

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TAÍS ARAÚJO

Saber, escrita e emancipação:
A trajetória de Jacques Rancière

São Paulo

2021

TAÍS ARAÚJO

Saber, escrita e emancipação:
A trajetória de Jacques Rancière

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação

Área de concentração: Cultura, Filosofia e
História da Educação

Orientador: Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de
Carvalho

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

AA658s Araújo, Taís
Saber, escrita e emancipação - A trajetória de Jacques Rancière / Taís Araújo; orientador José Sérgio Fonseca de Carvalho. -- São Paulo, 2021.
143 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Jacques Rancière. 2. Saber. 3. Escrita. 4. Emancipação. I. Carvalho, José Sérgio Fonseca de, orient. II. Título.

Folha de aprovação

Nome: ARAÚJO, Taís. **Saber, escrita e emancipação: a trajetória de Jacques Rancière.**
Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Filosofia da Educação

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador José Sérgio Fonseca de Carvalho, professor e pesquisador rigoroso, generoso e compreensivo, por acreditar verdadeiramente no potencial de seus alunos e orientandos e colocar em prática essa crença ao nos conceder liberdade para nossas reflexões, sem que isso signifique displicência com nossos trabalhos. Pelo contrário, o Zé é um leitor infatigável dos nossos textos e muito paciente, além de sempre presente tanto nas obrigações acadêmicas quanto nos bons momentos de confraternização.

Aos professores Franklin Leopoldo e Silva, Patrice Vermeren, María Beatriz Greco e Flávio Brayner, por terem aceitado prontamente participar da banca de defesa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo (GEEPC-USP), pelo espaço de *philia*, em que compartilhamos o amor pela educação, pela escola pública e pela igualdade e pelas discussões profícuas de nossas reuniões e colóquios organizados coletivamente.

Aos professores Lílian do Valle e Paulo Henrique Fernandes Silveira, pela participação do exame de qualificação e pelos conselhos sobre a continuidade da pesquisa.

À Faculdade de Educação, por proporcionar que essa pesquisa se concretizasse, em especial aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação e da Biblioteca, sempre solícitos e prontos a nos ajudar, sobretudo em tempos pandêmicos.

Aos professores e colegas do curso de História, lugar responsável pela minha formação enquanto docente e acadêmica. Foram anos inesquecíveis. Agradeço sobretudo aos professores Maurício Cardoso, Marcos Napolitano, Zilda Yokói e José Vasconcelos.

Aos estudantes, colegas professores e funcionários da EMEF Profa. Caira Alayde Alvarenga Medea, pelo apoio inestimável que me ofereceram na minha primeira experiência como docente na rede municipal de São Paulo. Especialmente ao Thiago, Nilton, Débora, Clóvis, Rita, Viviane, Irenice, Carla, Fabiano, Marta, Fabiano Trigo, Germano, Sônia, Thelma, Allan, Luanah e Jane, pessoas com quem compartilhei manhãs de alegria. A EMEF Caira é um

exemplo de como um grupo participativo, responsável e comprometido com um projeto pedagógico coletivo consegue fazer da escola um lugar afetivo e de apresentação do mundo às crianças e aos jovens; do CIEJA PERUS I, por me aceitarem num projeto especial de educação inclusiva, acolhedora e combativa. No CIEJA lidamos diariamente com sujeitos espoliados dos seus direitos mais fundamentais, com histórias de vida tocantes e com a pluralidade desafiadora dos nossos estudantes. Só tenho a agradecer por fazer parte dessa equipe, ainda mais em meio a uma pandemia tão cruel como essa que estamos enfrentando. Gostaria de agradecer sobretudo à nossa coordenadora geral, Franciele Busico Lima, a Fran, um exemplo inspirador de gestora competente, amorosa, corajosa e coerente com seus princípios; do Centro Universitário Sumaré, por me acompanharem na aventura de lecionar no ensino superior, sobretudo num curso de Licenciatura em História, onde compartilhamos projetos, sonhos e a preocupação com o mundo. Agradeço sobretudo à minha coordenadora Maria Elena de Abreu Vercesi, por ser sempre disponível, compreensível e preocupada com a qualidade do nosso trabalho; à Thereza Maria Imaculada Joly, pelo profissionalismo e cuidado com a rotina dos professores e estudantes; ao Vital Mancini, coordenador e parceiro afável e dedicado; aos colegas do curso de História pela nossa coesão e amizade: Nilo, Helena, Elton, Victor, Xavier, Danielle Rocha.

