARROU, 2017, p. 177).

Desse modo, a *paideía* é uma obra de cultura, um *modus proprius* de ser, que não está na esfera do mundo do mercado e nem na “sociedade líquida” (BAUMAN, 1999), profundamente vazia de sentido, individualista, egocêntrica, dada às paixões desordenadas, à opinião, ao achismo, à vulgaridade. A *paideía* está no plano do viver, do existir, da coletividade, da ética, da justiça, da verdade, da fraternidade. Guardadas as devidas distinções, essa concepção de formação integral orientou o mundo ocidental no qual ainda é possível perceber muitos de seus valores, a ponto de Michel Detienne afirmar:

Nossa história começa com os gregos que inventaram a liberdade e a democracia, que nos trouxeram o Belo e o gosto do Universal. Somos os herdeiros da única civilização que ofereceu ao mundo “a expressão perfeita e ideal da justiça e da liberdade”. Eis porque nossa história deve começar com os gregos. A essa crença veio acrescentar-se uma outra, tão forte quanto a primeira: “Os gregos não são como os outros” (DETIENNE, 2008, p. 17).

A cultura filosófica dos gregos era possuidora de um princípio fundador (*arcké*) do conhecimento e da vida, podendo ser o equivalente de uma verdadeira religião (MARROU, 2017). Marrou (1998) afirma que a Grécia clássica tem muito a nos dizer, inclusive no universo social contemporâneo. Para esse autor, a “explosão tecnológica”, cujo objetivo é treinar os homens para atingir os fins que necessita, não é produtora de conhecimento e menos ainda de vida. Sobre a possível influência da cultura helênica para o homem moderno:

Deve-se reconhecer que a sua sobrevivência [cultura helenística] e a continuidade de sua influência não dependem do constante ensino do grego, do latim, e da literatura clássica, como supõem alguns melancólicos profetas. Já vimos que a influência da tradição pedagógica clássica continuou de muitas maneiras, mesmo depois de terem as línguas vernáculas relegado a segundo plano o grego e o latim. As técnicas educativas podem ser radicalmente modificadas pelo progresso das ciências humanas, especialmente da psicologia; foi o espírito da educação clássica que desempenhou um papel frutífero, e pode continuar a fazê-lo. Sua inspiração fundamental conserva um valor permanente, o de uma educação, uma cultura que tem por meta o treinamento do homem, do homem como tal, do homem total, e não de um mero produtor-consumidor, um mero dente na engrenagem da economia industrial (MARROU, 1998, p. 228).

Assim, a educação do homem platônico não se encontra na espera do mimético, a mera aparência, mas no universo do permanente, do eterno, do indivisível. Desse modo, entendemos que o sentido de formação platônica está interligado ao contexto da compreensão da *mímesis*, aspecto que nos deteremos nesse momento.

1.3 O Sentido de *Mimesis* no Pensamento Filosófico Platônico

O tema da arte atravessou de modo significativo o pensamento filosófico de Platão até os dias atuais, conforme já discorreremos até aqui, influenciando toda a filosofia ocidental, suscitando uma longa discussão sobre vários conceitos. No entanto, nos deteremos aqui no conceito de *mimesis*.

A reflexão sobre a arte já está implícita na teoria platônica do conhecimento. No livro da *República*, Platão faz uma analogia para explicar a vida humana. Para ele, o homem está sob o julgo de dois mundos: o sensível e o inteligível; o mundo da opinião e o mundo do *lógos*. O primeiro faz o homem imitar, e como tal é um conhecimento sensível que não lhe serve a nada porque não forma o homem em sua totalidade, mas imprime noções confusas que o levam a outros caminhos que não à verdade; enquanto o segundo é regido pelas leis da razão, não como lógica, mas as leis da palavra, do diálogo. As ideias são, assim, eternas e imutáveis, porque são perfeitas. O homem verdadeiro, bom e justo prefere inserir-se no universo das ideias, porque elas o aperfeiçoam, elevam-no ao plano do imaterial. Desse modo, o poeta e o artesão não participam da *pólis* porque são incapazes de deixar o mundo do trabalho, da produção para viverem o ócio. Tomemos aqui o mito da caverna para ilustrar o que o próprio Platão entende por conhecimento.

Sócrates: Agora imagine a nossa natureza, segundo o grau de educação que ela recebeu ou não, de acordo com o quadro que vou fazer. Imagine, pois, homens que vivem em uma morada subterrânea em forma de caverna. A entrada se abre para a luz em toda a largura da fachada. Os homens estão no interior desde a infância, acorrentados pelas pernas e pelo pescoço, de modo que não podem mudar de lugar nem voltar a cabeça para ver algo que não esteja diante deles. A luz lhes vem de um fogo que queima por trás deles, ao longe, no alto. Entre os prisioneiros e o fogo, há um caminho que sobe. Imagine que esse caminho é cortado por um pequeno muro, semelhante ao tapume que os exibidores de marionetes dispõem entre eles e o público, acima do qual manobram as marionetes e apresentam o espetáculo.

Glauco: Entendo!

Sócrates: Então, ao longo desse pequeno muro, imagine homens que carregam todo o tipo de objetos fabricados, ultrapassando a altura do muro; estátuas de homens, figuras de animais, de pedra, madeira ou qualquer outro material. Provavelmente, entre os carregadores que desfilam ao longo do muro, alguns falam, outros se calam.

Glauco: Estranha descrição e estranhos prisioneiros!

Sócrates: Eles são semelhantes a nós. Primeiro, você pensa que, na situação deles, eles tenham visto algo mais do que as sombras de si mesmos e dos vizinhos que o fogo projeta na parede da caverna à sua frente?

Glauco: Como isso seria possível, se durante toda a vida eles estão condenados a ficar com a cabeça imóvel?

Sócrates: Não acontece o mesmo com os objetos que desfilam? (PLATÃO, *Rep.*, VII, 514a – 515d).

Nessa alegoria, Platão retrata sua concepção acerca das imagens. Para ele, o mundo interno da caverna onde os homens se encontram acorrentados é um mundo mimético. As imagens refletidas nas paredes da caverna são meras cópias da realidade perfeita, inteligível existente no mundo luminoso fora da caverna, representação do mundo da ideia. Enquanto olham para as imagens refletidas no interior da caverna, os homens não podem conhecer a verdade, por se encontrem iludidos de que as imagens são verdadeiras. A perspectiva platônica assinala que quando os homens se encontram seduzidos pelas imagens, isto é, pela arte mimética, eles se encontram no mundo da ignorância, no mundo do não saber.

Ao contrário do *logos*, em que o pensar é o que dá sentido à realidade, o homem mimetizado é aquele cuja existência é determinada pelo que ele vê. No mundo contemporâneo, esse homem é fruto da hipermodernidade capitalista. Segundo Elisabeth Tissier-Desbordes (2013, p. 228), na sociedade do consumo: “a visibilidade do produto se torna então fator-chave: para ser vendido, o produto deve ser visto e quanto mais visto, mais vendido, as vendas das prateleiras que estão no nível dos olhos do comprador são superiores àqueles dos outros níveis”. Assim, as impressões que pareciam ser únicas do mito da caverna aparecem nas vitrines das lojas, supermercados e visores de celulares se impondo como a verdade absoluta.

O pensamento platônico rebaixa a arte ao universo do mimético, a condena à ordem do conhecimento sensível e por isso determina que as artes não podem, por si mesmas, formar o homem na sua totalidade. Para Platão, a *mímesis* prende o homem a um lugar: o da aparência. Podemos pensar, aqui, no conceito de fixação elaborado por Sigmund Freud e que, segundo ele, é a condição de estagnação, de acomodação, de imobilidade, atitude do indivíduo que não quer evoluir no processo de desenvolvimento humano. Freud estabelece uma relação entre fixação e repressão, de modo que a fixação ocorre porque o indivíduo reprime sua força libidinal.

De certo modo, o conceito de fixação tem uma relação com o conceito de *dóksa*. Em Platão, os homens acorrentados representam de modo muito similar o processo de fixação freudiano. Em ambos, a imobilidade, a repressão e a negação da verdade são elementos constitutivos do homem ignorante, em Platão, e do indivíduo fixado, em Freud. Nos dois casos, o homem torna-se presa fácil à lógica do mercado, porque se encontra acomodado, estagnado em si mesmo e diante dos outros e do mundo. A negação da possibilidade de mudanças é autodestruidora.

Em Platão, o homem se liberta quando é capaz de interrogar o dado, o instituído, o aparente. O processo de saída da caverna, de libertação das amarras só pode ocorrer quando o homem se torna capaz de filosofar.

O plano da filosofia não é o do instituído, mas o do instituinte, da realidade que cada momento se faz e se refaz, se põe como história e cujo ser e sentido ela persegue, busca incansavelmente. No Lugar de realidades estáticas e acabadas, com características positivas e previamente definidas, temos algo em permanente processo de constituição e superação de si mesmo. Ocupação essencialmente humana, própria de seres livres capazes de submeter tudo ao crivo da dúvida, da interrogação, da crítica, a filosofia é uma atividade intrinsecamente plural, na qual a diferentes sistemas coexistem (COÊLHO, 2004, p. 42).

Por outro lado, a filosofia estabelece uma relação com a educação e vice-versa. Essa relação é o que constitui o homem livre, porque é uma relação marcada profundamente pelo desejo de conhecer, de se tornar mais verdadeiro, mais justo, mais fraterno, portanto, um indivíduo livre das correntes que o aprisionava. Essa não é uma relação de troca, um negócio como na sociedade do mercado.

Ao convidar o homem para o mundo da liberdade, da igualdade, da justiça, da democracia, da solidariedade, a filosofia não se separa do ideal de perfeição da *pólis* e do homem. Afirma sua dimensão pedagógica, ética e política, tornando-se educadora de homens e mulheres, guardiã da *pólis*, da existência social. Educa o olhar, o pensamento, mudando-o de direção para que veja o que realmente é, conheça a essência das coisas, busque o Ser (COÊLHO, 2004, p. 51).

A problemática sobre a questão da arte como *mimesis* não se encerra no mito da caverna. No Livro X da *República*, Platão retoma de modo mais enfático sobre a natureza da arte como *mimesis*, isto é, como cópia do mundo inteligível. Assim, a arte é pura imitação, um simulacro daquilo que antes existe como ideia verdadeira, de modo que os sentidos só captam uma aparência do que é o ser. Tomemos como ilustração o seguinte texto de Platão:

- E o imitador? Adquirirá pela simples prática o conhecimento do que ela pinta, se é belo e está certo, ou formará opinião justa pela consciência forçosa com o entendido na matéria, que lhe daria instruções de como deva proceder?
- Nem uma coisa, nem outra.
- Nesse caso, o imitador não disporá nem do conhecimento, nem da opinião certa com respeito à beleza ou utilidade daquilo que ele imita?
- Parece que não.
- Quão extraordinária, nesse caso, deve ser a sabedoria do imitador sobre os temas de sua composição?
- Não é das maiores, realmente.
- De qualquer forma, continuará a imitar, muito embora não saiba a razão de ser útil ou imprestável alguma coisa. Ao que tudo indica, o que parece belo às multidões que nada entendem de coisa nenhuma, isso é, o que ele imita (PLATÃO, *Rep.*, X, 602a, 1-15).

O presente texto assinala a recusa de Platão em aceitar as coisas criadas como sendo participantes do mundo das ideias. Para ele, a arte é *mimesis* e como tal participa do plano da utilidade, das coisas efêmeras, daquilo que é particular. Por exemplo, o homem constrói uma

casa porque lhe é útil, pois precisa de proteção contra o sol e as tempestades. No entanto, a casa nunca pode ensinar o homem a ser mais ético, ao contrário, pode fazê-lo diferenciar-se dos outros homens.

O pensamento mimético é um pensamento reprodutivista, acumulativo, ingênuo, pois o imitador desconhece a essência das coisas, dos seres e do mundo. Ao inverso da razão moderna “que reduz tudo à coisa e se faz instrumento de domínio da natureza, da intervenção no mundo em benefício do homem, sobretudo, de alguns homens” (COELHO, 2004, p. 54), a educação clássica na concepção platônica está voltada para a constituição de um homem justo, bom e belo. Para Platão, a filosofia e a educação inserem o homem no reino da “razão política” (COELHO, 2004, p. 54). Platão é um referencial sem o qual não se pode fazer uma crítica séria e rigorosa à lógica da educação moderna, sobretudo, na contemporaneidade que instrumentaliza e reduz a formação humana ao reino do consumo. Coelho (2004, p. 55), sustentado por essa referência, afirma: “ao criticar essa visão instrumental e reducionista da educação, da formação (e da própria escola) e de todos esses equívocos, a filosofia ajuda-nos a recuperar a dimensão do ser, secundarizada e esquecida em benefício do ter e do fazer, e a redescobrir a dimensão humana da educação e da escola”.

Se em Platão a *mimesis* não passa de um simulacro, na perspectiva aristotélica ela assume a dimensão de representação, mas ganha valor de *tekhné*, o que para Rancière significa duas coisas:

A arte das imitações é uma técnica e não uma mentira. Ela deixa de ser simulacro, mas cessa ao mesmo tempo de ser a visibilidade deslocada do trabalho como partilha do sensível. O imitador não é mais o ser duplo ao qual é preciso opor a *polís* onde cada um só faz uma coisa. A arte das imitações pode inscrever suas hierarquias e exclusões próprias na grande divisão entre artes liberais e artes mecânicas (RANCIÈRE, 2014, p. 65).

Já na perspectiva aristotélica, a *mimesis* não é um simulacro, mas representação da realidade. A arte não é uma cópia imperfeita daquilo que se encontra na ideia. Ela é trabalho, produção, criação. Cada obra de arte tem um valor próprio. A função da arte é representar. Cada arte ou cada objeto artístico é único porque é uma forma de expressar aquilo que o artista pensa sobre o mundo. Segundo essa visão, a ideia e a obra de arte estão ligadas pela verossimilhança. Assim, o fazedor de *mimesis* não é mais um ser duplo.

A *mimesis* é, de fato, aquilo que distingo o saber fazer do artista do saber do artesão ou do ator de variedades [*amuseuer*]. As belas –artes são chamadas assim porque as leis da *mimesis* definem aí uma relação regulamentada entre uma maneira de fazer – uma *poésis* – e uma maneira de ser – uma *aisthesis* – que é afetada por ela (RANCIÈRE, 2006, p. 16).

No regime representativo, os objetos artísticos não são mais determinados por meio da sua constituição ontológica, mas trata-se de um conjunto de regras que determinam os modos de produção. A obra de arte dele realiza, assim, uma catarse, uma purificação dos afetos e dos valores morais. A *mimesis* aristotélica representa em imagem aquilo que está na ideia. Tal questão será abordada no próximo capítulo, quando discorreremos sobre o regime representativo, seguida de uma reflexão sobre e ao que pesa sobre o nome de estética na obra de Immanuel Kant e Friederich Schiller.

CAPÍTULO 2 DO REGIME POÉTICO-REPRESENTATIVO AO REGIME ESTÉTICO

No primeiro capítulo abordamos o conceito de regime e discorremos sobre cada um deles: o ético, o poético ou representativo e o estético, dando ênfase ao primeiro por entendermos que esse tipo de regime marcou profundamente a cultura ocidental até o fim da Idade Média.

Neste capítulo apresentaremos o regime poético-representativo e o regime estético por duas razões: a) porque no regime representativo a *mimesis* não é ignorada como modelo, mas é ela mesma uma verossimilhança, ou seja, “imitação e representação não são apenas repetições e cópias; tornam a essência conhecida porque não são simplesmente “repetição” (*Wiederholung*), mas “petição” (*Hervorholung*) e extraem da obra o que ela realmente é [...]” (WUNENBURGER, 2020, p. 167), o que bem retrata a função da tragédia grega; b) porque é no regime estético que a arte se torna autônoma, emancipadora, enfim, política, pois “não há mais limites intrínsecos à representação, não há mais propriedade do acontecimento.” (RANCIÈRE, 2012, p. 139). No regime estético a arte se manifesta na vida. Há uma fusão do sensível e do inteligível denominado por Rancière de “partilha do sensível”, isto é, a arte não se configura segundo um determinado modo de apreender o mundo inteligível, como em Platão, ou o sensível, como em Aristóteles. Desse modo, discorreremos sobre o conceito de arte como criação/ação (ARISTÓTELES, 1984) e a arte entendida como uma dimensão própria da vida humana na perspectiva de Schiller e, mais especificamente, em Rancière (2004; 2011; 2014).

2.1 Do Regime Poético ou Representativo

A questão da arte no regime poético ou representativo encontra-se posta no pensamento de Aristóteles (1984), sobretudo, quando este a define como representação, como semelhança, e não mais como *mimesis*. O que é determinante nesse regime é a ação trágica. A arte é entendida por Aristóteles como *poiesis*, como criação, como poder de completar aqui o que a natureza não é capaz de proporcionar. Nesse sentido, a tragédia grega tem o caráter formativo, porque ela se configura ao agir humano. Tomás de Aquino (*De ver.*, q. 7, a. 5), grande pensador aristotélico, afirmava que “representar algo significa conter a semelhança da coisa”, o que conferia à coisa criada uma autonomia que não existia no pensamento platônico. Segundo Rancière (2014, p. 30), “nisto consiste a grande operação efetuada pela elaboração aristotélica da *mimesis* e pelo privilégio dado à ação trágica. É o feito do poema, a fabricação de uma intriga que orchestra ações representando homens agindo, que importa, em detrimento do ser da

imagem, cópia interrogada sobre o modelo”. Assim, a representação não é um simulacro, mas um fazer como, um produzir à maneira de, portanto, aquilo que os latinos chamaram de *imitatio*.

Ao nosso olhar, o regime representativo já posto em Aristóteles se desdobra na arte Renascentista dos séculos XV-XVI, na qual a forma da ação humana interfere sobre a natureza para exprimir a consciência do homem sobre o mundo; na qual o representar estabelece uma relação entre o dizível e o visível.

[...] o Renascimento vai transformar a afirmação aristotélica de que a arte imita a natureza em uma missão para a obra e para o artista, nomeadamente, representar o real. A noção de imitativo, a tradução latina de *mimesis*, aponta para a compreensão de que sendo mundo guiado por princípios racionais, seria preciso conhecer as regras de composição baseadas em princípios matemáticos para dar uma imagem verdadeira do mundo. Com tal concepção, o Renascimento criou um campo próprio para a arte como atividade socialmente reconhecida, emancipando o artista, que passa a ter um *métier* com técnicas e materiais que lhe são próprios, da figura do artesão na medida em que passa a ser considerado criador dotado de uma inteligência superior em relação aos que se ocupam apenas de trabalhos manuais. No regime representativo, a arte sai do plano das artes mecânicas – que pressupunham uma atividade voltada para a prática e não para a “estética” – e passa às artes liberais, em cuja categoria os humanistas italianos coloram a pintura e a escultura, dando-lhes nova estatura na hierarquia social em relação ao Trabalho artesanal (HUSSAK, 2014, p. 5).

Há um outro aspecto a salientar na obra de Aristóteles: não se pode pensar a arte, no filósofo estagirista, somente por meio da *Poética*, pois isso “seria limitar não só o alcance da obra do filósofo, mas também a sua aplicação, que não está restrita ao campo da literatura e das belas artes, mas se estende a outras artes ou técnicas” (LEMOS, 2009, p. 84). Desse modo, abordaremos a questão por meio de três obras: *Metafísica*, *Retórica* e *Poética*.

2.1.2 Da *Metafísica* à *Poética*: o lugar da Arte em Aristóteles

A célebre frase com que Aristóteles inicia sua obra *Metafísica*, a saber: “Todos os homens, por natureza tendem ao saber. Sinal disso é o amor pelas sensações” (ARISTÓTELES, *Met.*, I, 980 a, 1), testemunha sua diferença em relação ao seu mestre, Platão. A teoria platônica do conhecimento é definida pela supremacia do mundo inteligível como negação do mundo sensível, enquanto para Aristóteles a sensação é o princípio sobre o qual a *sophia* se funda. Do uso dos sentidos advém a experiência. Segundo o filósofo estagirita, “os homens adquirem ciência e arte por meio da experiência” (ARISTÓTELES, *Met.*, I, 981 a, 5). Mas o que é a experiência e qual seu fundamento? De que modo ela participa do universo do saber? Responder a essas questões não é uma tarefa fácil.

A experiência é uma forma de conhecimento. Ela resulta da apreensão das coisas pelos sentidos. Esse acolhimento é subjetivo e é próprio do ser humano. A abelha faz o mel, mas não apreende, não questiona, não interroga, não reflete sobre sua criação. O ser humano também usa os sentidos, mas cada vez que o faz, ele transforma aquilo que cria, que produz. Desse modo, a experiência é a primeira forma de conhecimento humano. Ela é um conhecimento sensível, imanente e contingente.

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. [...] A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente contingente (LARROSA, 2018, p. 26).

Essa reflexão nos remete à experiência como estado “em que as coisas nos vêm ao encontro e nos convidam a tomar posição a seu respeito” (NATOLI, 2012, p. 333). Ela não é sensação e nem conhecimento verdadeiro (*sofia*). Numa linguagem heideggeriana, a experiência é o “enquanto”, é o momento, o instante de um acontecer. Salvatore Natoli (2012, p. 334) explica que “de certo ponto de vista o ‘enquanto’ coincide, portanto com a abertura para o mundo, com um incondicionado relacionar-se com ele; de outro ponto de vista, como ser alocado nele, posto ali independentemente de qualquer decisão nossa”. Dessa forma, a experiência só ocorre no instante que nos ocupamos com o nada. O nada aqui não é um vazio, mas um estado similar ao ócio, ao tempo livre, portanto, o tempo do ser. A experiência não é algo planejado, organizado, sistemático. Ela é o acontecimento improvisado, um “tecido sensível”, um amalgama de cores sobre uma tela pintada. A experiência é o acontecer, nunca racional, mas repleto de sentidos. Ela evoca o ser humano a dar uma resposta diante das coisas.

Assim, o homem da experiência é um ser que se deixou tocar pelas coisas, pelos seres, pelo mundo através dos sentidos. Em outras palavras, a experiência é epifania do ser, por meio dela o homem se descobre como ser-no-mundo. Lançado no mundo pelo nascimento, o homem torna-se um ser experiencial. Pelos sentidos, o homem se relaciona com o mundo e essa relação com as coisas é o que chamamos de experiência. A ausência da experiência consiste na negação do ser. Nesse sentido, o homem moderno condicionado ao tempo cronometrado, voltado para o mundo do desejo, da utilidade, da aparência, da moda e do lucro não pode fazer experiência. O que muito ele pode fazer é se informar. E a experiência não consiste em acumular

informações. Ela está no plano da apreensão do sentido do mundo. Tomado pela experiência, o homem é evocado a produzir a arte, a interrogar o mundo numa atitude epistemológica. A experiência é expressão mesma do ser humano, encarnado.

Na ciência moderna o que ocorre com a experiência é que ela é objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida em experimento. A ciência captura a experiência e a reconstrói, elabora e a expõe segundo seu ponto de vista, a partir de um ponto de vista objetivo, com pretensões de universalidade. Porém, com isso elimina o que a experiência tem de experiência e que é, precisamente, a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização (LARROSA, 2018, p. 40).

Em Aristóteles, a experiência não está reduzida à sensação. Ela é uma forma de conhecimento que nos vem por meio dos sentidos e que, por sua vez, nos leva a outras formas de conhecimento, à arte e à ciência. Pelos sentidos, todos os animais captam as coisas existentes, porém só o homem é dotado de experiência. Pensemos no computador. Ele capta informações, mas não processa, não analisa essas informações. Somente o homem, por meio da razão, pode dar sentido às informações, impressões que lhe vêm pelos sentidos. O conhecimento empírico “refere-se sempre ao particular, enquanto a arte e a ciência referem-se ao universal” (REALE, 2017, p. 5).

Os que possuem experiência também conhecem, mas de modo particular, enquanto os que possuem a arte e a ciência conhecem e sabem de modo universal porque eles se ocupam de compreender as coisas, os seres e o mundo por meio das causas e não dos efeitos. Os homens da arte e da ciência possuem um saber mais elevado porque julgam segundo os princípios da razão. A experiência se manifesta, assim, como necessária à arte e à ciência, mas não se confunde com nenhuma delas. Em outras palavras, guardadas as devidas proporções, a experiência aristotélica pode ser traduzida nos seguintes termos usados por Heidegger:

Fazer uma experiência com algo – seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. “Fazer” não significa aqui de maneira alguma que nós mesmo produzimos e operacionamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula (HEIDEGGER, 2008, p. 121).

Por outro lado, é preciso entender que no plano epistemológico de Aristóteles a arte e a ciência não negam a experiência, como na concepção platônica na qual experiência é um obstáculo para o conhecimento verdadeiro. A empiria é uma forma de saber que está no âmbito do mutável, portanto, é um conhecimento a posteriori. No entanto, a experiência é fundamento

da arte e da ciência, não como princípio, mas como algo de que necessitam para serem o que são.

Por exemplo, o ato de julgar que determinado remédio fez bem a Cálias, que sofria de certa enfermidade, e que também fez bem a Sócrates e a muitos outros indivíduos, é próprio da experiência; ao contrário, o ato de julgar que a todos esses indivíduos, reduzidos à unidade segundo a espécie, que padeciam de certa enfermidade, determinado remédio fez bem (por exemplo, aos fleumáticos, ao biliosos e aos febris) é próprio da arte (ARISTÓTELES, *Met.*, I, 918 a, 10).

No pensamento aristotélico as ideias não são inatas. Elas são construídas do particular para o universal. Pela faculdade do pensar, que é própria do homem, essas ideias são apreendidas e analisadas segundo os critérios de uma ciência das causas primeiras, a qual o filósofo estagirita denominou de *Metafísica* e cujas leis são universais. Desse modo, o homem passa da sensação à experiência, da experiência à arte, da arte à ciência, da ciência à sabedoria.

Saber o que é o ser é função de uma ciência elevada cujo objetivo é demonstrar a causa primeira das coisas e dos seres e estabelecer o saber verdadeiro. Essa ciência é a *Metafísica*, uma ciência especulativa que visa investigar de modo sistemático e apurado aquilo que faz uma coisa ser aquilo que é, inclusive, a natureza do homem. Por isso também ela é *Ontologia*. No entanto, existe uma ciência demonstrativa, ou seja, uma ciência prática. Essa ciência é denominada de *poíesis* porque refere-se às coisas produzidas, portanto, à arte, a saber: a Retórica e a Poética.

Na Retórica, Aristóteles se propôs a investigar a arte da enunciação, do discurso e da persuasão, demonstrando como essa arte poderia formar o homem justo. A retórica é, assim, a arte da pronúncia. Desse modo, o belo discurso ou o discurso mais persuasivo é aquele que se faz pronúncia, mas não entendido como articulação de sons das letras cujo objetivo é apenas informar. O belo argumento é pro-núncia porque é antes aquilo que anuncia as causas primeiras da existência do ser, portanto, manifestação do ser, sua forma. O discurso verdadeiro é aquele que evoca o homem a ser justo, belo e bom. Daí que para Aristóteles o homem não é apenas um ser racional, mas é também um ser discursivo, um ser da palavra. A palavra manifesta, dessa forma, o ser do homem e a aparência das coisas.

Como ciência demonstrativa, a retórica tem como finalidade distinguir a forma dos argumentos dos discursos. Para Aristóteles, a retórica visa a persuasão, que é uma atitude de con-vencer, de modo que a arte do convencimento não é uma atitude isolada, mas uma ação dialogada, sustentada pelo uso dos “entimemas”, ou seja, o uso de uma ideia condutora do

debate. Logo, tudo o que se desvia do tema a ser exposto é mera ilusão e, como tal, não faz aparecer o que é o ser ou a coisa.

É manifesto, então, que o estudo técnico da retórica diz respeito aos modos de persuasão. Ora a persuasão é uma espécie de prova (já que somos mais persuadidos quando consideramos que uma coisa foi provada); as provas do orador são os entimemas, e um entimema é uma espécie de dedução [...] (ARISTÓTELES, *Ret.*, I, 1355 a, 4-8).

A retórica aristotélica não é um fazer desprezioso. Para Aristóteles, tanto a *Retórica* quanto a *Poética*, enquanto ciências demonstrativas, obedecem às regras da dedução e exigem o estudo da lógica. Robin Smith (2009), em seu artigo intitulado *Lógica*, explica que a teoria da argumentação presente em pelo menos seis dos escritos aristotélicos conhecidos pelos estudiosos como *Organon* e a *Retórica* – apresenta dois tipos de argumentos: a dedução e a indução. O primeiro “é o argumento no qual a conclusão decorre necessariamente das premissas” (SMITH, 2009, p. 62); o segundo tipo “é um argumento que passa do ‘particular ao universal’, isto é, infere uma afirmação geral de um certo número de suas instâncias” (SMITH, 2009, p. 63). A dedução é um conhecimento válido e verdadeiro, enquanto a indução é um conhecimento provavelmente válido. Os argumentos dedutivos “possuem um poder epistemológico” e são mais elevados que os argumentos indutivos. Assim, a Retórica se utiliza da Lógica como “*conditio sine qua non*” para dar uma ordenação ao pensamento (NATOLI, 2012, p. 345).

Na *Retórica*, como ciência da argumentação, o indivíduo que pronuncia o faz não por interesse próprio. A palavra como matéria do discurso visa um conhecimento verdadeiro. Desse modo, o enunciado deve manifestar a natureza do enunciador, portanto, seu pensamento. A retórica é arte porque sua matéria visa um fim ético e não algo que apenas desperta sensações. Ela obedece, dessa forma, o princípio do *lógos*.

A função do discurso, da fala, é dizer, isto é, mostrar. É a hora e a vez do *lógos* apofântico; o discurso que deve deixar e fazer vero se mostra a si mesmo em si mesmo. A lógica surgiu, então, como a ciência e a técnica do discurso apofântico. A dinâmica semântica do discurso se sustenta num triângulo, em que cada elemento remete para o outro, num empenho de reunir, para mostrar. Os elementos deste triângulo são as palavras (vozes significativas, vocábulos), os conceitos (disposições da alma, intenções da mente) e as coisas (FERNANDES, 2016, p. 72).

Em Aristóteles, a arte não é negação da experiência, antes, ela eleva a experiência a um nível superior de conhecimento. Enquanto a experiência é aquilo que nos acontece, a arte é aperfeiçoamento, é criação. A arte retira o homem do mundo empírico e o lança em direção à

ciência. Numa perspectiva fenomenológica¹⁹, a arte é, assim, uma expressão do ser, o desvelamento dos modos de ser, sentir e pensar do homem.

Na sociedade contemporânea, a arte perde seu sentido poético e passa a ser simplesmente arte em si. Daí a reprodução e técnica da arte como empreendimento lucrativo e não como atividade criativa. Seduzido pela força do capital, o homem transforma a arte em mercadoria e a torna um produto a ser consumido e vendido, muitas vezes a preço de banana na feira, deixando de participar do universo da cultura e da formação humana.

As obras de cultura passaram a serem abordadas predominantemente, como demanda de mercado, não mais como aspecto inerente a vida, quase que exclusivamente como imagens de entretenimento. Como síntese de uma época, perde-se as referências dos conceitos de belo e sublime, heranças da modernidade, pois agora tais obras são direcionadas ao sujeito comum, através dos meios de comunicação, com imagens que despertam sensações cada vez mais intensas e menos profundas (FURTADO, 2016, p. 136).

Em meio à demanda do mercado, o ser humano torna-se cada vez mais desinformado, uma presa fácil ao processo de racionalização e dominação. Imerso no mundo das plataformas virtuais, ele se torna um sujeito muito bem-informado. Assim, ele sabe um pouco de cada coisa superficialmente, contudo, não é capaz de distingui-las, interrogá-las e recriá-las imprimindo-lhes sentidos, seja para si mesmo ou para outros. Seduzido pela virtualidade, ele age como se não pensasse. Tudo é uma questão de apertar uma tecla. O ser humano torna-se, assim,

¹⁹ Segundo Reale (2017, p. 413-414), o pensamento fenomenológico “está estritamente ligado ao nome do seu iniciador e principal representante, Edmundo Husserl (1859-1938). [...] Crítica do positivismo, a fenomenologia se apresenta também como pensamento diferente em relação a todo apriorismo idealista. [...] A fenomenologia não é ciência de fatos, mas ciência de essências. Ao fenomenólogo não interessa a análise desta ou daquela norma, mas interessa compreender por que esta ou aquela norma são morais, e não, por exemplo, normas jurídicas ou regras de comportamento. Igualmente, ao fenomenólogo não interessarão (ou pelo menos não interessará principalmente) os ritos e hinos desta ou daquela religião – ao contrário, ele estará interessado em compreender o que é religiosidade, o que é que torna ritos tão diferentes, hinos e ritos ‘religiosos’. Evidentemente, o fenomenólogo produzirá também análises mais específicas acerca do que caracteriza a essencialmente, por exemplo o pudor, a santidade, o amor, a justiça, o remorso ou tipos de sociedades, mas em todo caso a sua ciência é, justamente, ciência das essências”. De modo significativo, essa perspectiva filosófica foi assumida por grandes nomes da filosofia contemporânea, como Martin Heidegger, Jean Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty. A fenomenologia não se ocupa com o particular em si, mas com que ideias universais um particular pode se manifestar. Por exemplo: uma escola, situada em um determinado espaço e tempo histórico. O que essa escola tem de aparente com a ideia de escola em sentido universal? De outro lado, podemos entender o termo fenomenologia por meio de sua etimologia: assim, sua origem está relacionada aos termos gregos *phainomenon* (fenômeno) e *logos* (razão), indicando sua natureza de ciência: um saber que nasce do fenômeno. A fenomenologia não pensa o objeto, o ser, pois assim ela estaria realizando a mesma coisa que a metafísica. Dois aspectos são fundamentais ao fenomenólogo, a saber: o ato de aparecer do fenômeno e a consciência (abertura ao fenômeno). O saber fenomenológico será então um saber *eidético*, crítico, epistemológico. O fenômeno não é visto como uma coisa a ser investigada por outrem, mas é um aparecer puro que se quer dar a outrem por via da consciência. A grande crítica feita à fenomenologia husserliana é a de que ela se tornou muito idealista. Porém, o século XX foi exitoso em apresentar novas matizes da fenomenologia.

semelhante a um computador: computa, grava, armazena, processa dados, mas não cria e nem recria, simplesmente “salva”.

No espaço da cibercultura, a informação perde o seu verdadeiro sentido e se torna acumulação. Fernandes (2016, p. 73) explica: “entretanto, informação, antes de ser uma categoria lógica, era uma categoria ontológica. *In-formar* seria, aqui, dar forma a alguma coisa. O *in* tinha sentido incoativo, de gênese. Forma, *eîdos*, ideia, é o que dá o ser e o ser tal coisa a um ente qualquer”.

Mas a questão sobre o que é arte e o que é belo não se resume à retórica enquanto ciência da argumentação. Ela se encontra exposta na *Poética*, uma obra inconclusa. Para compreendermos o significado da arte e do belo em Aristóteles, não podemos nos eximir da tarefa de estudar os princípios da *Poética*, o que não é um empreendimento fácil, pois para compreender uma obra é preciso levar em conta sua estrutura literária. O texto que chegou até nós não foi escrito com o objetivo de ser um livro como entendemos no sentido moderno do termo. O mais justo é admitir que a composição textual é “um conjunto de anotações de aulas” – como muitas outras obras de Aristóteles, chamados de escritos exotéricos – e que “o texto não abrangia a totalidade dos elementos constitutivos de cada um desses gêneros” (KOTHE, 2002, p. 38). Toda obra literária tem um contexto de produção que precisa ser considerado no ato de sua leitura, de sua interpretação. Por isso, uma obra não pode ser lida de forma anacrônica porque tal postura pode comprometer o pensamento do autor.

