

Coleção
Educação: Experiência e Sentido

Organização

José Sérgio Fonseca de Carvalho

**Jacques Rancière
e a escola:**

educação, política e emancipação

autêntica

Copyright © 2022 José Sérgio Fonseca de Carvalho

Todos os direitos reservados pela Autêntica Editora Ltda. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica, sem autorização prévia da Editora.

COORDENADORES DA COLEÇÃO
EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA E SENTIDO

Jorge Larrosa
Walter Kohan

EDITORAS RESPONSÁVEIS

Rejane Dias
Cecilia Martins

REVISÃO

Bruni Emanuele Fernandes

CAPA

Alberto Bittencourt
(sobre detalhe de Pierre Bourdieu recita.
Jacques Rancière escucha. De moment,
de Alfons Freire)

DIAGRAMAÇÃO

Guilherme Fagundes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Jacques Rancière e a escola : educação, política e emancipação / José Sérgio Fonseca de Carvalho, organizador. -- 1. ed. -- Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2022.

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-85-513-0436-5

1. Desigualdade social 2. Discursos 3. Educação 4. Educação - Finalidades e objetivos 5. Educação - Filosofia 6. Igualdade na educação 7. Rancière, Jacques, 1940- I. Carvalho, José Sérgio Fonseca de.

22-106203

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia da educação 370.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

APOIO



GRUPO AUTÊNTICA

Belo Horizonte

Rua Carlos Turner, 420
Silveira . 31140-520
Belo Horizonte . MG
Tel.: (55 31) 3465 4500

São Paulo

Av. Paulista, 2.073, Conjunto Nacional,
Horsa I . Sala 309 . Cerqueira César
01311-940 São Paulo . SP
Tel.: (55 11) 3034 4468

www.grupoautentica.com.br

SAC: atendimentoiteitor@grupoautentica.com.br

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

A coleção *Educação: Experiência e Sentido* propõe-se a testemunhar experiências de escrever na educação, de educar na escritura. Essa coleção não é animada por nenhum propósito revelador, convertedor ou doutrinário: definitivamente, nada a revelar, ninguém a converter, nenhuma doutrina a transmitir. Trata-se de apresentar uma escritura que permita que enfim nos livremos das verdades pelas quais educamos, nas quais nos

Sobre O mestre ignorante¹

Jacques Rancière²

Estamos reunidos aqui para falar sobre a virtude dos mestres. Escrevi uma obra intitulada *O mestre ignorante*.³ A mim logicamente compete, portanto, defender sobre este tema a posição aparentemente menos razoável: a de que a primeira e principal virtude do professor é uma virtude de ignorância. Meu livro narra a história de um professor, Joseph Jacotot, que fez escândalo na França e na Holanda, nos anos de 1830, ao proclamar que os ignorantes poderiam aprender sozinhos, sem um professor para lhes explicar, e que os professores, por outro lado, poderiam ensinar aquilo que eles mesmos ignoravam. À suspeita de transações com paradoxos fáceis é, portanto, adicionada a de deleitar-se com as velharias e extravagâncias da história da pedagogia. No entanto, gostaria de mostrar que não se trata do prazer pelo

¹ Este texto foi apresentado pela primeira vez em junho de 2002, em uma conferência na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), intitulada “O Valor do mestre: igualdade e alteridade na educação”. Depois disso, foi publicado em francês, em novembro de 2004, na revista *Multitudes*; em inglês, em 2010, no livro *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation* (tradução de Charles Bingham); e em espanhol, em 2012, na revista *La Cañada* (tradução de Alejandro Madrid Zan). [N.T.]

² Tradução de Lígia Zambone Moreira. [N.T.]

³ A palavra *mâitre* em francês é polissêmica, podendo significar tanto professor (*mâitre d'école*), aquele que ensina, quanto dono, senhor, amo, ou seja, aquele que domina. A dupla acepção do termo é justamente o que nos permite compreender a relação estabelecida entre educação e política. [N.T.]

paradoxo, mas sim de um questionamento fundamental sobre o que saber, ensinar e aprender quer dizer; não se trata de uma viagem pela história da pedagogia jocosa, mas de uma reflexão filosófica absolutamente atual sobre a maneira como a razão pedagógica e a razão social se relacionam entre si.

Irei diretamente ao coração da questão. O que é essa virtude da ignorância? O que é um mestre ignorante? Para respondermos adequadamente estas questões é necessário distinguirmos diversos níveis. No nível empírico mais imediato, um mestre ignorante é um mestre que ensina aquilo que ignora. Foi assim que Joseph Jacotot se viu nos anos de 1820, por acaso, ensinando alunos flamencos – cuja língua desconhecia, e os quais também não conheciam a sua – por intermédio de uma obra providencial: um *Telêmaco* bilíngue que havia sido publicado nos Países Baixos. Ele o colocou nas mãos de seus alunos, e por meio de um intérprete pediu que eles lessem a metade do livro com o auxílio da tradução e que repetissem, sem parar, aquilo que haviam aprendido; para finalizar, pediu que lessem rapidamente a segunda metade da obra e escrevessem, em francês, o que pensavam sobre ela. Diz-se que ele ficou surpreso ao ver como esses alunos, aos quais ele não havia transmitido nenhum conhecimento (*savoir*),⁴ haviam, sob suas ordens, aprendido francês suficientemente para se expressar corretamente, e que deste modo ele os havia ensinado, sem, no entanto, ter lhes transmitido (*apprendre*)⁵ nada. Concluiu, então, que a ação do mestre que

⁴ A palavra *savoir* em francês pode ser compreendida como um saber – enunciado e um saber prático –, bem como um conhecimento – inclusive como um conhecimento científico. No texto de Rancière, o termo é utilizado com ambos os significados, e a escolha da tradutora é sempre pelo sentido mais direto da expressão, mas poderão variar ao longo do texto. [N.T.]