Aos amigos, tanto àqueles com quem não convivo mais (mas que estão sempre nas memórias e nos encontros ocasionais) quanto aos que estão presentes no meu dia a dia: Natália Frizzo, Edson Pedro, Gabriela Pessoa, Felipe Sabino, Filipe “Braudel”, Cayo Rosa, Júlia Helena, Yara, William, Priscila Nina, o grupo Desvios, Robson Bello, companheiros de descobertas, frustrações e felicidades no curso de História e no mestrado; Eder Marques, por tantas trocas intelectuais e pelo incentivo; Jailtom, pelos momentos de partilha de eventos culturais; Janaína Klinko, pelo companheirismo animado e cuidadoso; Fábio Souza, pelas afinidades e parceria; Juliana Fernandes, pelas inúmeras conversas e momentos inusitados no centro de São Paulo; Alexandre Queiroz, novo amigo e muito querido; Elis, pelo companheirismo, pelas risadas, pelo humor ácido. Agradeço carinhosamente às amigas que estiveram mais presentes nesse ano de pandemia (por vídeo chamadas) e de escrita da tese: à Eça, pela intensidade de nossa amizade; à Dani Rezera, pela sensibilidade e pelas delicadezas; à Raquel, pela sagacidade e por ser sempre tão certa; à Carla Teodoro, amiga de longa data, parceira de trabalhos, de viagens e até de moradia, por sempre me acolher quando preciso e por topar muitos “rolês aleatórios” ao longo de nossa amizade; à Maria Helena Farina, com quem tenho tantas afinidades a ponto de ser difícil expressar em palavras, talvez um brinde fosse mais representativo do meu

agradecimento pela nossa jornada, obrigada por me inspirar com a sua paixão pela vida e pela literatura.

Ao querido Anderson, pelo carinho, apoio, paciência, por compartilhar da mesma “travessia perigosa da vida” nesses últimos três anos, pela companhia acolhedora em meio à pandemia, pelo nosso dia a dia leve e divertido e por nossas tantas conversas não só sobre a tese, Jacotot, traduções, mas também sobre livros e filmes, sobre o mundo, sobre nossos projetos e aflições.

À minha irmã, Tamires, companheira para a vida, de quem me orgulho por ser uma pessoa justa e de esquerda, além de geógrafa e professora da rede pública, a primeira com quem compartilhei o gosto pela literatura, pela música e pelo cinema.

À minha mãe, Ivete, pelo apoio incondicional, pela coragem e pela responsabilidade em cuidar de si e dos outros. Antes de ler Sócrates, aprendi com a minha mãe que “É melhor discordar das multidões do que sendo um, estar em desacordo comigo mesmo”. Obrigada por ter me ensinado a valorizar a educação e por ter me estimulado a espalhar livros pela casa.

Os que dizem que a literatura do escritor é vã porque a gente do sertão não a lerá querem dizer simplesmente que ninguém deve contar histórias, que todo mundo deve apenas acreditar *no que há*, aderir ao que é. A fé do escritor é que os sertanejos deixariam de contar histórias se, por sua vez, ele parasse de contar suas histórias. Essa fé nenhuma pesquisa de sociologia da cultura vai comprovar. Por isso o escritor deve comprová-lo pessoalmente, e ele só pode fazer isso de uma maneira: escrevendo

Jacques Rancière. *As margens da ficção*

RESUMO

ARAÚJO, Taís. **Saber, escrita e emancipação: a trajetória de Jacques Rancière**. 2021. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

A presente tese analisa parte da trajetória intelectual de Rancière, entre os anos de 1968 e de 1987, com o objetivo de refletir sobre o seu posicionamento crítico em relação ao estatuto superior atribuído a um tipo de conhecimento que se pretendia científico e esclarecedor das práticas políticas, das ações do cotidiano, das visões de mundo dos sujeitos. Nessa tese sustentamos que esse questionamento do autor o levou a tecer um novo ponto de vista sobre o saber, ao entrelaçar a atividade da escrita com uma perspectiva de emancipação. Essa tópica desenrolou-se num percurso vislumbrado em três momentos da trajetória de Rancière: o pós Maio de 68 e a crítica de Rancière à dicotomia althusseriana entre ciência e ideologia que colocava a posição do intelectual marxista em proeminência perante o resto da sociedade; a pesquisa de Rancière nos arquivos operários e a organização do coletivo *Les Révoltes logiques*, que desembocou na criação de um estilo peculiar de escrita, no qual a palavra do pesquisador encontrou-se com a palavra do objeto de reflexão num plano de igualdade, como se observa em *A noite dos proletários*; a radicalização dessa forma de escrita em *O mestre ignorante*, quando o autor expressou, mais nitidamente, um estilo próprio de pensamento e de reflexão engendrado pela apropriação radical da noção de *emancipação intelectual* da personagem Joseph Jacotot. Esse percurso coloca o autor numa posição de *dissenso* em relação à tradição crítica ainda presente nos estudos em Educação, cujo pressuposto seria a necessidade de construção de um saber pretensamente emancipatório e desvelador das relações de dominação escondidas sob a realidade aparente instituída pela ideologia. Rancière, diferentemente dos integrantes dessa tradição, recusou o papel do intelectual concebido como o porta-voz da sociedade, ao elaborar uma escrita que colocou em questão a partilha de saberes desiguais entre os que pertenceriam à categoria de intelectuais e aqueles supostamente destinados ao trabalho manual. Essa posição relaciona-se a um outro modo de Rancière compreender a noção de emancipação, a partir da defesa da igualdade como um ponto de partida e não como uma promessa a se realizar no futuro.