O conceito de ‘anacronismo’ é anti-histórico porque ele oculta as condições de toda historicidade. Há história à medida que os homens não se ‘assemelha’ ao seu tempo, à medida que eles agem em ruptura com o ‘seu’ tempo, com a linha de temporalidade que os coloca em seus lugares impondo-lhes fazer do seu tempo este ou aquele ‘emprego’. Mas essa ruptura mesmo só é possível pela possibilidade de conectar essa linha de temporalidade com outras, pela multiplicidade de linhas de temporalidade presentes em ‘um’ tempo (RANCIÈRE, 2011, p. 47).

Por isso, é necessário esclarecer duas ideias fundamentais: a primeira refere-se ao conceito de *poíesis*, que em sentido amplo significa criação, produção, e assemelha-se a *teckné*, entendido com saber especializado, e em sentido estrito refere-se à poesia, ao poema e aos tipos de poemas, a saber: a tragédia, a epopeia, a comédia e o ditirambo; a segunda ideia é a ausência notável do gênero lírico. Segundo Francisco S. Barros (2004, p. 848), a lírica é um “gênero de poesia fundamentado na expressão da individualidade”.

A ausência desse tipo de gênero literário não pode significar que Aristóteles não reconhecesse a sua importância ou que não tenha se ocupado dele. O mais provável é que o texto não tenha chegado até nós. Por outro lado, a lírica é assim chamada porque eram

composições para serem cantadas – não escritas e menos ainda eruditas em sentido clássico – para serem acompanhadas por um instrumento musical, sobretudo a lira.

A *poiesis* enquanto poesia está no plano da representação, do poético. Da representação porque trata-se de uma verossimilhança, ou seja, de um objeto igual à ideia, portanto, não é cópia ou mera imitação; do poético porque refere-se a uma outra criação diferente da primeira e não a uma reprodução, a uma fabricação em série. Aqui se manifesta um problema central no estudo da arte grega: a *mimesis*.

Esse conceito tem dois modos distintos: um que a compreende como imitação, mera cópia; e outro que a entende como representação-poética. O primeiro está vinculado à concepção platônica, segundo a qual “a imitação não constitui um processo revelador da verdade, assim se opondo à filosofia [...]” (AGUIAR E SILVA *apud* KOTHE, 2002, p. 105), revelando o caráter particular de cada indivíduo, contrário ao plano do universal, do inteligível; o segundo se apoia na representação da ideia, portanto, na compreensão de que as coisas criadas revelam dados universais. Desse modo, o pensamento platônico negava a poesia como força criadora capaz de elevar, por si mesma, o espírito humano, pois como imitação a arte é apenas uma mera cópia das ideias, enquanto na perspectiva aristotélica, a poesia é capaz de despertar o homem para o conhecimento epistemológico e para a filosofia.

Para Aristóteles, a poesia é sempre única. Ela é quem estabelece o elo entre a experiência e a ciência. Como ciência demonstrativa, a poética está no universo da cultura, sendo assim, algo que só o homem pode produzir. Um pássaro fabrica seu ninho a cada ano, digamos assim, contudo, em nenhum momento ele interroga o seu fazer, em nenhum momento ele reflete sobre o que faz. Isso ocorre porque ele age pelo instinto que lhe é próprio. O homem também tem instinto, mas ele se difere dos outros animais pelo *lógos*, pela linguagem, pela faculdade de pensar.

A *Poética* é uma obra inconclusa. Coincidência ou não, razões que desconhecemos, a *Poética* tem algo a ver com o inacabado, com o inconcluso, pois ela é criação, trabalho, produção, permanência e continuidade ao mesmo tempo. O poético é aquilo que nos lança para além de nós mesmos. A poética implica uma atitude criativa, amorosa, reflexiva, crítica perante aquilo que se produz. A poesia está inserida no regime representativo-poético exatamente porque possui essa força criadora. Uma arte é sempre uma outra arte diferente da primeira, por mais que esta seja uma imitação. Assim, Aristóteles resgata a arte da condenação a que Platão lhe havia colocado (REALE, 2005).

[...] Na *Poética* claramente se afirma que “a Poesia é mais filosófica e mais elevada que a História, pois a Poesia conta de preferência o geral e, a História, o particular” (43 – *Poética* 1451 b). Por conseguinte, enquanto Platão condena a mimese poética como meio inadequado de alcançar a verdade, Aristóteles considera-a como instrumento válido sob o ponto de vista gnosiológico; o poeta, diferentemente do historiador, não representa fatos ou situações particulares; o poeta cria um mundo coerente em que os acontecimentos são representados na universalidade, segundo a lei da probabilidade ou da necessidade, assim esclarecendo a natureza profunda da ação humana e dos seus móveis (AGUIAR E SILVA *apud* KOTHE, 2002, p. 46).

Rancièrre segue na mesma direção de Aguiar e Silva ao afirmar que “a poética clássica da representação quis, contra o rebaixamento platônico da *mimesis*, dotar o “plano” da palavra ou do ‘quadro’ de uma vida, de uma profundidade específica como manifestação de uma ação, expressão de uma interioridade ou transmissão de um significado” (RANCIÈRE, 2014, p. 22). A poesia ou o poema, seja como tragédia ou epopeia, não visa uma narrativa histórica. Ambos utilizam elementos figurativos com o objetivo de demonstrar “detalhes concretos, em que se abrem significados e sentidos que transcendem o momento que os porta, carrega e ostenta” (KOTHE, 2002, p. 53).

Dentre os vários gêneros literários, Aristóteles vê a “tragédia como representação de uma ação de caráter elevado (objeto), que é expressa por linguagem ornamentada (meio), através do diálogo e do espetáculo cênico (modo), para gerar a catarse, a purificação das emoções (finalidade) fez dela um clister da alma” (KOTHE, 2002, p. 48). Por outro lado, a epopeia e a tragédia apresentam elementos similares, como explica o próprio Aristóteles (ARISTÓTELES, *Poética.*, V, 1449 b, 10): “assim, aquele que sabe discernir entre a tragédia de boa qualidade e a deficiente sabe o mesmo no tocante a epopeia, visto que os recursos da epopeia são encontrados na tragédia, enquanto nem todos os recursos da tragédia são encontrados na epopeia”.

Para Aristóteles, a tragédia é uma ação em que não há limite de tempo. Ela não se organiza na lógica do espetáculo moderno, mas ocorre no tempo da comunidade dos narradores e dos ouvintes e, como tal, ela provoca sua razão de ser: a catarse. Segundo o filósofo estagirita, a tragédia é uma ação bela porque é capaz de estabelecer essa mediação e por apresentar possibilidades do viver humano. Pela tragédia o homem se vê em sua dupla condição: material e formal, universal e particular, sentimento e pensamento. Na tragédia grega o tempo não é linear, mas dinâmico, que permite ao espectador se apropriar dos elementos apresentados e se interrogar sobre as coisas, os seres, o mundo e, mais especialmente, sobre sua vida. Assim, a tragédia grega é por excelência o protótipo da formação humana.

A tragédia invoca um exercício de alteridade, necessário à formação de uma ética das virtudes que orienta a conduta humana, conferindo-lhe um sentido racional, tal qual aquele que é almejado pela atividade pedagógica. Empreendido pelo mestre, o modelo da tragédia consiste numa forma de suscitar não apenas empatia do discípulo, como ocorre com a virtude da amizade, com também o sofrimento necessário ao conhecimento e à formação do caráter. A tragédia oferece a visão do que o mestre sofreu para ser o que é, e de quais privações o discípulo terá de sofrer para ser como ele ou ultrapassá-lo (CUNHA, 2007, p. 74).

Faz-se necessário dizer que o filósofo estagirita não nega a supremacia do *lógos* sobre a experiência. Para Aristóteles, o processo de formação humana obedece a um plano hierárquico do conhecimento que parte da sensação à sabedoria. Ao contrário de Platão, que pensava a formação como alcance da contemplação do Sumo Bem, Aristóteles demonstra que há várias formas de conhecimento e que cada uma delas pode tornar os homens seres virtuosos, éticos. A formação humana, na perspectiva aristotélica, considera as artes como atividade que cria e recria as coisas. Daí que para conhecer, os seres humanos devem aperfeiçoar sua forma de vida por meio do hábito. Assim, Aristóteles tira as artes do universo da *mímesis* como pura reprodução, elevando-as a uma atividade criativa, capaz de dar novas formas ao existente. O aprendizado exige a progressão de um grau a outro do conhecimento, sem que se estabeleça uma articulação entre o primeiro e o último desses graus. Segundo Hussak (2014, p. 7), “o regime representativo corresponde à esfera das belas letras e das belas artes que definem as normas de composição e estabelecem as diferenças respectivamente entre os gêneros literário e artístico”.

De certo modo, o que diferencia os dois primeiros regimes é o sentido que se dá à *mímesis*, pois entendemos que ambos são hierárquicos e visam regras de composição e relação harmônica tanto nas letras como nas artes, submetendo as artes aos princípios de saber teorético. Tal perspectiva preserva a hierarquia do inteligível sobre o sensível. A ruptura com esse paradigma vai se dar com o surgimento da Estética como ciência, portanto, com a consolidação do regime estético. Rancière denomina essa ruptura de “revolução estética”, que significa exatamente o rompimento com as hierarquias dos dois regimes anteriores (HUSSAK, 2014).

O cenário da revolução estética se propôs a transformar o suspense estético das relações de dominação em princípio gerador de um mundo sem dominação. Esta proposição opõe revolução a revolução: à revolução política concebida como revolução estatal renovando a separação das humanidades, ela opõe a revolução como formação de uma comunidade do sentir (RANCIÈRE, 2004, p. 54).

A revolução estética corresponde de certo modo ao giro copernicano realizado por Immanuel Kant, ou seja, a estética não se sustenta mais sobre a perspectiva platônica

(idealismo) ou a visão aristotélica (realista), mas na imbricação das formas de conhecimento: sensibilidade e entendimento, no juízo do gosto. A estética “não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio dos produtos da arte” (RANCIÈRE, 2014, p. 32). Essa forma de compreender a arte é peculiar à Modernidade. Por isso, retomaremos dois pensadores importantes para a compreensão do conceito de “partilha do sensível” e sua relevância para a formação humana: Immanuel Kant e Friederich Schiller.

2.3 Da “Revolução Estética” ou Regime Estético da Arte

Para compreender o que se chama de Estética em sentido moderno e contemporâneo, faz-se necessário precisar o contexto do surgimento do termo. Primeiramente, é preciso dizer que o termo modernidade surgiu tardiamente com a publicação da obra *Poesia e Prosa*, de Charles Baudelaire, em 1863, ano em que a Estética já havia se consolidado como ciência. No capítulo intitulado *O pintor da vida moderna*, ele afirma: “a modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente; é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável” (BAUDELAIRE, 1995, p. 859). Assim, o homem moderno é, segundo Baudelaire (1995, p. 855), “homem do mundo, isso é, homem do mundo inteiro, homem que compreende o mundo e as razões misteriosas e legítimas de todos os seus costumes [...]”. Contudo, o debate sobre os conceitos de antigo e de moderno sempre foi tema de discussões em “outras civilizações e em outras historiografias” (LE GOFF, 2003, p. 173).

É nesse contexto, que se deu aquilo que Rancière (2014, p. 39) chama de a “revolução estética”, pois foi ela que “produziu uma nova ideia de revolução política como realização sensível de uma humanidade comum existindo ainda somente como ideia”. Ela iniciou-se, mais especificadamente, com Kant. Mas, como o próprio Rancière (2014) ressalta, foi com o estado estético, como teoria da arte, em Schiller (2013) que a revolução estética se consolidou.

Foi assim que o “estado estético” schilleririano tornou-se “o programa estético do romantismo alemão, programa resumido no rascunho redigido em comum por Hegel, Hölderlin e Schelling: a realização sensível, nas formas de vida e de crenças populares, da liberdade incondicional do pensamento puro. E foi esse paradigma da autonomia estética que se tornou o novo paradigma da revolução, e permitiu ulteriormente o breve, mas decisivo encontro dos artesãos da revolução marxista e dos artesãos das formas da nova vida (RANCIÈRE, 2014, p. 40).

Pensada dessa forma, a revolução estética ocorre com o surgimento de uma nova concepção de homem: o homem autônomo, livre da tutela dos outros; o homem não mais

subserviente. Teria a modernidade gerado a revolução estética? O que é mesmo a modernidade a que Baudrelaire já nos falava? Ou teria sido a revolução estética que criou a modernidade? Para entendermos um pouco mais sobre o conceito de modernidade, tomaremos aqui a noção de Jacques Le Goff (2003) e de Rancière (2014).

De acordo com Jacques Le Goff (2003), antigo/moderno são conceitos próprios da cultura ocidental e possuem uma densa ambiguidade. É comum utilizar o termo *moderno* em oposição a *antigo*, sugerindo que este não tem mais nenhum sentido ou valor. Segundo esse historiador francês, a oposição antigo/moderno “não pode ser reduzida à oposição progresso/reação” (LE GOFF, 2003, p. 173), pois durante toda a Idade Média, o termo *moderno* referia-se àquilo que havia ocorrido recentemente e o termo *antigo* àquilo que tinha uma tradição. Somente a partir do século XVI, com as revoluções na física e na astronomia, aparece o sentido de *novo* para identificar aquilo que é moderno e *antigo* para aquilo que não deve ser lembrado, que é velho, sem valor. Esse jogo de sentido é muito complexo e muitas vezes equivocado. O que parece resolver essa ambiguidade é “a atitude dos indivíduos, das sociedades e das épocas perante o passado” (LE GOFF, 2003, p. 175). Porém, a disputa, mesmo levando em conta essa última consideração, perpetuou-se até o século XVIII, período da Ilustração. Foram os homens do Iluminismo que imprimiram ao termo *moderno* o sentido de progresso (LE GOFF, 2003). O termo *modernidade* é fruto da Revolução Industrial.

Com base na herança histórica da querela entre antigo e moderno, a Revolução Industrial vai mudar radicalmente os termos da oposição no par antigo/moderno, na segunda metade do século XIX e no século XX aparecem três novos polos de evolução e de conflito: na passagem do século XIX para o XX, movimentos de ordem literária, artística e religiosa outorgam-se ou são rotulados de ‘modernismo’ – termo que marca o endurecimento, pela passagem a doutrina, de tendências modernas até então não difusas; o encontro entre países desenvolvidos e países atrasados leva para fora da Europa Ocidental e dos Estados Unidos os problemas da “modernização”, que se radicalizam com a descolonização, posterior à Segunda Guerra Mundial; para concluir, no seio da aceleração da história, na área cultural ocidental, simultaneamente por arrastamento e reação, aparece um novo conceito, que se impõe no campo da criação estética, da mentalidade e dos costumes: a ‘modernidade’ (LE GOFF, 2003, p. 185).

Segundo Jacques Le Goff (2003), a nova concepção de homem e de mundo que vinha sendo sistematizada antes mesmo de René Descartes, considerado o pai da ciência moderna, sofreu no século XVIII uma guinada substancial, sobretudo com dois grandes pensadores da época: Immanuel Kant e F. Schiller. Esses dois filósofos marcaram a passagem do regime representativo-poético para o um regime estético de identificação da arte. É por meio deles que a Estética se constitui propriamente como ciência para além da recepção das obras de artes.

O termo *Aisthesis* designa o modo de experiência segundo o qual, há dois séculos, percebemos coisas muito diversas por suas técnicas de produção e suas destinações como pertencendo conjuntamente à arte. Não se trata da ‘recepção’ das obras de arte. Trata-se do tecido da experiência sensível dentro do qual elas são produzidas. Estas são condições completamente materiais – lugares de performance e exposição, formas de circulação e de reprodução -, mas também modos de percepção e os regimes de emoção, categoria que as identificam, modelos de pensamento que as classificam e interpretam. Estas condições tornam possíveis que palavras, formas, movimentos, ritmos sejam sentidos e pensados como arte (RANCIÈRE, 2011, p. 10).

Para Rancière (2014, p. 37), “a modernidade é uma noção equívoca [...]. Ela gostaria que houvesse um sentido único, quando a temporalidade própria ao regime estético das artes é a de uma co-presença de temporalidades heterogêneas”, o que nos faz pensar que a noção de modernidade era à princípio o pressuposto de uma outra metafísica que em nada era diferente da tradicional. “A noção de modernidade parece, assim, como inventada de propósito para confundir a inteligência das transformações da arte e de suas relações com outras esferas da experiência coletiva” (RANCIÈRE, 2014, p. 47).

Entendemos que historicamente há um modo de dividir a história estabelecendo tempos determinados para então compreendê-la. Essa perspectiva acentuou uma forte concepção da história vista de cima, da história contada por meio dos heróis e vencedores. A noção de história presente no pensamento racieriano se traduz como uma poética do conhecimento, como sendo uma operação que permite reorganizar e recriar as percepções e as realidades que são aceitas como verdades. Desse modo, o regime estético da arte é filho da revolução estética iniciada por Kant e elevada à teoria da arte por Schiller (2013).

Assim, nos propomos a refletir sobre a obra de Kant e Schiller naquilo que se refere à estética. Pensamos que a partir desses filósofos podemos chegar à teoria da estética de Rancière, para poder dizer como ela se coloca no contexto da formação humana.

2.3.1 Da crítica da razão ao juízo estético

O pensamento de Kant retrata a sua inquietude com os novos tempos ainda tão marcados pelo dogmatismo racionalista da época. No prefácio da segunda edição de *Crítica da Razão Pura* (CRP), ele já nos adverte: “A crítica não se opõe ao procedimento dogmático da razão em seu conhecimento puro como ciência [...], mas ao dogmatismo [...]” (KANT, 2015, p. 39). Sua crítica não quer negar o rigor com que a razão deve investigar a origem do conhecimento, mas “as querelas em que, sem a crítica, os metafísicos (e, enquanto tais, também afinal os religiosos) se envolvem inevitavelmente, acabando depois por deturpar suas próprias doutrinas” (KANT, 2015, p. 39). O propósito desse filósofo não é construir um sistema filosófico, mas sim

demonstrar a importância da crítica como caminho para se descobrir a verdade sobre as coisas e o mundo.

Kant não era um filósofo pretencioso, nem mesmo um homem vulgar. Era um homem de sensibilidade atravessada por um rigor lógico incomum ao seu tempo. Sua crítica prima pela coerência e clareza, na tentativa de superar o dualismo – as querelas entre racionalismo e empirismo –, que considerava um debate que não conduzia ao verdadeiro sentido de formação humana. Desde Sócrates, Platão e Aristóteles, sabemos que o grande desejo do homem é o conhecimento, a paixão pela verdade, a busca de um saber elevado. Nas sociedades contemporâneas, caracterizadas, sobretudo, pelo produtivismo técnico e pela conquista de resultados, as instituições formativas são cada vez mais obrigadas a se renderem à lógica do mercado, à lógica do “*penseé faible*” (CASTORIADIS, 1999), ou seja, a um pensamento frágil, um conhecimento desprovido do poder criador próprio da imaginação, como foi demonstrado por Kant na *Crítica do Juízo*, o qual abordaremos mais adiante. A crítica é:

[...] uma detenção de preconceito erro em visões recebidas, mas também assume o sentido mais específico de uma avaliação baseada em princípios sobre até que ponto afirmações em geral, ou afirmações de um tipo específico, podem ser justificadas ou justificáveis. O mais importante é que Kant sempre vincula o termo “crítica” à avaliação revisionista das afirmações da razão ou das afirmações feitas pela razão, ou em nome dela, em oposição a afirmações baseadas na experiência ou touras alegadas fontes de *insight* (ZÖLLER, 2020, p. 28).

O mérito de Kant é estabelecer não somente uma crítica conforme os princípios da lógica, mas ressaltar a importância da faculdade de julgar, de uma faculdade reflexionante a qual ele chamou de juízo estético. Essa capacidade significa mais que emitir juízos lógicos ou científicos sobre as coisas. Trata-se de uma faculdade que ultrapassa o conhecimento intelectual, pois interliga o universo da sensibilidade ao entendimento. A reflexão é algo que confere sentido e estabelece um “senso comum”, mas não entendido como “algo vulgar”, e sim como sentido de comunidade.

Mas por *sensus communis* se deve entende a ideia de um sentido de comunidade, isto é, uma faculdade de julgamento que em sua reflexão toma em consideração (a priori) o modo de representar de todos os demais, para *como que* vincular o seu juízo à razão humana como um todo, escapando assim à ilusão que a partir das condições subjetivas privadas – que podem facilmente ser tomadas por objetivas -, tivesse uma influência negativa sobre o Juízo. [...]. É verdade que essa operação da reflexão parece talvez artificial demais para ser atribuída à faculdade que denominamos sentido *comum*, mas ela só dá essa impressão quando a exprimimos em fórmulas abstratas; em si mesmo, não há nada mais natural do que abstrair do atrativo e da emoção quando se busca um juízo que seve servir como regra universal (KANT, 2016, p. 191-192).

Dessa forma, a obra de Kant rompe com a tradição metafísica tradicional que impunha os princípios da razão sobre a sensibilidade. Segundo Zöllner (2020, p. 29), a crítica kantiana “não é simplesmente um empreendimento possível a ser realizado ao critério de cada um, mas um requisito que precisa ser satisfeito a fim de resolver, de uma vez por todas a disputa fustal acerca das alegações da razão”.

No uso das leis e princípios da razão mesma, Kant põe à prova seu modo de pensar e permite que a crítica adentre seu projeto filosófico, impondo critérios para os princípios que regulam o pensamento. No prefácio da primeira edição da *Crítica da Razão Pura*, ele afirma que a crítica lhe permitiu “limpar e aplainar um solo totalmente irregular” (KANT, 2015, p. 23). E, mais tarde, no prefácio da segunda edição, ele reforçou a importância dela em sua vida: “a única pela qual os trabalhos da razão podem ser trazidos a um passo seguro, do que sustentar o ridículo despotismo das escolas, que fazem enorme gritaria acerca do perigo público quando são rasgadas as suas ‘teias de aranha’, das quais o público nunca tomou conhecimento [...]” (KANT, 2015, p. 39).

A filosofia kantiana tem como objetivo desfazer o “mal-entendido da razão consigo mesma [e] suprimir as fantasias surgidas da falta de clareza, por mais que muitas ilusões apreciadas e amadas se vissem assim reduzidas a nada” (KANT, 2015, p. 19-20), sem perder de vista sua questão principal: “independentemente de toda a experiência, o que e como podem o entendimento e a razão conhecer?” (KANT, 2015, p. 21). Segundo Zöllner (2020, p. 29), “a crítica da razão consiste, em essência, na autocrítica da razão”.

A crítica como método não é a negação das leis que regem o pensamento, pois é ela mesma rigorosa e radical, isto é, instituidora dos princípios que fundam a razão. Como sistema filosófico, não é possível fazer dela uma implosão dos saberes constituídos pela humanidade ao longo de séculos, posto que se fundamenta na cultura como representação da força criadora da ação do homem no mundo.

A crítica não se opõe ao procedimento dogmático da razão em seu conhecimento puro como ciência (pois esta tem de ser sempre dogmática, i. e., estritamente demonstrativa a partir de princípios seguros a priori), mas sim ao dogmatismo, i. e., à pretensão de progredir apenas com um conhecimento puro a partir de conceito (o filosófico), de acordo com princípios, tal como a razão está há muito habituada, sem uma investigação do modo e do direito pelos quais teria chegado a ele. O dogmatismo, portanto, é o procedimento dogmático da razão pura sem crítica prévia de sua própria faculdade. Tal oposição não deve, portanto, favorecer a causa da superficialidade tagarela que se apresenta sob o nome da popularidade, nem muito menos do ceticismo, que condena sumariamente toda a metafísica; a crítica é antes a organização provisória necessária para a promoção de uma metafísica fundamental enquanto ciência, a qual tem de ser conduzida de maneira necessariamente dogmática e, segundo a mais estrita exigência, sistemática, portanto segundo os padrões (não populares) das escolas; e tal exigência, uma vez que a metafísica se esforça para conduzir seus interesses

inteiramente a priori, portanto com vistas à satisfação completa da razão especulativa, é uma exigência que não pode ser negligenciada (KANT, 2015, p. 35).

A crítica kantiana restaura o sentido do *lógos* e estabelece os princípios elementares nos quais a razão se fundamenta como projeto de liberdade, de autonomia, por meio do qual o homem pode alcançar sua maioridade. Desse modo, a crítica se institui como o caminho para a verdade – Crítica da Razão Pura –; para a justiça – Crítica da Razão Prática –; e para o belo – Crítica do Juízo. É consenso entre os teóricos estudiosos de Kant que a trilogia da crítica constitui seu maior empreendimento filosófico e, dentre as críticas, sobressai-se a *Crítica da faculdade de julgar*.

Em sua primeira “Crítica”, Kant propõe demonstrar a natureza da filosofia, qual seja, a filosofia é uma ciência dos princípios lógicos. Por meio desses princípios o homem pode chegar ao conhecimento da verdade e agir em conformidade com ela. Assim, a crítica não é somente uma teoria, mas é o próprio método pelo qual se alcança a autonomia, a liberdade, a emancipação. Segundo Pascal (2005, p. 32), a crítica é “um exame que tem por fim – e tal é o sentido etimológico da palavra ‘crítica’ – de discernir ou distinguir o que a razão pode fazer e o que é incapaz de fazer. A preocupação crítica consiste essencialmente em não dizer mais do que se deve”. Daí que a crítica não é uma oposição a um determinado sistema, mas a instituição de princípios capazes de estabelecer a verdade sobre as coisas

[...] e o dever da filosofia era suprimir as fantasias surgidas da falta de clareza, por mais que muitas ilusões apreciadas amadas se vissem assim reduzidas a nada. Com vistas a isso, procurei dar a maior atenção à questão do rigor, e me arrisco a dizer que não deve haver uma única tarefa metafísica que não tenha sido aqui solucionada, ou para cuja solução eu não tenha pelo menos fornecido a chave. Na verdade, a razão pura é uma unidade tão perfeita que, se um princípio seu fosse insuficiente para uma única de todas as perguntas que lhe são postas por sua própria natureza, seria preciso descartá-lo, pois já não poderia ser aplicado, com plena confiabilidade, a nenhuma das demais (KANT, 2015, p. 19).

Um outro elemento que levou Kant a refutar o dogmatismo filosófico foi exatamente o seu antagonismo com o empirismo inglês. Problema que Kant buscou resolver no seu projeto filosófico a partir de 1770, quando rompeu com a tradição racionalista minada pela oposta tradição empirista que o levou a sair do que ele chamou de “sono dogmático”.

A principal característica da paisagem filosófica do tempo de Kant foi o conflito entre racionalismo e empirismo. A tese racionalista básica afirma que todo conhecimento é adquirido puramente por intuição racional, e, portanto, pode ser justificado a priori, independente da experiência. O racionalismo considerava as afirmações do conhecimento baseadas na experiência como não confiáveis e inferiores àquelas baseadas na intuição intelectual e na inferência dedutiva. O empirismo assevera, ao

contrário, que todo conhecimento depende da experiência, e toda justificação deve, portanto, ser a posteriori (WILL; ENGELHARD, 2020, p. 12).

Para dar uma solução ao problema suscitado por essas duas correntes filosóficas é que Kant elaborou, sistemática e cautelosamente, o seu pensamento crítico, constituído, sobretudo, nas suas três críticas que devem ser consideradas como o acabamento do seu projeto filosófico, pois por meio delas Kant inovou, revolucionou a filosofia instituindo a superação das divergências entre racionalismo e empirismo, denominado idealismo transcendental.

Ele apresentou esse sistema em três livros interconectados: a Crítica da razão pura argumenta que o determinismo não pode ser conhecido como verdadeiro, e, portanto, que a liberdade é possível; a Crítica da razão prática argumenta que a realidade humana é estabelecida pela nossa experiência da obrigação moral; e a Crítica da faculdade de julgar argumenta que é razoável esperar que o cumprimento da obrigação moral esteja, em última análise, em conformidade com a felicidade (WILL; ENGELHARD, 2020, p. 16).

Se, por um lado, Kant acordou do sono dogmático por meio da crítica cética proposta por Hume, por outro, não se desfez da tradição metafísica de Sócrates, Platão e Aristóteles. De Sócrates, ele herdou o movimento proposto pelo “conhece-te a ti mesmo” e as preocupações em conhecer as próprias forças (PASCAL, 2005, p. 32). De Platão e Aristóteles, ele herdou a desconfiança das coisas que não obedecem a ordem da razão, e de Hume, “o princípio de que todas as ideias provêm da experiência sensorial” (WILL; ENGELHARD, 2020, p. 14).

O objetivo do método kantiano é demonstrar a possibilidade de uma ciência cujo fim é o conhecimento verdadeiro. Kant aproximou-se de Platão não por se filiar ao método dialético, mas por compreender sua importância no que se refere à busca do conhecimento das coisas verdadeiras e perfeitas. Na concepção platônica, a filosofia é a força construtiva que emana todo conhecimento perfeito. É por meio dela que os homens se tornam capazes de agir eticamente. Desse modo, o conhecimento é um princípio universal, seu paradigma é a ideia, o Bem Supremo. Daí que Kant, ao responder à questão sobre o significado de *Iluminismo*, formula o conceito de autonomia. Para esse pensador moderno, o homem autônomo é o sujeito capaz de fazer uso das suas faculdades, sem a dependência sensorial de outrem, ou seja, é aquele que não se deixa guiar por um tutor. Tornar-se autônomo, ser esclarecido é:

Esclarecimento [*Aufklärung*] significa a saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa menoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é o lema do Esclarecimento “*Aufklärung*” (KANT, 1985, p. 100).

O problema da formação do homem na concepção kantiana está vinculado à teoria do conhecimento. O ser humano é verdadeiramente humano na medida em que é capaz de julgar bem, “de fazer um uso público da razão em todas as questões” (KANT, 1985, p. 104). Essa capacidade de julgar se desenvolve somente no exercício da autonomia e da liberdade que, por sua vez, é alcançada quando se faz uso dos princípios da razão. Aqui é necessário distinguir o que significa pensar e o que significa conhecer, posto que são coisas distintas, apesar de complementares.

A faculdade do pensar – *noumeno* – elabora os conceitos, ou os possui de modo *a priori*; a faculdade de conhecer – fenômeno – refere-se ao objeto dado de modo *a posteriori*. O pensar é uma atividade da razão, do entendimento; já o conhecer é uma atividade própria da intuição. Por isso se diz que a experiência é causa de todo conhecimento, mas não é o pensamento em si. Pensar é um termo unívoco e conhecer é um termo múltiplo. Todo homem pode conhecer as coisas, mas nem sempre pode pensá-las. Um homem habituado à vida no campo conhece todos os sinais da natureza, mas não entende suas leis. Ele é capaz de perceber quando vai chover, mas não entende o processo de formação das chuvas. Assim, o homem do campo tem o conhecimento intuitivo, mas não o entendimento, os princípios lógicos e fundamentais sobre o fenômeno das chuvas. O conhecimento é, portanto, uma conjunção entre a matéria e a forma, ou seja, “conhecer é ligar em conceito a multiplicidade sensível” (PASCAL, 2005, p. 41).

A solução encontrada por Kant para a questão do conhecimento verdadeiro é apresentada em *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. É pelo agir humano que se reconhece se uma coisa é verdadeira ou não. A *Metafísica dos Costumes* é, na verdade, um tratado sobre a ética, isto é, “como a ciência dos objetos e leis da liberdade; como filosofia pura *a priori*” (SCHÖNECKER; WOOD, 2014, p. 16). A filosofia transcendental kantiana, ou a metafísica dos costumes, não é uma ciência do universal ou do particular, da ideia ou da experiência, mas é “a ciência da relação entre todos os conhecimentos e os fins essenciais da razão humana” ou “o amor que o ser racional sente pelos fins supremos da razão” (DELEUZE, 2018, p. 7).

O ser humano é autônomo não somente na medida em que é capaz de agir conforme sua própria vontade, mas também quando percebe a necessidade da razão no seu uso prático. O agir não é uma ação deliberativa ou pragmática. Ele é constituído por um dever ético, portanto, é preciso romper com “os preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional” (KANT, 1985, p. 102), causa da menoridade perpétua dos homens, em prol de uma nova ordem

filosófica, cujo fundamento é a crítica. Não basta semear novos preceitos ou fazer uma revolução, isso “poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou da opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá uma verdadeira reforma do modo de pensar (KANT, 1985, p. 104). É necessário agir em conformidade com o Direito, com as leis que fundamentam o uso pleno da razão, para garantir vida digna para todos e estabelecer a condição de convivialidade humana. Assim, deve-se assumir a necessidade de um imperativo, de algo que ordene querer agir de acordo com a lei – aqui, entendida como princípio universal que garante a igualdade de todos.

Esse princípio não pode estar desvinculado da liberdade. Ao contrário, somente o homem livre é capaz de entender a importância da lei. Diferente desse sujeito autônomo, há o homem heterônomo, que vive conforme o estado da natureza, da experiência, da utilidade, portanto, o homem pragmático. Esse é um indivíduo egoísta, indiferente aos interesses coletivos, totalitários, visto que sua vontade se orienta não pelo princípio da razão, mas pela lógica do consumo, negando-lhe a importância da cultura, deixando-o guiar-se pela esfera da matéria, do útil, do econômico e do poder, de modo que sua existência é “constituída sem a devida preocupação com a vida comum” (COELHO, 2012, p. 23).

A concepção kantiana de autonomia revela o importante legado deixado pelo pensamento filosófico de Sócrates, Platão e Aristóteles. Para Kant, assim como para os gregos clássicos, a autonomia é um princípio orientador, *orthòs lógos*. De acordo com Coelho (2012, p. 25), a formação humana “é inseparável da permanente busca da autonomia, da liberdade, da igualdade, da justiça e da efetiva participação de todos na discussão, definição e realização da vida coletiva, do presente e do futuro dos seres humanos”. O autor acrescenta, ainda, outro elemento que me parece tão relevante ao sujeito autônomo quanto o primeiro: a responsabilidade (COELHO, 2012). Estabelecida uma interdependência entre esses elementos, o sujeito é, essencialmente, responsável.

A responsabilidade é um atributo no plano natural, ou no plano humano. O termo tem sua origem no verbo latino *respondere*, que significa “comprometer-se consigo mesmo ou com os outros, corresponder a um compromisso solenemente feito” (FARIA, 1962, p. 860), seja no plano natural ou no plano humano. Evidentemente, nenhum homem alcança tamanha empreitada sozinho. Cabe à escola e à universidade “iniciar os humanos na leitura, na escrita, no estudo e no pensamento, à luz da autonomia, da liberdade, da igualdade e da ética, certamente o bem comum” (COELHO, 2016, p. 100).