⁵ *Apprendre* na língua francesa também é uma palavra polissêmica que pode significar aprender, ensinar, treinar, saber, conhecer e descobrir. A

obriga uma outra inteligência a se exercitar era independente da posse do saber, e que era, portanto, possível que um ignorante permitisse a outro ignorante saber aquilo que ele mesmo não sabia. Era possível, por exemplo, que um homem iletrado do povo permitisse a um outro iletrado aprender a ler.

Este é o segundo nível da questão, um segundo sentido para a expressão “mestre ignorante”: um mestre ignorante não é um ignorante que se entretém fazendo o papel de professor; é, sim, um mestre que ensina – que é para outra pessoa a causa do saber (*savoir*) – sem que transmita qualquer conhecimento. É, portanto, um professor que manifesta a dissociação entre a maestria do mestre (*maîtrise du maître*) e o seu conhecimento (*savoir*); que nos mostra que aquilo que chamamos de “transmissão do saber (*savoir*)” compreende, na realidade, duas relações intrincadas que nos convém dissociar: uma relação de vontade a vontade e uma relação de inteligência a inteligência.

Mas não devemos nos enganar com o sentido dessa dissociação. Existe uma maneira usual de compreendê-la: o desejo de destituir a relação de autoridade do professor em detrimento da força pura de uma inteligência que ilumina a outra. Tal é o princípio de incontáveis pedagogias antiautoritárias, cujo modelo é a maiêutica do mestre socrático, do mestre que finje a ignorância para provocar o saber.

Na realidade, o mestre ignorante opera a dissociação de maneira bem diferente. Ele conhece bem o jogo duplo da maiêutica. Sob a aparência de suscitar uma capacidade, ele visa, na realidade, demonstrar uma incapacidade. Sócrates não revela

polisssemia do termo é importante para a compreensão do texto. A escolha da tradutora é sempre pelo sentido mais direto da expressão no contexto da frase e do parágrafo, podendo variar ao longo do texto entre aprender, ensinar, treinar e saber. [N.T.]

apenas a incapacidade dos falsos sábios (*savants*),⁶ mas também a incapacidade de qualquer um que não seja conduzido pelo mestre pelo bom caminho, sujeito à boa relação de inteligência a inteligência. O "liberalismo" maiêutico é apenas a variante sofisticada da prática pedagógica ordinária, que confia a inteligência do mestre a tarefa de diminuir a distância que separa o ignorante do conhecimento (*savoir*). Jacotot inverte o sentido da dissociação: o mestre ignorante não exerce nenhuma relação de inteligência a inteligência. Ele é apenas uma autoridade, apenas uma vontade que comanda o ignorante a seguir seu próprio caminho; trata-se de pôr em prática uma capacidade que ele já possui, a capacidade que todo homem demonstra ao adquirir, sem nenhum professor para ensiná-lo, a mais difícil das aprendizagens: a de uma língua estrangeira que é, para todas as crianças novas no mundo, a língua materna.

Tal é, justamente, a lição da experiência fortuita que havia feito do erudito (*maître savant*) Jacotot um mestre ignorante. Esta lição trata da lógica própria da razão pedagógica, em seus fins e meios. A finalidade normal da razão pedagógica é fazer o ignorante aprender aquilo que ele não sabe, suprimir a distância entre ele e o conhecimento. Seu meio normal é a explicação. Explicar é dispor os elementos do conhecimento a serem transmitidos em conformidade com as – assim supostas – limitadas capacidades dos espíritos⁷ a serem instruídos. Mas essa ideia de simples conformidade rapidamente se revela tripulada por um voo ao infinito.⁸

⁶ *Savants* em francês pode significar tanto sábios quanto estudiosos, cientistas, eruditos e acadêmicos. A polissemia do termo nos é valiosa para identificarmos os diversos grupos com os quais Rancière dialoga. [N.T.]

⁷ Em francês, a palavra *esprit* pode assumir diferentes significados, sendo compreendida como mente, espírito e intelecto. [N.T.]

⁸ *Fuit en infinit* é uma expressão idiomática francesa que não tem equivalência em português. Esta expressão é empregada quando, ao invés de

A explicação é geralmente acompanhada pela explicação da explicação. São necessários livros para explicar aos ignorantes o conhecimento a ser aprendido. Mas esta explicação é, aparentemente, insuficiente: são necessários professores para explicar aos ignorantes os livros que lhes explicam o conhecimento (*savoir*). É preciso, ainda, que haja explicações para que o ignorante possa entender a explicação que o permite compreender. A regressão seria infinita se a autoridade do professor não a impedisse de fato, tornando-se o único juiz a determinar o ponto em que as explicações já não precisam mais ser explicadas.

Jacotot acreditou poder resumir a lógica deste aparente paradoxo. Se a explicação é, via de regra, infundável, é porque sua função essencial é a de tornar infinita a distância mesma que ela se propõe reduzir. O exercício da explicação é muito distinto de um meio prático a serviço de um fim. Ela é um fim em si mesma, a verificação incessante de um axioma primordial: o axioma da desigualdade. Explicar algo ao ignorante significa, antes de tudo, explicar-lhe algo que ele não compreenderia se não lhe fosse de antemão explicado; é, antes de tudo, demonstrar a sua incapacidade. A explicação é dada como forma de reduzir a situação de desigualdade em que o ignorante se encontra em relação àqueles que sabem. Mas esta redução é não mais do que uma confirmação. Explicar é supor na matéria a ser aprendida uma opacidade de tipo específico, uma opacidade que resiste aos modos de interpretação e imitação por meio dos quais as crianças aprendem a traduzir os signos que recebem do mundo e dos seres falantes que os cercam.

enfrentarmos um problema de imediato, preferimos escondê-lo de vista no futuro, como algo a ser pensado e resolvido futuramente (como um cheque pré-datado). [N.T.]