Palavras-chave: Jacques Rancière. Saber. Escrita. Emancipação

ABSTRACT

ARAÚJO, Taís. **Knowledge, writing and emancipation: the trajectory of Jacques Rancière**. 2021. Doctoral thesis - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

This thesis analyzes part of Rancière's intellectual trajectory, between the years 1968 and 1987, with the aim to reflect on his critical position in relation to the superior statute attributed to a kind of knowledge that was to be scientific and enlightening of political practices, of everyday actions, of the subject's worldviews. In this thesis we argue that this questioning by the author led him to weave a new point of view on knowledge, intertwining the activity of writing with a perspective of emancipation. This topic unfolded in a course that can be seen in three moments of Rancière's trajectory: the post-May of 68 and Rancière's critique to Althusser's dichotomy between science and ideology that placed prominently the Marxist intellectual's position before the rest of the society; Rancière's research in the worker's archives and the organization of the collective *Les Révoltes logiques*, that led to the creation of a peculiar writing style, in which the word of the researcher found itself on an equal plane with the word of the object of reflection, as seen in *The nights of labor*; the radicalization of this form of writing in *The ignorant schoolmaster*, when the author expressed, more clearly, his own style of thinking and reflecting engendered by the radical appropriation of the notion of *intellectual emancipation* in the character Joseph Jacotot. This course places the author in a position of *dissent* in relation to the critical tradition still present in Education studies, which presupposes the need to build a pretensely emancipatory knowledge that unveils the hidden relations of dominance under the apparent reality established by ideology. Rancière, unlike the members of this tradition, rejected the role of the intellectual conceived as the spokesperson of society, by elaborating a form of writing that questioned the sharing of unequal knowledge between those who were part of the category of intellectuals and those allegedly destined for manual labor. This position relates itself to another way that Rancière comprehends the notion of emancipation, based on the defense of equality as a starting point and not as a promise to be fulfilled in the future.

Keywords: Jacques Rancière. Knowledge. Writing. Emancipation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: JACQUES RANCIÈRE, MAIO DE 68 E A CRÍTICA À AUTORIDADE DO SABER EM LOUIS ALTHUSSER.....	23
1.1 Introdução.....	23
1.2 Os “filósofos marxistas” e o engajamento na teoria.....	26
1.2.1 As crises de legitimidade das organizações comunistas e o Movimento Estudantil	26
1.2.2 Althusser contra os estudantes	29
1.2.3 <i>Aparelhos ideológicos de Estado</i>	33
1.3 Maio de 68 e a recusa à autoridade do saber.....	37
1.3.1 Lição de marxismo	40
1.3.2 Maio de 68 e a dignidade do vivido	44
1.3.3 Política racional e pensamento crítico.....	47
CAPÍTULO 2: PARTILHA DA PALAVRA: A CRÍTICA AO SABER A PARTIR DE UMA ABORDAGEM REFORMULADA PELOS ARQUIVOS	50
2.1 A partilha da palavra	50
2.2 Rancière e os arquivos: tornar visível a palavra dos que não falam.....	51
2.2.1 <i>Gauche Prolétarienne</i> e GIP	53
2.2.2 <i>Les Révoltes logiques</i>: a revolta contra a voz autorizada dos intelectuais.....	57
2.2.3 <i>Les Révoltes logiques</i>: os descaminhos da memória popular	62
2.3 Rancière e a História: a palavra em cena contra as testemunhas mudas.....	66
2.3.1 O discurso científico da História como uma <i>doxa</i>	67
2.3.2 <i>A noite dos proletários</i> como uma história herética	73