De acordo com Deleuze (2018, p. 7), o projeto kantiano obedece a um objetivo fundamental: “os fins supremos da Razão formam o sistema da *Cultura*”. No contexto do Iluminismo, cultura, do alemão *Kultur*, como explica Nibert Elias (1994, p. 24), “alude basicamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e apresenta a tendência de traçar uma nítida linha divisória entre fatos deste tipo, por um lado, e fatos políticos, econômicos e sociais, por outro”. Entendemos que a cultura é uma criação humana, por meio da qual o homem se realiza como homem.

Inserido no universo da educação e da cultura, o homem é convocado a se aperfeiçoar incessantemente. Nesse contexto, a escola surge como a mais significativa obra da cultura, porque sua finalidade “é a iniciação lenta e persistente, crítica e rigorosa dos estudantes no mundo da reflexão, da ética, da tecnologia, das letras, das artes e das ciências” (COELHO, 2012, p. 93), tornando os sujeitos críticos e transformadores da sociedade.

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, denominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada (FREIRE, 1983, p. 138).

Tomando a educação como prática de liberdade, o pensamento freiriano vai ao encontro da concepção crítica de Kant. A pedagogia do oprimido é também uma pedagogia crítica em sentido kantiano, pois tem como princípio o conhecimento do que é verdadeiro, o rompimento com o dogmatismo dos saberes e a valorização da experiência. Para ambos, o processo de autonomia ou de conscientização se dá na esfera da razão, evidentemente, mas também – e principalmente –, na esfera do agir, que Freire, com base em Marx, chama de *práxis*. Em ambos, há uma perspectiva ética-política da formação, que visa garantir o rigor de uma educação humanista e autônoma. Freire afirma: “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (FREIRE, 2001, p. 36).

Para discorrer sobre a teoria estética de Kant, é preciso situar sua obra e lembrar que ela foi escrita no século XVIII, em um momento em que a Estética ainda não estava consolidada como teoria – apesar de ser defendida como disciplina do grande tronco da filosofia, conforme a definição de Baumgarten. Segundo Rancière (2009, p. 12), “o termo estético no livro de Baumgarten não designa nenhuma teoria da arte. Designa o domínio do conhecimento sensível, do conhecimento claro, mas ainda, confuso que se opõe ao conhecimento claro e distinto da lógica”.

Na língua alemã, *Ästhetik* corresponde ao termo grego *αισθησις*, *aisthesis*, que em português significa *sensação*, o equivalente ao sentido dado por Baumgarten em sua obra: *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus* (Considerações filosóficas sobre alguns aspectos pertinentes ao poema), de 1739. Em seu ensaio *Aesthetica*, de 1750, ele reconhece: “Estética como (a teoria das artes liberais, a gnoseologia menor, a arte de pensar belamente, a arte análoga da razão) é a ciência da cognição sensível (BAUMGARTEN, 1750, *apud* GUYER, 2008, p. 27). De acordo com Paul Guyer (2008, p. 29), “a ideia central que emerge na estética do século dezoito é a da liberdade da imaginação, e foi a atração dessa ideia que forneceu o grande impulso que produziu a explosão da teoria estética no período”.

O problema da estética kantiana já apresentava seus primeiros indícios na obra *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, escrita em 1764, mas foi na *Crítica do Juízo*, de 1790, que ele a consolidou. A primeira já assinalava que os objetos são fenômenos e, como tais, despertam sentimentos que são realidades intuitivas, que operam de forma subjetiva, permitindo ao sujeito proclamar que algo é ou não belo. Desse modo, intuiu uma concepção do gosto que, posteriormente, foi formulada nos seguintes termos: “para distinguir se algo é belo ou não, não relacionamos representação ao objeto através do entendimento, visando o conhecimento, mas sim ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer, através da imaginação talvez ligada ao entendimento” (KANT, 2016, p. 99).

Arthur Grupillo (2016, p. 16) explica que o sentimento do belo e do sublime é tratado de modo indistinto, ou seja, não são intuídos por meio de conceito. Para o autor, Kant privilegia “a descrição e a captação de ocorrência desses sentimentos de acordo com a idade, o gênero, a nacionalidade e o temperamento” (GRUPILLO, 2016, p. 16), não sendo capaz de estabelecer, nesse momento, uma diferenciação entre o que é o belo e o que é o sublime, como fez na *Crítica do Juízo*. Mary Mathersill (2008, p. 199) esclarece que as verdadeiras raízes da experiência estética “estão nos salões e cafés do século dezoito” e que “à medida que as pessoas foram prestando mais atenção às obras literárias, visuais e musicais, seu vocabulário mudou”. É no ambiente aristocrata que o termo *gosto* adquire forma de conceito.

O novo regime do estético de que se ocupa a “Crítica do juízo estético”, porém, não trata já propriamente da sensibilidade (*Sinnlichkeit* e ainda menos da *Sinnenlehre*), mas do sentimento (*Gefühl*), isto é da capacidade de o sujeito ser afectado (é isso que é dito pela expressão *Empfindung*) em si mesmo e no seu íntimo, da sua vivência enquanto tal, tenha esta por ocasião ou motivo uma representação sensível, ou um representação intelectual. É o modo subjectivo da vivência, não o seu conteúdo objetivo (seja ele sensível ou intelectual), o que decide da sua qualidade ou condição estética. Pelo novo sentido que atribui ao estético, Kant abre as portas ao Romantismo (SANTOS, 2010, p. 45).

Mas é somente partir da Dissertação de 1770, intitulada *De mundi sensibilis atque intelligibileis*, que Kant “estabelece a distinção entre o mundo dos fenômenos e o mundo dos númenos” (PASCAL, 2005, p. 17). Esse debate o acompanha durante toda a sua obra posterior, sobretudo, nas três Críticas.

Quaisquer que sejam o modo ou os meios pelos quais um conhecimento se relaciona aos objetos, aquele pelo qual se relaciona imediatamente a eles, e a que todo pensamento como meio se dirige, é a intuição. Ela só tem lugar, porém, na medida em que o objeto nos é dado; isto, porém, só é por seu turno possível, pelo menos para nós, seres humanos, caso afete a nossa mente de um certo modo. A capacidade (receptividade) de receber representações através do modo como somos dados, assim, por meio da sensibilidade, e apenas ela nos fornece intuições; [...] (KANT, 2015, p. 71).

Dessa forma, Kant pretende corrigir o racionalismo dogmático presente na metafísica tradicional, sem implodi-lo e sem negar sua contribuição para a sistematização do pensamento filosófico ocidental. Por outro lado, acentua a importância da sensibilidade como critério de conhecimento. Para o filósofo prussiano, a sensibilidade é um modo de apreensão dos objetos, dos seres, do mundo, portanto, é um modo de manifestação da faculdade do conhecer. Segundo Santos (2010, p. 36), “o que ele faz é verdadeiramente o que se poderia chamar de abordagem fenomenológica, dada sob a forma de uma análise da experiência estética – do juízo estético ou juízo de gosto – no intuito de captar, interpretar e compreender o que nela está envolvido”, tomando forma mais evidente nas suas três Críticas.

A *Crítica da Razão Pura* está dividida em duas grandes partes: 1) Estética Transcendental – que se refere ao estudo das condições formais (espaço e tempo), materiais (sensações em geral) e das condições suficientes da sensibilidade (os fenômenos), ou como o próprio Kant (2015, p. 72) denomina: “ciência de todos os princípios da sensibilidade” ou uma ciência da intuição, cuja faculdade é a sensibilidade; e 2) Lógica Transcendental – que trata das formas da razão e sua ação por meio do *conceito puro* do intelecto ou das categorias ou a ciência do intelecto em geral, cuja faculdade é o entendimento. A lógica kantiana pode ser compreendida em um duplo sentido. Assim, a primeira crítica pode ser entendida como o estudo propedêutico à Crítica do Juízo, em que a tese de Kant se consolida, qual seja, a demonstração de que a faculdade do juízo é uma atividade mediadora sem a qual nenhum conhecimento é válido e verdadeiro. Sensibilidade e entendimento são faculdades distintas, mas para que haja conhecimento uma depende, necessariamente, da outra e a totalidade dessa união só pode resultar em um juízo estético.

Se denominamos *sensibilidade à receptividade* de nossa mente para receber representações, na medida em que ela é afetada de algum modo, então o *entendimento*, por outro lado, é a faculdade de produzir representações por si mesma, ou a *espontaneidade* do conhecimento. É próprio da natureza que a *intuição* só possa ser *sensível*, i. é., que só contenha o modo como somos afetados pelos objetos. Por outro lado, a faculdade de *pensar* o objeto da intuição sensível é o *entendimento*. Nenhuma dessas propriedades pode ser preferida à outra. Sem sensibilidade nenhum objeto nos seria dado, e sem entendimento nenhum seria pensado. Pensamento sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas. Por isso, tornar sensíveis os seus conceitos (i. e., acrescentar-lhes o objeto na intuição) é tão necessário quanto tornar compreensíveis suas intuições (i. e., colocá-las sob conceitos). Ambas as faculdades ou capacidades também não podem trocar suas funções. O entendimento não pode instruir nada, e os sentidos nada podem pensar. Somente na medida em que eles se unifiquem pode surgir um conhecimento e nem por isso, contudo, pode-se mesclar as contribuições de cada qual; tem se antes boas razões para cuidadosamente separá-las e distingui-las uma da outra. Por isso distinguimos a ciência das regras da sensibilidade em geral, i. é., a estética, das ciências das regras do entendimento em geral, i. é., a lógica (KANT, 2015, p. 97).

Dessa relação de mediação surge a capacidade de julgar de modo claro e distinto o que faz algo ser belo. Ao definir o juízo do gosto como sendo o juízo do belo, Kant cai nas tramas da metafísica tradicional, segundo a qual a definição de belo está vinculada à noção de ética, àquilo que tem por fim “saber como conduzir o que nos é próprio” (ARISTÓTELES, *Ét. Nic.*, XIII, 1142 a, 10-11). Nesse caso, o juízo estético, ao estabelecer uma relação entre particular e universal, entre sentimento e entendimento, deve reconhecer a beleza de um objeto seguindo o critério teleológico.

Para Kant, uma coisa não pode ser bela em si mesma. Pelo contrário, um objeto só pode ser considerado belo quando se manifesta a um sujeito, porquanto para Kant (2016, p. 107) “o gosto é a faculdade de julgar um objeto ou um modo de representação mediante um agrado ou um desagrado, sem qualquer interesse. Um objeto de tal agrado chama-se belo”. O juízo estético é desprovido de qualquer ideologia. Ele apreende o objeto e elabora um conceito a partir do sentimento de prazer e desprazer. Assim, uma estátua não é bela em si mesma, mas sim quando ela é capaz de despertar um sentimento de satisfação ou insatisfação no sujeito que a vê. Uma estátua greco-romana pode ser bela para um estudioso helenista, mas não para um estudioso de arte contemporânea.

É a mediação entre particular e universal que forma o homem esclarecido e o faz emitir valor sobre um determinado objeto, qualificando-o como belo ou feio, estético ou não-estético, na proporção de seu *telos* – fim. Por isso, Rancière (2009) entende que Kant não conseguiu elaborar de forma sistemática uma teoria Estética.

Para ele [Kant], não existe uma estética pensável como teoria do conhecimento confuso. E a crítica da faculdade de julgar não conhece a “estética” como teoria. Ela

conhece apenas o adjetivo “estético”, que designa um tipo de julgamento e não um domínio de objeto. Apenas no contexto do romantismo e do idealismo pós-kantiano, através dos escritos de Schelling, dos irmãos Schlegel ou de Hegel, a estética passaram a designar o pensamento da arte – não sem fazer acompanhar, de resto, por uma insistente declaração da impropriedade do termo é soa partir daí que, sob o nome de estética, se opera uma identificação entre o pensamento da arte – o pensamento efetuado pelas obras de arte – e certa noção de “conhecimento confuso”: uma ideia nova e paradoxal, já que, ao fazer da arte o território de um pensamento presente fora de si mesmo, idêntico ao não-pensamento, ela reúne os contraditórios; o sensível como ideia de Kant. Isto é, ela faz do “conhecimento confuso” não mais um conhecimento menor, mais propriamente *um pensamento daquilo que não pensa* (RANCIÈRE, 2009, p. 12).

Conforme Rancière (2009), o pensamento kantiano da *Crítica do juízo do gosto* não foi capaz de romper com a hegemonia do universal sobre o particular. Segundo esse filósofo, a obra de Schiller, *Cartas sobre a educação estética do homem*, constitui o paradigma para se pensar a formação humana fundamentada numa concepção estética, pois para Rancière (2009, 14), “no regime estético, essa identidade de um saber e de um não-saber, de um agir e de um padecer, que radicaliza em identidade de contrários a claridade confusa de Baumgarten, constitui-se no próprio modo de ser da arte”.

2.4 Schiller: o Pensamento Estético e a Formação do Ser Humano

O pensamento estético de Friedrich Schiller, de fato, não é uma repetição da concepção estética de Kant, mas é inegável que a teoria estética schilleriana lhe é devedora em muitos aspectos. Schiller admite a influência das ideias kantianas na formulação de sua teoria sobre a formação estética do homem. Em sua primeira Carta dirigida ao príncipe Friederich, ele afirma:

Minhas ideias, nascidas antes do trato regular comigo mesmo que da rica experiência do mundo ou da leitura, não negaram sua origem; serão culpadas de várias falhas, mas não de sectarismo; irão antes cair por fraqueza própria que ficar em pé por autoridade e força alheia.

Não quero ocultar a origem kantiana da maior parte dos princípios em que repousam as afirmações que se seguirão; à minha incapacidade, entretanto, e não àqueles princípios, fique atribuída a reminiscência de qualquer escola filosófica que acaso a vos se imponha (SCHILLER, 2013, p. 21).

Segundo Márcio Suzuki (2013, p. 9-10), a proposta de Schiller não é refutar o pensamento kantiano, mas demonstrar “aquilo que falta para a completude do sistema, a saber: uma dedução objetiva do juízo do gosto”. Para Kant, o gosto é algo totalmente subjetivo. A subjetividade do gosto termina por não levar em conta as condições culturais, sociais e políticas das obras de arte. Schiller (2013) propõe que o belo não seja apenas subjetivo ou objetivo. Não se trata de saber se é a matéria ou a forma que determina que uma obra de arte seja bela, mas

as duas dimensões estão imbricadas. Da conexão entre matéria e forma, já proposta por Kant, Schiller extrai um outro elemento: o impulso lúdico. A solução achada por Schiller será o dever ser, o imperativo categórico puro. Uma obra de arte pode ser bela para uma pessoa e para outra não, isso subjetivamente. O que vai definir a beleza não será o aspecto subjetivo, mas o objetivo. Assim, não são somente as emoções do ser humano que contam, mas toda a sua vida. Schiller demonstra, assim, o mesmo que os gregos enfrentaram: a formação humana.

Ao buscar um fundamento objetivo para o belo, a estética de Schiller é animada por esse desejo de ver “o mais eficaz de todos os móveis, a arte formadora de almas, elevado à condição de uma ciência filosófica”. Para tanto, essa nova disciplina não pode ser construída sobre um mero jogo subjetivo entre imaginação e entendimento – jogo mediante o qual Kant deduzia o juízo do gosto na *Crítica do Juízo* – mas precisava, tanto quanto possível, ter uma pretensão à validade universal determinada na própria razão: “Assim como a verdade e o direito, também a beleza, parece-me, tem de residir em fundamentos eternos, e as leis originárias da razão têm de ser também leis do gosto”. Todo o empenho de Schiller será, por conseguinte, o de mostrar como essa amarração do juízo estético aos princípios da razão (SUZUKI, 2013, p. 11).

Para Schiller, a arte não é mera técnica que se encerra em si mesma, como um objeto resultante da manipulação humana. A arte é um artefato cultural, uma atividade humana que expressa a natureza do homem em sua totalidade. O artista é por excelência aquele que é capaz de imprimir uma forma à matéria e fazer surgir dali uma obra de arte. Essa obra nunca será a mesma, porque os elementos materiais e humanos são distintos, como também o são o tempo e o espaço.

Poucos homens são dotados da faculdade de ver; há ainda menos homens que possuem a capacidade de exprimir. Agora, à hora em que os outros estão dormindo, ele está curvado sobre a mesa, lançando sobre a folha de papel o mesmo olhar que há pouco dirigia às coisas, lutando com seu lápis, sua pena, seu pincel, lançando a água do copo até o teto, limpando a pensa na camisa, apressando, violento, ativo, como se temesses que as imagens lhe escapassem, belicoso, mas sozinho e debatendo-se consigo mesmo. E as coisas renascem no papel, naturais e, mais do que naturais, belas; mais do que belas, singulares e dotadas de uma vida entusiasta como a alma do autor (BAUDELAIRE, 1995, p. 858).

Desse modo, a arte se revela como expressão máxima da condição humana porque ela nasce do espírito livre. Enquanto os outros dormem, o homem livre pinta, como faz o artista de Baudelaire. Ele é o homem do tempo livre, do tempo *kairológico*, portanto, da liberdade e da graça. Ele é o homem do tempo da poesia e da prosa, que contraria as forças do capital, expressa no século XXI na forma assustadora do neoliberalismo, a que Dartot e Laval (2017) chamam de “tragédia do não comum” resultante não

Do fato de a humanidade ignorar o que a espera, mas de ser dominada por grupos econômicos, classes sociais e castas políticas que, sem abrir mão de nenhum de seus poderes e privilégios, querem prolongar o exercício da dominação por meio da manutenção, da guerra econômica, da chantagem do desemprego, do medo dos estrangeiros. O impasse em que nos encontramos é testemunha do desarmamento político das sociedades. Ao mesmo tempo que pagamos o preço da ilimitação capitalista, somos atormentados pelo enfraquecimento considerável da “democracia”, isto é, dos meios que, apesar de raros e limitados, possibilitavam conter a lógica econômica dominante, conservar espaços vitais não mercantis, apoiar instituições regidas por princípios que não fosse os do lucro, corrigir ou atenuar os efeitos da “lei da concorrência mundial (DARTOT; LAVAL, 2017, p. 17).

Em todos os tempos, a arte foi vista como um artefato cultural. Em Platão, Homero é o educador por excelência, pois pela arte da poesia desperta os homens para a busca de um elevado sentido de nobreza e de virtude. Em Aristóteles, a arte é uma criação capaz de fazer do homem um ser melhor, portanto, um ser justo e bom. A arte assume, assim, a condição de catarse.

Nos tempos modernos, o problema do belo e da arte se centra na questão do universal e do particular, do sentimento e do entendimento, atravessando toda a Modernidade até chegar à ideia de que a arte não é um estado de espírito, mas uma expressão da natureza do homem histórico, social, político, econômico, religioso. A arte é, assim, uma criação humana e, como tal, participa do universo da cultura.

Em matéria de arte e a cultura, a sociologia contemporânea terá ampliado a nossa compreensão do universo da produção das obras, das lógicas de sua difusão comercial como das práticas que as acompanham. Portanto, ela não resolve o velho enigma que constitui o encontro – o equívoco, diriam os mais pessimistas – entre um espectador e uma obra de arte qualquer, nobre ou popular. Por mais íntimo que seja, o prazer que se pode ter da leitura de um romance, da contemplação de um quadro, da escuta de um concerto resulta de um conjunto de fatores ligados à educação, à cultura em sentido geral, assim como a história pessoal. No entanto, este prazer estético é ao mesmo tempo espiritual e sensitivo, trivial ou ilustre, existe, de fato, porque repete a experiência sem que nos preocupemos demasiado com as com as determinações a que responde (OLIVESI, 2012, p. 7).

Por ter como objetivo formar o ser humano pelas leis estéticas, isto é, do belo e da arte, demonstrando que o modo de sentir e pensar humano é revelado na arte como técnica de construção do mundo, Schiller assume grande relevância no estudo desse campo. Para o filósofo, a arte é uma realidade humana capaz de fazer o ser humano pensar acerca de si o mundo. Quanto mais o homem se interessa pela arte, mais se aperfeiçoa e se torna belo, o que não é tarefa fácil, visto que “o artista é filho de sua época” (SCHILLER, 2013, p. 47), portanto, não está isento de sua influência. Contudo, o pensador é consciente de que o homem está sujeito às “corrupções de sua época” (SCHILLER, 2013, p. 48).

O centro da teoria estética schilleriana é a questão do gosto. Contudo, esse não é um ato espontâneo. O ser humano do gosto é aquele que prefere a essência à aparência; é uma pessoa cheia da graça - de um espírito agradável, contrário ao homem selvagem e bárbaro, que prefere o mundo da utilidade à vida no espírito - refiro-me, aqui, ao conceito de ação em Hanna Arendt.

Agir, em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, “começar”, “conduzir” e, finalmente “governar”), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo *agere*). Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir [...] não é início de algo, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador (ARENDDT, 2019, p. 219).

Schiller critica o caráter mercantil da sociedade de seu tempo, que estava submetendo o homem ao plano da utilidade, da selvageria e da barbárie. Para ele, “a ilustração do entendimento, da qual se gabam não sem razão os estamentos refinados, mostra em geral uma influência tão pouco enobrecedora sobre as intenções que até, pelo contrário, solidifica a corrupção por meio de máximas” (SCHILLER, 2013, p. 34). O homem do campo, por exemplo, não podia emitir nenhum juízo sobre o que é arte e o que é belo, posto que não estava inserido no mundo da cultura erudita. A sociedade refinada não era somente criteriosa; era também excludente. O gosto era definido conforme a sofisticação do sujeito.

Mikhail Bakhtin, em sua obra *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, ilustra a natureza da sociedade refinada da Idade Moderna que ainda se encontrava atravessada pelo regime da dominação dos cultos sobre os não cultos, dos eruditos sobre os ignorantes. Para esse pensador,

A concepção estreita do caráter popular e do folclore, nascida na época pré-romântica e concluída essencialmente por Herder e os românticos, exclui quase que totalmente a cultura específica da praça e também o humor popular de toda a riqueza das suas manifestações. Nem mesmo posteriormente os especialistas do folclore e da história literária consideraram o humor do povo na praça pública como um objeto digno de estudo do ponto de vista cultural, histórico, folclórico ou literário (BAKHTIN, 1987, p. 3).

Essa consideração de Bakhtin revela o quanto a cultura popular era desmerecedora de atenção. Desde então, novas formas de desclassificação do popular aparecem continuamente nas sociedades contemporâneas. Para Bakhtin (1987), a obra de Rabelais é uma expressão de um homem preocupado em defender as práticas culturais populares, especialmente o riso, que era uma atitude vergonhosa, de deboche, como forma de arte e como fazendo parte da educação de um povo. Ao citar Rabelais, Bakhtin (1987) quer demonstrar que já mesmo antes da ilustração existiam pensamentos que questionavam a cultura erudita.

Analisando as práticas culturais do tempo de Rabelais, Bakhtin (1987, p. 3) percebe que o homem camponês também se impunha como um artista, contrariando o modo de ver, sentir e pensar a cultura: “o mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época”.

O que Schiller propõe é uma revolução na questão do gosto. O gosto não é apenas uma questão de forma ou matéria, é, sobretudo, uma questão de liberdade. A seguinte afirmação de Jorge Coli (1988, p. 117) esclarece o conceito de gosto em Schiller: “gostar ou não gostar não significa possuir uma ‘sensibilidade inata’ ou ser capaz de uma ‘fruição espontânea’ – significa uma reação dos elementos culturais que estão dentro de nós diante do complexo cultural que está fora de nós, isto é a obra de arte”.

O gosto é a faculdade de emitir valor sobre objetos de arte, mas esse juízo somente pode se dar no contexto em que os sujeitos produtores estão inseridos. Na concepção de Schiller, apenas o homem livre pode emitir um juízo sobre a arte, porque a liberdade tem um caráter eminentemente antropológico e político. Ela não é uma ação isolada e individual. A liberdade é uma ação comunitária, que obedece à ordem da totalidade, da igualdade entre os seres humanos. Pensada assim, a liberdade é a concretude do ser humano belo.

Quando Schiller se propôs à tarefa de construir uma teoria estética, pensou em como aperfeiçoar a natureza humana, visando garantir que todos os homens sejam iguais. Sua perspectiva não é formar um homem interior, mas levar o homem à plena realização de suas potencialidades, portanto, ir ao encontro de sua totalidade, o que só é possível na conjunção dos instintos formal e material, entendimento e sentimento, elaborando uma crítica rigorosa àqueles que costumam priorizar a forma em detrimento da matéria ou vice-versa.

Aqueles filósofos que se entregam cegamente à direção do sentimento na reflexão sobre este objeto não podem alcançar nenhum conceito de beleza, pois que não distinguem absolutamente nada no conjunto da impressão sensível, Os outros, que tomam o entendimento como guia exclusivo, jamais podem alcançar um conceito de beleza, pois no todo nada veem além das partes, e o espírito e matéria aparecem-lhes eternamente separados, mesmo em sua unidade mais perfeita. Os primeiros temem suprimir a beleza dinamicamente, isto é, como força ativa, quando devem separar o que está ligado ao sentimento; os outros temem suprimi-la logicamente, isto é, como conceito, quando devem unificar o que está separado no entendimento (SCHILLER, 2013, p. 88).

A proposta de Schiller não é a harmonia entre as formas da sensibilidade e o entendimento. Na perspectiva schilleriana, essas duas facetas do conhecimento são distintas, porém, complementares e necessárias ao saber estético. Somente na conjunção dessas formas de conhecimento é que o homem pode se tornar verdadeiro, isto é, cidadão. Desse modo,

Schiller, na esteira de Kant (2015), propôs pensar a estética por meio do impulso lúdico, um tipo de imbricação entre o impulso formal e material. Esse regime pode ser chamado de estado do paradoxo. O que seria isto? Em termos rancieriano “é pura suspensão, momento em que a forma é experimentada por si mesma. O momento de formação de uma humanidade” (RANCIÈRE, 2014, p. 34), ou ainda, “a ruína do sistema da representação, isto é, de um sistema em que a dignidade dos temas comandava a hierarquia dos gêneros da representação (tragédia para os nobres, comédia para a plebe; pintura de história contra pintura de gênero, etc)”. (RANCIÈRE, 2014, p. 47).

Schiller é um filósofo romântico, não no sentido vulgar. O pensador romântico não é um ingênuo, desprovido da capacidade de refletir. Ele é o homem que devota esperança ao homem integrado, cultivado. Para Schiller, o homem não é somente um produto da natureza, mas um ser essencialmente cultural.

A cultura não é uma roupa que se vista ou se dispa ao próprio prazer, não é qualquer coisa acidental ou secundária, mas é um elemento constitutivo da essência do homem, ela faz parte da natureza humana. Sem cultura não é possível existir a pessoa individualmente, nem o grupo social (MODIN, 1998, p. 15).

Assim como os gregos, Schiller buscou na cultura um elemento fundamental para a compreensão do homem estético. Contudo, ele está consciente de que o homem da cultura está sujeito às leis da natureza e à historicidade. Essa concepção está explicitada na ideia schilleriana de impulso, segundo a qual o homem é um ser constituído de forma e matéria, como na metafísica grega e no criticismo kantiano, no entanto, isso não resolve o problema da ingerência da vida, da sociedade e do estado.

Com isso, Schiller (2013) converte o problema do homem na questão central de sua estética, estabelecendo uma distinção entre o que é o estado da natureza e o estado da razão, para depois versar sobre o estado estético, seja no âmbito humano ou político. Viver em conformidade com o primeiro é deixar-se conduzir pela “selvageria [e pela] lassidão” (SCHILLER, 2013, p. 33); viver unicamente de acordo com o plano da razão é deixar que lhe roubem “a força e o fogo da fantasia” (SCHILLER, 2013, p. 34). Dominado por um ou outro desses polos, o homem moderno cai nas tramas da autossuficiência, do egoísmo, da servidão e da barbárie. O fim da educação estética em Schiller (2013), segundo Rancière (2014, p. 49), “é formar homens capazes de viver numa comunidade política livre”.

Na esteira da definição kantiana do julgamento sem conceito – sem submissão do dado intuitivo à determinação conceitual -, Schiller assinala a partilha política, ou seja,

o que está em jogo nessa operação: a partilha entre os que agem e os que suportam; entre as classes cultivadas, e as classes selvagens, afundadas na fragmentação do trabalho e da experiência sensível. O “estado estético” de Schiller, suspendendo a oposição entre entendimento ativo e sensibilidade passiva, quer arruinar, com a ideia da arte, uma ideia da sociedade fundada sobre a oposição entre os que pensam e decidem e os que são destinados aos trabalhos materiais (RANCIÈRE, 2014, p. 66).

Desse modo, percebemos que a base fundamental do sistema filosófico estético de Schiller é sua teoria da educação estética do homem, na qual ele supera o antagonismo antropológico. Foi Schiller (2013, p. 55) que, de forma mais reflexiva, consolidou a noção de que o ser humano é “alternância do estado”, ora ele age mais subjetivamente, ora mais objetivamente, porém a pessoa permanece, o que é próprio do regime estético da arte.

Daí nascem as duas tendências oposto no homem, as duas leis fundamentais da natureza sensível-racional. A primeira exige realidade absoluta; deve tornar mudo tudo o que é mera forma e trazer ao fenômeno todas as suas disposições. A segunda exige a formalidade absoluta: ele deve aniquilar em si mesmo tudo que é apenas mundo e introduzir coerência em todas as suas modificações; em outras palavras deve exteriorizar todo o seu interior e formar todo o exterior (SCHILLER, 2013, p. 57).

Como suprimir essa contradição, essa ambivalência na constituição do ser humano? Essa foi uma questão que perpassou toda a história da filosofia até o século XVIII. O primeiro a enfrentá-la foi Kant, como admite o próprio Schiller, pois, segundo Suzuki (2013, p. 10), “a estética kantiana parece ter permanecido uma mera propedêutica – à medida que ‘preparou os fundamentos’ – à teoria da arte”. Para resolver essa questão, cujo foco estava na disputa entre o universal e o particular, Schiller cria um terceiro impulso, a saber: o lúdico, que surge da reciprocidade entre os impulsos material e formal. O primeiro impulso “parte da existência do homem ou de sua natureza sensível, ocupando-se em submetê-lo às limitações do tempo e em torná-lo matéria [...]; este impulso exige, portanto, que haja modificação, que o tempo tenha conteúdo” (SCHILLER, 2013, p. 59); o segundo impulso “parte da existência absoluta do homem ou de sua natureza racional, e está emprenhado em pô-lo em liberdade, levar harmonia à multiplicidade dos fenômenos e afirmar a pessoa em detrimento de toda alternância de estado” (SCHILLER, 2013, p. 60). O impulso lúdico surge exatamente da confluência entre a forma e a matéria. E é ao ser inserido no universo da cultura, não como um fazer erudito ou popular, mas como uma poética do conhecimento, isto é,

Vigiar e assegurar os limites de cada um dos dois impulsos é tarefa da cultura, que deve igual justiça aos dois e não busca afirmar apenas o impulso racional contra o sensível, mas também este contra aquele. Sua incumbência, portanto, é dupla: em primeiro lugar, resguardar a sensibilidade das intervenções da liberdade; em segundo, de defender a personalidade contra o poder da sensibilidade. A primeira ela realiza

pelo cultivo da faculdade sensível; a outra pelo cultivo da faculdade racional (SCHILLER, 2013, p. 63-64).

Chamaremos de “reciprocidade paradoxal” a solução que Schiller encontra para o problema da estética. Por ela, entendemos o que Schiller denominou de impulso lúdico, isto é, a reciprocidade entre os impulsos material e formal. Mais exatamente, a reciprocidade paradoxal é o que liga e desliga os impulsos. Na arte de brincar, o elemento que estabelece a reciprocidade é o brinquedo. Na sala de aula, o elemento que gera a reciprocidade entre a forma e a matéria é o livro. É por meio dessa reciprocidade, que nunca é linear, ou conciliadora, que surge a beleza. A beleza, reforça Schiller (2013), se manifesta no ato de jogar, pois é no “jogo que o homem se torna livre”. A beleza é, assim, o fio condutor de toda ação verdadeiramente humana e livre. A beleza é a faculdade de saber estabelecer mais que um “equilíbrio” em meio ao antagonismo desses impulsos. É a capacidade de estabelecer relações por meio do contraditório, por meio do dissensual (RANCIÈRE, 2018). A beleza é uma forma de vida que “dita ao homem a dupla lei da formalidade e das realidades absolutas” (SCHILLER, 2013, p. 76).

Pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível. [...]. A beleza liga os dois estados opostos de sensação e pensamento, e ainda assim não há meio-termo entre os dois. A certeza daquilo é dada pela experiência; a dito imediatamente pela razão (SCHILLER, 2013, p. 87).

A beleza interrompe a oposição entre matéria e forma e estabelece um efeito paradoxal, uma interrupção, uma suspensão. Ela neutraliza os efeitos da sensibilidade e do entendimento, fazendo surgir a “livre aparência”, expressa nos seguintes termos por Rancière.

Para compreender esse aparente paradoxo que vincula a politicidade da arte à sua autonomia mesma, é necessário fazer uma pequena viagem de volta examinando uma das primeiras formulações da política inerente ao regime estético da arte. Ao fim da décima quinta de suas Cartas sobre na educação do homem publicações em 1795, Schiller construiu um cenário da exposição que reflete um estatuto da arte e de sua política. Ele nos instala imaginariamente à face de uma estátua grega conhecida como Junon Ludovisi. A estátua diz ele, uma “livre aparência”, encerrada em si mesma. A expressão evoca uma orelha moderna o eu-contaminante do célebre Clement Greenberg mas “encerramento sobre si mesmo” se revela um pouco mais complicado do que o gostaria o paradigma modernista da autonomia material da obra. Não se trata aqui nem de afirmar o poder iluminado da criação artística nem de desmontar os poderes específicos de um *médium*. Ao contrário, o médium em jogo não é a matéria sobre onde o artista trabalha. É um meio sensível, em *sensorium* particular, estranho às formas ordinárias da experiência sensível. Mas, esse *sensorium* não se identifica à presença eucarística do agora/isto é, nem a claridade sublime do Outro. Esse que a “livre aparência” da estátua grega manifesta é a característica essencial da divindade, seu “ócio” ou “indiferença”. O próprio da divindade é não querer nada, de realiza-los.

E a estátua tem sua especialidade artística de sua participação nessa ociosidade, nessa ausência de vontade. Em face do deus ócio, o espectador é ele mesmo em um estado que Schiller define como esse do “livre jogo” (RANCIÈRE, 2004, p. 41).²⁰

Percebemos que o livre jogo proposto por Schiller (2013) equivale à faculdade de imaginar. Para Rancière (2018b, p. 3), “a imaginação é o poder de criar novas formas, e a política é um assunto da imaginação. A maneira como se ocupa uma rua, uma universidade, uma fábrica, cada vez é um novo desafio, e não só invenções e fantasias”. Assim, a arte é uma forma de vida, não somente as produções artísticas como música, pintura, escultura, poemas ou imagens. O exercício da faculdade estética ocorre nas manifestações políticas. Sem a imaginação o que resta é a dominação. A tarefa da arte não é propriamente emancipar, mas provocar, espantar, interrogar, questionar, criar novos sentidos. A arte é possibilidade.

A arte não ensina nada (e quando tenta fazê-lo fracassa fatalmente, porque nos priva da aventura estética em nome de uma empresa pedagógica), mas na sua frequentação apaixonada podemos chegar a aprender muito sobre o que significa ver e dar a ver, olhar e ressignificar, contemplar e dar sentido (PELLEJO, 2014, p. 73-74).