Essa é a desigualdade específica que a razão pedagógica ordinária coloca em cena (*met en scène*). Esta encenação tem três traços específicos. Primeiramente, ela supõe a distinção radical entre dois tipos de inteligência: de um lado, a inteligência empírica dos seres falantes que se adivinham e se contam uns aos outros; do outro, a inteligência sistemática daqueles que apreendem coisas de acordo com suas próprias articulações – para as crianças e para as inteligências populares, as estórias; aos seres racionais, as razões. A instrução aparece, então, como um ponto de partida radical ou um segundo nascimento; o momento em que não se trata mais de uma questão de adivinhar e dizer, mas de explicar e compreender. Seu ato inicial é o de dividir em dois a inteligência, remeter à rotina dos ignorantes os processos pelos quais a mente aprendeu tudo o que sabe.

O seu segundo traço: a razão pedagógica se coloca em cena como o ato que levanta o véu da obscuridade das coisas. Sua topografia é a de altos e baixos, da superficialidade e da profundidade. O explicador é aquele que eleva o fundo obscuro à superfície clara e que, inversamente, traz a superfície falsamente evidente de volta à profundidade secreta que lhe dá a razão. Essa verticalidade opõe a profundidade da ordem erudita (*l'ordre savant*) das razões à maneira horizontal das aprendizagens autodidatas que se movem passo a passo, comparando aqueles que ignoram com aqueles que sabem.

Em terceiro lugar, essa topografia implica, ela mesma, uma certa temporalidade. Levantar o véu de sobre as coisas, encaminhar a superfície à profundidade e trazer do fundo à superfície não demanda apenas tempo. Tal topografia supõe uma certa ordem do tempo. O véu é levantado progressivamente, de acordo com a capacidade atribuída à mente infantil ou daquele que é ignorante sobre tal e qual etapa. Dito de outra forma, o progresso é a outra face do atraso. A redução

da distância não cessa nunca de reinstaurá-la e de verificar o axioma da desigualdade.

Dois axiomas fundamentais suportam a razão pedagógica ordinária: o primeiro é de que é necessário partir da desigualdade para reduzi-la; o segundo é de que a forma de reduzir a desigualdade consiste em adaptar-se a ela ao transformá-la em objeto de um saber. O sucesso desse saber que reduz a desigualdade passa pelo saber da desigualdade. Este é o saber que o mestre ignorante recusa. É este o terceiro sentido de sua ignorância. É a ignorância desse "saber da desigualdade" que supostamente condicionaria os meios de "reduzir" a desigualdade. Sobre a desigualdade não há nada a saber. A desigualdade não é mais algo dado, a ser transformado por meio do conhecimento, da mesma forma que a igualdade não é uma finalidade a se alcançar por meio da transmissão do saber. Igualdade e desigualdade não são duas condições (*état*), mas sim duas "opiniões", ou seja, dois axiomas opostos por meio dos quais pode-se operar a aprendizagem. Nunca fazemos nada além de verificar o axioma que atribuímos a nós mesmos. A razão do mestre explicador coloca a desigualdade como axioma: para essa razão, há uma desigualdade entre as mentes, mas podemos nos valer dessa mesma desigualdade ao fazê-la servir à causa de uma igualdade futura. O mestre é um desigual que trabalha para abolir seu próprio privilégio. A arte do mestre que metodicamente levanta o véu que recobre as coisas que o ignorante não pode compreender é a sua promessa de que um dia o ignorante será igual ao seu mestre. Para Jacotot, essa "igualdade futura" consiste simplesmente nisso: que o desigual convertido em igual fará, por sua vez, com que o sistema que produz e reproduz a desigualdade funcione reproduzindo o processo de sua redução. Para Jacotot, a lógica geral desse processo que trabalha sobre a pressuposição da desigualdade merece o nome de embrutecimento (*abrutissement*).

A razão do mestre ignorante coloca a igualdade como um axioma a ser verificado. Ela relaciona a situação de desigualdade da relação professor-aluno não com a promessa de uma igualdade futura – e que não virá jamais –, mas sim com a efetividade de uma igualdade primeira: para que o ignorante possa fazer os exercícios que o mestre lhe ordena, é preciso, primeiro, que ele compreenda aquilo que o mestre lhe diz. Há uma igualdade dos seres falantes que precede a relação desigual e condiciona seu próprio exercício. É isso que Jacotot denomina igualdade das inteligências. Isto não significa que todos os exercícios, de todas as inteligências, se equivalem. Significa que há apenas uma inteligência em ação em todos os aprendizados intelectuais.

O mestre ignorante – isto é, ignorante quanto à desigualdade – se dirige, portanto, ao “ignorante” não do ponto de vista da sua ignorância, mas de seu conhecimento (*savoir*), já que o suposto ignorante conhece, de fato, uma infinidade de coisas. Ele as aprendeu ao ouvir e repetir, ao observar e comparar, ao adivinhar e verificar. Foi assim que ele aprendeu a sua língua materna. E é desta forma que ele pode aprender a linguagem escrita, ao comparar, por exemplo, uma oração que ele sabe de cor com os desenhos desconhecidos que o texto escrito da mesma oração formam em um pedaço de papel. É necessário obrigá-lo a relacionar o que ele não sabe com o já conhecido; a observar e comparar; a relatar o que foi visto e a verificar o que foi dito. Se ele se recusa a fazê-lo, é porque pensa que não é possível ou necessário que ele saiba mais. O obstáculo ao exercício das capacidades do ignorante não é a sua ignorância, mas o seu consentimento à desigualdade. Este obstáculo reside na opinião da desigualdade das inteligências. Mas essa opinião é algo completamente diferente de um atraso individual. Ela é um axioma do sistema, o axioma sob o qual o sistema social normalmente funciona:

o axioma da desigualdade. Quem não quer ir mais longe no desenvolvimento de seu poder intelectual se contenta em não “ser capaz” de fazê-lo, sob a garantia de que outros também não podem. O axioma da desigualdade é um axioma de compensação das desigualdades que funcionam na escala da sociedade inteira. Não é o conhecimento do mestre que pode suspender o funcionamento da maquinaria anti-igualitária (*inégalitaire*), mas a sua vontade. O princípio (*commandement*) do mestre emancipador proíbe o dito ignorante de se contentar com o que sabe, declarando-se incapaz de saber mais. Ele o força a provar sua capacidade, a continuar sua aventura intelectual com os mesmos meios com que a iniciou. Essa lógica, que trabalha sob o pressuposto da igualdade e exige a sua verificação, merece o nome de emancipação intelectual.