CAPÍTULO 3: O SABER E A ESCRITA	82
3.1 Narrativa e um estilo de escrita	82
3.1.1 <i>Mimesis</i>	85
3.1.2 O poder do duplo	91
3.1.3 Acontecimento	93
3.1.4 Cena	98
3.2 A escrita como o pensamento em ato	104
3.2.1 Partilha do sensível: o tempo como interdição	104
3.2.2 Escrita e dissenso	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES SOBRE A TRADIÇÃO CRÍTICA EM EDUCAÇÃO E O MESTRE IGNORANTE COMO DISSENSO	116
4.1 Tradição crítica em Educação	116
4.1.1 A recepção de Althusser na área da Educação no Brasil entre os anos 1970/80	116
4.1.2 Entre a reprodução e a transformação: apropriação e reformulação das ideias de Althusser nas análises em Educação no Brasil	120
4.2 <i>O mestre ignorante</i> como dissenso na pesquisa em Educação	128
Referências Bibliográficas	137

INTRODUÇÃO

Em *O mestre ignorante* (2017a), Jacques Rancière narra a aventura intelectual de Joseph Jacotot, professor de retórica na Universidade de Dijon na França durante a virada do século XVIII para o XIX. Jacotot aderiu à Revolução Francesa como combatente, instrutor de química para a fabricação de pólvora, além de ter sido eleito deputado. Com o retorno da Casa Real dos Bourbons ao trono francês em 1815, precisou exilar-se em razão desse intenso envolvimento com o governo revolucionário. Jacotot, então, partiu para os Países Baixos, para ocupar um posto como professor de Literatura Francesa na Universidade de Louvain, onde passou a lecionar regularmente a alunos que dominavam a língua francesa até se deparar com um grupo de jovens que falavam somente a língua holandesa, mas que, mesmo assim, desejavam assistir às suas aulas.

Um problema se colocou, pois como Jacotot, que não entendia o holandês, ministraria aulas a estudantes que não sabiam o francês? A fim de contornar a situação, por meio de um intérprete, o professor pediu aos alunos a leitura de *Telêmaco* (2006), livro de Fénelon¹, então recém-publicado em Bruxelas numa edição bilíngue holandês-francês. Jacotot recomendou a seus alunos que fizessem a leitura a partir da comparação entre o francês e a sua língua materna. Eles deveriam ler a primeira metade do livro a fim de escreverem em francês aquilo que tivessem entendido da história com as palavras aprendidas no próprio livro. Já a segunda parte deveria ser lida apenas o suficiente para conseguirem narrar os acontecimentos da história. A experiência foi frutífera e os alunos flamengos aprenderam a escrever tão bem como se fossem estudantes franceses. Um aprendizado que teria se dado somente pela leitura e comparação entre as diferentes línguas, proporcionando, assim, o entendimento do francês *sem as explicações do professor* sobre a gramática ou a estrutura da língua francesa; aprendizado que foi possível pelo próprio esforço de cada um em entender uma história, aquela narrada no *Telêmaco*.

O acaso foi estruturante desse encontro imprevisto entre o professor, os estudantes que não falavam francês e a edição bilíngue de *Telêmaco*. Com o sucesso da leitura e da atividade de escrita realizadas pelos alunos, Jacotot percebeu a importância de se estabelecer uma *coisa em comum* entre o professor e seus estudantes. Por meio dessa *coisa em comum*, um caminho

¹ O livro *As aventuras de Telêmaco, filho de Ulisses* foi escrito por François de Salignac de la Mothe Fénelon, em 1699. Fénelon narra a história do filho de Ulisses, que sai numa jornada acompanhado de seu tutor, Mentor, em busca de seu pai, que não retornou da Guerra de Troia. O romance tem propósitos pedagógicos ao apresentar a história da formação do próprio Telêmaco, que enfrenta uma série de adversidades em sua viagem de busca. Fénelon o escreveu para o seu próprio tutelado, o Duque de Borgonha, neto de Luís XIV.

para o aprendizado abriu-se como possibilidade a cada um, os conduzindo, ao final, a um resultado não estipulado *a priori* pelo professor. Esse duplo *não-saber* do professor em relação ao caminho a ser desenvolvido por cada estudante e em relação ao ponto de chegada desse processo caracterizou a experiência de ensino de Jacotot como a *aventura* de um *mestre ignorante*.

A partir dessa aventura, Jacotot esboçou uma crítica a suas próprias práticas pregressas como professor, função que ocupava quando “escutou ecoar o apelo às armas, em 1792” e tornou-se artilheiro na Revolução. Em 1793, por força das circunstâncias, “esse latinista havia se tornado instrutor de química para a formação acelerada dos operários que seriam enviados para aplicar as descobertas de Fourcroy”². Nessa ocasião, Jacotot conheceu Vauquelin, “um filho de camponês que se dera uma formação em química às escondidas de seu patrão” (RANCIÈRE, 2017a, p. 23). Na Escola Politécnica, Jacotot presenciou a seleção de jovens somente pelos critérios de “vivacidade de espírito” e “patriotismo”, que aprenderam matemática porque a observaram sendo praticada diante deles, sem possuírem nenhum conhecimento prévio sobre o assunto.