Percebemos que tanto a proposição de Schiller (2013) como a de Rancière (2014) centram-se na ideia de uma liberdade política para além da liberdade moral, pois sem uma verdadeira política, o ser humano torna-se corrupto, bárbaro, inominável, desleal, ganancioso, frívolo, desonesto.

Podemos dizer que para ambos os filósofos, a política é um jogo, uma aventura, criação de novas formas de resistências; é rebelar-se àquilo que gera dominação. Alguém disse certa vez que “rir é uma forma de resistir”. O lúdico, enquanto dimensão que gera a espontaneidade, ativa a curiosidade, provoca a imaginação e é um impulso político. E segundo Rancière, é através dessa ação estética que o homem se torna autônomo, implodindo aquilo que já

²⁰ Pour comprendre cet apparent paradoxe qui lie la politicalité de l’art à son autonomie même, il est utile de faire un petit Voyage en arrière en examinant l’une des premières formulations de la politique inhérente au régime esthétique de l’art. À la fin de la Quatrième de ses *Lettres sur l’éducation esthétique de l’homme* publiée en 1975, Schiller construit un scénario d’exposition qui allégorise un statut de l’art et de la politique. Il nous installe imaginativement en face d’une statue grecque connue comme la *Junon Ludovis*. La statue est, dit-il, une “libre apparence”, close sur elle-même. L’expression évoque à une orielle moderne le *self-containment* célébré par Clement Grenberg. Mais cette “clôture sur soi” se révèle un peu plus compliquée que ne le voudrait le paradigme modernisme d’autonomie matérielle de l’oeuvre. Il ne s’agit ici ni d’affirmer le pouvoir illimité de création de l’artiste ni de démontrer les pouvoirs spécifiques d’un *medium*. Ou plutôt, le *medium* en jeu n’est pas la matière sur laquelle l’artiste travaille. C’est un milieu sensible, un *sensorium* particulier étranger aux formes ordinaires de l’expérience sensible. Mais ce *sensorium* ne s’indifie ni à la présence eucharistique du *voice* ni à l’éclair sublime de l’*Autre*. Ce que la “libre apparence” de la statue grecque manifeste, c’est la caractéristique essentielle de la divinité, son “oisiveté” ou “indifférence”. Le propre de la divinité est de ne rien vouloir, d’être libérée du souci de se proposer des fins et d’avoir à les réaliser. Et la statue tient sa spécificité artistique de sa participation à cette oisiveté, à cette absence de volonté. En face de la déesse oisive, le spectateur est lui-même dans un état que Schiller définit comme celui du “libre jeu” (RANCIÈRE, 2004, p. 41).

mencionamos, os efeitos de uma noção de modernidade inventada para justificar a lógica das desigualdades.

Autonomia de pensamento não significa que os trabalhadores tiveram um pensamento absolutamente específico para sua classe. Isso significa que eles foram capazes de pensar com os outros. E isso é o mais difícil de admitir. No pensamento hierárquico tradicional, havia pessoas na base que trabalhavam com as mãos e, acima, aquelas que pensavam com a cabeça. A tradição progressista moderna, por outro lado, celebrou os trabalhadores que produziram a riqueza da sociedade e os lutadores operários que lutaram contra a exploração. Mas, ela não queria que eles fizessem mais do que trabalhar e lutar. Quando eles começaram a pensar, raciocinar e escrever não simplesmente como representantes de sua classe, mas como detentores de uma inteligência igual a qualquer outra, ela rapidamente os denunciou como pequenos burgueses infiltrados na classe trabalhadora (RANCIÈRE, 2018, p. 4).

A sociedade contemporânea, contrária àquilo que Schiller (2003) defendia, marcada profundamente pela dicotomia entre natureza e razão, não só tem negado a importância do homem estético schilleriano, como tem fortalecido o homem individual, um sujeito egocêntrico, desprovido da cordialidade, desconhecedor do espírito de convivialidade e, pior, desprovido de “amor de si”²¹. O homem contemporâneo está cada vez mais mergulhado no lamaçal da estupidez, da aparência, da visibilidade técnica. Esta última, a que me parece ainda mais voraz, transformou a máxima cartesiana “penso, logo existo” em “vejo, sou visto, logo existo” (AUBERT; HAROCHE, 2013, p. 15).

Desprovido da cultura como elevação do espírito e de nobreza humana – não aristocrática, se bem me entendem – o homem dos dias atuais deixou de criar e recriar a si mesmo e o mundo das coisas e dos seres e passou a trilhar o caminho que leva ao mundo da *dóksa*, da mera cópia, da fabricação automática, tornando-se incapaz de sentir-pensar-criar a si mesmo, as coisas e o mundo.

Para o ser humano contemporâneo, resultado das forças produtivas da modernidade, tudo é descartável, inclusive outros humanos. Sua vida é pautada pelo *tic-tac* do relógio. Ele já não tem tempo para sentir, viver, pensar, criar e recriar-se. Diferentemente do ser humano livre,

²¹ Jean Jacques Rousseau aborda a questão do “amor de si e do amor-próprio” tanto na sua obra *O Emílio*, que consideramos um projeto sobre a verdadeira educação, portanto, não se refere a um tratado teórico, mas, trata-se de uma longa reflexão sobre educação; e também na obra *Contrato Social*. O eixo de toda a reflexão filosófica de Rousseau sobre educação é o pressuposto de que todo ser humano é bom. Em ambas as obras, o filósofo ressalta que “o amor de si é sempre bom e sempre conforme à ordem” (ROUSSEAU, 2004, p. 288); por outro lado, o amor-próprio é a fonte de todos os males. O método de Rousseau não é destruir o amor-próprio, mas educá-lo para a convivialidade na sociedade, no mundo. “Para viver no mundo, é preciso saber lidar com os homens, é preciso conhecer os instrumentos que permitem influir, sobre eles; é preciso calcular a ação e a reação do interesse particular na sociedade civil e prever os acontecimentos com tal exatidão que raramente nos enganemos em nossos empreendimentos ou que, pelo menos, tenhamos usado dos melhores meios para sermos bem-sucedidos” (ROUSSEAU, 2004, p. 348).

ele é o ser do divertimento, do espetáculo, do entretenimento, do vazio, da moda, do efêmero. Seu reino não é o da natureza e, menos ainda, o da razão, mas sim daquilo que está na moda, o que Bauman chama de sociedade de consumidores.

Os membros da sociedade de consumidores são eles próprios mercadorias de consumo, e é a qualidade de ser uma mercadoria de consumo que os torna membros autênticos dessa sociedade. Tornar-se e continuar sendo uma mercadoria vendável é o mais poderoso motivo de preocupação do consumidor, mesmo que em geral latente e quase nunca consciente. É por seu poder de aumentar o preço do mercado do consumidor que se costuma avaliar a atratividade dos bens de consumo – os atuais ou potenciais objetos de desejo dos consumidores que desencadeiam as ações de consumo. “Fazer de si mesmo uma mercadoria vendável” é um trabalho do tipo faça-você-mesmo e um dever individual (BAUMAN, 2008, p. 76).

Nesse tipo de sociedade, o homem é resultado de um processo de racionalização em que a escola e a universidade se tornaram as esferas mais visadas. Distanciando-se do que lhes é próprio e seduzidas pela lógica do capital, essas instituições se tornaram meras estruturas arquitetônicas, lugares de reprodução de conhecimento, presas fáceis para as políticas de governos totalitários que visam a sua destruição no âmbito do público, porque também a educação, na sociedade do capital, tornou-se um empreendimento que gera lucro e por isso mesmo é necessário privatizá-la.

Ao conferir supremacias às coisas e bens materiais, ao poder, à imagem, às novas tecnologias, ao sucesso e ao particular, a contemporaneidade produz e aprofunda a desigualdade entre os homens, reduz a educação à escola: e nesta privilegia a organização, o funcionamento, a gestão, a eficiência, a produtividade e os resultados. Parte expressiva de suas ideias e ações na área da educação e da cultura, por simplificações e reduções, se fazem presentes na indústria cultural e na escola (COELHO, 2012, p. 17).

O romantismo, como corrente filosófica, surgiu como contraponto ao pensamento iluminista, cujo princípio fundamental era a crença na razão humana. No campo da filosofia, esse movimento estava voltado para uma profunda valorização dos sentimentos e da experiência mística e de fé. A solução que Schiller apresenta para o problema sobre a formação do homem está distante do *dever ser* kantiano e do *ascetismo lúgubre e monástico*. Desse modo, a ideia de Schiller é estabelecer uma mediação entre o material e o formal. A vinculação entre essas dimensões humanas cria uma terceira dimensão: a lúdica.

O exercício unilateral das forças, conduz o indivíduo inevitavelmente ao erro; a espécie, porém à verdade. Ao concentrarmos, justamente, toda a energia de nosso espírito num único foco e contrairmos todo o nosso ser em uma única força, damos assa a esta força isolada e a conduzimos artificialmente para além dos limites que a natureza parece ter-lhe imposto (SCHILLER, 2013, p. 40).

Se, para alguns, a experiência é o modo pelo qual alcançamos o conhecimento e, para outros, este só pode ser dado na forma de entendimento, em Schiller o ser humano só conhece verdadeiramente na medida em que rompe com a visão unilateral do mundo. Para Rancière (2009), a formação humana se constitui na partilha do sensível, ou seja, no princípio de igualdade entre os seres humanos, o que só pode ser dado na relação entre sensibilidade e entendimento.

A figura de Édipo, como tema trágico exemplar e universalmente válido, tem como antecedente essa figura hermenêutica do “verdadeiro Homero”. Ela pressupõe um regime de pensamento da arte em que o próprio da arte é ser a identidade de um procedimento consciente e de uma produção inconsciente, de uma ação voluntária e de um processo involuntário, em suma, a identidade de um *lógos* e de um *pathos* (RANCIÈRE, 2009, p. 30).

Essa relação é fundamental para que se proponha pensar a formação humana. Negar a reciprocidade entre o sensível e o inteligível é negar as possibilidades da arte como elemento de aperfeiçoamento da vida humana, portanto, é negligenciar que uma formação verdadeiramente humana perpassa o caminho da relação entre estética e política. No próximo capítulo demonstraremos essa maneira de compreender e abordar a formação humana no âmbito da educação, ressaltando, ainda mais, os pressupostos da filosofia da emancipação de Jacques Rancière.

2. 5 Da relação entre Filosofia da Emancipação e Regime Estético em Jacques Rancière

A filosofia da emancipação em Rancière surge da vontade do próprio sujeito de tornar-se livre, autônomo, emancipado. Ela encontra-se sustentada nos pressupostos da filosofia kantiana e mais ainda na perspectiva da educação estética do homem em Schiller. Para esse filósofo contemporâneo francês, emancipar-se é algo que somente o próprio sujeito pode fazer por si mesmo. Contudo, a emancipação só ocorre no mundo, na história, na relação com outros seres humanos. O propósito de Rancière é tornar evidente a potência criadora de cada ser humano. Para ele o fundamento de todo o conhecimento deve ser a compreensão de que todas as inteligências são iguais e que a dominação é resultante de uma lógica que privilegia as desigualdades das inteligências em favor de manter as estruturas e hierarquias sociais.

Ao propor a igualdade das inteligências ele quer trazer à tona não somente a história social dos seres humanos excluídos, oprimidos, mas tornar viva e eficaz sua participação no

mundo com outros seres humanos. Seu método é, portanto, um caminho que os próprios sujeitos deverão construir por meio de sua imersão na história de forma estética-política, ou seja, o método é um agir que implica formas de resistência e intervenção no contexto histórico, social, político.

Um método significa um caminho: não o caminho que um pensador segue, mas o caminho que ele constrói, que você tem que construir para saber onde você está, para descobrir as características do território pelo qual você está passando, os lugares que ele permite você ir, o jeito que te obriga a se mover, os marcadores que podem te ajudar, os obstáculos que atrapalham. Examinar um método significa, portanto, examinar como as idealidades são materialmente produzidas. (RANCIÈRE, 2009b, p. 14).

Emancipar-se é assim, a capacidade de romper com as armadilhas do mundo da dominação, o que nos leva a pensar que nenhuma deve ser desqualificada em relação a qualquer outra. No caso de *O Mestre Ignorante*, a emancipação é a atitude de deixar com que os alunos demonstrem o seu modo de sentir e pensar o mundo por meio das relações com outros seres humanos. A emancipação evoca a reivindicação de um saber poético que provoca, interroga, questiona, mas sobretudo, subverte, implode as fronteiras, as barreiras impostas pela lógica da explicação ou do pensamento perfeito, lógico, científico. E quebra as hierarquias entre os sujeitos humanos produtores de conhecimento. Assim, é possível dizer que todos os seres humanos produzem conhecimento e que nenhuma forma de saber é superior à outra. Negligenciar essa compreensão sobre o conhecimento fortalece as práticas de desigualdades que submetem os seres humanos à lógica da exclusão e da dominação

[...] aqueles que estão no poder possuem um controle muito pequeno sobre aquilo que pensam estar controlando. Mostrei também, na análise da emancipação, que o problema não está em escapar das garras de um monstro tentacular, mas em como conceber a possibilidade de conduzir a vida diferentemente do modo como alguém a conduz. Assim, minha questão está em oferecer um ponto de vista diferente, um tipo diferente de relação entre lugar e visão. (RANCIÈRE, 2016, p. 63).

Por outro lado, emancipar não significar a ingenuidade de pensar que não haverá mais opressão, ou que não haverá mais formas de poder. A filosofia da emancipação racieriana evoca para si a consciência de que a liberdade é algo que se conquista por força da vontade e por meio de um agir político. A vontade pode ser entendida como a faculdade do querer segundo Kant.

Outro aspecto próprio ao conceito de emancipação na obra racieriana é a capacidade de tornar-se outro, de se transformar mediante a participação no universo da política. Essa, resulta

de uma experiência estética que é obra de uma recíproca relação entre a sensibilidade e o entendimento a que Rancière denominou de regime da imaginação. Imaginar é uma condição própria do humano, porque por meio dela os seres criam e recriam suas maneiras de sentir e pensar o mundo.

A imaginação entra em ação para construir, delimitar, organizar um espaço, dar um outro ritmo ao tempo. É uma faculdade estética o que não quer dizer que só cria poemas ou imagens, ao contrário, é necessário para encontrar novas organizações políticas. O poder da imaginação é também o de criar sínteses, conclusões rápidas, frente ao que poderíamos chamar de visão sociológica da política, segundo a qual a ação política exige que antes se tenham estudado as classes, as relações e alianças de classe, todas essas noções que dominavam aquela época. (RANCIÈRE, 2018, p. 2).

A imaginação pode ser denominada também de fabulação, um elemento importante da literatura, senão o mais importante. Ela se manifesta na atividade ficcional. A imaginação-fabulação possui uma força humanizadora porque ela é ao mesmo tempo estética-política. Essa é uma faculdade que rompe com o estabelecimento de hierarquias, subverte o instituído, o dado, o pronto, o acabado e reconfigura as ocupações, os lugares dos sujeitos no mundo.

A fabulação precisa da ficção para alterar o modo como temporalidades distintas são articuladas, reverberando na maneira como formas de vida são apreendidas e reconhecidas. Um dos gestos principais da fabulação é procurar interpelar as imagens de maneira mais demorada, desconfiando da maneira como usualmente as representações tendem a apresentar, ao mesmo tempo, os conflitos e suas soluções pacificadas. (MARQUES, 2021, p. 65).

Olhar com desconfiança é explorar a os conteúdos da imaginação, deter-se sobre eles, desconfiar do que está posto, não se deixar levar por preconceitos. A imaginação-fabulação não é algo não real, mas é um modo específico de fazer perceber o real. A imaginação é pensada por Rancière jogo de Schiller (2003), porque ela é um amalgama da forma com a matéria, do sensível com o inteligível, uma disputa entre duas partes que realizam lances, mas que nenhuma se torna superior à outra porque estão interligadas. “O exercício da fabulação contraria o encadeamento de causas e efeitos, a previsibilidade, a relação entre o que estaria previsto e o que de fato acontece, criando uma narrativa experimental e dissensual,” (MARQUES, 2021, p. 67).

Para Rancière (2021, p. 57), a literatura é uma arte que tem uma força humanizadora muito grande, porque ela aguça a imaginação-fabulação, rompe com as “formas hierarquizadas dos saberes e enunciados”. A literatura pensada dessa forma, é toda e qualquer criação poética,

ficcional ou dramática capaz de despertar a consciência da condição dos seres humanos no mundo e com o mundo e por isso mesmo, ela se manifesta como estética-política.

A literatura não faz política promovendo mensagens ou enquadrando representações. Ela faz política incitando paixões, que significam novas formas de equilíbrio ou desequilíbrio entre ocupação (trabalho) e o equipamento sensorio que a configura. (RANCIÈRE, 2009, p. 27).

Pela literatura os seres humanos libertam as palavras e escapam as tramas da opressão, porque por meio dela eles realizam o árduo trabalho de tomada de consciência de sua situação social. Segundo Rancière (2021) há uma política da literatura quando o sujeito político é capaz de assenhorar-se do poder de ler diferentemente do habitual e romper com as fórmulas de enunciados. Assim, o leitor não é um ser passivo que obedece às regras e estruturas de um modo linear de ler o livro. A literalidade é aquilo que evoca o leitor a agir por si mesmo, de modo autônomo e livre como veremos no conto “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha. Trata-se de entender que as palavras não podem ser enclausuradas, enquadradas.

A literalidade possui uma política semelhante à política do desentendimento, pois trata-se de demonstrar a capacidade do outro, de qualquer um agir, falar, ler e se comunicar. Neste caso, as palavras subvertem a ordem dos enunciados, desorganiza-os para depois reorganizá-los conforme os espaços de tempos dos sujeitos políticos. A literalidade como um ato político convoca o leitor a reagir diante do mundo, a tomar uma decisão, assumir sua responsabilidade diante dos acontecimentos. A literatura não é uma arte inofensiva. Ela perturba, desinstala os sujeitos de seus lugares e propõe outras ocupações. “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. (CÂNDIDO, 2004, p. 175).

Outro aspecto presente na literatura é a igualdade estética. Nenhum personagem é mais importante que o outro. Os personagens participam do enredo como um jogador participa de uma partida. É no diálogo que entre as formas diferentes de se manifestar que a obra literária vai se constituindo como literatura. Para Rancière (2021, p. 164) “a igualdade estética implica a ruína de todas as formas de correspondência entre um gênero artístico nobre ou comum e um tipo de objetos, de histórias e ações. Isso quer dizer que há a possibilidade de que qualquer objeto, e também qualquer experiência, de qualquer categoria, de qualquer população possa estar à altura de um tema de arte”, inclusive, a literatura.

Desse modo, passaremos a discutir sobre formação, estética, política no âmbito da escola, da universidade e da literatura tendo como pressupostos as reflexões sobre educação na

obra à luz do conceito de partilha do sensível de Rancière (2007) e o conto “*Quando a escola é de vidro*”, de Ruth Rocha.

CAPÍTULO 3 FORMAÇÃO HUMANA, ESTÉTICA, POLÍTICA E LITERATURA: ALGUMAS REFLEXÕES À LUZ DA OBRA DE JACQUES RANCIÈRE.

As linhas que se seguem propõem-se a pensar a educação por meio do regime estético da arte em Jacques Rancière. O objetivo é compreender sua obra por ela mesma, com atenção ao movimento do próprio autor. Para tanto, penso que é necessário entender o percurso filosófico de Rancière, pois sua obra não é apenas manifestação de seu pensamento, antes, é ele mesmo em seu falar ligeiro, inacabado, incompleto e sempre aberto à escuta dos outros em suas múltiplas temporalidades, sejam elas dos operários do século XIX ou do homem no século XXI, indicando que o tempo não é linear ou cíclico, mas constituído por interrupções²².

O regime estético tem como princípio a igualdade. No universo da arte, inclui-se nesta tese a arte da formação humana, entendendo a estética como um acontecimento que põe abaixo o princípio das desigualdades entre os seres humanos. No regime estético, o pensamento é heterogêneo, pois ele é um entrelaçamento, ou seja, uma imbricação de realidades diferentes. A arte se configura como algo não definível, pois a questão do gosto não é determinada de modo puramente teleológico, mas é, para além disso, aquilo que se mostra. Agora já não é mais o caráter intelectual que dá sentido à arte, mas a relação entre aquilo e o objetivo-subjetivo.

O juízo do gosto não pode ter um fim subjetivo por fundamento. Mas também não pode ser determinado por uma representação de um fim objetivo, isto é, relativo à possibilidade do próprio objeto segundo princípios da ligação finalística, ou seja, por um conceito do bem; pois ele não é um juízo de conhecimento, mas sim um juízo estético, e, portanto, não diz respeito a um conceito de constituição e da possibilidade interna ou externa do objeto através desta ou daquela causa, mas tão somente da relação das faculdades de representação entre si na medida em que são determinadas por uma representação. [...] Assim, é somente a finalidade subjetiva na representação de um objeto, sem qualquer fim (seja objetivo ou subjetivo), portanto a mera forma da finalidade na representação pela qual um objeto nos é dado, que, na medida em que dela temos consciência, constitui a satisfação que, sem conceito, julgamos universalmente comunicável, ou seja, o fundamento de determinação do juízo (KANT, 2015, p. 117).

Kant torna-se, assim, o primeiro a romper com a ideia de que somente os eruditos podiam determinar o que era um objeto artístico. Para ele, o juízo do gosto é determinado por meio do juízo estético reflexionante, ou seja, a faculdade de perceber, pensar, sentir e julgar o

²² Christian Ruby (2009), em sua obra *L'interruption: Jacques Rancière et la politique*, ao referir-se ao conceito de política em Rancière, diz que a política só pode existir como ato de interrupção. Para Rancière, a política é um ato de discordância, de resistência àquilo que é dado, posto. Não se trata de um ato de conflito, uma luta armada, mas de interrupção da desigualdade. Nesse sentido, todo o pensamento de Rancière é um ato de interrupção, uma ação litigiosa, ou seja, um ato de contestação. A política é, assim, uma ação revolucionária que determina o ritmo da história humana, ou seja, é por meio dela que os seres humanos tomam consciência de si e do mundo. Penso que o sentido de interrupção está presente na criação da revista *Revoltas Lógicas*, cujo objetivo era pensar e agir de forma inversa ao que estava instituído, dado, pensado.

que é aprazível. Assim, não há um objeto mais estético que outros, já que em qualquer um o ser humano pode descobrir sua teleoformidade.

O juízo do particular – isto é belo, isto é feio, isto é certo, isto é errado – não tem lugar na filosofia moral de Kant. O juízo não é razão prática; a razão prática “raciocina” e nos diz o que fazer e o que não fazer; estabelece a lei e é idêntica à vontade; e a vontade profere comandos; fala em imperativos. O juízo, ao contrário, surge de “um prazer meramente contemplativo ou de um deleite inativo [*untätiges Wohlgefallen*]”. Este “sentimento de prazer contemplativo se chama gosto” (ARENDDT, 2010, p. 512).

Assim, a arte é trabalho da imaginação; é expressão daquilo que o homem sente, percebe e pensa. A arte não é algo para ser venerado, cultuado, é algo para ser sentido, contemplado, cuja função é produzir prazer. Ela é um “jogo livre” no qual os lances e os usos são múltiplos porque os sujeitos produtores e os bens produzidos estão em tempos e espaços diferentes. Mas como formar o gosto? Esse é o problema de Kant. Falta-lhe uma teoria política do gosto. Para Rancière (2014), essa formação se dá por meio da partilha do sensível.

Partilha do sensível significa o reconhecimento como falantes daqueles que em princípio só eram vistos como seres capazes de fazer ruído e não de articular um juízo a fim de encaminhar uma deliberação no campo da política. Trata-se, portanto, de dar visibilidade a quem antes não podia tomar parte na partilha policial, ou seja, a sensibilidade deve ser compreendida como o processo em que os sans part reivindicam a sua parte no mundo comum. A arte articula-se com a política não porque apresenta um conteúdo engajado em tal ou qual causa defendida pelo artista, mas porque promove uma reconfiguração nos modos de divisão, fazendo aparecer o que a cultura acha que deve ou não entrar no quadro (HUSSAK, 2014, p. 17).

A reflexão que desenvolveremos neste capítulo procura demonstrar que a formação humana exige um princípio fundamental: a partilha do sensível. Enquanto acontecimento, a educação como arte rompe com a lógica binária - professor versus aluno, sábio versus ignorante, ensinar versus aprender - e institui uma relação de reciprocidade entre os sujeitos envolvidos no ato, fazendo surgir da igualdade a liberdade e dela a beleza. Como acontecimento, ação, a formação humana é um ato de prazer, de bondade, de generosidade, de afetos, de respeito, de fraternidade; é partilha do sensível porque é divisão das partes, mas é também participação num comum.

A educação pensada desse modo forma a comunidade dos iguais. O que institui a igualdade de uma comunidade não é a conciliação, ou seja, a suspensão da heterogeneidade. A igualdade se institui por meio do “senso comum”, de um espírito de pertença, não no sentido ontológico, mas como partilha do sensível, isto é, pela definição das ocupações dos sujeitos no tecido social. Senso comum não quer dizer algo vulgar ou não científico, mas algo que “em princípio, não é o fato de que todo mundo esteja de acordo, mas de que tudo seja sentido sob o

mesmo modo” (RANCIÈRE, 2011, p. 176). Assim, “a comunidade estética é uma comunidade fundada sobre as formas de um sentir em comum, oposta às instituições do Estado, mas também as formas de dissensualidade política” (RANCIÈRE, 2011, p. 176).

A formação humana é acontecimento e como tal exige responsabilidade, engajamento e diálogo. Ela não é uma prática, um fazer por fazer, mas é uma teoria que ilumina uma determinada maneira de agir dentro de um grupo, comunidade ou sociedade. A educação é um ato de dissenso²³ porque é a epifania do ser que interroga, que provoca, que não teme o controle dos corpos porque é capaz de imaginar, de criar e recriar as coisas, os seres, o mundo. Fantástica é a beleza que rompe com o dogmatismo da lógica formal e com o pragmatismo mudo do fazer pelo fazer. Práticas improvisadas, trilhas incertas e falas anônimas de forasteiros ousam driblar, como num jogo, as tramas da dominação. O dissenso é, assim, a condição necessária para a constituição de uma partilha do sensível. Para Rancière (2018), o dissenso não é um “mal-entendido” que se resolve com uma explicação, ou um “diferendo”, como afirmava Jean Lyotard.

O desentendimento não diz respeito à questão da heterogeneidade dos regimes de frases e da presença ou ausência de uma regra para julgar gêneros de discursos heterogêneos. Diz respeito menos à argumentação que ao argumentável, à presença ou ausência de um objeto comum entre X e um Y. Diz respeito à apresentação sensível desse comum, à própria qualidade dos interlocutores em apresentá-lo. A situação extrema de desentendimento é aquela em que X não vê o objeto com que Y lhe apresenta porque não entende que os sons emitidos por Y compõem palavras e agenciamentos de palavras semelhantes aos seus.[...] As estruturas de desentendimento são aquelas em que a discussão de um argumento remete ao litígio acerca do objeto da discussão e sobre a condição daqueles que o constituem (RANCIÈRE, 2018, p. 11).

A educação como acontecimento é antes de tudo resistência a um pensamento único, fragmentado e explicador; é liberdade, porque trata-se de uma ação política que “começa precisamente onde se deixa de equilibrar lucros e perdas, e se cuida de repartir as partes do comum” (RANCIÈRE, 2018, p. 19) para constituir a comunidade estética. A formação humana é, assim, uma aventura panecástica, isto é, “em cada manifestação intelectual há o todo da inteligência humana” (RANCIÈRE, 2007, p. 186); em cada ato humano, em cada cena do cotidiano, em cada acontecimento há sempre uma inteligência em realização, em movimento, entrecruzando saberes desobstruindo os “terrenos intelectuais para que qualquer pessoa possa desenvolver práticas ou teorias contra a desigualdade” (MARTINEZ, 2017, p. 321). Assim, uma educação estética do ser humano em Rancière está interessada em reconhecer todas as

²³ Em todo o texto dissenso e desentendimento devem ser entendidas como sinônimos um do outro.

ações como manifestação de sua inteligência, pois a “inteligência está em ação em todos os ofícios; ela pode ser encontrada em todos os degraus da escala social [...] o pai e o filho, ignorantes um e outro, podem entreter-se de panecástica” (RANCIÈRE, 2007, p. 188).

O panecástico também não julga a moralidade dos discursos. A moral que conta para ele é aquela que preside ao ato de falar e de escrever, aquela da intenção de comunicar, do reconhecimento do outro como sujeito intelectual capaz de compreender o que o outro sujeito intelectual quer lhe dizer. O panecástico se interessa por todos os discursos, por todas as manifestações intelectuais, com um só objetivo: verificar se eles põem em ação a mesma inteligência; verificar, traduzindo-os uns nos outros, a igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2007, p. 187).

Para Rancière (2012), o pensamento e a vida são processos de rupturas e acolhimentos, ou seja, ninguém aprende a pensar e a viver de forma homogênea. Sua forma de ver o mundo foge à métrica da tradição da filosofia regida pelos princípios e leis de uma razão instrumental, de uma racionalidade que, mesmo quando aparenta ser sensível, o faz para se tornar autoridade formal, para estabelecer verdades absolutas, para dominar. Daí sua crítica à história social da Escola de *Annales*²⁴, que retirou do submundo da história os excluídos, dando-lhes nomes, mas não poder no sentido político, como o autor ressalta em sua tese de doutorado, *A noite dos proletários*, cujo tema principal “é, em primeiro lugar, a história das noites arrancadas à

²⁴A denominada “Escola de *Annales*, pois há outros historiadores que preferem falar de um “Movimento de *Annales*”, como é o caso de Roger Chartier e Jacques Revel, foi criada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch. O pressuposto desses historiadores consistia em narrar uma história diferente daquela que vinha sendo escrita até a primeira metade do século XVII e início do século XVIII, qual seja: uma história dos fatos políticos e militares, histórias de reis, rainhas e de seus castelos e jardins, ou como diz Peter Burke (1997, p. 17), “a história dos grandes feitos de grandes homens”. O objetivo de Febvre e de Bloch foi a construção de uma “história da sociedade” que não se limitasse mais às narrativas políticas, ou seja, aos feitos militares de reis e rainhas, contestando a historiografia de “longa duração”. *Annales* pode ser dividida em três fases: 1) de 1920 a 1945: refere-se a um movimento contra a história tradicional, portanto, a história política, ou melhor, uma história dos eventos. Os grandes expoentes desse período são os fundadores de *Annales*; 2) de 1945 a 1968: trata-se de um período em que o movimento ganha status de escola, pois, apoderando-se do *establichement* histórico, o grupo de historiadores elaborou novos conceitos e métodos para a análise da história. Marca esse período, sobretudo, a presença de Fernand Braudel; 3) de 1968 [...]: trata-se de uma expansão do movimento. A visão sempre mais ampliada daquilo que Febvre e Bloch desejaram terminou por criar novas perspectivas sobre a história. Pode-se falar de uma crise da Escola de *Annales*. Por volta de meados da década de 1970, é notável a transição de uma perspectiva socioeconômica para uma perspectiva sociocultural. Há ainda os que vêm redescobrimo a história política para além daquela contada na ótica dos dominadores e vencedores. Nesse sentido, pode-se falar de uma multiplicidade de perspectivas: História em migalhas (François Dossê), História dos Excluídos (Michelle Perrot), História da Infância (Philippe Ariès), História Nova (Jacques Le Goff, Pierre Nora), História Cultural (Roger Chartier), entre outras (BURKE, 1997). Para um estudo detalhado sobre os princípios e conceitos fundamentais da História cf. BARROS, José D’Assunção. Teoria da história: princípios e conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2011, v.1. A partir daqui assumo a perspectiva de que Jacques Rancière desenvolve uma história social na qual desenvolve conceitos similares àquilo que Roger Chartier vem fazendo na França, com seus estudos sobre história da leitura. Porém, a história social de Rancière é profundamente marcada por sua compreensão filosófica de estética e de política. Contudo, ele não faz uma filosofia da história e nem mesmo uma história da filosofia. E pouco se propõe a fazer uma filosofia política contemporânea. Tampouco penso em Rancière como um pós-moderno. A meu ver, Rancière é um ser humano e, como tal, pensa, sente. Suas reflexões abordam diversas temáticas porque sua tese é necessariamente a de que todos os seres humanos são inteligentes e que o pensamento não é fixo.

sucessão normal do trabalho e descanso; interrupção imperceptível, inofensiva, dir-se-á, do curso normal das coisas [...] (RANCIÈRE, 2012, p. 8); e em *Os nomes da história: ensaio da poética do saber*: “chamo de poético, ao contrário, um discurso que não esteja em posição de legitimidade e que não possua destinatários específicos, que não apenas suponha um efeito a ser produzido, mas que implique uma relação com uma verdade e a uma verdade que não tenha linguagem própria” (RANCIÈRE, 2010, p. 34). Para ele, a história não é apenas memória, portanto, não basta trazer à tona os sujeitos excluídos, é preciso dar condições para que possam se manifestar como sujeitos politicamente estéticos e esteticamente políticos.

Para mim a questão política do conhecimento histórico passa pela análise de uma relação específica: a relação entre o discurso que discute a história e as palavras nas quais ela se escreve. Escrever a história é um ato interpretativo do copo falante que faz a história, da maneira como ele fala e como ele “faz”. O que me interessa é a relação entre essa apreensão do ser falante e a questão das fronteiras entre os modos do discurso: o que significa que quando dizemos que determinado discurso provém da ciência, e não à literatura, ou o contrário? O discurso da história me interessa, repousa-se sobre essa fronteira onde uma espécie de modalidade de discurso está ligada ao modo como interpretar a relação entre o ser falante e a veracidade de sua palavra (RANCIÈRE, 2010, p. 36).

No prólogo de sua tese, Rancière (2012) explicita a razão pela qual vai ao encontro dos arquivos sobre a vida dos trabalhadores e operários franceses em Paris e seus arredores no século XIX: “A Noite dos Proletários: Não se veja neste título qualquer metáfora. Não se trata aqui de rememorar as dores dos escravos da manufactura, a insalubridade dos pardieiros operários ou a miséria dos corpos esgotados por uma exploração sem controle” (RANCIÈRE, 2012, p. 7). Marcado pelas reviravoltas de 1968, ele não está preocupado em definir o que uma coisa é, mas em esclarecer qual é o sentido dessa coisa. Em outras palavras, o filósofo não está interessado em definir o que é uma escola, mas em compreender o seu sentido, em saber o que a sua existência significa para os sujeitos que dela fazem parte e para a sociedade na qual a escola está inserida.

Esse encontro fortuito com os arquivos de trabalhadores e operários das fábricas de Paris e arredores foi resultado de maio de 1968. Até então, Rancière não tinha se encontrado como um pensador autônomo, emancipado. Como ele mesmo afirma: “Eu não tinha feito grandes coisas em 68, no ano anterior. Na realidade, eu tive, no ano anterior, um sério acidente e em seguida uma grave doença, e eu vivia um pouco isolado do mundo. [...]. Eu não tinha ligação com nenhum grupo militante” (RANCIÈRE, 2012, p. 36-37). À margem do mundo, o intelectual apreendia os fatos como pura ideologia. Em seu relato, parece incomodado com os fatos, porém, não sabe como explicá-los, o que traduz como “*double conscience*” (RANCIÈRE,

2012, p. 37), dupla consciência. Essa dupla consciência também parece incomodá-lo. Ele via que algo estava sendo gestado em meio às *drapeaux rouges*, bandeiras vermelhas, hasteadas no alto de uma usina ao lado do rio Seine, contudo, isso não lhe significava nada. Para o homem que define o ato de pensar como uma ação heterogênea, como um dissenso, um litígio, aquilo não lhe dizia muito, como veio a afirmar mais tarde: “Mas, inicialmente, isso não significava dizer que eu era participante ou militante. Eu não tinha participado de nenhuma barreira. Eu não estava nas grandes manifestações. Eu vivi aquilo como uma surpresa [...]” (RANCIÈRE, 2012, p. 37).