A oposição entre o “embrutecimento” e a “emancipação” não é uma oposição entre dois métodos de instrução. Não se trata de uma oposição entre métodos tradicionais ou autoritários e métodos novos ou ativos: o embrutecimento pode passar e passa por todo tipo de forma ativa e moderna. A oposição é propriamente filosófica. Ela diz respeito à ideia de inteligência que preside a própria concepção de aprendizagem. O axioma da igualdade das inteligências não afirma nenhuma virtude específica do ignorante, nenhuma ciência dos humildes ou a inteligência das massas. Ele afirma, simplesmente, que há apenas um tipo de inteligência em ação em todas as aprendizagens intelectuais. Trata-se de relacionarmos o que ignoramos ao que sabemos, de observar e comparar, de dizer e verificar. O estudante (*élève*)⁹ é sempre um pesquisador.

⁹ Novamente há uma polissemia no termo que contribui para o texto. Em português, a palavra *élève* pode significar aluno, estudante, criança ou discípulo. Pensarmos no jogo entre *maître* (professor e mestre) e a palavra *élève* (estudante, discípulo) enriquece a dimensão das relações de poder tratadas por Rancière. A palavra *élève* deriva em francês de *élevé*,

E o professor é, em primeiro lugar, um homem que fala com outro, que conta estórias e devolve a autoridade do saber à condição poética de toda transmissão de palavras. A oposição filosófica assim entendida é, ao mesmo tempo, uma oposição política. Mas ela não é política porque denunciaria um saber superior em nome de uma inteligência inferior. Ela está em um nível mais radical porque diz respeito à própria concepção da relação entre igualdade e desigualdade.

Na verdade, é a própria lógica da relação normal entre estes termos que Jacotot coloca em questão ao denunciar o paradigma da explicação, mostrando que a lógica explicativa é uma lógica social, uma maneira pela qual a ordem desigual é representada e reproduzida. Se essa história dos anos 1830 nos diz respeito diretamente é porque ela é uma resposta exemplar ao estabelecimento, naquela época, de um sistema político-social inédito: um sistema em que a desigualdade não deveria mais repousar sobre uma realidade soberana ou divina, em que ela não deveria mais repousar em qualquer outra base que não ela mesma. Em suma, um sistema de imantentização e, por assim dizer, de equalização da desigualdade.

Os anos da polêmica jacotista correspondem, de fato, ao momento em que se estabeleceu o projeto de uma ordem social reconstituída para além do grande abalo da Revolução Francesa. Esse é o momento em que queremos concluir a revolução, em todos os sentidos da palavra concluir (*achever*),¹⁰ para passar da era da "crítica" da destruição das transcendências monárquicas divinas para a era "orgânica" de uma sociedade baseada em sua própria razão imanente. Isso significa

que significa elevar, suspender, aumentar, podendo ser compreendida também como aquele que é elevado. [N.T.]

¹⁰ *Achever* em francês pode ter os seguintes sentidos: concluir, finalizar, terminar, acabar. [N.T.]

uma sociedade que harmoniza suas forças produtivas, suas instituições e suas crenças para fazê-las funcionar segundo um mesmo regime de racionalidade. Tal é o grande projeto que atravessa o século XIX – entendido não como uma simples divisão cronológica, mas como um projeto histórico. A passagem da era "crítica" e revolucionária a uma era "orgânica" é, antes de mais nada, o estabelecimento de uma relação entre igualdade e desigualdade. É necessário, dizia Aristóteles, "mostrar democracia aos democratas e oligarquia aos oligarcas". O projeto da sociedade orgânica moderna é o projeto de uma ordem desigual que faz ver a igualdade, que inclui sua visibilidade na regulação das relações dos poderes econômicos com as instituições e crenças. É o projeto de "mediações" que institui entre o alto e o baixo duas coisas essenciais: um tecido mínimo de crenças comuns e a possibilidade de movimentações limitadas entre os níveis de riqueza e poder.

É no coração deste projeto que se insere o programa de "instrução do povo", um programa que não passa apenas pela organização estatal da instrução pública, mas também por múltiplas iniciativas filantrópicas, comerciais ou de associações que se dedicam a um trabalho duplo: de um lado, o de desenvolver os "conhecimentos úteis", isto é, as formas de saberes práticos racionalizados que permitem ao povo sair de sua rotina e melhorar suas condições de vida sem ter de deixar ou reivindicar contra a sua posição. Do outro, o de enobrecer a vida popular ao fazer o povo participar, de forma adequada, dos gozos da arte e da expressão de um sentimento de comunidade – educação "estética" de um povo para a qual a instauração de congregações dedicadas ao canto fornecia o grande modelo.

A visão geral que anima essas iniciativas públicas ou privadas díspares é clara: trata-se de obter um efeito triplo.

Primeiramente, afastar as pessoas de práticas e crenças retrógradas que as impedem de participar do progresso da riqueza e de suas formas de ressentimento contra as elites dominantes. Em segundo lugar, constituir entre as elites e o povo um mínimo de crenças e prazeres comuns que evitem uma sociedade dividida em dois mundos separados e potencialmente hostis. Por fim, assegurar um mínimo de mobilidade social que dê a todos a sensação de uma melhora e que permita que as crianças mais dotadas do povo subam na escala social e participem na renovação das elites dirigentes.

Assim concebida, a instrução do povo não é apenas um instrumento, um meio prático de trabalhar o fortalecimento da coesão social. Ela é propriamente uma "explicação" da sociedade, uma alegoria em ato da maneira como a desigualdade se reproduz ao "fazer ver" a igualdade. Esse "fazer ver" não é uma simples ilusão, ele participa para a positividade do que chamo de uma "partilha do sensível" (*partage du sensible*),¹¹ uma relação global entre formas de ser, modos de fazer, ver e dizer. Ele não é a máscara sob a qual se dissimularia a desigualdade social. É a visibilidade bifacetada dessa desigualdade: a desigualdade aplicada ao trabalho de sua supressão, que prova por seu ato o caráter ao mesmo tempo incessante e interminável dessa mesma supressão. A desigualdade não está escondida sob a igualdade. Esta se afirma, de certa forma, em igualdade com ela.