No período revolucionário, essas experiências foram reveladoras do aprendizado *em ato* diante da necessidade. Entretanto, ao ser convidado a lecionar em Louvain, Jacotot voltara ao ensino baseado na *transmissão de explicações* sobre seu próprio saber da mesma forma como lecionava antes das experiências de ensino de química aos camponeses. Desse modo, a sua prática como professor só se tornou o objeto de suas reflexões em decorrência da experiência do imprevisto da leitura do *Telêmaco* bilíngue e do consequente resultado positivo e imprevisto dessa aventura. Assim, o êxito dos estudantes com a leitura em outra língua operou em Jacotot uma transformação na sua concepção de ensino. É como se a aventura intelectual com os estudantes flamengos tivesse lhe proporcionado articular ao seu antigo *métier* de professor suas experiências recentes da Revolução, aquelas de um aprendizado *em ato* diante de uma urgência.

A partir de então, Jacotot desenvolveu uma crítica ao papel do mestre, sem, contudo, ter procurado deliberadamente por métodos pedagógicos ou práticas docentes renovadas. O encontro fortuito com uma edição bilíngue de um livro popular e a irrupção de um resultado inesperado despertaram em Jacotot uma recusa à visão do mestre como transmissor do saber, que controla os caminhos da inteligência de seus alunos.

² Antoine François de Fourcroy foi um químico, discípulo de Lavoisier, que viveu entre o século XVIII e XIX. Fourcroy aderiu à Revolução Francesa ativamente, tornando-se influente no Comitê de Segurança Pública presidido por Robespierre, eleito delegado na Convenção Nacional e indicado como conselheiro de Napoleão.

Jacotot nomeou como “Ensino Universal” a experiência de aprendizado com o *Telêmaco* e decidiu escrever sobre a aventura intelectual, publicando seu primeiro livro em 1818, *Enseignement universel – langue maternelle*. Seus escritos apresentavam não só a situação inicial com o *Telêmaco* bem como as novas realizações do “método”, o que demonstra uma certa tentativa de expandir aquela situação oriunda do acaso. Mais do que pura repetição, pôr em prática as experiências do Ensino Universal e registrá-las em uma obra seriam meios de tornar pública uma lógica comum a diferentes formas de ensinar que renunciavam à explicação como fundamento das relações pedagógicas. Apesar da singularidade da experiência inicial com o *Telêmaco*, fruto de uma necessidade pontual e específica, Jacotot multiplicou propositalmente essa situação com o ensino do hebraico, de música, de pintura.

Seu intuito não era o de sistematizar um método, mas antes o de anunciar a *igualdade das inteligências*, a ser verificada por meio de experiências de ensino em que a inteligência do professor e a dos alunos se mantivessem livres diante da inteligência de um objeto comum. Como na Revolução, teria sido a própria *urgência da prática* a mostrar-lhe a possibilidade de aprender por conta própria diante da necessidade por tal aprendizado. Desse modo, a partir do vislumbre da aventura intelectual como a defesa da igualdade, enquanto uma convicção filosófica e uma postura política, Jacotot transformou não só sua concepção de formação bem como de emancipação.

A partir de então, recorrer a explicações como forma de ensino equivaleria, na visão de Jacotot, a não acreditar no potencial de aprendizado de cada um a partir do uso da própria inteligência. Ato fundamental da lógica pedagógica, explicar implicaria a fusão em um todo de duas faculdades igualmente presentes em uma prática de aprendizagem, mas que deveriam ser diferenciadas de acordo com Jacotot: a vontade e a inteligência. Ao explicar, o professor subordinaria tanto a vontade quanto a inteligência do aluno à sua própria vontade e inteligência. O resultado dessa indistinção entre vontade e inteligência seria precisamente a postulação de uma assimetria entre as inteligências. Ou seja, para Jacotot, o ato de ensinar por meio de explicações criaria uma cena em que o aluno seria concebido como alguém cuja inteligência deveria, um dia, alcançar aquela do professor, alojada em um patamar supostamente superior. Esse processo de hierarquização das inteligências e capacidades é denominado por Jacotot como “embrutecimento” por oposição à emancipação, resultante da assunção da igualdade de todas as inteligências.