Rancière (2012) se dá conta, naquele momento, que não são as manifestações ou as barricadas as questões mais importantes a serem pensadas. Isso a Escola de *Annalles* já havia feito. Era preciso pensar o porquê dessas ações. Era preciso saber “o que se estava acontecendo nas fábricas” (RANCIÈRE, 2012, p. 37). Mais do que dar visibilidade ao movimento operário, ele se propôs a compreender o sentido estético-político dos gestos, silêncios, gritos e palavras dos seres humanos que estavam envolvidos no universo do operariado francês do século XVIII. Tratava-se de focar “a transformação existencial de alguém que de repente decide não só se rebelar, mas entrar em outro universo, mudar a vida de servidão e obediência que levava. E isto me levou a observar a maneira como os fenômenos de igualdade e desigualdade se expressam na percepção sensível (RANCIÈRE, 2018, p. 1).

Não há crítica da política existente nem possibilidade de invenção de uma política outra que não passe (também pela crítica da linguagem política existente e pela invenção de uma linguagem política outra. Não há revolta política que não passe pela revolta linguística. Talvez por isso, alguns pensadores especialmente inquietos se voltaram para escritura literária. Não só porque a literatura seja um dos lugares maiores da renovação da língua, da destruição das palavras-clichê, da luta contra a convenção e o estereótipo, mas e sobretudo, porque a escritura literária mesma, como forma maior de criação junto à filosofia e à arte possa dá a pensar de outro modo o que significa hoje, para nós, esse pôr em comum nosso desacordo sobre o sentido do bem e do mal, do justo e do injusto pelo que, talvez, ainda exista algo que possamos chamar política (LARROSA, 2004, p. 246).

Seu interesse em pesquisar sobre a vida do operariado francês do século XVIII surgiu, sobretudo, a partir de maio de 1968, quando os estudantes e trabalhadores se encontraram na reabertura da Sorbonne. Mais do que falar de trabalhadores, expor suas vidas em livros, era preciso ir ao encontro deles, não somente para ouvir suas vozes e analisar seus discursos, mas principalmente reconhecê-los como seres humanos falantes capazes de sentir, pensar e transformar o mundo em que viviam, de modo a se reconhecerem emancipados.

Daí que a emancipação não seja simplesmente um grande movimento coletivo com objetivos precisos, mas sobretudo, a série de transformações mediante as quais os indivíduos começam a transformar suas vidas e se tornam capazes de fazer coisas que pensavam que não podiam fazer (RANCIÈRE, 2018, p. 1-2).

Em tempos nos quais a visibilidade das manifestações parecia mais importante do que o sentido delas, Rancière (2012) entendeu que era necessário deixar que os operários, os estudantes e todo o povo pudessem dizer sua palavra. A função do filósofo-historiador não é analisar fatos, mas desvendar os sentidos outros que os fatos por si mesmos não são capazes de revelar. Sua função primeira é percebê-los, escutá-los, senti-los para daí instituir uma “nova *paideía*”, não aos moldes dos gregos, mas uma formação humana cujo princípio seja saber ouvir. Aprender por meio da escuta é, assim, um elemento que traduz o significado do conceito de partilha do sensível. Na comunidade estética há sempre alguém que fala e outro que escuta. É uma comunidade dialógica. O grande problema da sociedade contemporânea é exatamente a ausência do gesto de escuta do outro. A escuta é um reconhecimento do outro como ser humano. Escutar é um gesto de acolhimento do outro e ao mesmo tempo um ato político, porque em primeiro lugar “é um modo de agir específico exercitado por um sujeito próprio e dependente de uma racionalidade própria”²⁵ (RANCIÈRE, 1998, p. 223). O outro não é o mesmo que o eu. O outro é sempre o diferente do eu; é um ser único capaz de realizar as coisas como qualquer um. Esse processo de desidentificação é o “princípio de uma ação política, não somente compaixão [...]”²⁶. (RANCIÈRE, 1998, p. 213).

Rancière, em suas pesquisas, descobriu que mais do que analisar escritos, é preciso ouvir a voz daqueles a quem geralmente a sociedade nega o direito de falar porque não os quer ouvir. Mais do que textos escritos, havia ali a voz mesmo do outro, como o marceneiro Gauny que se apaixonou por leituras e tornou-se filósofo.

As coisas começaram no dia em que as brincadeiras da criança e de um companheiro de ocasião nos prados de Glacière foram interrompidas pela mãe deste último, que chamava o filho para que a elucidasse acerca de umas folhas onde constava uma lenda que tinha por título A Capela de São Leonardo. O futuro marceneiro nunca lerá esta Capela de São Leonardo, mas a partir desse dia, abandonou as brincadeiras infantis para se consagrar a um único desejo: criar a sua própria biblioteca (RANCIÈRE, 2012, p. 55).

Não se tratava mais de um marxismo acadêmico, mas de uma ação política, de uma ação estética. Maio de 1968 tornou-se um marco na vida e no pensamento de Rancière, pois a partir

²⁵ Tradução do texto em francês: “[...] um mode d’agir spécifique mis en acte par un sujet propre e relevant d’une rationalité propre”.

²⁶ Tradução do texto em francês: “Cette désidentification a pu devenir le principe d’une action politique – et pas seulement d’un apitoiement [...]”.

de então, um caminho foi se fazendo: *Le méthode de l'égalité*. Todas as outras obras, independentemente da temática de que se ocupam, revelam um filósofo comprometido com a igualdade. Os autores Laurant Jeanpierre e Dork Zabunyan (2012), no prefácio do livro entrevista de Rancière, intitulado *O método da igualdade*, afirmam.

Entre os filósofos franceses de sua geração, Jacques Rancière, é certamente um daqueles que nestes últimos anos têm praticado muito uma conversa com interlocutores oriundos de universos variados. Há mais do que um acaso nesta singularidade. Como Rancière explica aqui, a entrevista, não se confundir com um trabalho de pesquisa que ele corre sempre o risco de um curto-circuito ou de simplificar, representa uma peça não desprezível do “método da igualdade”, que dá título à essa obra, escolhido pelo filósofo e que esse último defende incansavelmente desde os anos de 1970. A atividade de pensar não é menos efetiva numa entrevista que em um livro escrito, e uma das características do método da igualdade em questão é propor que não há lugar próprio para o pensamento. O pensamento está sempre em movimento²⁷ (RANCIÈRE; JEANPIERRE; ZABUNYAN, 2012, p. 7).

Assim, a filosofia de Rancière (2007; 2012), como explicitam Jeanpierre e Zabunyan (2012), foge à métrica da filosofia tradicional, regida pelos princípios e leis da razão. Segundo Christian Ruby (2010, p. 6), “a filosofia de Jacques Rancière se esforça por resolver, em certo sentido polêmico, uma filosofia da emancipação”. Para o filósofo francês, o pensamento é uma forma sensível de ver, sentir e pensar o mundo. Desse modo, a proposta de Rancière se aproxima do conceito de razão sensível de Michel Maffesoli.

O sensível não é mais um fator secundário na construção da realidade social. [...] Em suma, o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento (MAFFESOLI, 2008, p. 189).

Rancière (2012) faz isso com uma propriedade singular, pois o cerne de seu método é a tese de que o pensamento não tem lugar próprio, ou seja, o pensar é uma faculdade em trânsito e se ocupa das realidades sensíveis e inteligíveis. Ele é incisivo em afirmar a igualdade das inteligências e que os seres humanos podem pensar de diversos modos. Para Ruby (2010, p. 15), “os conceitos forjados por Rancière não transcrevem nenhuma essência ou natureza das coisas. Eles não pedem, nem impõem. Tem um duplo valor: polêmica e afirmativa”. O

²⁷ Tradução do texto: “Parmi les philosophes français des génération, Jacques Rancière est certainement l’un de céus qui, ces dernières années, ont beaucoup pratique l’entreien avec des interlocuteurs d’univers variés. Il y a plus qu’un hasar dans cette singularité. Comme Rancière l’explique ici, l’entretien, sans se confondre avec um travail de recherche qu’il risque toujours de court-circuiter ou de simplifier, represente une pièce negligeeable de la “méthode de l’égalité” qui donne son titre à cet ouvrage, choisi par le de philosophe, et que ce dernier défend inlassablement depuis les années 1979. L’ativicté de penser n’est pas moins effective dans um entretien que dans um livre écrit, et l’une des caractéristiques de la méthode en question est le poser qu’il n’y a pas de lieu propre de la pensée. La pensée est partour au travaill.

pensamento é uma ação heterogênea, pois do contrário não haveria necessidade da ciência. Vê-se aí um Rancière múltiplo, pensando o sentido das coisas, dos seres, do mundo sem perder a dimensão do uno. É perceptível a linha com que ele tece as relações entre os seus textos: a tese de que o pensamento não pode ser algo fechado, estático, rígido, linear.

Rancière pode ser confundido com um historiador cultural, um psicanalista freudiano, um idealista hegeliano, um marxista inveterado, um romântico alemão. Contudo, é preciso perceber que a multiplicidade da temática não faz desse filósofo um sujeito oculto ou sem lugar. A obra desse filósofo francês se desenvolve fora da lógica tradicional da filosofia e das ciências. Ele investiga o modo de ser, de sentir, de ver, de pensar dos sujeitos históricos em seus tempos à luz da filosofia. Ele não está preocupado em implodir o pensamento de seus predecessores, pois se ria um contrassenso, já que para ele todo pensar é uma forma política de manifestação do ser do humano. Isso tem gerado no campo do debate filosófico duas críticas muito densas ao seu trabalho.

[...] A primeira o acusa de sacrificar o rigor do conceito em nome da experiência empírica, ao abandonar a necessária elaboração de uma teoria da ciência e do tema analisado para dedicar-se, nos arquivos, as histórias de operários ou suas elucubrações filosóficas autodidatas, contentando-se em acompanhá-los. Aos filósofos entenderam que esse gesto se confundia como o ato de fazer o trabalho dos historiadores. Ao que os historiadores responderam que não era história, mas sim filosofia, porque eu me interessava pelas palavras e não pelos fatos acerca dos quais elas expressavam algo e pelas transformações profundas testemunhadas por esses fatos. Ambos concordaram em denunciar meu apego à superfície das coisas e ao grão das palavras em detrimento do rigor de conceitos bem definidos ou de encadeamentos causais bem demonstrados. (RANCIÈRE, 2021, p. 24).

O projeto filosófico rancieriano não obedece à ordem da tradição filosófica. O seu método toma como objeto de estudo a textura ou o tecido sensível dos operários franceses do século dezoito. Sua obra é um trabalho transdisciplinar, de cunho mais filosófico que histórico e literário. “Tento pensar não em temas de superfície e sub-solo, mas em termos de distribuições horizontais, de combinações entre sistemas de possíveis. Lá onde buscamos algo escondido sob as aparências, instauramos uma posição de dominação” (RANCIÈRE, 2021, p. 142). Assim, entendemos que sua filosofia se constitui por meio de uma reflexão das cenas, das palavras, dos silêncios, dos gestos dos sujeitos históricos naquele contexto.

O pensar é um ato político entendido aqui como “uma atividade que rompe a configuração do sensível [...] que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a determinação do lugar [...]” (RANCIÈRE, 2018, p. 43). O pensar é, então, ocupar um não lugar; é a capacidade de estar em ação, de perambular por caminhos ainda não feitos. Nesse sentido, o filósofo propõe ver, escutar a palavra dos seres humanos considerados não falantes, os

“excluídos da história” para lembrar aqui sua proximidade com o trabalho historiográfico de Michelle Perrot (2006) que também se ocupou em pesquisar sobre a vida dos operários na França do século XIX. Segundo Stella M. Bresciani (2006, p. 11), “é no domínio da política e da cultura operária, esse outro lado da sociedade civilizada com o qual se identificou tanto, que Michelle Perrot finca as fundações de seu projeto intelectual que não mais abandonou”. Mesmo que por meio de perspectivas diferentes, é preciso ressaltar que o trabalho de ambos está alinhavado com os fios perceptíveis da política e que os dois sofreram influência de Foucault. O próprio Rancière (2012, p. 72) diz: “Sim, Foucault foi importante para mim porque, de repente, com ele, se saía completamente da filosofia dos livros de filosofia, da instituição filosófica” para ver, sentir, e pensar “práticas daqueles que resistem ao poder, nas práticas polêmicas, nas lutas”. Assim como Foucault, Rancière (2012) procurou dar voz e vez àqueles que eram desqualificados em seus saberes e fazeres.

Mas, é precisamente por isso, porque são outros, que eles vão vê-los no dia em que têm qualquer coisa a *representar* perante os burgueses (patrões, políticos ou magistrados): não simplesmente porque sabem falar melhor, mas porque há que mostrar aos burgueses – para além dos salários, do tempo de trabalho ou das mil chagas do trabalho assalariado – fundamentalmente aquilo que as loucas noites desses porta-vozes já provam: que os proletariados devem ser tratados como seres a quem seriam devidas muitas vidas. Para que o protesto das oficinas tenha voz, para que a emancipação operária ofereça um rosto visível, para que os proletários existam com sujeitos de um discurso coletivo que dê sentido à multiplicidade de suas concentrações e dos seus combates, é preciso que estas pessoas se tenham já feito outras, na dupla e irremediável exclusão de viver como operários e de falar como os burgueses (RANCIÈRE, 2012, p. 9).

Assim, podemos dizer que a obra de Rancière é um entrecruzamento de vozes, ou como ele mesmo diz: “*le pensée d’ailleurs*”, pensamento de outros lugares, isto é, o pensamento pensando a si mesmo “no intenso agora” do pensado, um pensamento enquanto acontecimento, um pensamento de verdade, porque não só serve aos princípios da ordem lógica da explicação, mas é uma forma de viver. Dessa forma, ele perscruta a história em *A noite dos proletários* para encontrar-se com homens encarnados, silenciados durante o dia pela árdua tarefa de cumprir a lógica da sociedade industrial do século XIX, mas que driblam, como num jogo, os lances dos poderosos.

Algumas dezenas, algumas centenas de proletários que tinham vinte anos por volta de 1830 e que nessa época, decidiram, cada um por sua conta, não mais suportar o insuportável, não exatamente a miséria, os baixos salários, as habitações desconfortáveis ou a fome sempre próxima, mas mais fundamentalmente a dor do tempo roubado todos os dias a trabalhar a madeira ou o ferro, a coser roupa ou a pespontar sapatos, sem outro objetivo que não fosse manter indefinidamente as forças da servidão juntamente com as do domínio; o humilhante absurdo de ter de mendigar,

dia após dia, esse trabalho onde a vida se perde, o peso dos outros também, os da oficina com a sua jactância de Hércules de taberna ou a sua obsequiosidade de trabalhadores conscienciosos, os de fora esperando um lugar que se lhes cederia tão de boa vontade, ou que, finalmente, passam de caleche e lançam um olhar de desdém a essa humanidade aviltada (RANCIÈRE, 2012, p. 7).

O contato com os arquivos sobre esses operários surge da necessidade de compreender as manifestações que decorreram do maio de 1968. Rancière se sente tocado por aqueles acontecimentos e percebe que “esse era um movimento que ia completamente contra ao marxismo que tínhamos aprendido e ensinado” (RANCIÈRE, 2012, p. 37), o que o motivou a pesquisar sobre a vida dos operários. Não se trata de retomar o que a Escola de *Annales* já havia feito, mas de realizar aquilo que Michel Foucault (1999) vinha assinalando desde 1976 em sua atuação no Collège de France: uma *insurreição dos saberes*, portanto, era preciso compreender não somente quem eram os sujeitos trabalhadores, operários, mas fazer insurgir o sentido dessas práticas e evidenciar sua natureza política, ou seja, era urgente fazer com que os “saberes desqualificados pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências” (FOUCAULT, 1999, p. 12) tivessem lugar na construção do próprio conhecimento.

Ali, em meio à exploração diuturna do trabalho e à noite, em que deveriam “desfrutar do sono pacífico daqueles cujo ofício não obriga, em absoluto, a pensar” (RANCIÈRE, 2012, p. 7), esses operários resolveram “não mais suportar o insuportável” e decidiram criar a “interrupção imperceptível, inofensiva, dir-se-á, do curso normal das coisas onde se prepara, se sonha, se vive já o impossível, a suspensão da ancestral hierarquia que subordina aqueles que estão destinados a trabalhar com as mãos ao receberem do privilégio do pensamento” (RANCIÈRE, 2012, p. 8). O intelectual encontra aí um problema: por que esses operários não decidiram *mudar a vida*? Aqui, não podemos negligenciar alguns elementos muito peculiares da fenomenologia. As palavras de Kothe (2002) são bastante elucidativas quando trata de ler um determinado autor:

Cada escritor encontra no outro o seu complemento e a indicação de um horizonte não alcançado ou pretendido. Suas obras constituem como que círculos que se tangenciam, interpenetram, repelem. Cada obra tem na outra uma possibilidade abandonada. Cada uma é o que é porque não quis ou não pôde ser o que a outra é. A identidade se marca na diferença. *Le livre é o que não há* (KOTHE, 2002, p. 34).

Tanto em *A noite dos proletários* como em *O mestre ignorante*, Rancière debruça-se sobre aquilo que chama de micro-acontecimentos, mantendo uma diferença em relação ao que foi feito por Carlo Ginsburg, na Itália, e Edward P. Thompson, na Inglaterra, ou mesmo de Michelle Perrot, na França. O que o difere desses teóricos é a sua concepção estética e política da história, que mais tarde se consolidou como partilha do sensível.

A partilha do sensível não é uma categoria de análise, e menos ainda um “número de atos entrelaçados”, mas “uma distribuição polêmica das maneiras de ser e das ocupações num espaço possível” (RANCIÈRE, 2014, p. 63). Ela é, sobretudo, o princípio da igualdade entre todos os sujeitos e, por isso, ela rompe com o princípio da dominação, “destrói todas as hierarquias da representação” (RANCIÈRE, 2014, p. 19) e institui a comunidade dos iguais que é a comunidade dos falantes. É pela palavra que os homens se manifestam como políticos e instituem o político que lhes é negado. Mas é também estético porque se trata de dar visibilidades aos modos de sentir, perceber e pensar o mundo e seres-com-o-mundo.

Rancière é, assim, um filósofo errante, sempre a caminho, tal como pensado por Heidegger em sua conferência *O que é isto – a filosofia?*, em que o filósofo alemão afirma: “a palavra filosofia é um caminho sobre o qual estamos a caminho” (HEIDEGGER, 2018, p. 20). Não se trata de uma metáfora, pois o caminho rancieriano trata “não mais do que é pensar, mas o que faz com que tal coisa seja pensável, o que conseqüentemente o levava a uma nova maneira de articular pensamento e prática” (SALOMON, 2013, p. 229).

Para nosso filósofo francês, o pensar é uma ação heterogênea, o que significa dizer que o pensar é uma faculdade dissensual, litigiosa, não como em uma batalha ou uma guerra, mas como dialogismo. As leituras que Rancière faz da realidade dos trabalhadores operários das fábricas parisienses e do caso de Joseph Jacotot têm algo em comum: não são apenas fatos escondidos nos porões da história, que precisavam vir à tona para o público, mas são cenas do cotidiano, acontecimentos que revelam os sujeitos que a história oficial sempre subjugou à condição de anônimos. É preciso compreendê-los para além do factual, pois a história é algo a ser pensado, interrogado. Os objetos não são apenas mercadorias resultantes de um processo de alienação do trabalho. A arte é produção significativa dos sujeitos e ela revela o modo como eles compreendem o mundo. Desse modo, o pensamento rancieriano propõe que todas as realidades possam ser pensadas pela filosofia. Nesse sentido, é possível fazer não somente uma história da filosofia, mas, sobretudo, uma filosofia da história. Não cabe à filosofia pensar apenas segundo os princípios da lógica formal, o que ainda predomina nos dias atuais. É preciso pensar diferente para fazer a diferença. O problema do pensamento lógico formal é que ele tem seu fundamento no princípio da desigualdade.

Na concepção filosófica rancieriana há algo que a racionalidade ocidental não foi capaz de perceber ao longo dos séculos: que *as inteligências são iguais*. Com isso, Rancière (2007; 2012) proclama que nenhum homem é superior ao outro, por mais rico que seja. O homem rancieriano é um sujeito capaz de acolher o outro como igual a si mesmo. A igualdade é um princípio que não exclui a diversidade.

A igualdade é um princípio dissensual que dá origem a um Estado estético ou a uma sociedade esteticamente política ou politicamente estética. O belo é o que é porque é político e vice-versa. A proposta de igualdade não é uma utopia fechada em si mesma. É o pensamento em ação, capaz de acolher a multiplicidade do sensível. A comunidade dos iguais não é uma proposta de refundação da experiência política dos gregos, o que seria anacrônico. A comunidade dos iguais é uma comunidade dos falantes, visto que pela palavra os sujeitos se tornam capazes de qualificar os acontecimentos, de dizer o que sentem, o que veem e o que pensam, na contramão do discurso embrutecedor dos patrões. Nesse sentido, a formação estética passa pelo mundo da literatura e da leitura, pois ambas se colocam no intervalo entre o subjetivo e o particular, entre a forma e a matéria, entre o excesso de nomes e a não concordância.

A questão que se impõe é a naturalização das desigualdades. Para o filósofo, é preciso reconhecer a contradição nos modos como são pensados a cultura, os seres e o mundo. Segundo Rancière (2012), tanto a linguagem filosófica quanto a linguagem histórica acentuaram a perspectiva do pensamento metafísico e da história oficial, sempre sistematizadas e narradas na ótica dos intelectuais e dos vencedores. Assim, é preciso fazer uma revolução estética, ou seja, criar ações capazes de desnaturalizar as desigualdades. Uma revolução estética não é um princípio ou categoria de análise, mas uma ação política, que interroga os modos de ver, sentir e pensar dos sujeitos que a constitui.

Para Rancière, o espectador não é uma marionete, um fantoche que, seduzido pela representação dos atores, não consegue sentir e pensar o mundo que se lhe apresenta. O espectador não é um ser passivo ao que lhe acontece, como na perspectiva aristotélica, em que o ato da encenação é um modelo para o espectador. Na ótica desse filósofo, o espectador está sempre em atividade, sempre pensando a cena. Assim, cada espectador, seja na sala de cinema, em um teatro ou em uma sala de aula, é sempre um sujeito em ação. O conceito de ação em Rancière não coincide com o conceito de práxis em Marx. A ação no pensamento rancieriano se aproxima da ideia de Arendt, para quem o sujeito não somente está no mundo, mas com o mundo. O espectador é um sujeito que pensa e ao pensar prolonga o ato, recria a cena. Mas o fato de se emancipar do ato não significa que ele seja deplorável, ao contrário, é o ato primeiro que provoca um “*frénésie*”, frenesi, agitação, uma inquietude avassaladora, no espectador. O acolhimento dessa provocação faz do espectador um outro artista.

Pensar é aqui uma ação que o insere no mundo dos homens. Para Arendt (2010), a ação não é um *laisse-faire*, antes, ela é uma atividade reflexiva, o pensamento em ação, mas não isolado, fechado. Pensar enquanto ação é a condição própria “dos homens”, não de um homem.

Ação e pensamento são conceitos interdependentes em Arendt, ou seja, pensar é agir e vice-versa. O ato de pensar nos expõe ao mundo nos colocando em situação de perigo. Pensar é um ato perigoso. Lançados no mundo pelo nascimento nos tornamos seres pensantes (ARENDR, 2010). Talvez seja essa a compreensão de Guimarães Rosa²⁸ que repetidamente afirma que “viver é perigoso”, “viver é muito perigoso”. Pensar é um perigo, sobretudo, numa sociedade marcada pela primazia do capital.

O pensamento, em seu sentido não cognitivo e não especializado, como uma necessidade natural da vida humana, como a realização da diferença dada na consciência, não é prerrogativa de poucos, mas uma faculdade sempre presente em todo mundo; do mesmo modo, a inabilidade de pensar não é uma imperfeição daqueles muitos a quem falta inteligência, mas uma possibilidade sempre presente para todos – incluindo aí os cientistas, eruditos e outros especialistas em tarefa do espírito. Todos podemos vir a nos esquivar daquela interação conosco mesmo, cuja possibilidade concreta e cuja importância Sócrates foi o primeiro a descobrir. O pensamento acompanha a vida e é ele mesmo a quintessência desmaterializada do estar vivo. E uma vez que a vida é um processo, sua quintessência só pode residir no processo real do pensamento, e não em quaisquer resultados sólidos ou pensamentos específicos. Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos (ARENDR, 2010, p. 213).

Viver exige pensar o mundo e por isso mesmo é ainda mais perigoso. O mundo não é apenas o planeta, os corpos celestes, mas é, sobretudo, a relação de convivialidade com outros seres humanos (ARENDR, 2010). É na “pluralidade do mundo” que os homens se fazem verdadeiramente pessoas e participam do mundo, engajam-se nele, responsabilizam-se com ele, porque mais do que espaço geográfico, o mundo é uma existência intermediária entre a natureza e os homens. O mundo, para Arendt, é convivialidade:

Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece relação entre os homens (ARENDR, 2019, p. 64).

É con-vivendo, compartilhando experiências, que os homens se tornam verdadeiramente humanos. Con-viver é estar, sentir, pensar com os outros, com o mundo. A con-vivência não é um modo do ser estar no mundo. Ela é mundaneidade, ou seja, a condição mesma de ser-com-o-mundo. Pensar o mundo é pensar a coletividade, portanto, pensar um mundo humano conforme expressa Arendt *apud* Kattago (2019, p. 90): “o mundo humano é, sempre, produto do *amor mundi* do homem, artefato humano cuja imortalidade potencial está sempre sujeita à mortalidade daqueles que o construíram e à natalidade daqueles que virão a

²⁸ A expressão está em toda a obra: *Grande Sertão: veredas*.

residir nele”, o que nos faz pensar que a escola ou a universidade, como instituições, participam da natureza do próprio homem, ou seja, dizem quem são os homens. A escola e a universidade são, portanto, instituições que devem garantir a dignidade de todos os homens considerando que o mundo é um artefato coletivo.

Pensar a escola, a universidade como forma de educação é romper com a ideia de territórios institucionalizados. A sala de aula de uma escola, de uma universidade, não deve estabelecer limites de proximidade entre professor e alunos, mas é antes um ato de reciprocidade, de convivialidade porque ali os diferentes se encontram não para reproduzirem o já dado, o posto, o instituído. Quando pensada do ponto de vista da ação arendtiana, a sala de aula deixa de ser um espaço, um lugar, um território e se torna uma forma de habitar o mundo. Assim, a escola ou a universidade são qualquer coisa de intermédio, mas nunca o prédio escolar, o edifício universitário.

Arendt (2013) acentua que a vida ativa é uma condição de afastar-se do mundo dos negócios, de um deslocar-se do campo da utilidade para viver no universo da política, portanto, da liberdade.

O campo em que a liberdade sempre foi conhecida, não como um problema, mas como um fato da vida cotidiana, é o âmbito da política. E mesmo hoje em dia, quer o saibamos ou não, devemos ter sempre em mente, ao falarmos do problema da liberdade, o problema da política e o fato do homem ser dotado com o dom da ação; pois a ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana, são as únicas coisas que não poderíamos sequer conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade, e é difícil tocar em um problema político particular sem, implícita ou explicitamente, tocar em um problema de liberdade humana. A liberdade, além disso, não é apenas um dos inúmeros problemas e fenômenos da esfera política propriamente dita, tais como a justiça, o poder ou a igualdade; a liberdade, que só raramente – em épocas de crise ou de revolução - se torna o alvo direto da ação política, é na verdade o motivo por que os homens convivem politicamente organizados. Sem ela, a vida política como tal seria destituída de significado. A *raison d'être* da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação (ARENDR, 2013, p. 191-192).

No exercício da liberdade, os homens se constituem como seres políticos, como seres capazes de transformar a sociedade, a cultura e o mundo. Nessa perspectiva, a escola e a universidade são realidades que visam garantir a cada homem a possibilidade de realizar suas potencialidades. Quando a escola e a universidade promovem o aperfeiçoamento humano elas participam, como instituições, do mundo do espírito.

Para Rancière (2018), a escola não pode se submeter à demanda do mercado. Seguindo as trilhas de seu pensamento, podemos dizer que uma escola se deforma quando os indivíduos que dela fazem parte se encontram focados em um processo de “aprender para”. O projeto de

aprendizagem não é algo estático, fechado, inflexível. Aprender não é prender-se a, mas apreender-se a, o que significa compreensão e exige decência²⁹, convivialidade, respeito ao diferente e ao diverso. O processo de aprendizagem não é uma mercadoria empacotada que se compra no supermercado ou objeto de moda exposta nas vitrines.

A escola e a universidade são formas essenciais de vida. E a vida é uma forma de arte, não a arte em si. Quando se banaliza a escola e a universidade banaliza-se também o universo da cultura e da humanidade, conduzindo os indivíduos que dela participam ao papel de assistentes. Coêlho (2012, p. 28) ressalta que “educar, escolarizar é então, trabalhar na iniciação crítica das crianças e, jovens e adultos no universo da cultura, ou seja, das letras, das artes, da filosofia, das ciências e da tecnologia; na ampliação das possibilidades da sociedade, das instituições e dos indivíduos, e na realização do possível”. Dessa forma, para ambos a escola e a universidade não podem negar a participação dos sujeitos que lhes constituem. Professor e aluno não são espectadores passivos de um ato: a aula. A escola que se faz território da acumulação de conhecimentos dados, prontos e acabados é uma escola embrutecedora, reprodutora de novos robôs. Aqui cabe perguntar: quem é esse sujeito denominado espectador?

No latim, a palavra *spectātor* é um substantivo masculino que se refere à pessoa que presencia, observa ou assiste a uma cena, seja teatral, musical ou um jogo público; ou alguém que assiste a um ato sem participar da ação. Assim, o termo *spectātor* indica passividade. No entanto, em português, a palavra *espectador* não existe. O termo existente em português é *espectador*, ou seja, o sujeito que observa, que vê a dor da personagem em ação. Disso decorre a importância de saber se o espectador é um sujeito abandonado ao espetáculo ou um sujeito capaz não só de ver, mas também de sentir e pensar a cena, o acontecimento. A cena - ou o acontecimento - é o eixo em torno do qual gira todo o pensamento de Rancière (2012), se confundindo com a partilha do sensível: uma “cena pode ser um conceito que designa uma operação essencial em meu trabalho e uma operação pode remeter à uma noção centrada para definir o objeto de meu trabalho, a partilha do sensível”³⁰ (RANCIÈRE, 2012, p. 151).

²⁹ Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire utiliza o termo decência e boniteza. Freire (2001, p. 36) diz: “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza”. Para Freire, a ética e a beleza são dimensões do ato de ensinar. Não há ensino-aprendizagem que não promova essas dimensões. Elas não são somente dimensões do ato de ensinar. Essas dimensões fazem parte da natureza do ser. E dessa relação entre estética e ética surge o ato político. Na perspectiva de Freire (2001), o ser humano se torna político no momento em que ele se afasta da condição ingênua, do preconceito, do puritanismo e estabelece uma comunhão com outros seres humanos.

³⁰ “Scène peut être dit un concept puisque cela designe une operation essentielle dans mon travail, et une opération qu’on peut raccorder à une notion centrale por definir l’objet de mon travail, celui de “partage du sensible” (RANCIÈRE, 20012, p. 151).

A proposta de Rancière é demonstrar que o espectador é um ser capaz de ir além do olhar, que o espectador é capaz de sentir e pensar os acontecimentos, que ele é um sujeito sensível. A ideia de espectador emancipado, assim como a de partilha do sensível, está exposta, de modo embrionário, não somente em *A noite dos proletários* – “Pode-se dizer que em *A noite dos proletários* é a ilustração desse conceito. Mas, eu não fazia ideia desse conceito quando eu a escrevi”³¹ (RANCIÈRE, 2012, p. 151) –, mas também em *O mestre ignorante*, em que a sensibilidade ao mundo do outro conduz o projeto pedagógico: “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar” (RANCIÈRE, 2007, p. 11). Nas obras citadas, Rancière procura demonstrar como os trabalhadores, operários, professores e alunos, ainda que inseridos no plano do saber oficial, não apenas reproduzem os saberes eruditos ou qualificados como tais, mas buscam se libertar “da pior das escravidões” (RANCIÈRE, 2012, p. 79). Porém, havia sempre aqueles que corroboravam o pensamento de Urbain, personagem de *Uma vida perdida*, de Pierre Vinçard, citado por Rancière (2012, p. 77): “prefiro aplinar as minhas tábuas, é menos humilhante”, revelando a alienação frente ao padrão burguês.

Urbain é representante de todos aqueles que ainda não se tornaram emancipados, porque não se fizeram livres. A liberdade não é um fim, mas é a condição mesma do homem. Urbain não se permite adentrar à mata escura e vencer o medo da escuridão. Ele não é somente o homem alienado na perspectiva de Karl Marx. Ele é, antes de tudo, um não-homem, porque ele não estabelece uma relação com o mundo e, portanto, é incapaz de dar significado ao mundo. Sua vida é uma rotina. Ele é a configuração do homem moderno que sai de casa para o ser-viço e que, quando retorna, não é mais do que um ser morto de cansado. Seu descanso noturno é a continuidade de sua ser-vidão eterna.

Marilena Chauí (2021), em artigo intitulado *O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira*³², discute sobre o tema da servidão à luz de dois ensaios de Montaigne: *A covardia é mãe da crueldade* e *O discurso da servidão voluntária*. Esses textos têm como ideia central a construção de uma resposta à pergunta: “Como homens livres se dispuseram livremente a servir e como a servidão pode ser voluntária?” (CHAUI, 2021). Seguindo os passos de Montaigne, Chauí (2021) ressalta que toda a força do tirano advém do povo, que lhe serve como ampliação do seu corpo e de sua lógica dominadora. Quando Urbain prefere aplinar suas tábuas, ele está ampliando o poder do patrão tirano sobre seu corpo. Não

³¹ “On peut dire que *La Nuit des prolétaires* est d’une illustration de ce concept. Mais je n’avais pas la moindre idée de ce concept quant je l’ai écrit” (RANCIÈRE, 2012, p. 151).

³² Texto apresentado no Congresso Virtual da Bahia, 2021. (Digital).

é somente o tirano que é covarde, mas também o operário que se deixa escravizar pelas forças produtivas do capital.

A historieta de Vinçard é um retrato fiel das condições em que o homem moderno se encontra frente ao mundo da criação e da arte, e revela a lógica da sociedade de consumidores destacada por Zygmund Bauman.

A “sociedade de consumidores”, em outras palavras, representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumista, e rejeita todas as opções culturais alternativas. Uma sociedade em que se adaptar aos preceitos da cultura de consumo e segui-los estritamente é, para todos os fins e propósitos práticos, a única escolha aprovada de maneira incondicional. Uma escola viável e, portanto, plausível e uma condição de afiliação (BAUMAN, 2008, p. 70).