Esta igualdade da igualdade e da desigualdade tem um nome próprio: progresso. A sociedade orgânica moderna que se propõe a "concluir" a revolução; opõe à ordem imóvel das sociedades antigas uma ordem "progressiva", uma ordem idêntica à mobilidade mesma, ao movimento de expansão,

¹¹ O termo *partage* tem uma dupla acepção no francês: a repartição (divisão em partes de um todo) e a participação em um todo comum. Ambos os sentidos da palavra são fundamentais para a compreensão do conceito rancièreano de *partilha do sensível*. [N.T.]

de transmissão e de aplicação de saberes. A escola não é apenas um meio desta nova ordem progressiva. É o seu próprio modelo: um modelo de desigualdade que se identifica com a diferença visível entre quem sabe e quem não sabe, e que se dedica visivelmente à tarefa de fazer o ignorante aprender o que não sabe – portanto, de reduzir a desigualdade, mas reduzi-la por etapas, segundo os bons meios que apenas os desiguais conhecem: os meios que dão a uma determinada população, no momento conveniente, o conhecimento que ela é capaz de assimilar utilmente. O progresso escolar é, também, a arte de limitar a transmissão do saber, de organizar o atraso, de diferenciar a igualdade. O paradigma pedagógico do mestre explicador ao se adaptar ao nível e às necessidades dos estudantes define um modelo de funcionamento social da instituição escolar que se traduz, ele mesmo, em um modelo geral de uma sociedade ordenada pelo progresso.

O mestre ignorante é o professor (*maître*) que se retira deste jogo ao opor o ato nu da emancipação intelectual à mecânica da sociedade e das instituições do progresso. Opor o ato da emancipação intelectual à instituição de instrução da população é afirmar que não existem etapas de igualdade, que ela está presente inteiramente em ato ou simplesmente não existe. O preço a se pagar por essa subtração é alto: se a explicação é o método social, o método pelo qual a desigualdade se representa e se reproduz, e a instituição é o lugar onde se opera esta representação, segue-se que a emancipação intelectual é necessariamente oposta à lógica social e institucional. Isto quer dizer que não há uma emancipação social ou uma escola emancipadora. Jacotot opõe estritamente o método da emancipação – que é o método dos indivíduos – ao método social da explicação. A sociedade é um mecanismo regido pelo peso dos corpos desiguais, por um jogo de desigualdades compensadas. A igualdade só pode ser introduzida à custa

de torná-la desigual, de transformá-la em seu contrário. Apenas os indivíduos podem ser emancipados. E tudo o que a emancipação pode prometer é aprender (*apprendre*)¹² como ser igual em meio a uma sociedade regida pela desigualdade e pelas instituições "explicadoras".

Este paradoxo extremo merece ser levado a sério. Ele nos adverte sobre duas escolhas essenciais: primeiramente, a igualdade, em geral, não é um fim a ser alcançado. Ela é um ponto de partida, um pressuposto que deve ser verificado por uma sequência de atos específicos. Em segundo lugar, a igualdade é a condição da própria desigualdade. Para obedecer a uma ordem, é necessário compreendê-la e entender que é necessário obedecê-la. Portanto, precisamos desse mínimo de igualdade sem o qual a desigualdade giraria em falso. Destes dois axiomas, Jacotot retira uma dissociação radical: a emancipação não pode ser uma lógica social. Procurei mostrar em *O desentendimento*¹³ que eles podiam ser articulados de outra maneira, que a condição igualitária de desigualdade prestava-se a uma sequência de atos, a formas de verificação propriamente políticas. Mas esta demonstração não se insere no quadro do problema que hoje nos reúne. Vou, portanto, me concentrar em outro aspecto do problema: como pensar,

¹² "Et tout ce que l'émancipation peut promettre, c'est d'apprendre à être des hommes égaux dans une société régie par l'inégalité et par les institutions qui l'expliquent" (RANCIÈRE, 2004, p. 10). Esta frase de Rancière guarda uma ambiguidade implícita trazida pela dupla acepção do termo *apprendre* (detalhado na nota de tradução de número 5 deste capítulo) e pode ser interpretada como: (1) tudo o que emancipação pode prometer é *aprender a ser igual* em uma sociedade regida pela desigualdade; ou (2) tudo o que a emancipação pode prometer é *ensinar* como ser igual em uma sociedade regida pela desigualdade. Na impossibilidade de determinação de um sentido único, a tradutora optou por manter a versão original em nota para uma melhor compreensão do leitor. [N.T.]

¹³ RANCIÈRE, J. *O desentendimento: política e filosofia*. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

hoje em dia, essa relação entre razão pedagógica e razão social que Jacotot havia colocado no centro de sua demonstração?

À primeira vista, essa relação se apresenta, hoje em dia, sob a forma de uma estranha dialética. Por um lado, a escola é constantemente acusada de fracassar em sua tarefa de reduzir desigualdades sociais. Mas, por outro lado, esta escola constantemente declarada inadequada para a sua função social surge cada vez mais como o modelo apropriado de funcionamento "igualitário", isto é, da "igualdade desigual" própria das nossas sociedades.