Assim, a noção de emancipação contida no Ensino Universal exige assumir e anunciar um desafio a qualquer um que acredite na desigualdade das inteligências e na necessidade de

explicações como fatos irrevogáveis. Esse desafio concebe a emancipação como uma aventura, na qual uma inteligência obedeceria somente a si mesma, um caminho imprevisível, cujo ponto de partida seria a crença na igualdade. Sendo assim, o papel do mestre, quando embarcado nessa aventura, seria o de *forçar* o estudante, a partir de uma ação sobre a sua vontade, a usar sua própria inteligência e fazer com que essa inteligência se tornasse necessária a si mesma (RANCIÈRE, 2017a, p. 29).

Desse modo, o Ensino Universal não é a preocupação com o saber que o outro vai aprender, mas é, antes, a convicção de que se pode aprender qualquer coisa sem explicações, pois é uma mesma inteligência, comum a todos, que se manifesta em todas as produções humanas e nas tentativas de interpretá-las. Na emancipação intelectual, o que importa é a afirmação e a verificação de que qualquer um pode sempre compreender a palavra e os atos de um outro sujeito, sem receber explicações. Trata-se, pois, menos de um procedimento metodológico do que de uma convicção filosófica e de uma posição política que animam a ação educativa.

Aliás, não é raro que, quando consideradas como diretrizes pedagógicas, certas passagens dos escritos de Rancière causem controvérsias e incômodos. Poderíamos, a título de exemplo, tomar a sua afirmação de que os estudantes de Jacotot se ensinaram a falar e a escrever em francês sem as explicações do mestre, pois o professor os deixou sozinhos com o livro que desejavam entender. Ou ainda sua asserção no sentido de que explicar alguma coisa a alguém é demonstrar que o outro não é capaz de compreender por conta própria. Extraídas de *O mestre ignorante*, essas afirmações, quando transpostas para novos contextos, tendem a suscitar questionamentos em relação a seu valor enquanto prática pedagógica. Nesse sentido, o leitor poderia se perguntar se haveria uma desvalorização do papel do professor na experiência de Jacotot da maneira como foi narrada por Rancière. A afirmação sobre a igualdade das inteligências, por exemplo, significaria a igual responsabilidade entre professores e alunos? A depender da postura do professor, a educação nas instituições escolares poderia ser menos embrutecedora ou a escola poderia ser emancipadora? Se explicar é uma atitude embrutecedora, o professor emancipador deveria evitar as explicações? O que seria uma aula sem explicações? Qual é o papel do professor se não é o de explicar? Quais são as relações entre a educação e a emancipação? Um mestre ignorante deve ser necessariamente um professor sem formação acadêmica?

Apesar do livro provocar tais reflexões, não acreditamos que resida aí sua maior contribuição para o campo da educação. A travessia nesse percurso – nessa aventura intelectual

- que empreendemos junto à obra de Rancière nos leva a ler *O mestre ignorante* menos como uma teoria da educação do que como a tessitura de uma cena de igualdade. Como afirma Rancière, a aventura de Jacotot resiste a um modelo que atribui à teoria o papel de guiar a prática. Não se trata, tampouco, de um método de ensino ou de uma política educacional (TABACOF *et al*, 2021), mas de um trabalho intelectual que condensa uma experiência de verificação da igualdade em um contexto de formação educativa. É verdade que, em certa medida, algumas dessas questões inspiradas pela narrativa de Jacotot foram o estímulo inicial desta pesquisa. Mas o caminho aqui trilhado acabou por nos sugerir a pertinência de um outro percurso, em que se reconstituiu parte da trajetória de Rancière com o fim de ressaltar a aventura que o levou à escrita de um livro como *O mestre ignorante*.

Por meio da cena que nos põe diante da aventura intelectual de Jacotot, Rancière transmite um recado sobre a igualdade das inteligências, expresso não só diretamente nessa obra, mas por meio de um conjunto de textos escritos pelo autor desde o momento de ruptura com Althusser após Maio de 68. Remetemo-nos aqui ao sentido do termo “recado”, o aproximando da forma como essa palavra aparece no conto “O recado do morro” de Guimarães Rosa (2010), em que é narrada a história sobre uma viagem ao sertão de Minas Gerais, ocasião na qual uma mensagem é transmitida pelo Morro da Garça ao protagonista da narrativa, Pedro Orósio. A mensagem, no entanto, não é direta, pois circula por meio de alguns recadeiros, de forma incompreensível e “esfingética”, conforme afirma José Miguel Wisnik em “O recado da viagem” (1998). Orósio só decifra o sentido do recado quando o ouve transformado numa canção.