Por outro lado, há os operários que agem na contramão da lógica do tirano. Eles não emprestam seus corpos e seus pensamentos ao capital, cujo representante máximo é o patrão. São esses os operários poetas, cancioneiros, artistas que não se prestam a voltar para casa para descansar em prol de continuar a ser-vidão no dia seguinte. Conforme esclarece Chauí (2021), para Montaigne:

[...] consentimos em servir porque também esperamos ser servidos. Servimos ao tirano porque somos tiranetes: cada um serve ao tirano porque deseja ser servido pelos demais que lhe estão abaixo; cada um dá os bens e a vida ao tirano porque deseja apossar-se dos bens e das vidas que lhe estão abaixo. A servidão é voluntária porque há o desejo de servir, há o desejo de servir porque há desejo de poder e há desejo de poder porque a tirania habita cada um de nós e institui uma sociedade tirânica, ou seja, a tirania não se encontra no topo da sociedade, mas espalhada por ele e a crueldade se espalha por toda a parte. A covardia se manifesta na crueldade física, psicológica, moral, política com que cada um deseja esmagar e exterminar quem recusa a tirania (CHAUÍ, 2021, s.p).

À luz dessa reflexão, pergunto: O que *A noite dos proletários* e *O mestre ignorante* têm de novo em comparação à Escola de *Annales*? O que há de novo em relação a essa escola é que Rancière não narra as histórias de vida de operários na França do século XIX para dar representatividade aos fatos, mas para demonstrar que eles possuem uma reserva de sentido, ou seja, ele narra acontecimentos e cenas que falam não só de homens explorados, mas do que eles fazem e pensam. O filósofo não está preocupado em apenas fazer emergir os fatos. Ele quer saber o que o cotidiano desses homens tem a dizer para a história; mais do que dar a palavra, é preciso escutar as vozes desses sujeitos anônimos da história, pois eles têm muito a nos ensinar. Nesse sentido, Rancière aproxima-se de Roger Chartier (1990, p. 17), para quem a história cultural se ocupa de demonstrar “como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”, destacando como as práticas de trabalhadores operários do século XIX revelam o modo como esses sujeitos pensam si mesmos, os outros e o

mundo. Ambos os autores rompem com o conceito de cultura associado à ideologia. Assim, a cultura é uma criação política e não apenas ideologia, como queria Louis Althusser, ou seja, a cultura não está organizada através de um princípio único e linear da história, a saber: a história é feita de múltiplas temporalidades.

Ao ver as manifestações de maio de 1968, Rancière (2012) se reportou às lutas dos operários franceses no século XIX e debruçou-se “sobre certo número de processos” (RANCIÈRE, 2012, p. 114) que ele denomina de excesso. Segundo ele, “o excesso está sempre ligado a uma dualidade, a uma diferença. Ele é sempre uma não-concordância”³³ (RANCIÈRE, 2012, p. 115). Enquanto muitos veem o excesso como algo negativo, Rancière o entende como um elemento revelador de uma ação política.

O filósofo visa identificar ali, onde tudo parecia apenas exploração, sujeitos que se faziam livres por meio da composição de canções e poesias que revelavam não apenas uma ampliação dos serviços das fábricas, mas que constituíam, antes de tudo, um exercício de pensar o trabalho e sua existência. Ao usarem as mãos para compor canções, poesias e narrativas, os operários faziam de seus braços um modo de atuar contra o pensamento do patrão, como deixa entrever a historieta de Vinçard analisada pelo filósofo.

Quem vive do trabalho das mãos pode actuar com os braços contra o pensamento do patrão ou com o seu pensamento contra a materialidade do seu trabalho. Mas aquele que vive dos eu pensamento, já não pode usar de rodeios quanto ao registro do trabalho bem feito/apenas feito. Tem sempre de fazer mais, alienar sem reserva o que ele tem de mais precioso. Um proletário do pensamento é uma contradição nos termos, que só pode ser resolvida na morte ou na servidão. Do proletário ao apóstolo, o caminho é impensável em termos de carreira. Assim, *La Ruche populaire* não admite como colaboradores “os homens cuja existência material depende da sua maneira de pensar e de escrever”, mas apenas os proletários que concluíram, corroborando Urbain: “Prefiro aplinar as minhas tábuas, é menos humilhante” (RANCIÈRE, 2012, p. 77).

Ao propor pesquisar sobre o trabalho de operários, Rancière (2012) não está tão preocupado com a identidade desses trabalhadores, mas sim em saber o modo como eles apreendem o mundo, portanto, “a saber, esse que realmente se diz, o que realmente circulou na fala, como os discursos das noções, das esperanças, dos projetos se constituíram” (RANCIÈRE, 2012, p. 49); em identificar “as formas de dessubjetivações”, ou seja, “não se trata, portanto, apenas de encontrar verdadeiros operários, mas também de encontrar a verdadeira dinâmica de constituição de um certo mundo comum operário” (RANCIÈRE, 2012, p. 49). Em outras

³³ Tradução do texto de (RANCIÈRE, 2012, p. 114-115): “Je me suis penché sur un certain nombre de processus... quelque chose comme un excès. [...] D’une certaine façon, l’excès est toujours lié à une dualité, à une différence, il est toujours une non-concordance”.

palavras ele quer identificar o sentido político do trabalho para além do caráter ideológico até então expressado pelo marxismo.

A partir desse momento, o que foi importante para mim foi a crítica de qualquer identitarismo, a ideia de que não é a ideologia operária contra a burguesa, a cultura popular contra a cultura erudita, mas que todos os fenômenos importantes como deflagradores de conflito ideológico social são acontecimentos que se passam na fronteira, fenômenos de barreiras que se veem e se transgridem, de passagem de um lado para outro (RANCIÈRE, 2012, p. 51).

Na leitura dos arquivos dos operários franceses do século XIX Rancière depara-se com uma figura que lhe chamou muito a atenção: Joseph Jacotot, pois “ele fazia uma oposição entre o tempo interminável da pedagogia, de suas condições e de suas etapas, e o princípio emancipatório segundo o qual ‘tudo está em tudo’ [...]” (RANCIÈRE, 2020, p. 28). Jacotot é uma figura central ao lado de Louis Gauny. Jacotot é um professor que não sabe o holandês e por vez, seus alunos não sabem o francês, no entanto, propôs que seus alunos por meio de uma edição bilingue pudessem escrever em francês “tudo quanto haviam lido”. Para sua surpresa, todos os alunos conseguiram resolver os desafios da língua que lhe era estranha: o francês. Daí, o pressuposto jacototiano de que o sistema de ensino obedecia à lógica da evidência ou da explicação. Naquela experiência Jacotot não só descobria sua própria ignorância, mas descobriu também que todas as inteligências são iguais e que o aprender é um ato que ocorre por vontade de um sujeito, o aluno e por um incentivo do professor, que ao acreditar na potência do outro o conduz pelo caminho da busca.

O ato da inteligência é ver e comparar o que vê. Ela o faz, inicialmente segundo o acaso. É-lhe preciso procurar repetir, criar as condições para ver de novo o que ela já viu, para ver fatos semelhantes, para ver fatos que poderiam ser a causa do que ela viu. É-lhe preciso, ainda, formar palavras, frases, figuras, para dizer aos outros o que viu. Em suma, por mais que isso incomode aos gênios, o modo mais frequente de exercício da inteligência é a repetição. E a repetição é enfadonha. O primeiro vício é o da preguiça. É mais fácil se ausentar, ver pela metade, dizer o que não se vê, dizer o que se acredita ver. Assim, se formam frases de ausências, os logo que não traduzem qualquer aventura do espírito. “Eu não posso” é o exemplo dessas frases de ausência. “Eu não posso não é o nome de nenhum fato. Nada passa no espírito que corresponda a essa asserção. A rigor, ela não quer dizer nada. De forma que a palavra se carrega ou se esvazia de acordo com a vontade, que contrai ou relaxa a ação da inteligência. A significação é obra de vontade. Esse é o segredo do Ensino Universal. É também esse o segredo daqueles que são chamados gênios: o trabalho incessante para dobrar o corpo aos hábitos necessários, para ordenar a inteligência novas ideias, novas maneiras de exprimi-las; para refazer intencionalmente o que o acaso produziu e transformar circunstâncias infelizes em boas ocasiões de sucesso [...]. (RANCIÈRE, 2021, p. 84).

Joseph Jacotot (RANCIÈRE, 2007) parte do princípio de que ninguém é mais inteligente do que ninguém e que o aprender ocorre na relação de insubordinação, no momento que professor e o aluno não se sobrepõem um ao outro por saber mais. Segundo Jan Masschelen³⁴ (2021), a prática pedagógica de construção do saber se dá na incisiva condição do mestre dizer: “Tente!” O “tentar” é sempre a possibilidade de acertar errando.

Um indivíduo pode tudo o que quiser, proclama ainda o Ensino Universal. Mas, não nos enganemos sobre o que esse querer significa. O Ensino Universal não é chave do sucesso oferecida aos empreendedores pela exploração dos prodigiosos poderes da vontade. Nada seria mais contrário ao pensamento da emancipação do que esse reclame de circo. E o Mestre se irrita quando os discípulos abrem sua escola sob a insígnia de *Quem quer, pode*. A única insígnia que vale é a da *igualdade das inteligências*. (RANCIÈRE, 2007, p. 85).

A vontade não é algo que surge de um ímpeto. Ela é um desejo cultivado por outro desejo, o de conhecer a verdade sobre as coisas, fruto de meditação, de reflexão. A vontade é algo que se deixa guiar pela liberdade. Para Rancière (2007) a vontade é o dobrar-se sobre si mesmo; é tomar consciência da faculdade de raciocinar, de pensar, de agir. Vontade é assim, desejo consciente de transformar-se, de ser melhor, conservando a sua própria identidade. Uma cena, que revela essa natureza da vontade está muito presente nos ensinamentos de Jesus Cristo como se pode ver na simbólica cena do texto do Evangelho Segundo João (Jo 1, 1-11), sobre a mulher pecadora. Nesse texto, que é um relato simbólico, Jesus Cristo demonstra o seu jeito de educar. Como sabemos não há relatos históricos de que Jesus tenha frequentado escolas filosóficas de seu tempo. Sua pedagogia é claramente baseada na experiência estética. Ele vive, apreende a realidade, medita e age com sabedoria. Sua atitude diante dos acusadores e da acusação é a escuta. “O ato de escutar é fundamental. Escutar mais que ouvir. Escutar está na linha da comunicação, ouvir na linha da informação. [...] A escuta permite encontrar gesto e a palavra oportuna que desinstala da sempre e mais tranquila condição de expectador”. (CNBB, 2022, n. 26).

O aprender é uma experiência que se dá no caminho, portanto, uma experiência errante. O caminho não é o ponto de chegada. O caminho é o percurso como um todo. O “tente” de Masschelen (2021) indica que o ponto de chegada é sempre um trampolim para questões outras. O mestre é um inspirador, porque ele possibilita que o aluno se torne estudante. E aqui entendo que o aluno participa do gesto, da cena, da aula como acontecimento. Daí que no fazer

³⁴ Trata-se de uma ideia apresentada por Jan Maschelin no Congresso Internacional sobre o pensamento de Jacques Rancière, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e o Pensamento Contemporâneo (GEEPEC) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, nos dias 1 a 5 de março de 2021.

pedagógico o aluno não é apenas um ser passivo frente ao saber. Na experiência de Jacotot, o aluno se fez emancipado numa relação de distanciamento do professor. É o próprio aluno que constrói sua emancipação. Um espectador emancipado é aquele sujeito que interroga a si mesmo e ao mundo em que está inserido.

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares (RANCIÈRE, 2012b, p. 17).

Para Rancière (2007), a aprendizagem não se dá na proximidade das partes envolvidas na prática pedagógica. O saber é constituído na relação entre professor e aluno. Essa relação deve ser constituída pelo vínculo da amizade, não da idolatria ou da idealização. Todo o projeto pedagógico de rancieriano está marcado por duas ideias fundamentais: a liberdade e a igualdade. Liberdade não é fazer algo ao bel prazer do indivíduo, mas é uma postura de querer ser transformado e cooperar com a transformação de outros seres humanos e do mundo. Liberdade não é libertinagem, e nem anarquia no sentido de fazer o que se quer sem se importar com os outros seres humanos e com o mundo. Igualdade não é tornar o outro o mesmo que eu. Não é mesmice! Igualdade é a faculdade de pensar em conjunto, em comunhão; é pensar de forma articulada; é a capacidade de sentir e pensar de modo respeitoso, humano. Nesse sentido, a emancipação “busca resistir à banalização e à instrumentalização dessas palavras, voltar a significá-las, fazê-las mais profundas, mais afiadas, mais vivas, menos inofensivas, menos assimiláveis, mais difíceis de se pronunciar.

O problema da formação humana não é quantidade de alunos por sala ou a posição das carteiras; não é o salário dos professores – o que evidentemente também é muito importante -, mas o que forma verdadeiramente é a vontade de tornar-se outro. Não basta construir escolas, equipá-las com aparelhos tecnológicos, climatizá-las, entre outras coisas. A emancipação não está nos instrumentos, mas no fazer sujeito cada um dos falantes, cada um dos alunos. O principal objetivo da formação humana é tornar-se alguém diferente; é humanizar-se. Não se trata apenas de dar a palavra aos falantes, é preciso escutá-los com respeito, considerando que cada sujeito que escuta é um outro igual àquele que fala. A escuta da palavra é o fio que alinhava o ato de educar. Professores e alunos não são produtores de ruídos. Eles são sujeitos falantes, seres humanos, sujeitos políticos.

O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e a abole a distância, que a desdobre e que a reabsorve no seio de sua palavra (RANCIÈRE, 2007, p. 21).

Assim, o verdadeiro intelectual é aquele que possibilita uma relação de partilha de saberes. A sala de aula é como um teatro, ou seja, lugar onde a cena ocorre, podendo ser no pátio, debaixo de uma árvore ou mesmo dentro de um ônibus escolar. Uma aula que se realiza no plano da verdade, do saber, da vida não é demagogia professoral, é acontecimento, é uma ação política. Não se trata de um espetáculo como *show business*, conforme pensado na sociedade de consumidores, em que tudo se resume à mercadoria, inclusive as pessoas.

Os membros da sociedade de consumidores são eles próprios mercadorias de consumo, e é a qualidade de ser uma mercadoria de consumo que os torna membros autênticos dessa sociedade. Tornar-se e continuar sendo uma mercadoria vendável é o mais poderoso motivo de preocupação do consumidor, mesmo que em geral latente e quase nunca consciente. É por seu poder de aumentar o preço do mercado do consumidor que se costuma avaliar a atratividade dos bens de consumo – os atuais ou potenciais objetos de desejo dos consumidores que desencadeiam as ações de consumo. “Fazer de si mesmo uma mercadoria vendável” é um trabalho do tipo faça-você-mesmo e um dever individual (BAUMAN, 2008, p. 76).

A aula é como a cena de um espetáculo teatral, é um acontecimento a ser lido de diferentes maneiras, não show como na sociedade dos consumidores. Ela não é balbúrdia, anarquia. Uma aula sem a participação dos falantes é apenas transferência de saber. Uma aula em sentido pleno não é repetição, imitação, uma cópia, apesar de ser real a existência de uma pedagogia do embrutecimento na sala de aula. Na pedagogia emancipatória os sujeitos se deixam guiar pelo princípio da partilha do sensível, o que significa dizer não um conceito, mas um estado de coisas. Penso que a partilha do sensível pode ser entendida como aquilo que os pensadores dos primórdios denominavam *phýsis*, aquilo que constitui a natureza das coisas, dos seres, do mundo.

Phýsis significa um processo de fazer nascer, de fazer crescer; força produtora dos seres; natureza ou maneira de ser de uma coisa, disposição natural, substância das coisas. A *phýsis*, portanto é essa força que faz nascer e crescer todas as coisas, essa realidade primeira, a força que desvela a *arkhé* de todas as coisas. Não se limita, pois, aos corpos celestes e terrestres, mas inclui também a alma, o espírito, o pensamento, a linguagem (na gramática, na retórica, na lógica), os deuses, a natureza humana, a existência dos indivíduos e da pólis, numa palavra, a totalidade daquilo que é (COELHO, 2004, p. 21)

Rancière (2007) insiste que a igualdade não é um fim a ser alcançado, mas aquilo que é da natureza da formação humana. Uma educação centrada no princípio da igualdade não exclui

os conteúdos do processo de aprendizagem. O problema é quando o processo da formação humana está baseado em uma pedagogia dos conteúdos sem contar com a participação dos alunos. A partilha do sensível não é uma transferência de saberes, ao contrário, é articulação, engajamento, é feitura, é saber criar relações entre os diversos conhecimentos. Ela implica a distribuição deles, a transmissão, mas também requer a participação. Uma formação humana que tem como princípio a partilha do sensível preza pela reciprocidade entre os sujeitos do processo de aprendizagem – professor e aluno – e também pela reciprocidade entre os diversos saberes.

A partilha do sensível é uma forma política de ser. Tomemos como exemplo a formação humana nas escolas brasileiras. A princípio, as escolas brasileiras são conteudistas, marcadas por imensas desigualdades e, não raramente, visam à profissionalização com vistas para o mercado de trabalho. Tornou-se comum a divulgação dos resultados da avaliação do IDEB nos muros das escolas e/ou em *outdoors* espalhados nas cidades com o evidente objetivo de dizer que uma escola é melhor que outra por ser mais produtiva.

No geral, não se vai à escola para tornar-se um ser político, para se tornar um cidadão. Vai-se à escola para vencer na vida e ter sucesso. A escola é, assim, inserida no plano do mercado, tornando-se mais um produto a ser vendido e subserviente das forças econômicas e partidárias que a produz. “Segundo essa lógica, o que convém ao produtor é a forma social exatamente oposta à escola, aquela em que não se está preocupado com o aprender, sob a igualdade [...], mas com aprender a fazer, nas condições da hierarquia que ensina uma condição e, ao mesmo tempo, uma profissão” (RANCIÈRE, 2018b, p. 673).

O que a constitui como obra de cultura, como instituição estética-política é sua condição formadora: iniciar o humano no universo da vida coletiva; é dizer, proferir uma palavra a cada criança, jovem, adulto, idoso que eles são cidadãos de um mundo e por isso são homens e mulheres da palavra.

Na sociedade de consumidores, a palavra é ameaçada porque ela se constitui como ameaça aos interesses pessoais, às ideologias partidárias. A força do mercado é exatamente a de não permitir a palavra do outro. Novamente penso no “universo fechado da locução verbal” de Marcuse. Aprisionar a palavra é condição *sine qua non* para o adestramento do indivíduo e é por isso que a escola é constantemente ameaçada, pois ela realiza o contrário: é como instituição da palavra, do debate sobre as coisas, com os outros e com o mundo que a escola deve intervir na história para salvaguardar o direito a todos de serem inseridos na vida coletiva.

É aqui que intervém a forma-escola. A escola não é a princípio um lugar ou uma função definida por uma finalidade social exterior. Ela é antes uma forma simbólica, uma norma de separação dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais. E escola não significa aprendizagem, mas tempo livre. A *scholè* grega separa dois usos dos tempos: o uso daqueles de quem a adstringência do serviço e da produção tira, *por definição*, o tempo de fazer outra coisa; o uso daqueles que *têm tempo*, quer dizer, que estão dispensados dos constrangimentos do trabalho. Entre esses, alguns majoram ainda essa disponibilidade, sacrificando o quanto possível os privilégios e os deveres de sua condição ao puro prazer de aprender. Se *scholè* define o modelo de vida dos iguais, esses “escolares” da Academia ou do Liceu, do Pórtico e do Jardim, são os iguais por excelência. [...]. Ela (*scholè*) é, antes o lugar colocado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende para aprender, o lugar da igualdade por excelência (RANCIÈRE, 2018, p. 671).

Mas é preciso assinalar que na cultura grega a *skholē* enquanto tempo livre, liberdade criativa e ócio só foi possível dada a consciência dos gregos de que o homem é um ser da palavra. É essa novidade que herdamos dos gregos, e mesmo diante dos muitos dissabores causados pela lógica do capital, é a escola, em seu sentido mais pleno, que nos insere na comunidade dos iguais, por isso deveria ser aberta a todos, sem distinção. Nesse sentido, a escola é uma instituição política e estética ao mesmo tempo.

No universo da escola, a emancipação do sujeito se dá na interrupção da conformidade consensual em que tudo se reduz à lógica do mesmo, do repetitivo, da reprodução, portanto, na ordem do diálogo que gera a liberdade e torna outro o ser que dela se apropria. A mesmice é um gesto de embrutecimento, de dominação, de assujeitamento que anda de mãos dadas com a sociedade dos consumidores (BAUMAN, 2008). A sociedade da mesmice não gera seres humanos questionadores, críticos e conscientes, porque seu interesse é a perpetuação da lógica dominante. Nela não há uma reciprocidade, não há respeito, mas tão simplesmente uma hierarquia entre quem sabe e os que não sabem, entre os que tem parte e os sem parte. Nesse tipo de sociedade, os direitos parecem ser garantidos, entretanto, seu objetivo geral é controlar corpos e mentes. A sociedade dos iguais é uma *comum-unidade*, não por causa da proximidade entre seus membros, mas pelo fato de eles se respeitarem mutuamente em suas diferenças.

De acordo com Rancière (2007; 2018), a educação emancipadora não é a que estabelece consensos, mas aquela que, reconhecendo os diversos modos de sentir, ver e pensar, faz com que cada sujeito se descubra sujeito de um lugar. Na sociedade de consumidores, o saber é uma mercadoria, assim como o indivíduo que o produz, portanto, ela preza por estabelecer consensos. Na comunidade dos iguais, já preconizada por Jacotot, o que estabelece o universo da aprendizagem é o dissenso, a distância. Pode-se afirmar que a escola se torna uma comunidade dos iguais quando ela rompe com a lógica da explicação, do saber pronto e acabado. Mais ainda, quando ela acolhe os saberes de cada um daqueles que dela fazem parte.

Em *O mestre ignorante*, Rancière (2007) distingue dois tipos de posturas pedagógicas: a pedagogia do embrutecimento e a da emancipação. A primeira visa “o exercício da autoridade e da submissão dos sujeitos”, coadunando “a ordem idêntica à autoridade dos que sabem sobre os que ignoram, ordem voltada a reduzir tanto quanto possível a distância entre os primeiros e os segundos” (RANCIÈRE, 2007, p. 10); na segunda, “a igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes” (RANCIÈRE, 2007, p. 11). A ordem da primeira é a explicação cujo objetivo é

[...] destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimento e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo. Assim, progredia o aluno, na apropriação racional do saber e na formação do julgamento e do gosto, até onde sua destinação social o requeria, preparando-se para dar à sua educação uso compatível com essa destinação: ensinar, advogar ou governar para as elites; conceber, desenhar ou fabricar instrumentos e máquinas para as novas vanguardas que se buscavam, agora, arrancar da elite do poro; fazer carreira das ciências, novas descobertas para os espíritos dotados desse gênio particular (RANCIÈRE, 2007, p. 19).

Uma prática educativa centrada nessa perspectiva é um ato de embrutecimento, visto que é uma imposição de hierarquia de saberes. Nessa visão pedagógica, existe um ser que sabe tudo e que tudo pode explicar a outrem que, por sua vez, nada sabe. Freire (1983) denominou essa postura de “educação bancária”, remetendo à ideia de acumulação de riquezas, portanto, estabelecendo uma proximidade entre saber e mercadoria. Segundo Freire (1983), uma prática educativa bancária é assistencialista, acrítica, imobilizadora, estática, desprovida de uma forma de pensar que articule teoria e prática, pensamento e sensibilidade, ideia e contexto.

Por outro lado, uma educação emancipadora é aquela que tem como princípio a igualdade das inteligências e a liberdade como capacidade de se fazer igual em direito a todos os outros. Trata-se de reconhecer que cada indivíduo tem um saber e que este saber interessa não somente a um outro indivíduo, mas a toda uma comunidade. Jacotot não estava interessado em estabelecer hierarquias de saberes como faziam os professores de sua época. Sua prática pedagógica desconhece conteúdos fixos. Ao que parece, ela deixa de ser negócio para se tornar um elemento verdadeiramente formativo constituinte do humano.

Ele se pôs, assim, a ensinar a pintura e o piano. Os estudantes de Direito queriam, ainda, que fosse atribuída uma cátedra que estava livre em sua faculdade. Mas, a Universidade de Louvain já se inquietava demais em relação a esse leitor extravagante por quem os alunos desertavam dos cursos magistrais, para espremer-se, à noite, em uma sala, muito pequena e apenas iluminada por duas velas e ouvi-los dizer: “É preciso que eu lhes ensine que nada tenho a ensinar-lhes” (RANCIÈRE, 20012, p. 33).

A educação para a liberdade é algo fundamental no pensamento pedagógico de Jacotot e se funda sobre o princípio da igualdade entre os homens, ou seja, sobre o alicerce da dignidade da vida humana, expressando assim a realização daquilo que lhe é peculiar, sua dimensão antropológica. No entanto, formar o homem para a liberdade não se limita apenas a isso. Toda educação é também um ato político, porquanto visa tornar o homem um sujeito emancipado, autônomo capaz de lutar pelos direitos fundamentais à vida humana.

Educar é trabalhar para que o Homem que está em cada indivíduo como possibilidade se torne real e os educandos reconheçam, vivam e afirmem sua humanidade, na esfera pública e privada. É criar condições concretas para que independente de idade, nacionalidade, cultura, crença, opção política e situação econômica, eles possam realizar o sentido e a finalidade da existência humana, agindo com racionalidade, autonomia e justiça, elevando-se ao plano da vida excelente, virtuosa, dignificando e engrandecendo a humanidade (COELHO, 2012, p. 329).

Como um ato político, a educação deve tornar o homem capaz de agir por si mesmo, portanto, de fazer escolhas de modo responsável. Por isso, Jacotot não se preocupa com a transmissão de conteúdo ou de uma obediência cega ao mestre explicador. Outro princípio que forja o sujeito emancipado é a coragem de dizer a verdade. A comunidade dos iguais é formada por indivíduos falantes. Por isso, é necessário dar a palavra a todos os homens indistintamente; fazê-los pronunciar sua verdade e ocupar os lugares que lhe são de direito e que a sociedade do capital lhe recusa em detrimento do privilégio de alguns homens.

A palavra é, em sentido filosófico, muito mais do que emitir sons. Ela é a manifestação do homem político, enquanto a voz é apenas imitação desarticulada. Para Aristóteles (*Política*, I, 1253 a, 9-18), o homem é um animal político porque ele “possui a palavra”, enquanto os outros animais só possuem a voz. Fernandes (2012, p. 54) explica: “É no falar uns com os outros, no discutir e discorrer uns com, uns para, e uns contra os outros que se dão os jogos de convivência; é que se decidem os rumos da existência plural e se experimentam as destinações da própria comunidade e do próprio povo”.

O *lógos* não é uma palavra muda e sem sentido. Como palavra, o *lógos* institui o comum. Pela palavra, os sem parte requerem o lugar que lhes é de direito, visto que são homens. Cruz (2012, p. 168) ressalta que “em sua essência, o sujeito político é o resultante da ação comum fundada na livre troca de opiniões que, só pode ser gerado e atualizado a partir da potencialidade dos ser-com discursivos, em que as palavras e atos não se separam”.

A escola é, por excelência, o *locus* onde a palavra é pronunciada, sendo eminentemente estética e política. A escola não é um lugar geográfico de aprendizagem, mas “é antes uma

forma simbólica, uma norma de separação dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais” (RANCIÈRE, 2018, p. 671). Pensada dessa forma, a escola não tem como fim a igualdade, mas é ela mesma o princípio da igualdade. Sendo geradora de desigualdades, a escola se coloca a serviço da sociedade capitalista. Rancière (2007, p. 1007) explica: “A igualdade das inteligências é o laço comum do gênero humano, a condição necessária e suficiente para que uma sociedade de homens exista. Se os homens se considerassem como iguais, a constituição estaria logo pronta”.

Há ainda algo que devemos nos perguntar: quem é mesmo o mestre ignorante? Seria ele um educador socrático? A análise reflexiva sobre a obra nos leva a postular que o método de Jacotot é totalmente anti-socrático, pois sua reflexão “vai no sentido de mostrar que a figura de Sócrates não é a do emancipador, mas do embrutecer por excelência, que organiza uma *mise-e-sciène* em que o aluno deve confrontar às lacunas de seu próprio discurso [...]”. A figura de Sócrates é a do professor facilitador. Ele promove o meio para que o aluno diga aquilo que está de acordo com a lógica da explicação, à ordem da desigualdade da inteligência. Diferentemente da pedagogia socrática, a proposta de Jacotot é uma aventura intelectual emancipadora porque nasce de uma relação dialógica que pressupõe elementos da “ideologia e a contra-teoria do movimento do espírito”. (VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003, p. 190).

Para Jacotot, o mestre ignorante é aquele que “não transmite seu saber e também não é o guia que leva o aluno ao bom caminho, que é puramente vontade, que diz à vontade que se encontra a sua frente para buscar seu caminho, portanto, para exercer sozinha sua inteligência, na busca desse caminho” (VERMEREM; CORNU; BENVENUTO, 2003, p. 188). Seu método consiste no pressuposto de que todo ser humano tem algo a falar; que a palavra do aprendiz tem sempre um sentido que deve ser considerado. Essa palavra pode ser uma oração, um poema, uma ideia que precisa ser verificada, nunca por meio da desigualdade, mas através do diálogo, de uma relação que requer como princípio à igualdade.

Ora, a relação emancipadora exige que a igualdade seja tomada como ponto de partida. Ela exige que se parta, não do que o “ignorante” desconhece, mas do que sabe. O ignorante sempre sabe alguma coisa e sempre pode relacionar o que ignora ao que já sabe. Tudo começa pelo obstáculo aparentemente mais intransponível: o da leitura. [...] O método de Jacotot consiste na afirmação de que há sempre um ponto de passagem, de que o ignorante sempre possui, em seu conhecimento oral da linguagem, os meios de estabelecer relações com os signos escritos que ignora. (VERMEREM; CORNU; BENVENUTO, 2003, p. 191).

A seguir nos propomos refletir sobre a formação humana e sua relação com a estética e política. Tendo em vista que “a prova da igualdade é uma prova prática, em ato” propomos

refletir a prática pedagógica à luz de uma da literatura. Escolhemos para isso o conto “Quando a escola é de vidro” que ressalta, ao nosso ver, a perspectiva da pedagogia jacobiniana defendida por Jacques Rancière (2007).

3.1 Formação Humana, Estética e Política

Ao refletirmos sobre a questão da formação humana e sua relação com a estética e a política a partir do pensamento de Jacques Rancière, ressaltamos aqui o conceito de “partilha do sensível” para demonstrar as possibilidades de um projeto educativo que vise a emancipação do homem contemporâneo, no âmbito da educação formal, pois a escola deve ser por excelência o lugar de reflexão, debate e de trocas de experiências significativas para a formação humana. A escola que defendemos é aquela cujo sentido está em ser algo que o próprio educando possa descobrir, assim como o fez Jacotot:

E era bem disso que se tratava o fato era que alguns estudantes se ensinaram a falar e a escrever em francês, sem o socorro de suas explicações. Ele nada lhes havia transmitido de sua ciência, nada explicado quanto aos radicais e as flexões da língua francesa. Ele nem mesmo havia procedido à maneira desses pedagogos reformadores que, como o preceptor do Emílio, perdem seus alunos, para melhor guiá-los e balizam astuciosamente todo um percurso com obstáculo que precisam superar sozinhos. Ele os havia deixado sós com o texto de Fénelon, uma tradução – nem mesmo interlinear, como era uso nas escolas – e a vontade de aprender o francês. Ele somente lhes havia dado a ordem de atravessar uma floresta cuja saída ignorava (RANCIÈRE, 2007, p. 26-27).

Ao discutirmos sobre o sentido do termo “formação” há que se pensar, em primeiro lugar, que não se trata de colocar algo dentro de um recipiente, de medir, delimitar, classificar, alinhar, tornar acabado, embrutecer. Essa é a postura do mestre explicador. Na perspectiva rancieriniana “a lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. [...] o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada” (RANCIÈRE, 2007, p. 21). Ensinar não significa fazer transferência de conhecimento. Isso é asfixiar, aprisionar, fragmentar, engessar, enclausurar o saber, ou, segundo Rancière (2007) causar o “embrutecimento”.

O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu da ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. [...]. O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do

povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte para o todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do embrutecimento (RANCIÈRE, 2007, p. 24).

A lógica do mestre explicador nega os saberes que não são dotados de verificação e comprovação, tornando-os “saberes desqualificados”, como afirmava Foucault (1999). Na ordem dessa lógica não há um litígio, não há revolta, nem contestação. Mas faz-se necessário dizer que o litígio não é uma confusão entre os seres falantes, como no relato bíblico da Torre de Babel. Um ato litigioso é uma interlocução, um diálogo. Assim, o litígio é um ato político porque “se diferencia de todo conflito de interesses entre partes constituídas da população, já que é um conflito sobre a própria contagem das partes. Não é uma discussão entre sócios, mas a interlocução que põe em jogo a própria situação de interlocução” (RANCIÈRE, 2007, p. 112). Paulo Freire (1993), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*³⁵, expõe a questão da educação bancária nos mesmos termos que Rancière (2007) compreende a postura do mestre explicador.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca (FREIRE, 1993, p. 67).

Nesse sentido, a formação humana não pode ocorrer na lógica do consenso, pois esta evita e impede a existência do litígio político. A ordem da explicação não permite que os seres humanos possam compreender por si sós, mas somente por meio de argumentações, explicações, exposições prévias de conteúdos (RANCIÈRE, 2007). Freire (1983) segue na mesma perspectiva. A formação humana está na ordem da partilha do sensível na medida em que ela se constitui como engajamento estético-político dos seres humanos na vida da comunidade. A interlocução entre estética e política não é uma relação simples ou inexplicável. É por meio do litígio, da manifestação dos falantes, que ocorre a partilha do sensível. Se não há litígio não pode haver política e, conseqüentemente, a estética.

³⁵ Entendemos que a perspectiva racieriana é experiencial-transcendental, ou seja, trata-se de uma aventura intelectual enquanto a concepção freiriana é histórico-social, mas ambos acreditam que o conhecimento não é domínio de um determinado sujeito. Para ambos, todo ser humano pode aprender.

A política é a prática na qual a lógica do traço igualitário assume a forma do tratamento de um dano, onde ela se torna o argumento de um dano de princípio que vem ligar-se a um litígio determinado nas partilhas das ocupações, das funções e dos lugares (RANCIÈRE, 2018, p. 49).

É na relação com os outros e com o mundo que os seres humanos se formam enquanto sujeitos de cultura. Nessa relação, os homens vão se lapidando e aperfeiçoando seu modo de sentir, pensar, perceber e agir. Não existem seres humanos isolados. O isolamento se traduz em desumanização, em desaparecimento de si, porque rompe com sua condição mesma de animal político. Desse modo, a escola é o *locus*, por excelência, de humanização, de cultura (produção de bens culturais) e aperfeiçoamento humano, e não um lugar de acúmulo de conhecimentos sistematizados. A escola como instituição não quer ser nada mais que um “está-com-os-outros”, sejam pobres ou ricos, brancos ou negros, homens ou mulheres, transexuais, indígenas, entre outros. Ela é uma instituição política e, como tal, não pode se deixar reger pela lógica das desigualdades. Como instituição também estética, a escola deve presar pelo princípio da igualdade entre os seres humanos.