Para explicar esta dialética, partirei do debate sobre a igualdade e a desigualdade escolar tal como se desenvolveu na França depois dos anos 1960, porque os termos do debate parecem resumir bem um problema que pode ser encontrado em quase todos os lugares da mesma forma. O debate foi lançado pelas teses de Bourdieu, que podem ser assim resumidas: a escola falha na missão que lhe é atribuída de reduzir as desigualdades porque ignora o funcionamento da desigualdade. Ela pretende reduzir a desigualdade ao distribuir o mesmo conhecimento igualmente entre todos. Mas é precisamente essa aparência igualitária que é o motor essencial da reprodução da desigualdade escolar. Ela relega aos "dons individuais" dos estudantes o papel de fazer a diferença. Mas esses dons são apenas os privilégios culturais interiorizados pelas crianças bem-nascidas. As crianças das classes privilegiadas não o querem saber; as crianças das classes dominadas, por outro lado, não o podem saber e, portanto, eliminam-se pelo doloroso sentimento de não serem dotadas. A escola falha em realizar a igualdade porque a aparência igualitária dissimula a transformação do capital cultural socialmente herdado em diferença individual.

A escola, segundo esta lógica, funciona de forma desigual porque ela não sabe como a própria desigualdade opera

e porque não quer sabê-lo. Mas esta "recusa a saber" pode ser interpretada de duas formas extremamente opostas. Pode ser entendida, por um lado, como a ignorância das condições de transformação da desigualdade em igualdade. Diremos então que o professor desconhece as condições da prática do seu ofício porque lhe falta um conhecimento, o conhecimento da desigualdade – que ele pode aprender com o sociólogo. Concluiremos, então, que a desigualdade escolar pode ser corrigida à custa de conhecimentos adicionais que explicitem as regras do jogo e racionalizem a aprendizagem escolar. Esta é a conclusão de Bourdieu e Passeron em seu primeiro livro escrito conjuntamente, *Os herdeiros*.¹⁴

Mas a recusa em saber também pode ser entendida, por outro lado, como uma internalização bem-sucedida da lógica do sistema: diremos, então, que o professor é o agente do processo de reprodução do capital cultural que, por uma necessidade inerente ao funcionamento da própria máquina social, reproduz indefinidamente as suas condições de possibilidade. Qualquer programa reformista é, então, imediatamente acusado de vaidade. A conclusão do segundo livro de Bourdieu e Passeron, *A reprodução*,¹⁵ vai nesse sentido. Há, portanto, uma duplicidade da demonstração. Conclui-se, por um lado, com a redução das desigualdades e, por outro, com a sua eterna perpetuação. Mas essa duplicidade não é outra senão a duplicidade do próprio "progressismo", como Jacotot analisou inicialmente: é a lógica da desigualdade que se reproduz pelo próprio trabalho de sua redução. O

¹⁴ BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

¹⁵ BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

sociólogo introduz mais uma volta na espiral ao incluir nela uma ignorância, uma incapacidade adicional: a ignorância daquele cujo dever é suprimir a ignorância.

Os reformadores governamentais não querem ver essa duplicidade própria a todas as pedagogias progressistas. A partir da sociologia de Bourdieu, os reformadores socialistas traçaram um programa que visava reduzir as desigualdades da escola reduzindo a participação na grande cultura, tornando-a menos letrada e mais amigável, mais adaptada aos modos de ser das crianças das classes desfavorecidas – em sua maioria, filhos de imigrantes. Esse sociologismo reduzido, infelizmente, só melhor afirmou o pressuposto central do progressismo que manda aquele que sabe se colocar "ao alcance" dos desiguais e limitar o saber transmitido àquilo que os pobres podem compreender e necessitar. Ele reproduz a abordagem que confirma a desigualdade presente em nome de uma igualdade futura.

É por isso que ele [esse sociologismo] suscitou rapidamente uma reação. Na França, a ideologia dita republicana prontamente denunciou esses métodos adaptados aos pobres que só podiam ser métodos pobres, imediatamente contendo os "dominados" na situação da qual pretensamente eles estariam sendo retirados. Para esta corrente, o poder da igualdade residia no movimento inverso, na universalidade de um saber distribuído igualmente entre todos, sem considerações sobre as origens sociais, em uma escola bem separada da sociedade. Mas a distribuição do saber não comporta, em si mesma, quaisquer consequências igualitárias sobre a ordem social. Igualdade e desigualdade nunca são mais do que uma consequência delas mesmas. A pedagogia tradicional da transmissão neutra de um saber e as pedagogias modernas do conhecimento adaptadas ao estado da sociedade estão lado a lado na alternativa proposta por Jacotot. Ambas tomam

a igualdade como objetivo, ou seja, tomam a desigualdade como ponto de partida e trabalham sob o seu pressuposto. Elas divergem apenas sobre a forma de "saber da desigualdade" que pressupõem.

É que ambas estão encerradas no círculo da sociedade pedagogizada. Ambas atribuem à escola o poder fantasioso de concretizar a igualdade social ou, de todo modo, de reduzir a "fratura social", mesmo que isso signifique denunciar alternadamente a falência da outra pedagogia para a realização deste programa. O sociologismo chama essa falência de "crise da escola" e clama pela reforma escolar. O republicanismo acusa prontamente a reforma de ser, ela mesma, a causa principal da crise. Mas a reforma e a crise podem reduzir-se a uma mesma noção jacotista: ambas são explicações da escola, explicações intermináveis das razões pelas quais a desigualdade deve levar à igualdade, mas nunca chega a ela. A crise e a reforma são, de fato, o funcionamento normal do sistema, o funcionamento normal da desigualdade "igualada" na qual a razão pedagógica e a razão social tornam-se cada vez mais semelhantes uma à outra.

Na verdade, é notável que essa escola declarada inapta a "reduzir" a desigualdade seja oferecida, cada vez mais, como a analogia positiva do sistema social. Neste sentido, podemos dizer que o diagnóstico jacotista da razão pedagógica como a nova forma generalizada da desigualdade foi perfeitamente verificado. Jacotot havia percebido, no papel dado pelas mentes "progressistas" de seu tempo à instrução do povo, as premissas de uma nova forma de partilha do sensível, uma identificação entre a razão pedagógica e a razão social. Ele havia percebido isso em uma sociedade em que essa identificação era apenas uma utopia, em que o valor e a constância das divisões e hierarquias de classe eram francamente afirmados pelas elites, em que a desigualdade era afirmada como a lei de funcionamento

legítimo da comunidade. Jacotot escreveu na época em que os reacionários recordaram com o pensador Bonald que certas pessoas estavam "na" sociedade sem serem "da" sociedade, e quando os liberais explicaram pelo seu porta-voz, o ministro François Guizot, que a política era assunto de "homens dotados de tempo livre (*loisir*)",¹⁶ as elites de seu tempo admitiram, sem rodeios, a desigualdade e a divisão em classes. A instrução do povo era para eles apenas um meio de instituir uma mediação qualquer entre o alto e o baixo: dar aos pobres a possibilidade de melhorarem individualmente a sua condição, e dar a todos o sentimento de pertença – cada um em seu lugar – a uma mesma comunidade.