De certa forma, como um “recado”, a noção de igualdade das inteligências percorreu diferentes escritos de Rancière. Afastar-se da leitura estrutural de *O mestre ignorante* tornou a sua mensagem mais compreensível do que se nos dedicássemos a “ouvi-la” unicamente na narrativa de Jacotot. Na tese a seguir, apresentamos o percurso desse recado sobre a igualdade das inteligências que assume múltiplas tonalidades e vozes em momentos fundamentais da trajetória intelectual de Rancière.

Assim, no capítulo 1 a análise sobre a trajetória de Rancière inicia-se com uma reflexão sobre o rompimento do autor com o filósofo e seu antigo professor na *École Normale Supérieure* (ENS) Louis Althusser, após o acontecimento de Maio de 68. A partir da publicação do artigo *Sur la théorie de l'idéologie: politique d'Althusser* (1970) e do livro *La leçon*

d'Althusser (2011a)³, vislumbramos as reticências de Rancière em considerar a teoria marxista enquanto “ciência” tal como propunha Althusser. Para Rancière, o principal problema dessa perspectiva seria a condenação, por parte de Althusser e de seus seguidores, do movimento estudantil e da revolta ocorrida em 1968 como eventos “ideológicos”, portanto equivocados em suas formas de ação.

Ao se colocarem nessa posição de “consciência crítica” dos eventos políticos, os filósofos althusserianos fundamentavam a sua autoridade na posse de um saber diferenciado das visões de mundo do resto da sociedade. Dessa forma, esses filósofos assumiam um tom professoral ao ministrarem lições sobre a política, apresentando-se como especialistas sobre o funcionamento da sociedade capitalista e sobre as formas de reação a tal modo de produção. Nessa perspectiva sustentada por Althusser, o “erro” da juventude, nas manifestações como em Maio de 68, seria o de desconhecer os encadeamentos de causas e efeitos indispensáveis para, supostamente, engendrar a Revolução. Esse conhecimento do social só seria possível com o estudo rigoroso da ciência marxista e teria como objetivo efetuar um movimento “racional” direcionado ao fim do capitalismo. De resto, os movimentos políticos seriam “espontâneos”, ou seja, “ideológicos”, contribuindo, portanto, somente com a reprodução desse sistema que se acreditaria atacar.

Para Rancière, essa concepção da teoria marxista atrelada à ciência tinha como consequência uma despolitização das relações de poder implicadas pela posse do saber, seja em âmbito acadêmico ou sindical. Por se reputarem como possuidores de um saber científico, os althusserianos acreditavam encontrar-se numa posição inquestionável enquanto intelectuais marxistas rigorosos, cabendo aos estudantes, na Universidade, acompanhá-los, assim como caberia aos operários orientarem-se pelas lideranças sindicais. Essa relação entre o saber científico e a política elencava também uma determinada interpretação da sociedade, baseada nessa maneira de ler o marxismo, como a condição prévia para a realização da política, desvalorizando os movimentos políticos que não fossem um desdobramento de tal teoria. Haveria nessa forma de conceber a política uma “relação pedagógica” que substituíria a luta de classes pela assimetria entre “saber” e “não-saber”, sendo importante aos intelectuais althusserianos direcionar aqueles que desconheciam a ciência à revelação desse tipo de saber pertencente a eles próprios. Já para Rancière, importava valorizar a irrupção de manifestações, greves e revoltas, considerando-as como expressões legítimas da palavra em ato do ser falante.

³ O artigo *Sur la théorie de l'idéologie: politique d'Althusser* foi escrito em 1969 e publicado em espanhol em *Lectura de Althusser* em 1970 e, depois, publicado em *La leçon d'Althusser* em 1974.

No capítulo 2, a análise mostra como essas críticas ao intelectual como porta-voz da sociedade foram reformuladas por Rancière, a partir da pesquisa em arquivos operários. Essa prática de pesquisa seria um prolongamento da crítica teórica que Rancière apontava a Althusser, cujas origens podemos remeter à sua participação em um pequeno grupo maoísta, *Gauche Prolétarienne* (GP), entre 1969 e 1972. Nesse período, Rancière lecionava na Universidade de Vincennes, inaugurada após Maio de 68 para instituir-se como um local de liberdade, de experimentação política e teórica e acompanhava o trabalho do *Groupe d'information sur les prisons* (GIP), no qual se desenvolveu uma pesquisa sobre as condições de vida dos detentos das prisões francesas.