A política só existe mediante a efetuação da igualdade de qualquer pessoa com qualquer pessoa com qualquer pessoa liberdade vazia de uma “parte” da comunidade que desregula todo e qualquer computo das “partes”. A igualdade, que é a condição não-política da política, não se apresenta ali enquanto tal. Só aparece sob a figura do dano. A política assim está sempre torcida pela refração da igualdade em liberdade. Ela nunca é pura, fundada numa essência própria da comunidade e da lei. Só existe quando a comunidade e a lei mudam de estatuto pela adjunção da igualdade à lei (a isonomia ateniense, que não é apenas o fato de que a lei é “igual para todos”, mas de que o sentido da lei da lei é o de representar a igualdade) e pelo aparecimento de uma “parte” idêntica ao todo (RANCIÈRE, 2018, p. 75).

Para aprofundar essa reflexão sobre a natureza da escola como habitat no qual os seres se formam, reportamo-nos ao conto de Ruth Rocha, intitulado *Quando a escola é de vidro*, que nos remete a uma reflexão sobre o sentido da escola e, portanto, sobre os sentidos que o termo formação pode se dar a ler. Entendemos que o regime estético expresso até aqui na condição de partilha do sensível é algo que se dá de diversas formas, e uma delas é a literatura de ficção.

A ficção não é o mundo dos seres imaginários opostos ao mundo da realidade efetiva. Trata-se, em primeiro lugar, de uma estrutura de racionalidade que permite reunir traços dispersos na construção de situações e de personagens identificáveis, designar acontecimentos, estabelecer uma ligação entre esses acontecimentos e dar sentido a essa ligação (RANCIÈRE, 2016, p. 11).

A literatura como obra de ficção não é nem verdade e nem mentira. Como obra de arte, ela é, sobretudo, uma obra de cultura.

A obra de cultura é uma criação do espírito, na qual uma determinada esfera do engenho humano, a filosofia, a arte e a literatura, por exemplo, realizam concretamente e de forma eminente, sua natureza e nessa e por essa área as criações da razão, da sensibilidade e da imaginação, os humanos, a humanidade caminham rumo à perfeição. [...] Como exemplar, o livro é um objeto espaço-temporal, com seu formato, peso, dimensões, folhas e cores. Como obra de cultura, texto literário, filosófico ou científico, situa-se no mundo do espírito, do pensamento, da sensibilidade e da imaginação, amplia e aprofunda horizontes, torna possíveis novas formas de compreensão e abre novas possibilidades de pensamento e de ação, novas formas de ver e de agir (COÊLHO, 2009, p. 19-20).

Como obra de cultura, a única função que lhe cabe é “o conjunto aberto e sem lei das aventuras da letra com a falta de um corpo, onde a delimitação dos discursos não para de se apagar, voltando a tomar figura sem cessar, onde qualquer distribuição legítima das posições de enunciação desaparece na comunidade sem contorno dos seres falantes” (RANCIÈRE, 2017, p. 31). Assim, os elementos que aparecem no conto de Ruth Rocha não são verdadeiros, nem falsos, pois, segundo Rancière (2017, p. 44), “a literatura começa de fato, onde essa ‘realidade de ficção’ é posta em questão”, ou seja, onde a imaginação exerce seu poder de criar e recriar as coisas, os seres e o mundo.

3.2 Literatura de Ficção: por uma Filosofia da Emancipação do Ser Humano

No conto “*Quando a escola é de vidro*”, Ruth Rocha narra a história de uma escola que colocava todos os seus alunos dentro de um recipiente de vidro. Isso era feito cotidianamente, ano após ano. O vidro não era de acordo com o tamanho da criança, mas conforme a série que a criança estudava. A criança só mudava de vidro quando aprovada para a turma seguinte. Geralmente, os alunos se acostumavam a serem colocados dentro daqueles vidros e quando alguém ousava reclamar, os mais velhos sempre diziam: “É assim mesmo, você vai se acostumar!” (ROCHA, 1987, p. 27).

Porém, certo dia chegou na escola um menino cujo nome era Firuli. Menino da favela, pobre e carente. Os professores resolveram deixá-lo fora do vidro para não o traumatizar ainda mais. O problema era que Firuli pegava o conteúdo em um só lance e fazia mil perguntas. Ele podia esticar os braços, movimentar-se, pensar o que quisesse, questionar, enfim, podia fazer tudo que uma pessoa livre pode fazer. Certo dia, os colegas que estavam dentro dos vidros desejaram sair dos recipientes em que foram postos, o que causou um alvoroço, pois a cada dia aumentava o número dos que não aceitavam mais serem colocados nos vidros. Por fim, a escola, provocada pelas atitudes de Firuli, foi levada a vivenciar outras práticas educativas diferentes

das vivenciadas no cotidiano da escola, aquilo que Jacotot denomina de improvisação intelectual.

Esse processo de improvisação rompe com “o sistema de asserções e afirmações categóricas” da filosofia e da pedagogia do embrutecimento, como afirma Didier Moreau³⁶ (sd.). Segundo Moreau (2019, p. 29), “a improvisação em Jacotot consiste, para o aluno, em desenvolver uma experiência com o pensamento por meio de uma proposição dada ou através de uma simples palavra”. Assim, Jacotot propôs aos seus alunos a leitura de uma edição bilíngue do *Telêmaco*, uma obra de François Fénelon escrita no final do século XVII. O livro é, assim, um elemento importante para a emancipação das pessoas. Mas por que esse livro e não outro, visto que não se trata de uma “obra-prima da língua francesa?” (RANCIÈRE, 2007, p. 40). Primeiramente, porque Jacotot conhecia o texto escrito, depois porque certamente tinha uma admiração pelo “estilo puro e variado” com que Fénelon explicava sua moral severa.

Aprende-se aí mitologia e geografia. Escuta-se aí, através da “tradução” francesa, o latim de Virgílio e o grego de Homero. Trata-se, enfim, de um livro clássico, um desses em que uma língua apresenta o essencial de suas formas e de seus poderes. Um livro que é um todo; um centro ao qual se pode associar tudo o que se aprender de novo; um círculo no interior do qual é possível compreender cada uma dessas novas coisas, encontrar os meios de dizer o que se vê, o que se pensa disso, o que se faz com isso (RANCIÈRE, 2007, p. 40-41).

O livro obedece ao princípio do Ensino Universal: a igualdade da inteligência, não como instrumento metodológico, mas como um “terceiro” que reclama uma proximidade entre professor e aluno. O livro implode o pensamento binário, a separação entre as partes, o que não significa que cada sujeito se mantenha distante um do outro no processo de formação humana, e estabelece uma relação de igualdade entre os leitores. Mas a que espécie de livro Jacotot se refere? Todo livro emancipa? Evidentemente Jacotot não se refere a qualquer livro. Não se trata de um livro didático, mesmo porque para o método do ensino universal isso seria uma contradição aos seus princípios. *Telêmaco* é uma obra de ficção, portanto, uma obra literária.

Como ficção, a obra literária não pretende ser uma verdade sobre uma dada realidade, mas, por outro lado, também não é uma mentira. Um livro é a manifestação de uma inteligência em ação. Ao ser dado a ler, ele instiga outras inteligências a agirem. Jacotot se surpreende com a forma com que seus alunos haviam aprendido a ler um livro em uma língua diferente da sua. O que está evidente na prática do mestre ignorante é a capacidade de perceber no outro aquilo

³⁶ O texto original em francês me foi cedido pelo próprio autor. « [...]la philosophie – en tant que système d’assertions » ; « L’improvisation, chez Jacotot consiste, pour l’élève, à développer une expérience de pensée à partir d’une proposition donnée, ou de quelques simples mots » (MOREAU, sd, p. 1).

que ele tem: a inteligência. Comparando, estabelecendo relações entre as palavras, os alunos foram iniciados em experiência emancipadora: a leitura.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribuí seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor (CHARTIER, 1999, p. 77).

Jacotot percebe a importância do livro para a formação humana. O livro é, na perspectiva da emancipação, uma forma de partilha do sensível porque ele estabelece um vínculo, uma relação entre aqueles que participam da comunidade constituindo-a como comunidade política segundo o princípio da igualdade.

Voltemos à história de Ruth Rocha. Ela nos fala de formação no sentido que aqui nos propomos a demonstrar. Formar é possibilitar que cada homem possa buscar sua realização enquanto ser-no-mundo-e-com-o-mundo de modo emancipado, isto é, por meio da participação e da partilha das experiências e da reflexão sobre a vida nas múltiplas circunstâncias dadas ao homem inserido no mundo, na relação com outros homens. Desse modo, formar é antes de tudo algo constitutivo de uma dimensão estética e política. Estética porque versa sobre um modo de pensar, de sentir e de perceber-se no mundo e com o mundo; política porque trata-se do convívio com os outros, do agir coletivamente à luz de uma meditação, de um pensamento comprometido com a ética.

A questão da formação humana emancipadora nos exige pensar que a existência precede a essência; que os sentidos são formas primeiras e fundamentais de significação do conhecimento. É no existir histórico-social que os homens se constituem como seres estéticos e políticos. E esse existir não pode ser desvinculado da responsabilidade ética, de um dever-ser, de uma participação e da partilha dos bens produzidos ao longo da história da humanidade.

Formar homens para uma sociedade civilizada exige que a escola enquanto instituição social, histórica e cultural garanta a capacidade que cada sujeito possui de pensar e sentir a si mesmo, os outros e o mundo. A escola não é lugar de socialização, mas um *locus* fundante do pensamento emancipado. Quando a escola não cumpre esse princípio ela se torna apenas uma instituição reprodutora das formas não autônomas do pensamento e também da vida. Formação é uma ação em movimento, uma ação que provoca o dado, o pronto, o acabado, destruindo a cada dia todas as formas de desigualdades.

A formação só poderá realizar-se intempestivamente contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, ideias e ações não são outra

coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também uma luta contra o sujeito “para chegar a ser esse que se é” há que combater o que já é (LARROSA, 2002, p. 61).

A escola emancipadora deve ser uma escola ao mesmo tempo emancipada, isto é, um lugar onde todos possam pensar, sentir, dizer, viver individual e coletivamente numa experiência de profunda responsabilidade e sentido de participação e partilha das vivências, mesmo que essas experiências não correspondam ao pensamento racional fragmentado.

A escola, por outro lado, surge como a materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente separa ou retira os alunos para fora da (desigual ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo e para dentro do luxo de um tempo igualitário. Foi a escola grega que deu forma concreta a esse tipo de tempo. Isto significa que este, e não, por exemplo, a transferência de conhecimento ou desenvolvimento de talentos – é a forma de tempo livre por meio do qual os alunos poderiam ser retirados de sua posição social. [...] E é esse formato de tempo livre que constitui a ligação comum entre a escola dos atenienses livres e a coleção heterogênea das instituições escolares (faculdades, escolas secundárias, escolas primárias, escolas técnicas, escolas vocacionais, etc) da nossa época (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 29).

Essa concepção de escola está vinculada a um tipo específico de Estado. Uma escola emancipadora se realiza no universo do Estado democrático enquanto instituição cujo dever é garantir a igualdade entre os homens. Essa igualdade não é apenas garantia aos bens econômicos, mas, e sobretudo, a constituição de formas de vida livre, fraterna, humana.

3.3 O Estado Estético não pode dar nada senão aquilo que não é seu

O Estado não é uma organização empresarial, como propõe o neoliberalismo. Ele é, sobretudo, a forma por excelência da vida coletiva; um lugar de convivência entre os seres humanos marcado pela cultura, por uma experiência da partilha dos valores fundamentais à existência humana, cuja natureza é ser democrático.

O Estado democrático de direito não é constituído pela soma das partes, não é um aglomerado de indivíduos buscando seus próprios interesses ou preocupados em suprir suas necessidades básicas. Em uma sociedade democrática o Estado não pode ser um aparelho ideológico como pretendia Louis Althusser. Ele é uma instituição cuja natureza é realizar a partilha do sensível: receber e distribuir de forma igualitária para que todos tenham acesso à educação, à saúde, à habitação, à liberdade, entre outros direitos primordiais aos seres humanos. Marcado por essa condição, o Estado é eminentemente estético.

O Estado estético não é um princípio racional e menos ainda pragmático. Ele se realiza na confluência, na interlocução de duas dimensões: racional e sensível, entre pensar e sentir.

Chamamos de estético o Estado cuja natureza é propriamente a democracia, onde tudo é de todos. O Estado estético é aquele que recolhendo os benefícios dos que têm parte, também distribui com os que não a tem. Daí que o todos devem ter acesso ao universo da escola. Mas isso somente pode acontecer quando a democracia deixar de ser um “regime parlamentar ou de Estado de direito” (RANCIÈRE, 2018, p. 111), isto é, quando ela se tornar um regime que governa todas as instituições.

A democracia é a instituição de sujeitos que não coincidem com “partes” do Estado ou da sociedade, sujeitos flutuantes que transtornam toda representação dos lugares e das partes. [...] Há democracia se existir uma esfera específica de aparência do povo. Há democracia se houver atores específicos da política que não são nem agentes do dispositivo de Estado nem partes da sociedade, se houver coletivos que removam as identificações em termos de partes do Estado ou da sociedade. Há democracia, enfim, se houver litígio conduzido sobre o palco da manifestação do povo por um sujeito não-identitário (RANCIÈRE, 2018, p. 111-112).

Nesse Estado, a escola, orientada pelo princípio das igualdades das inteligências, torna-se *locus* no qual o homem é convocado a pensar, criar, recriar a si mesmo e o mundo no qual se encontra inserido. Contudo, vale lembrar que a emancipação não é dada pelo Estado por meio da instrução “pela simples razão de que não se deve às pessoas aquilo que elas podem conquistar por si próprias” (RANCIÈRE, 2007, p. 148).

Um processo formativo requer que não exista supremacia de uma pessoa sobre a outra, de uma comunidade sobre a outra, de um povo sobre o outro, mas que todos possam juntos buscar o saber por meio da partilha do sensível, “mas todo homem pode, a cada instante emancipar-se e emancipar a um outro, anunciar a outros esse *benefício* e aumentar o número dos homens que se reconhecem como tais e não mais fazem de conta que são inferiores” (RANCIÈRE, 2007, p. 148).

No universo da formação humana não se leva em conta unicamente a racionalidade. A formação humana que nunca reclama para si mesma uma vital imbricação entre pensar-sentir torna-se uma espécie de recipiente de vidro, como na história de Ruth Rocha, na qual em algum instante haverá quem queira colocar os seres humanos e prendê-los ali para todo o sempre. Um autêntico projeto de formação humana deve se ater às multiplicidades de saberes advindos dos mais diversos lugares e culturas. Formação é, nesse sentido, um dar-se a um outro sem perder a consciência de si, sem deixar-se enveredar por caminhos desumanos do individualismo, da permissividade, do relativismo, do consumismo, entre outros. A formação deve ser um projeto sensível situado no dia a dia da vida, no cotidiano das relações entre os seres humanos e com o mundo.

Mas como pensar e elaborar um projeto de formação humana baseado no princípio da partilha do sensível frente à realidade de uma sociedade de consumidores? Como fazer com que o sujeito contemporâneo tão apegado às “tirantias da visibilidade” possa se tornar um sujeito emancipado? Em que a partilha do sensível pode abrir brechas para se construir um projeto civilizatório que seja capaz de incluir a diferença e excluir a repetição da barbárie, por exemplo?

No campo educacional o pensamento de Rancière se aproxima do de outros grandes mestres como Gilles Deleuze, Michel Foucault e Paulo Freire. Em *O mestre ignorante*, Rancière (2007) demonstra que a repetição e a transmissão de conhecimento são atitudes próprias do mestre explicador e que o verdadeiro professor é aquele que não se faz sabedor de tudo, mas é aquele que acolhe os conhecimentos dos educandos, pois ninguém chega à escola como uma tábua rasa. Isso não significa perder a identidade de mestre, mas, ao contrário, é o que estabelece sua verdadeira natureza. O mestre, o professor, não é um empresário, mas alguém que exerce um ofício em prol da emancipação de outros homens, porque ele mesmo é livre, autônomo e emancipado.

Retornemos aqui ao Firuli, personagem do livro *Quando a escola é de vidro*. Ele aprende porque se dá a outros sem se colocar como superior. Firuli não tem nada senão o rótulo de “menino carente”. Sim, ele é um menino pobre, do meio do povo, que não se difere de Gauny, o filósofo plebeu de *A noite dos proletários*, para quem a emancipação “nada tem a ver com ‘conscientização’ ou ‘saber’ da exploração, mas com um novo jeito de estar no mundo, novo jeito que exige certos cálculos para dar conta dessa exigência da liberação da alma, de sua liberdade” (VICENZI, 2020, p. 294).

Firuli não impõe suas experiências, mas as vive com ludicidade, de forma improvisada e espontânea. Ele não é somente um aluno aprendiz. Ele é também alguém que partilha saberes outros desconhecidos por aqueles que se denominavam os donos da verdade. A formação é, assim, um processo de metamorfose, um sair de si e para ir ao encontro de outros. A educação como formação humana é um processo de desidentificação de si, ou seja, já não sou mais eu, mas um outro.

É na escola que se realiza esse corte umbilical com a comunidade consanguínea e se cria os vínculos sensíveis com um comum partilhado. Por isso mesmo, a escola não é uma continuidade do lar, mas a interrupção com ele. Na escola, a criança é levada a aprender não somente os conteúdos, mas, sobretudo, a realizar na convivência com os outros o seu próprio aperfeiçoamento humano. O comum partilhado é o cuidado consigo mesmo e também com os outros seres humanos. Nesse sentido, a escola e a universidade são instituições eminentemente estéticas-políticas.

A formação deve ser uma forma de acolhimento das múltiplas faculdades dos que estão envolvidos no processo educativo. A partilha do sensível imprime uma forma à comunidade dos iguais porque ela possibilita a circulação dos saberes, o arejamento do pensamento, a metamorfose do eu, permitindo que todos aprendam e se transformem mutuamente.

Essa condição de igualdade é elementar a todo ser humano, pois é ela que constitui o homem como autenticamente humano. Por sua vez, o homem livre e emancipado é um sujeito enraizado na sua cultura, ou seja, é um sujeito consciente de seu lugar no mundo. Esse lugar não é sinal de opressão, mas lugar de resistência, de luta, de responsabilidade, de compromisso. No universo da comunidade dos iguais o homem sempre busca sua realização na vida coletiva, na convivialidade e, sobretudo, no engajamento. Como na história de Ruth Rocha, o menino emancipado e consciente de si é para a comunidade dos não emancipados o desejo de ser livre, de poder fazer coisas novas, de se transformar em algo melhor. Mas a emancipação não é imposta por Firuli. As pessoas se fazem livres quando elas superam as estruturas de desigualdades existentes em si. A emancipação é um exercício árduo de submeter a si mesmo à crítica, portanto, à autorreflexão.

Uma sociedade só é capaz de forjar homens comprometidos e engajados politicamente quando ela é antes de tudo uma sociedade que se dá aos que são seus. O Estado só pode ser estético na medida em que seu governante seja consciente de que ele mesmo não é melhor que qualquer um dos outros cidadãos que formam a nação que governa.

No Estado estético o governo não se apropria do bem coletivo como sendo seu, mas garante a todos os seus cidadãos as mesmas condições para uma vida justa e digna, portanto, ele realiza a divisão das partes segundo um comum. Somente no regime do capital e do neoliberalismo que o governo se apropria dos bens coletivos e os distribui conforme seus interesses pessoais ou partidários.

Na sociedade de consumidores o que importa não é o sujeito, mas o valor econômico da mercadoria, inclusive a humana. Assim, o trabalho, a arte e a educação não são vistos como criação, mas como produtos a serem vendidos e comprados pelos consumidores e por isso mesmo ocorrem o desmonte das leis trabalhistas, da escola pública e a criminalização da arte. Trabalho, arte e educação são formas de resistência frente às tiranias do regime neoliberal e às tiranias da visibilidade.

A sociedade de consumidores é um empecilho para a realização do projeto de formação humana na perspectiva do pensamento de Rancière porque é uma sociedade do esvaziamento do sentido, da negação das multiplicidades, das transformações, das descontinuidades, das

possibilidades outras de sentir e pensar igualmente. Nesse tipo de sociedade tempo e espaço são categorias homogêneas.

Na comunidade da partilha do sensível os homens se formam pela capacidade de se compreenderem como iguais, não importando cor, sexo, religião, cultura, nação, entre outras categorias de diferenciação. O sujeito estético é aquele que é capaz de se colocar na história, de assumir-se responsável pelo seu agir. Ele é um sujeito emancipado não somente porque é crítico, mas porque é um autocrítico.

O sujeito estético de Rancière (2002, 2014) não é um sujeito indiferente ao outro. Rancière se dá conta de que não há lugar próprio para o pensamento. Pensar é uma atividade sensível, que se dá nas relações dentro da comunidade dos iguais. Vale lembrar que essa comunidade não é perfeita porque não tem discordâncias, pelo contrário, é o fato de existir o desentendimento que a torna uma comunidade autêntica, sensível e transformadora. Na comunidade dos iguais a referência não é o projeto individual, mas o projeto coletivo gestado, nascido, fortalecido na partilha do sensível, que é a participação num comum e na divisão das partes.

No projeto intelectual de Rancière, a estética e a política não se contradizem, antes se entrecruzam. Ser estético é ser político e vice-versa. Um agir político que não forma para uma existência coletiva é apenas pragmatismo. Todo agir político é necessariamente estético porque é uma maneira de ser, de sentir, de pensar e agir individual e coletivamente. Dessa forma, a partilha do sensível se constitui por meio de um agir ético perpassado pela prática da justiça

A democracia pensada na perspectiva da partilha do sensível em Rancière não pode ser a sociedade do governo do intelectual ou do não intelectual. Uma democracia se faz na experiência do sensível, no enfrentamento das desigualdades de todos os níveis. Rancière (2015), ao retomar a questão da democracia na obra *O ódio à democracia*, é incisivo em dizer que a modernidade ao criar a democracia representativa não fez mais que assegurar os privilégios às elites.

Em outras palavras, a representação nunca foi um sistema inventado para amenizar o impacto do crescimento das populações. Não é uma forma de adaptação da democracia aos tempos modernos e aos vastos espaços. É, de pleno direito, uma forma oligárquica, uma representação das minorias que têm o título para se ocupar dos negócios comuns. Na história da representação sempre os estados, as ordens e as possessões que são representados em primeiro lugar, seja porque se considera seu título para exercer o poder, seja sempre porque um poder soberano lhe dá voz consultiva. E a eleição não é em si uma forma democrática pela qual o povo faz ouvir sua voz. Ela é originalmente a expressão de um consentimento que um poder superior pede e que só é de fato consentimento na medida em que é unânime. [...]. A representação é, em sua origem, o exato oposto da democracia. Ninguém ignorava

isso nos tempos das revoluções norte-americanas e francesa (RANCIÈRE, 2015, p. 69-70).

A crítica de Rancière (2015) ao regime da representação democrática nos faz entender que o que configura um Estado democrático é a condição de existência de seu povo, sua cultura, sua vida. Um povo subjugado, oprimido, sem direitos, sem as condições fundamentais à vida não é capaz de romper com os dispositivos de poder do Estado neoliberal. Faz-se necessário libertar, emancipar a pessoa da racionalidade técnica e do pragmatismo exacerbado por meio de um projeto de formação que seja capaz de responder às exigências de uma comunidade democrática. A democracia não é o “governo da maioria”, dos cultos, dos letrados, dos eruditos. Segundo ele, “a condição para que um governo seja político é que seja fundamentado na ausência de título para governar” (RANCIÈRE, 2014b, p. 60). Pensada assim, a decisão da maioria, democracia representativa, pode assegurar o poder dos que têm parte, dos que sempre são contados, são visíveis contra o direito à visibilidade dos “sem partes”, dos que não têm acesso à escola, saúde, moradia, enfim, a uma vida digna. A democracia representativa é, assim, o oposto do regime da partilha do sensível.

A democracia não é um regime ou um modo de vida social. É a instituição da própria política, o sistema de subjetivação por meio das quais toda ordem de distribuição dos corpos em funções correspondentes a sua “natureza” e em lugares correspondentes as suas funções é constantemente colocada a questão e devolvida à sua contingência. [...] É a partir daí que entenderemos aqui a noção de pós-democracia. [...] A pós-democracia é a prática governamental e a legitimação conceitual de uma democracia *depois do demos*, de uma democracia que liquidou a aparência, o erro na conta e o litígio do povo, redutível portanto ao jogo único dos dispositivos do Estado e das composições de energias e de interesses sociais. A pós-democracia não é uma democracia que encontrou no jogo das energias sociais a verdade das formas institucionais. É um modo de identificação, entre os dispositivos institucionais e a disposição das “partes” e das partes da sociedade, apto a fazer desaparecer o sujeito e o agir próprio da democracia (RANCIÈRE, 2018, p. 113).

Longe de um idealismo platônico, a partilha do sensível exige de nós um pensamento sensível e uma sensibilidade reflexiva capazes de adentrar no universo dos modos de fazer, ser, sentir, pensar os seres e o mundo; exige que sejamos capazes de pronunciar nossas ideias e acolher as ideias dos outros, pois é nas experiências discordantes que surge a democracia. A partilha do sensível não pretende imprimir uma determinada concepção de mundo, mas possibilita que em meio às diferentes formas de pensar e sentir o mundo os seres humanos se respeitem e se considerem como irmãos uns dos outros. Firuli não é uma multidão de homens, mas é “qualquer um” e, como tal, ele provocou uma revolução que para nós trata-se da materialização da partilha do sensível, ou o que podemos chamar de uma filosofia da

emancipação do sensível, isto é, tornar o sensível um gesto capaz de dizer algo, de transformar os seres humanos.

A emancipação não é uma tarefa fácil. Ela é um exercício de resistência, de discordância. O processo de emancipação sofre variações no modo de existir do homem, do grupo, da sociedade e do mundo. Essas variações são organizadas pela própria comunidade. Na história de Ruth Rocha a escola é convocada, pela experiência do Firuli, a rever suas posturas e a reescrever um outro texto para além daquele que se encontra posto. Essa nova escrita não obedece mais aos padrões rígidos de uma pedagogia embrutecedora, mas deve garantir a participação dos “sem partes” na comunidade, estabelecendo uma nova ordem que tenha como princípio a igualdade. Assim, o discurso da escola deve romper com os preconceitos contra os “Firulis” que chegam até ela. Os “sem partes” têm os mesmos direitos daqueles que têm partes, pois são, em primeiro lugar, seres humanos.

Queremos enfatizar, mais uma vez, que isso torna possível para a escola, na medida em que consegue fazê-lo, abrir o mundo para o aluno. Isso significa, literalmente que algo (palavras gregas, uma peça de carpintaria, etc.) é tornado parte do nosso mundo e (in)forma, isto é, partilha algo com o mundo existente (e, dessa forma, acrescenta algo ao mundo e o amplia). Quando algo se torna parte do mundo, isso não significa que se torna um objeto de conhecimento (algo que sabemos sobre o mundo), que é, de alguma forma, somado à nossa base de conhecimento, mas sim que se torna parte do mundo em que/pelo qual estamos imediatamente envolvidos, interessados, curiosos, e assim também algo que se torna um *inter-esse* (algo que não é nossa propriedade, mas que é compartilhado entre nós) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 49).

A partilha do sensível não se impõe como um pensamento fechado, estático e acabado, mas uma ação receptiva, e por isso mesmo educativa. Segundo Furtado (2009, p. 156), “a educação é receptiva de todas as formas de conhecimento e envolve elementos advindos de leituras sociais, culturais, políticas, históricas e estéticas”. Na escola de vidro, os alunos se tornam emancipados não por ordem do professor e do diretor, ou mesmo por imposição do pensamento de Firuli, mas porque romperam com as estruturas burocráticas do ensino. A partilha do sensível, a emancipação, é instituída quando todos os sem partes e não falantes, sobretudo, percebem que existem outras possibilidades para além do espaço determinado, para além do vidro, e que o vidro não é nada mais nada menos do que a representação da lógica hegemônica do sistema educacional, das forças do mundo do capital.

Firuli não é uma pessoa, um sujeito específico, mas um modo sensível de ser, um modo de ocupação do lugar e do sentido para sua emancipação. Firuli é emancipado, não porque ele faz o que quer, mas porque compartilha de sua existência, não se deixa aprisionar por fórmulas e esquemas mentais impostos. O a-prender é exatamente a função estética da escola, pois trata-

se de não se deixar prender. Aprender é conquistar pelo exercício da inteligência, pela imaginação, ou pela “fabulação” que se pode ser livre e ao mesmo tempo se pode ajudar os outros a serem livres também. Não por modelos, por padrões fixos, rígidos e autoritários, mas pelo respeito, pela comunhão. É por meio de sua experiência de liberdade, de autonomia, de enfrentamento das armadilhas do universo fechado das instituições que Firuli provoca a transformação da escola e faz com que uma nova ordem se estabeleça: a ordem pós-democrática, a ordem da emancipação política.

Desse modo, entendemos que a literatura é uma forma de escrita que desperta a sensibilidade, atiza a curiosidade e rompe com o campo puramente ético e representativo, instituindo o regime estético: “desfaz essa correlação entre tema e modo de representação. Tal revolução acontece primeiro na literatura” (RANCIÈRE, 2014, p. 47). Assim, a existência da comunidade dos iguais se constitui pela e na experiência de leitor, que lendo reescreve um outro texto, ainda não dito. A experiência da leitura desperta o sujeito para uma escrita emancipada, longe dos dispositivos linguísticos e gramaticais, mas também para a participação no bem comum. Quando se diz que o país se faz com homens leitores não é um equívoco. A leitura emancipa porque por meio dela o ser humano é levado a outro mundo diferente do habitual, o mundo da ficção, da imaginação. O livro não é apenas um instrumento didático, ele exerce a condição de mediador de um outro sujeito.

A literatura participa da formação do ser humano porque ela nos faz capazes de aguçar a imaginação, de nos tornamos seres humanos mais autênticos, pois ela “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CÂNDIDO, 2004, p. 180). Ela não pretende dar respostas aos problemas sociais ou psíquicos, pois quem estabelece essa ordem é o leitor. É o leitor que dá sentido ao que lê. A experiência de leitor é uma experiência estética-política porque ela interliga entendimento-sensibilidade como no “jogo livre” de Schiller, possibilitando “a exploração ativa de um universo que se dá a ver como uma contemplação efetiva, com um olhar que interroga e percorre o universo sensível” (FURTADO, 2016, p. 143).

Por sua vez, a literatura está no plano da partilha do sensível, pois ela instiga a sensibilidade e o entendimento por meio da palavra escrita. Nesse sentido, a escola e a universidade têm como dever estético-político inserir a criança, o jovem e o adulto no universo da literatura, seja ela clássica ou não. O ler não deve estar obrigado à ordem de um professor, pois este é um orientador para a construção de valores. Ele não forma ninguém, mas conduz o caminheiro a fazer o seu próprio percurso.

Uma comunidade democrática deveria ser uma comunidade de leitores. Pela leitura, o ser humano cria e recria seu mundo, interrogando, problematizando, questionando, revoltando-se com as palavras, com as ideias do autor. Pela literatura, os seres humanos podem se tornar mais humanizados. Antônio Candido (2004) afirma que a função da literatura é a “humanização”. Ela realiza isso porque promove o contato com o que é mais essencial aos seres humanos.

Entendo por humanização (já que tenho fala tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CÂNDIDO, 2004, p. 180).

Ler não é uma operação de lógica formal, mas “uma operação de caça” (CERTEAU, 1994, p. 259). A obra literária, clássica ou popular, não importa, é ato de subversão, de suspensão, de interrupção, porque “ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é construir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade; é criar cantos de sombras e de noite numa existência submetida à transparência tecnocrática [...]” (CERTEAU, 1994, p. 269).

O livro mesmo fechado tem esse sentido. Ele está ali, à espera de alguém que o possa manusear, ler. O livro está sempre se dando e este “dar-se”, não obedece à lógica da explicação. No universo do capitalismo, mais ainda, do neoliberalismo, a leitura se constitui como um elemento fundamental à formação humana, porque por meio dela o ser humano se transforma, se metamorfoseia. O problema está em pensar a literatura no âmbito da objetividade. Para Larrosa (2004), a leitura de uma obra pressupõe também a subjetividade do leitor, mas não subjetivismo. É que o texto é infinito, sempre indizível, um campo heterogêneo que instiga o leitor a imaginar, a percorrer terras distantes, dar formas a seres estranhos, a descobrir meios de não ser colocado dentro de um vidro como no caso de Firuli. A leitura é como diriam os grandes místicos: uma *lectio*, uma oração devotada, atenta, precisa, sensível.

Ler é buscar o movimento mesmo de um pensamento vivo e interrogante, embora, às vezes, possa parecer morto. Despertá-lo de seu aparente silêncio e desvendar seus conceitos, seus argumentos, seu movimento, buscando o que, no texto, provoca nosso pensar e, então, dizer o não dito.³⁷

³⁷ Trecho de anotações da conferência proferida pelo prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho, em 2017, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, intitulada: “Leitura, estudo, escrita e formação”.

Ler é um ato de suspensão. A criança vai à escola, aprende as primeiras letras e logo fica louca para ler. Ela quer descobrir os mistérios, ou criar outros mistérios acerca das palavras. Por meio da leitura, a criança inicia seu processo de desidentificação com os membros da comunidade consanguínea, para então se tornar participante da comunidade democrática. Aqui não estamos dizendo que a função da escola é ensinar a ler. A descoberta da leitura se dá em tempos e espaços heterogêneos. A criança quer ler porque a leitura é lugar de encontro com o mundo que ela desconhece. E lendo o ser humano recria a si mesmo, se aperfeiçoa como pessoa e se propõe a transformar o mundo. Não para que o mundo seja seu, mas porque entende que ele é como o mundo, que ele está no mundo. Desse modo, o aprender torna-se arte, criação, imaginação.

Por fim, podemos dizer que uma das principais tarefas da escola é promover a leitura como um ato emancipador e, para isso, ela precisa disponibilizar livros e estimular a leitura. Não cabe ao professor a leitura do texto, da obra. A função do professor é chamar atenção sobre o texto; é dar elementos para que o aluno possa buscar sua própria compreensão do texto. Larrosa (2004, p. 25) ressalta: “O mestre comunica por humildade, por seu colocar-se a serviço da palavra; sua paixão comunicativa está feita de generosidade, de desprendimento”.

No ato de ler, o ser humano aperfeiçoa-se, questiona-se, briga com o texto, nega-o, torna a aceitá-lo, e o recria, reelabora, transforma-o em outro texto, mas nem por isso a leitura foi vã. O ato de ler não supõe uma ordem lógica da explicação. Na experiência de Jacotot a improvisação é princípio do Ensino Universal: “a improvisação é o exercício pelo qual o ser humano se conhece e se confirma em sua natureza de ser razoável, isto é, de animal que faz palavras, figuras, comparações para contar o que pensa a seus semelhantes” (RANCIÈRE, 2007, p. 96). Ler é um ato revolucionário, pois por meio da leitura o ser humano é provocado a ser outro. Mas ser outro é uma questão que não cabe ao texto decidir. Deixar-se tocar pelo texto, aceitá-lo ou não e ser transformado por ele são decisões que o ser humano toma quando se torna livre. Assim, a literatura pode ser identificada com o “jogo livre” em Schiller e com a “partilha do sensível” em Rancière.