É evidente que não estamos mais nesse contexto: nossas sociedades se representam como sociedades homogêneas, nas quais o ritmo vivo e comum da multiplicação de mercadorias e das trocas suavizou as antigas divisões de classe e fez com que todos participassem dos mesmos gozos e das mesmas liberdades. Nessas condições, a representação das desigualdades sociais tende, cada vez mais, a se operar no modelo da classificação escolar: todos são iguais e têm a possibilidade de alcançar qualquer posição. Não há mais proletários, apenas os recém-chegados que ainda não alcançaram o ritmo da modernidade ou os atrasados que, ao contrário, não conseguem mais acompanhar suas acelerações. Todos são iguais, mas alguns carecem da inteligência ou da energia necessárias para acompanhar a competição, ou simplesmente para assimilar os novos exercícios que o grande pedagogo – o Tempo em marcha – lhes impõe ano após ano. Eles não se adaptam, diz-se, às novas tecnologias e mentalidades, ficando, assim,

¹⁶ O termo original utilizado por Rancière é *loisir*, que poderia ser traduzido como "lazer" ou "ócio". A tradutora optou por "tempo livre" para enfatizar a centralidade do tempo não produtivo, ou seja, do tempo que não é utilizado para a produção. [N.T.]

estagnados entre o fundo da classe e o abismo da "exclusão". A sociedade se apresenta, portanto, como uma vasta escola com os seus selvagens a serem civilizados e seus estudantes lutando para alcançá-los. Nessas condições, a instituição escolar fica cada vez mais incumbida da tarefa fantasiosa de preencher a lacuna entre a proclamada igualdade de condições e a desigualdade existente, sendo cada vez mais cobrada a reduzir as desigualdades apresentadas como residuais.

Mas o papel final desse superinvestimento pedagógico é, em última instância, reverter a visão oligárquica de uma sociedade-escola. Não apenas se vincula a autoridade estatal e o poder econômico à classificação escolar, mas também essa escola se apresenta como uma escola sem professores, em que os professores são apenas os melhores da turma, aqueles que se adaptam melhor ao progresso e se mostram capazes de sintetizar os dados – muito complexos para as inteligências comuns. Para os primeiros da classe é oferecida, mais uma vez, a velha alternativa pedagógica convertida em razão social global: os austeros republicanos pedem-lhes que administrem, com a autoridade e a distância indispensáveis para o bom andamento da classe, os interesses da comunidade; os sociólogos, cientistas políticos ou jornalistas pedem-lhes que se adaptem, através de uma boa pedagogia comunicativa, às modestas inteligências e aos problemas cotidianos dos menos dotados, a fim de ajudar os atrasados a avançar, os excluídos a reinserir-se e o tecido social a se regenerar.

Os especialistas e o jornalismo são as duas grandes instituições intelectuais responsáveis por apoiar o governo dos irmãos mais velhos, ou dos primeiros da classe, fazendo circular incansavelmente esta nova forma de laço social, esta explicação aperfeiçoada da desigualdade que estrutura as nossas sociedades: o conhecimento das razões pelas quais os atrasados são atrasados. É assim, por exemplo, que toda

manifestação desviante – desde os movimentos sociais de extrema-esquerda ao voto da extrema-direita – é, para nós, uma ocasião de uma intensa atividade que explica os motivos do atraso dos sindicalistas arcaicos, dos pequenos selvagens oriundos da imigração ou dos pequenos burgueses ultrapassados pelo ritmo do progresso. Seguindo essa lógica embrutecedora, essa explicação é agregada à explicação dos meios pelos quais poderíamos tirar os atrasados do seu atraso, meios que infelizmente são tornados ineficazes pelo próprio fato de serem atrasados. Na impossibilidade de tirar os atrasados de seu atraso, essa explicação é, por outro lado, bastante adequada para fundamentar o poder dos adiantados – que, na verdade, nada mais seria do que seu próprio avanço.

Era precisamente isso que Jacotot tinha em mente: a maneira como a escola e a sociedade se entre-simbolizam sem fim e, assim, reproduzem indefinidamente o pressuposto da desigualdade em sua própria negação. Se achei importante ressuscitar esse discurso esquecido não é – mais uma vez – para propor uma nova pedagogia. Não existe uma pedagogia jacotoniana. Não há, tampouco, uma antipedagogia jacotoniana no sentido que é geralmente atribuído à palavra. Em resumo, o jacotismo não é uma ideia sobre a escola que possa ser aplicada na reforma do sistema escolar. A virtude da ignorância é, antes de tudo, a virtude da dissociação. Ao nos impelir a dissociar maestria (*maîtrise*) e saber (*savoir*), esta proíbe-se de ser o princípio de qualquer instituição que una harmonicamente, tanto um como o outro, para otimizar a função social da instituição. Sua crítica se dirige justamente a essa vontade de harmonização e otimização de suas funções. Essa crítica não nos proíbe de ensinar e não interdita o ofício do professor. Por outro lado, ela nos impele a separar radicalmente o poder de ser causa de conhecimento para alguém e a ideia de uma função social global da instituição.

Ela nos impele a separar o poder de ser, para outro, a causa de uma atualização igualitária e a ideia de uma instituição social encarregada de efetivar a igualdade.

A igualdade, afirmava Jacotot, só existe em ato e para indivíduos. Ela se perde assim que pensada como coletivo. É possível corrigir esse veredito e pensar a possibilidade de atualizações coletivas da igualdade. Mas essa mesma possibilidade pressupõe que mantenhamos separadas as formas de atualização da igualdade e que, conseqüentemente, se recuse a ideia de uma mediação institucional, de uma mediação social entre as manifestações individuais e as manifestações coletivas de igualdade. Sem dúvida, as atualizações individuais e coletivas têm o mesmo pressuposto: o de que a igualdade é, em última instância, a condição de possibilidade da própria desigualdade, e que é possível efetivar esta condição, ou seja, efetivar esta igualdade. Há, portanto, uma analogia entre os efeitos do axioma igualitário, assim como há uma analogia entre os efeitos do axioma da desigualdade. Mas a analogia da desigualdade funciona como uma mediação social efetiva. É esta mediação ininterrupta que Jacotot teoriza no conceito de explicação. Mas o mesmo não acontece com a analogia igualitária. O ato que emancipa uma inteligência não tem, por si mesmo, efeito sobre a ordem social. E o próprio axioma igualitário impele a recusa da ideia de tal mediação. Ele nos proíbe de pensar em uma razão social pela qual as atualizações individuais se transformariam, elas mesmas, em atualizações coletivas.

É assim que as razões da desigualdade se infiltram nas razões da igualdade. A sociedade explicadora-explicada, a sociedade desigual-igualizada impele a harmonização de suas funções. Ela exige, particularmente de nós que somos professores, que unifiquemos nossas competências de pesquisadores acadêmicos (*chercheurs savants*), nossa função de professores que

trabalham em uma instituição e nossa atividade de cidadãos em uma única energia que faça avançar, ao mesmo compasso, a transmissão de conhecimento, a integração social e a consciência cidadã. É essa exigência que a virtude do "mestre ignorante" nos impele a ignorar. A virtude de um mestre ignorante é saber que um sábio (*savant*) não é um professor (*maître*), que um professor não é um cidadão (*citoyen*) e que um cidadão não é um sábio (*savant*). Não que não seja possível ser os três ao mesmo tempo. O impossível, entretanto, é harmonizar os papéis dos três personagens. Tal harmonização só se realiza no sentido da explicação dominante. O pensamento da emancipação impele essa divisão de razões. Nos mostra que é possível, se quisermos, manter a máquina social funcionando enquanto trabalha-se na invenção de formas coletivas ou individuais de atualização da igualdade, mas que essas funções jamais se confundem. Ele nos impele à renúncia da mediação da igualdade.

Parece-me ser essa a lição que podemos retirar dessa singular dissonância afirmada na aurora do funcionamento da moderna máquina social-escolar. A igualdade só se inscreve na maquinaria social através do dissenso. O dissenso não é primariamente uma querela, ele é a lacuna na própria configuração dos dados sensíveis, a dissociação introduzida na correspondência entre as formas de ser e as formas de fazer, de ver e dizer. A igualdade é tanto o último princípio de qualquer ordem social e governamental quanto a causa excluída do funcionamento "normal". Não reside em um sistema de formas constitucionais, nem em um estado de costumes da sociedade, nem na educação uniforme das crianças da república, tampouco na disponibilidade de produtos de baixo custo nas prateleiras dos supermercados. A igualdade é fundamental e ausente, é atual e intempestiva, sempre dependente da iniciativa dos indivíduos e grupos que,

contra o curso normal das coisas, se arriscam a verificá-la, a inventar formas, individuais ou coletivas, para sua verificação. A afirmação desses princípios simples constitui, de fato, uma dissonância inaudita que deve, de certa forma, ser esquecida para que se continue a construir escolas, programas e pedagogias, mas que também é necessária, de vez em quando, ouvir novamente para que o ato de ensinar não perca a consciência dos paradoxos que lhe dão sentido.

Escola, produção, igualdade¹

Jacques Rancière²

"Aprender para empreender" – a palavra de ordem de um recente ministro da educação³ resume bem a vontade de um certo consenso sobre as finalidades do ensino: consenso entre uma tradição conservadora ou liberal, que privilegia a

¹ Este texto foi publicado originalmente em RENOUE, Xavier (Coord.). *L'École de la démocratie*. Paris: Edilig, 1988. p. 79-96. A presente tradução foi realizada por Jonas Tabacof Waks, que teve um contato minucioso com a versão francesa, e Anita Pompéia Soares, que atentou às questões conceituais e à redação das notas. Contudo, é preciso frisar que o texto que aqui apresentamos resultou de um processo compartilhado, pautado na leitura e na discussão da versão original pelo Grupo de Estudos em Educação e Pensamento Contemporâneo (GEEPC/USP). Ainda que outra tradução para o português do mesmo texto já tenha sido publicada por Aimberê Amaral em 2018, optamos por tornar pública nossa versão devido à importância deste artigo para boa parte dos trabalhos que compõem este livro e em razão de escolhas terminológicas significativamente diferentes. Além disso, a versão que aqui apresentamos dá testemunho de um processo coletivo de estudo da obra de Rancière. Desse modo, é preciso reconhecer e agradecer o trabalho de nossos colegas André Guedes de Toledo, Caroline Fanizzi, Cristiane Quinta, Denizart Busto de Fazio, Eduardo Pereira Batista, Enrico Pavan, Érica Santos, Janaína Klinko, Lígia Zambone Moreira, Mariana Evangelista, Mariana Amaral Folgueral, Taís Araújo, Thiago de Castro Leite e Sandra Regina Leite. Todos eles e elas são autores-tradutores desta versão em português, fruto das leituras rigorosas que marcaram nossos encontros semanais dedicados à tarefa de tradução. O mesmo deve ser dito em relação ao professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, coordenador do grupo, que participou ativamente das reuniões semanais e revisou as últimas versões do texto. [N.T.]

² Tradução de Jonas Tabacof Waks e Anita Pompéia Soares. [N.T.]

³ Trata-se de Jean-Pierre Chevènement, ministro da educação da França entre 1984 e 1986, durante a presidência do socialista François Mitterrand.