Não fomos à escola para aprendermos a ler e escrever. Fomos à escola porque ela é a instituição por excelência cuja prerrogativa é inserir todos os seres humanos numa mesma comunidade, a comunidade dos iguais, diferentemente da comunidade dos mesmos. Inseridos no universo da escola, os seres humanos não somente realizam um processo de socialização, mas são interpelados a serem sujeitos transformadores da história e do mundo. Desse modo, o conto de Ruth Rocha “resume essa comunidade ideal que se inscreve na materialidade das coisas” (RANCIÈRE, 2007, p. 63).

CINCO LIÇÕES SOBRE A PARTILHA DO SENSÍVEL

Ao término de uma pesquisa sempre precisamos dar um parecer sobre o que pesquisamos. Outrora, dava-se o nome de “conclusão”. Acharam que o termo era muito determinista, fechado e até impossível de ser atribuído a uma pesquisa. Com o tempo, passaram a outorgar o fim de uma tese como “considerações finais”.

Devemos dizer que não chegamos a nenhuma conclusão, e menos ainda às tais considerações finais que, por sinal, na maioria das vezes não dizem muito além do que já foi dito. Chegamos ao final desta tese aprendendo um pouco mais, e por aprender entendemos o ato de não se deixar prender a nada, até mesmo à ordem lógica do conhecimento ou à ordem não lógica do sensível. Por isso, a este ponto de chegada queremos dar o nome de “lições”, assim como Jacques Rancière em *O mestre ignorante*. As lições a que chegamos não obedecem à lógica da explicação, mas ao regime do sensível, de modo que não sendo um romance ou um poema, o leitor possa no livre jogo da literalidade questionar, interrogar, perturbar a ordem consensual da escrita e reconstruir outras ideias. A literalidade do texto é exatamente a condição de as palavras não poderem ser controladas.

O termo “lição” advém do verbo em latim *legere*, que significa ler; ou do verbo *laedere*, que quer dizer ferir, atacar, causar dano. Entendemos que os dois sentidos estão presentes em todas as obras de Rancière. No primeiro sentido, uma lição é aquilo que nos dá condições para lermos algo. A lição não participa da ordem da explicação, porque ela não se pretende dizer nada a ninguém, mas deve ser simplesmente dada. Nesse sentido, ler é escarafunchar um texto de forma interrogante, devotante, respeitosa, cuidadosa, dialogante e, mais ainda, imagética.

Num segundo sentido, uma lição é algo que causa uma ferida, um “dano” (RANCIÈRE, 2018). Não nos parece demais considerar que ninguém cura uma ferida sem antes expurgar dela tudo aquilo que não faz parte da saúde. O próprio da lição é causar um dano, em outras palavras, nos tirar o chão dos pés. Uma lição que não nos provoca, não nos causa danos ou perdas não é verdadeiramente lição.

A vida é feita de danos, mas eles não são eternamente os mesmos. Nós nos recriamos com eles e eles se tornam outros também, pois a história da humanidade não é linear. Ela se faz nos tropeços da vida. Recordamos aqui um trecho da obra *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes: “Sabe, Sancho, todas essas tempestades que acontecem conosco são sinais de que em breve o tempo se acalmará e que coisas boas têm de acontecer, porque não é possível que o bem e o mal durem para sempre, e segue-se que, havendo o mal durado muito tempo, o bem deve estar por perto”; e de Francisco Otaviano em seu poema *Ilusões*: “quem passou pela via

em brancas nuvens, e em plácido repouso adormeceu; quem não sentiu frio da desgraça, quem passou pela vida e não sofreu; foi espectro de homem, não foi homem, só passou pela vida, não viveu”.

A lição é uma forma de arte. Como o escultor que talha o bloco de pedra e imprime-lhe uma forma, que não é dada por ele, mas já está ali na pedra para ser desvendada, recriada, a lição arranca de nós a forma que nos é própria: nossa humanização. Ela é, assim, partilha do sensível, aquela imbricação do sensível com o inteligível, da matéria com a forma, do real com o ideal, do corpo com a alma que dá forma aos seres, ao mundo.

Igualdades das Inteligências

O princípio da partilha do sensível ou do regime estético da arte é a compreensão de que não há uma inteligência superior a nenhuma outra inteligência. Tal modo de compreender os seres humanos faz deles sujeitos históricos capazes de criar e recriar a vida, a sociedade, o mundo. Não poucas vezes ouvimos alguém dizer “Aquela criança é tão inteligente”. Por detrás dessas palavras existe um discurso cujo princípio é a desigualdade entre as crianças. Esse princípio se repete no universo da escola, porque a lógica que perpassa as relações sociais é da ordem da racionalidade instrumental, do embrutecimento, da explicação.

No universo da comunidade dos iguais a aprendizagem não requer somente a transmissão de conteúdo. Por mais que nos pareça estranho não se vai à escola para aprender algo. Vai-se a ela para partilhar o que se sabe. Assim, a escola tem como função instigar os estudantes a falarem de si mesmos e do mundo. Acolhendo as diferenças e pluralidades de saberes, o educador insere os educandos no mundo da cultura, de modo que a escola deixe de ser lugar de socialização e se torne um espaço-tempo heterogêneo de encontro com outros seres humanos.

A igualdade de inteligência pressupõe que toda experiência humana é um saber a ser partilhado; que em toda experiência há sempre um aprendizado; que nada nos acontece sem que isso atinja profundamente nossa vida. Heidegger, em *O caminho da linguagem*, lembra que

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança, que se apodera de nós, que nos tomba, e nos transforma. [...] Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos assim, transformados pela experiência, de um dia para outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 2008, p. 137).

O sujeito da experiência não é aquele ser fixado à lógica do fazer, do pragmatismo. O sujeito da experiência é o ser humano que percebe, sente, interroga, reflete e transforma a si e se dispõe a ajudar os outros a se emanciparem. Pensado assim, o ser humano é estético porque sua condição primeira é reconhecer-se capaz de pensar o que lhe acontece e rimar elementos, instrumentos que possam tornar o mundo melhor.

A igualdade da inteligência parece algo deslocado, irreal, inverificável. Ela é assustadora para aqueles que sempre se deixaram reger pela lógica das desigualdades. No conto de Ruth Rocha isso é bastante visível. A escola, assim, é entendida como espaço de formação, mas para isso é preciso que os estudantes se deixem moldar pela transmissão dos conteúdos. Na escola de vidro, a liberdade, a imaginação, a criatividade, a espontaneidade e a curiosidade são negadas em favor do papel daqueles que a dirigem: a ordem da explicação, das desigualdades, da estratificação. Daí que Firuli, menino carente e pobre, é o testemunho da exclusão a que se encontram mergulhados milhões de brasileiros. A igualdade proposta por Rancière (2007) é a mesma instituída por Jacotot. Ela não é real ou ideal. Ela é o princípio da implosão das hierarquias e a instituição da participação democrática na qual todas as vozes são partilhadas, ouvidas, debatidas, reformuladas.

A igualdade, ensinava Jacotot não é nem formal nem real. Ela não consiste nem no ensino uniforme de crianças da república nem na disponibilidade dos produtos de baixo preço nas estantes de supermercados. A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas individuais ou coletivas, de sua verificação. Essa lição, ela também, é mais do que nunca atual (RANCIÈRE, 2007, p. 16).

A aula-cena

Estando na escola, o educando não é uma marionete, um fantoche nas mãos do mestre. Tendo como princípio a igualdade das inteligências, o professor realiza o seu planejamento, mas ao ministrar sua aula faz-se aberto ao diálogo, uma “conversa infinita” diria Maurice Blanchot. A aula-cena não é uma exposição de conteúdo por um que pensa saber mais que outros. Ela é manifestação, um diálogo ininterrupto, inacabado. Contudo, não se trata de palavras soltas, enrolação, blá-blá-blá, de um apego ao efêmero, pragmático, fragmentado. A aula gera trocas de experiências, partilha de saberes, de escuta do outro, de atenção às questões postas no diálogo. Este, por sua vez, não precisa obedecer à lógica da explicação, aos princípios da racionalidade instrumental, do pensamento frágil, como nos diz Castoriadis (1999), e menos ainda aos princípios da liquidação, pois a aula não é uma mercadoria a ser vendida. Ela é um

acontecimento, uma cena que tanto pode ser um gesto, um texto, um poema, uma música, um cartaz, entre outros.

A noção de “cena” assegura inicialmente uma função que podemos apontar como epistemológica, ainda que não seja de forma alguma um termo que utilizo. Trabalhar com a cena é recusar toda uma lógica da evolução, do longo prazo, da explicação por um conjunto de condições históricas ou do reenvio a uma realidade escondida atrás das aparências. Assim, a escolha de cena é a escolha de uma singularidade, com a ideia de que um processo se compreende sempre a partir do aprofundamento do que está em jogo nessa singularidade, mais do que a partir de um enunciado infinito de condições. No conceito de cena há certa ideia de temporalidade descontínua, a escolha de certo modo de racionalidade: pensamos que na espessura de um acontecimento singular podemos ler o conjunto dos vínculos que definem a singularidade política, artística ou teórica (RANCIERE, 2021, p. 77-78).

Na comunidade dos iguais ou estética, o tempo e o espaço da sala de aula são heterogêneos. Tempo e espaço podem até ser determinados no universo da escola, contudo, não são determinantes. No universo da escola não deve existir o que é certo ou o que é errado. Existe ali a busca pelo saber, pela humanização do ser. Assim, a aula não acontece no espaço quadrado ou retangular de uma sala de aula. Não é isso que institui a formação do ser humano. A aula pode ocorrer nas diversas cenas de Firuli ou como ocorreu no Brasil, em plena pandemia de Covid-19, quando um adolescente construiu o cenário de estudo no alto de uma mangueira para continuar estudando, visto que somente ali a internet lhe dava condições de estabelecer um diálogo com o professor, com os colegas e com a sua instituição. O poder da aula-cena está em “produzir alterações no estatuto no visível, na maneira como olhamos as coisas e como nos movemos entre elas” (RANCIÈRE, 2019, p. 51).

Uma aula se torna cena no momento em que os envolvidos na ação, no acontecimento, podem fazer vir à tona suas palavras, seus gestos e também seus silêncios. A aula é um fazer aparecer, dar a ver; um modo de manifestação daquilo que não é dado. Antes de saber fazer, coisa própria da escola para a produção, a aula-cena é a natureza mesma da comunidade escolar verdadeiramente democrática, porque ela é o saber ser; ela não está preocupada em empregar ninguém. A preocupação primeira da comunidade democrática por excelência, a que chamamos escola, é a “ocupação”. Ocupar um espaço em um determinado tempo é poder dizer: “eu sou um ser humano, por isso sinto, penso, reflito”. Nessa forma de escola, a ocupação é equivalente à igualdade. Ocupar é dizer “eu sou, logo posso estar aqui e acolá”. Ocupar é resistir; é dizer que o tempo-espaço não está instituído, dado, posto, mas é ele mesmo algo à deriva, como um navio no meio do oceano, atormentado por tempestades e piratas. Daí que não basta construir escolas e cercá-las de muros de concreto. É preciso torná-las públicas, democráticas e participativas para todos os seres humanos.

A escola pública democrática só pode existir como gesto de interrupção. “Essa mudança fundamental encontra-se registrada em nova reviravolta da definição de homem: o homem é uma vontade servida *por uma inteligência*. A vontade é o poder racional a ser desatrelado das querelas *idealistas* e dos *coisistas*” (RANCIÈRE, 2007, p. 83). Pensada dessa forma ou formada por esse modo de pensar, a ação própria dessa escola é uma aula-cena na qual cada um reconfigura sua existência e se faz um novo ser humano.

Sujeito e Estado Estéticos

Pesquisar sobre a partilha do sensível foi um exercício de resistência política. Primeiro porque vivemos numa sociedade, num Estado cuja natureza é produtivista e reprodutivista e que se você não entrar na lógica da explicação não vai vencer, isto é, ser formado num curso de elite, fazer um bom concurso e ganhar muito dinheiro; e segundo porque terminamos por perceber que essa lógica está muito enraizada dentro de nós, afinal tínhamos sido alunos da escola pública, cujo princípio era o da desigualdade das inteligências. Era preciso romper com esse modo de ser e pensar o mundo. E não bastasse isso, “no meio do caminho tinha uma pedra”: a pandemia de Covid-19. Ficamos espantados, horrorizados com certas posturas de homens que se diziam humanos. Sobreveio-nos um turbilhão de problemas pessoais, sociais e políticos que certamente já estavam se proliferando, mas nossa condição de humanistas nunca nos permitiu vê-los como de fato são. Ficamos com tempo demais, em espaços de menos. Aguentar o outro ou estar sozinho se tornou muitas vezes um incômodo, até mesmo um sofrimento. Mas era preciso “Abrir o peito à força / Numa procura / fugir às armadilhas da mata escura” e descobrir-se “Caçador de Mim”. Assim, a pesquisa ia ganhando forma ou perdendo-as para enfim chegar a um término.

Foi nesse momento da vida, e a arte é isso, que os versos do poeta ecoavam aos nossos ouvidos: “Caminheiro não há caminho. O caminho se faz ao caminhar”. E fomos rompendo, como diz a lição do sertanejo. Rompendo com a lógica da imobilidade, do “inominável”, das desigualdades opressivas tão visivelmente postas no período da pandemia. Era preciso pensar como Larrosa (2018, p. 25): “o sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a “posição” (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição” (nossa maneira de expormos), com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. E nessa travessia nos perguntamos muitas vezes sobre o que é mesmo um sujeito estético, um Estado estético.

O sujeito estético é um ser político, quer dizer, um ser que apreendendo o mundo por meio da experiência é capaz de pensá-la, de refleti-la e descobrir dela aquilo que lhe é essencial. O que fundamenta o estético, como vimos, é o saber articular o sensível com o pensável. A arte é o conjunto de todos os elementos que tornam uma criação materializada, seja na literatura, na poesia, na escultura, na pintura. O que fundamenta a política é a capacidade de qualquer um de ser igual a todos os outros, não de forma biológica, mas como seres constituídos de uma natureza similar.

Nesse sentido, o Estado estético é aquele que recolhe as parcelas de todos quantos têm em excesso, e isso se mede pela falta dos “sem partes”, e as distribui de forma igualitária para que qualquer um, indistintamente, possa usufruir dos direitos que lhe são garantidos pela comunidade dos iguais. O contrário disso é o Estado personalista, cujo princípio é a lógica da pessoa que o governa. Daí que o governante, achando-se dono do que é de todos, distribui segundo o critério de quem o venera como o salvador da pátria, ou como messias. Também nesse tipo de Estado há uma política: a do consenso, isto é, a política de quem concorda, de quem precisa de um tutor para tomar decisões, portanto, formada por aqueles indivíduos que obedecem a ordem heteronômica das desigualdades.

No Estado estético o governo não é representativo, mas participativo. Isso não significa que o litígio deixará de existir. Haverá sempre um litígio, mas este deve ser resolvido por meio do diálogo, pois o litígio é um ato de enunciação das demandas políticas, ou seja, são as vozes dos “sem partes”, as vozes daqueles que na ótica do governante personalista não fazem mais que ruídos. Esse Estado não é obra de um só homem, mas obra da vontade de todos os seres humanos. Se ele não existe é porque antes de tudo os seres que o constituem não veem nisso nenhum sentido.

Sem Vontade não há Emancipação

O ser humano é um ser dotado de ânimo, de alma, de vida. Laçado no mundo é interpelado a reagir, a descobrir meios de sobreviver, de agir, de transformar-se e transformar o mundo que habita. Mas ele só pode realizar isso mediante a sua própria vontade e não de outrem. A vontade própria é a condição do “ser racional que se conhece como capaz de agir. Essa fonte de racionalidade, essa consciência, essa estima de si como ser racional em ato que alimenta o movimento da inteligência” (RANCIÈRE, 2007, p. 86).

Um bom professor e um bom aluno são aqueles que não se deixam dominar pela preguiça, pelo desânimo. A emancipação é fruto da vontade como faculdade do querer e o dever

ser. É na experiência cotidiana de se descobrir como ser humano que o homem passa a existir. Uma existência sem significação é apenas matéria em movimento. “A escola é uma experiência de potencialidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2020, p. 69). Enquanto instituição que promove a consciência crítica, a beleza e a liberdade, ela não pode ser ato puro como na concepção aristotélica. A natureza da escola é nada ensinar, mas tudo a-prender. Há pessoas que nunca aprenderam nada sobre trigonometria, sobre as leis da termodinâmica, sobre física quântica e, no entanto, são verdadeiros intelectuais.

A emancipação só pode ocorrer mediante a ação, mas sem vontade o ser humano não se torna capaz de realizar seus projetos e também não se torna capaz de colaborar com o aperfeiçoamento da sociedade. O erro da humanidade é a preguiça. O homem preguiçoso constitui um mal social porque ele perde a capacidade de se reconhecer como ser político. E, nesse sentido, a sociedade dos consumidores tem fortalecido cada vez mais o tempo da preguiça por meio da diversão e do entretenimento constantes, pois o mercado do espetáculo rende muito aos cofres das grandes empresas nacionais e multinacionais. Segundo Masschelein e Simons (2020, p. 98), o fundamental da educação emancipadora “é a concessão de autoridade para o mundo, não só para falar sobre o mundo, mas também e sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se com ele). Em suma, a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens”.

Da Literatura à Literalidade

Por literatura entendemos a arte da escritura entregue aos ventos que espalham palavras, abandonam sistemas e atizam a imaginação, aguçam a curiosidade, subvertem o real, aperfeiçoam os seres humanos. Ela é um caminho que, se aberto por onde trafegam, transitam seres, coisas e mundos diferentes do habitual. Ela é arte da palavra múltipla poetizada, cantada, romanceada, documentada, teatralizada, proseada... Pela literatura estamos sempre com os outros. Isso faz da literatura a arte da presença. Como arte a literatura não tem essência própria. O que a define é a literalidade.

Defendemos aqui que a literatura é um tipo de razão poética, ou seja, modos de interpretação do texto e não somente o aspecto estrutural. A poética do saber é um ato de literalidade, ou seja, de compreensão do texto a partir do tempo e do espaço do leitor e não tão somente do autor do texto literário. A literalidade é a capacidade do leitor de romper com as hierarquias do texto e construir outras formas de ver, perceber, sentir e pensar a vida e o mundo. Não se trata de uma leitura ingênua ou despreziosa. A literalidade é o ato de traduzir os

elementos da escrita para além da obra literária. A literalidade é aquilo que alimenta a imaginação, o fio que tece a relação de amizade entre o autor, o texto e o leitor. Por fim, a literatura é uma arte que possibilita a formação do ser humano porque ela participa do regime estético da arte, porque ela desorganiza o organizado, é arbitrária, incondicional, indiscreta, provocativa, feroz e mansa, inocente e crítica, santa e profana. A literatura possibilita o desenvolvimento da visão crítica na medida em que o leitor busca também interesse em ser crítico. E isso só é possível pela igualdade da inteligência e pela vontade própria, o desejo de não se deixar guiar por ninguém. O que em Kant é autonomia, *sapere aude*; em Schiller é o impulso lúdico; e em Rancière é “a partilha do sensível”, sem a qual a educação não pode ser emancipadora. É o conceito de “partilha do sensível” que alinha todas as obras de Jacques Rancière. E em tudo, acreditamos que o princípio dessa partilha está evidente na comunidade cristã, cujo princípio fundante é a igualdade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução: Alfredo Bosi. Revisão da tradução: Ivone Castilho Benedetti. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AGOSTINHO. *Confissões*. Tradução: J. Oliveira e A. Ambrósio de Pina. Petrópolis: Vozes, 2017.
- AQUINO, Tomás. *Verdade e Conhecimento: Questões Disputadas “sobre a verdade” e Sobre o Verbo*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- ARENDT, Hanna. *Vida do Espírito*. Tradução: Cesar Augusto de Almeida et al. Rio de Janeiro: 2010.
- ARENDT, Hanna. *Entre passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa . 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013
- ARENDT, Hanna. *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo. 13 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução: Eudoro de Souza. São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1984.
- _____. *Metafísica*. Tradução: Marcelo Perine. 2 ed. v. II. São Paulo: Loyola, 2015.
- ARROYO, Miguel. *Vidas ameaçadas. Exigências-repostas ética da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. Ser visível para existir: a injunção da visibilidade. *In: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. (Orgs.). Tiraniias da visibilidade. O visível e o invisível nas sociedades contemporâneas*. Tradução: Francisco Fátima da Silva. São Paulo: FAP-UNIFESP, 2013, p. 13-29.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. O contexto de François Rabelais*. Tradução: Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC/UNB, 1987.
- BARROS, José D’Assunção. *Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais*. v. I. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARROS, Diana Luz P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. *In: FIORIN, José Luiz; BARROS, Diana L. P. de. (Orgs.) Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2004, p. 1-9.
- BAUDELAIRE, Charles. O pintor da vida moderna. *In: BARROSO, I. (Org.). Charles Baudelaire: Prosa e Poesia*. Tradução: Suely Cassal. Rio de Janeiro: Aguillar, 1995, p. 851-881.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo. A transformação das pessoas em mercadoria*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. f

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. Tradução: Nilo Odalia. São Paulo: UNESP, 1997.

CABANAS, José M. Quintana. Qué es la educación estética. Sus ideales. In: CABANAS, José M. Quintana. *Pedagogia estética: concepción antinómica de la belleza et del arte*. Madri: Dykinson, 1993, p. 255-281.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. 4 ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Duas Cidades e Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CASTORIADIS, Cornelius. Paixão e conhecimento. In: CASTORIADIS, Cornelius. *Feito e a ser feito. As encruzilhadas do Labirinto*. v. 5. Tradução: Lilían do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 133-151.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Tradução: Ephraim F. Alves e Lucia Endlich Ort. 10 ed. v. I. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução: Reginaldo Carmello C. de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

CHAUÍ, Marilena. O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira. *Congresso Virtual da Bahia: UFBA*, 2021, p.1-15.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia*. Escolas helenísticas. v. II. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CNBB. *Texto base da Campanha da Fraternidade*. Brasília-DF: CNBB, 2022.

COÊLHO, Ildeu M. Filosofia e Educação. In: PEIXOTO, Adão (Org.). *Filosofia, Educação e Cidadania*. 2 ed., Belo Horizonte: Alínea, 2004, p. 19-70.

COÊLHO, Ildeu M. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. In: COÊLHO, Ildeu M. (Org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012a, p. 15-32.

COÊLHO, Ildeu M. Formar professores para outra escola. In: _____. (Org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012b, p. 87-108.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e ensino: treino ou formação? In: COÊLHO, Ildeu M.; Furtado, Rita Márcia M. (Orgs.). *Universidade, cultura, saber e formação*. Campinas-SP: Mercado de letras, 2016, p. 87-107.

COÊLHO, Ildeu M. Cultura, educação e escola. In: _____. *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: PUC-Goiás, 2009, p. 181-202.

COÊLHO, Ildeu M.; GUIMARÃES, Ged. Educação, escola e formação. *Inter-Ação*. Goiânia, 2012c, v. 37, n.2, jul./dez, p. 323 -239.

COÊLHO, Ildeu M.; FURTADO, Rita Márcia M. (Orgs.). *Universidade, cultura, saber e formação*. Campinas-SP: Mercado de letras, 2016, p. 87-107.

COLI, Jorge. *O que é arte*. 8 ed. Tatuapé- SP: Brasiliense. 1988

CRUZ, José Adelson da. Educação, escola, sujeito político e domesticação da diferença. In: COÊLHO, Ildeu M. (Org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012b, p. 155-188.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum: ensaios sobre revolução no século XXI*. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 11-56.

CUNHA, Marcus Vinicius da. O conhecimento e a formação humana no pensamento de Aristóteles. In: PAGNI, Ângelo; SILVA, Divino José da. (Orgs.). *Introdução à filosofia da Educação. Temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamo, 2007, p. 60-83.

DELEUZE, Gilles. *A filosofia crítica de Kant*. Tradução: Germiniano Franco. Lisboa: Ed. 70, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DETIENNE, Marcel. *Os gregos e nós. Uma antropologia comparada da Grécia Antiga*. Tradução: Mariana Paolozzi S. da Cunha. São Paulo: Loyola, 2008.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador. História dos costumes*. v. I. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIA, Ernesto. (Org.). *Dicionário Escolar: Latim-Português*. 3 ed. Rio de Janeiro: MEC, 1962. (Formato digital, pdf).

FERNANDES, Marcos Aurélio. Skholé: o sentido fundante da escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). *Escritos sobre o sentido da Escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012, p. 33-57.

FERNANDES, Marcos Aurélio. *Técnica, Pensamento, Paideia: uma meditação cairológica*. In: COÊLHO, Ildeu M.; FURTADO, Rita Márcia Magalhães. *Universidade, cultura, saber e formação*. Campinas-SP, 2016, p. 47-86.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Tradução: Maria Ermentina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Tradução: Roberto Machado. 22 ed., Rio de Janeiro: Graal, 2006, p. 277-293.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. Da imagem portadora de sentido. In: COELHO, Ildeu M.; FURTADO, Rita Márcia M. (Orgs.). *Universidade, cultura, saber e formação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016, p. 131-145.

GALAME, Claude. *Eros na Grécia Antiga*. Tradução: Etel Kopelman. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GRUPILLO, Arthur. *O homem do gosto e o egoísta lógico*. Uma introdução crítica à estética de Kant. São Paulo: Loyola, 2016.

GUYER, Paul. As Origens da Estética Moderna: 1711-35. In: KIVY, Peter (Org.). *Estética: fundamentos e questões de filosofia da arte*. Tradução: Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 2008, p. 27-61.

HEIDEGGER, Martin. A essência da linguagem. In: HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Tradução: Marcia Sá Cavalcante Schuback. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *O que é isto: a Filosofia?* Tradução: Ernildo Stein. Petrópolis, 2018.

HUSSAK, Pedro. Modernidade e regime estético das artes. *AISTHE*, Rio de Janeiro: UFRRJ, v. 8, n. 12, 2014.

JAEGER, Werner. *Paideia: formação do homem grego*. Tradução: Artur M. Pereira. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Tradução: Raimundo Vier, Floriano Sousa Fernandes e Emanuel Carneiro Leão. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1985, p. 100-116.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Tradução: Fernando Costa Mattos. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade de julgar*. Tradução: Fernando Costa Mattos, Petrópolis: Vozes, 2016.

KOTHE, Flávio R. *Fundamentos da Teoria Literária*. Brasília-DF: UNB, 2002.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e Educação*. Tradução: Semiramis Gorimi da Veiga. Belo Horizonte-MG, 2002.

_____. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. (Org.). *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 15-34.

LE GOFF, Jacques. Antigo e Moderno. In: LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução: Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 5 ed. Campinas-SP: UNICAMP, 2003, p. 173-206.

LEMOS, Carlos de Almeida. *A imitação em Aristóteles*. Anais de Filosofia Clássica. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 3, n. 5, 2009, p. 84-90.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio. *Antropologia filosófica*. 5 ed., v. 1. São Paulo: Loyola, 2000.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio. *Escritos de filosofia: introdução à ética filosófica*. 6 ed., v. IV. São Paulo: Loyola, 2012.

MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber*. A trajetória da Arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro-RJ: Graal, 1981.

MAFFESOLI, Michel. *A razão sensível*. Tradução: Petrópolis: Vozes, 2008.

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro; PRADO, Marco Aurélio Máximo. O método da igualdade em Jacques Rancière: entre a política da experiência e a poética do conhecimento. *Mídia e Cotidiano*, v. 12, n. 3, 2018, p. 7-31.

MARROU, Henri Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. Tradução: Mario Leônidas Casanova. Campinas-SP: Kírion, 2017.

MARROU, Henri Irénée. Educação e retórica. In: FINLEY, M. I. (Org.). *O legado da Grécia: uma nova avaliação*. Tradução: Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: UNB, 1998, p. 211-228.

MARTINEZ, Manuel Ramos. Rancière ou o pensamento do qualquer um. In: ALMEIDA, Fábio Ferreira de; SALOMON, Marlon. *De Bergson a Rancière*. Penar a filosofia francesa do século XX. Goiânia: Ricochete, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução: Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2018.

MASSCHELEIN, Jan. *A escola (como) buraco, saída e ruptura. A fábula da emancipação escolar*. Disponível em www.coloquiioranciereciere.wordpress.com, junho/2021.

MODIN, Baptista. *Definição filosófica de pessoa humana*. Tradução: Jacinta Turolo Garcia. 2 ed. São Paulo: EDUSC, 1998.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Maria Stela Gonçalves et al. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MOREAU, Didier. L'éducation esthétique comme formation émancipatrice. *Stui di estética*, ano XLVII, IV serie, 1/2019, p. 29-51.

NATOLI, Salvatore. Aristóteles e a cientificidade da filosofia. In: MICLIORI, Maurizio; FERMANI, Arianna (Orgs.). *Platão e Aristóteles*. Dialética e Lógica. Tradução: Ivone C. Beneditti. São Paulo: Loyola, 2012, p. 329-357.

OLIVESI, Stéphane. *L'experiência estética: une archéologie des arts e de la communication*. Paris: Honoré Champion, 2012.

PASCAL, Georges. *Como compreender Kant*. Tradução: Raimundo Vier. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PELLEJO, Eduardo. A lição das imagens. Duas observações sobre o espectador emancipado. *AISTHE*, v. VIII, n. 12, 2014.

BRESCIANI, Stella M. *Apresentação*. In: PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*. Tradução: Denise Bottmann. 4 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

PLATÃO. *A República*. Tradução: Carlos Alberto Nunes. 3 ed. rev. Belém-PA: UFPA, 2000.

_____. *Hípias Maior*. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Belém-PA: UFPA, 1980.

_____. *Fedro*. Tradução: Pinharanda Gomes. 6 ed. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

_____. *O Banquete*. Tradução: Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém-PA: UFPA, 2000.

_____. *Carta VII*. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Belém-PA: EFPA, 2000.

RANCIÈRE, Jacques; JEAPIERRE, Laurant; ZABUNYAN, Dork. *La méthode de l'égalité*. Entretien avec Laurent Jeanpierre e Dork Zabunyan. Paris: Bayard, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Tradução: Raquel Ramallete, Laís Eleonora Vilanova, Lígia Vassalo e Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Ed. 34, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. *Aux bords du politique*. Paris: La Fabrique, 1998.

_____. *Malaise dans l'esthétique*. Paris: Galilée, 2004.

_____. *O duplo golpe da arte politizada. Entrevista com Grabril Rockhill*. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-linges>, 10 de abril de 2022.

_____. *O mestre ignorante*. Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

_____. *O Inconsciente estético*. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. A poética do Saber: sobre os nomes da história. Tradução: Cláudia Muller Sachs. *Urdimento*, n. 15, 2010, p. 33-43.

_____. A comunidade estética. Tradução: André Gracindo e Ivana Grehs. *Revista Poiésis*, Niterói-RJ: UFF, n. 17, jul, 2011, p. 169-187.

_____. *A noite dos proletários*. Tradução: Luís Leitão. Lisboa: Antígona, 2012a.

_____. *O espectador emancipado*. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

_____. *A partilha do sensível*. Tradução: Monica Costa Netto. 2 ed., São Paulo: EXO experimental org. Editora 34, 2014a.

_____. *Os nomes da história*. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: UNESP, 2014b.

_____. *O desentendimento*. Tradução: Ângela Leite Lopes. 2 ed., São Paulo: 2018a.

RANCIÈRE, Jacques. A política é imaginação. Tradução: CEPAT. Entrevista concedida a Melina Balcázar Moreno. Milênio. 2018b. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/581209-a-politica-e-imaginacao-entrevista-com-jacques-ranciere>.

RANCIÈRE, Jacques; JDEY, Adnen. *O método da cena*. Tradução: Ângela Marques. Belo Horizonte-MG: Quixote, 2021.

REALE, *História da Filosofia Antiga*. Tradução: Henrique Cláudio Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1994, v. 2.

REALE, Giovanni. *História da Filosofia Antiga*. Tradução: Henrique Cláudio Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1995. V.5

REALE, Giovanni; ANTISERE, Dario. Kant e a fundação filosófica transcendental. In: REALE, Giovanni; ANTISERE, Dario. *Filosofia moderna*. v. 2. Tradução: José Bortolini. 2 ed., São Paulo: Paulus, 2017, p. 759-830.

ROCHA, Ruth. *Este admirável mundo louco*. São Paulo, SP: Salamandra. 1987.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUBY, Christian. *L'interruption*. Jacques Rancière e la politique. Paris: La Fabrique, 2010.

SALOMON, Marlon. Jacques Rancière, cenografias políticas. *História da Historiografia*. Ouro Preto-MG v. 6, n. 13, dez., 2013, p. 226-234.

SANTOS, Leonel Ribeiro dos. A concepção kantiana da experiência estética: novidades, tensões e equilíbrios. *Trans-form-ação*. Marília, v. 33, n. 2, 2010, p. 35-76.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. Tradução: Roberto Schwarz e Mácio Szuki. 7 ed. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SCHONECKER, Dieter; WOOD, Allen W. *A fundamentação da Metafísica dos Costumes Kant: um comentário introdutório*. Tradução: Robinson dos Santos e Gerson Neumann. São Paulo: Loyola, 2014.

SMITH, Robson. Lógica. In: BARNES, Jonathan (Org.). *Aristóteles*. Tradução: Ricardo Hermann P. Machado. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2009, p. 59-101.

SZUKI, Márcio. O belo como imperativo. In: *A educação estética do homem numa série de cartas*. Tradução: Roberto Schwarz e Mácio Szuki. 7 ed. São Paulo: Iluminuras, 2013.

TEXEIRA, Evilázio. F. Borges. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 2003.

TISSIER-DESBORDES, Élisabeth. Consumir para ser visto: criação de si mesmo ou alienação. In: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. (Orgs.). *Tiránias da visibilidade. O visível e o invisível nas sociedades contemporâneas*. Tradução: Francisco Fátima da Silva. São Paulo: FAP-UNIFESP, 2013, p.

TOMÁS DE AQUINO (De ver., q. 7, a. 5)

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. A atualidade de O mestre ignorante. *Educação e Sociedade*. Campinas, 2003, v. 24, n. 82, p. 185-202.

VILLELA-PETIT, Maria da Penha. Platão e a poesia na República. *Kriterion*, Belo Horizonte-MG, n.107, jun., 2003, p. 51-71.

WILL, Dudley; ENGEL HAR, Kristina. *Immanuel Kant: conceitos fundamentais*. Tradução: Fábio Creder. Petrópolis-RJ: Vozes, 2020.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. Ontologia da Imagem. In: *Philosophie des images*. Tradução: Rita Marcia Magalhães Furtado e Jairo Barbosa Moreira. Goiânia, 2020, p. 154-168. (Texto não publicado).

ZÖLLER, Gunter. Crítica: conhecimento e metafísica. In: DUDLEY, Will; ENGELHARD, Kristina. *Immanuel Kant: conceitos fundamentais*. Tradução: Fábio Creder. Petrópolis-RJ: Vozes, 2020, p. 27-45.