A princípio, o GIP voltava-se ao contato com os prisioneiros políticos maoístas, sobretudo os da GP, mas seu trabalho estendeu-se aos prisioneiros comuns e configurou-se como um instrumento político em prol dos direitos prisionais. Entre 1975 e 1981, junto com Jean Borreil, também professor em Vincennes, Rancière organizou o coletivo *Les Révoltes logiques* e a revista de mesmo nome. Os colaboradores da publicação divulgavam seu trabalho de pesquisa nos arquivos com documentação operária e instigavam reflexões sobre a história operária, formas de organização política, feminismo, história das crianças, dentre outros tópicos.

Esses eventos possuem um denominador comum na prática da pesquisa cujo objetivo é o de tornar pública a palavra daqueles que não eram considerados seres falantes pela sociedade. Na GP, os maoístas utilizavam-se de enquetes nas fábricas com o intuito de fazer emergirem as condições de trabalho do ponto de vista do próprio trabalhador; no GIP também foram elaboradas enquetes para dar voz aos prisioneiros; no coletivo *Les Révoltes logiques*, os filósofos propunham-se a mostrar a autêntica voz operária e a palavra dos excluídos da História, sem a mediação tradicional dos sindicatos, intelectuais marxistas ou dos historiadores da Nova História.

Essas experiências foram decisivas para a transformação da escrita de Rancière, que se distanciou da forma tradicional da reflexão filosófica, geralmente centrada no estudo de um autor. Rancière passou a esboçar seus comentários filosóficos e políticos junto com a apresentação de textos diversos provenientes da pesquisa em arquivos, num plano de igualdade. Se esse estilo de escrita já se manifestava nos textos publicados em *Les Révoltes logiques*, será determinante na escrita da sua tese de doutorado, que viria a ser publicada em livro em 1981, *A noite dos proletários* (1988). Nesse segundo momento da sua trajetória, pós *La leçon d'Althusser*, as críticas ao intelectual como porta-voz foram deslocadas na sua escrita. Em vez

de aprofundar a temática sobre as posições de poder de certos acadêmicos, Rancière rompeu com a partilha entre os destinados ao trabalho intelectual e aqueles que supostamente deveriam ater-se ao trabalho mecânico ou manual. A princípio, o filósofo procurava pôr em cena uma palavra operária autêntica, livre das mediações habituais. Entretanto, com *A noite dos proletários*, irrompeu, na sua escrita, a voz dos trabalhadores que não se viam representados pela imagem gloriosa do trabalho. Voz que seria um desvio em relação ao que se esperava da consciência operária e que, nesse sentido, necessitava de uma forma de escrita também desviada da tradicional cisão entre sujeito pesquisador e objeto pesquisado.

No capítulo 3, a análise centrou-se nessa nova forma de escrita, que se radicalizou em *O mestre ignorante*. Além de apresentar a voz de Jacotot também como um desvio em relação à história dos métodos pedagógicos tal qual a voz desviada dos trabalhadores em *A noite dos proletários*, Rancière misturou a palavra do narrador com a do narrado, tornando a autoria indiscernível em vários momentos do livro. Se, por um lado, *O mestre ignorante* é único na obra de Rancière - pelo menos do ponto de vista da ousadia na forma de escrita - por outro lado, esse estilo definiu a escrita do filósofo como um todo. Em livros posteriores, apesar de Rancière distinguir mais nitidamente a sua voz daquela de seus “objetos” de análise, num estilo mais demonstrativo e menos narrativo, o filósofo mantém a opção pela reflexão elaborada por meio de “cenas” a partir das quais se teria algo a dizer e a mostrar, sem necessariamente *explicar*. Ou seja, os escritos de Rancière, mesmo os mais “teóricos”, foram constituídos como planos de igualdade como a narrativa sobre Jacotot, pois Rancière não procurou ter a posse sobre o significado da matéria tomada como seu objeto ocasional de reflexão.

Desse modo, o capítulo analisa como a igualdade das inteligências foi estruturante na forma de escrita de Rancière a partir da apresentação de cenas, por meio das quais o filósofo aproxima registros de diferentes contextos ou gêneros a fim de refletir sobre um determinado tema. A cena opera um embaralhamento das fronteiras entre as disciplinas e entre a posição de pesquisador e a do tema de análise, sendo uma forma de colocar em prática a recusa da oposição entre “ciência” e “ideologia” ou, em termos de *O mestre ignorante*, a recusa da assimetria entre o “sábio” e o “ignorante”. As reflexões de Rancière colocam em questão o saber enquanto um discurso que se pretende desvelador da verdadeira realidade aos demais, assim como evita o lugar do especialista como o do esclarecedor de temas de interesse geral. Por isso Rancière circula entre a história, a educação, a literatura, o cinema e as artes plásticas, sem almejar

possuir o domínio de nenhum desses campos do saber, construindo uma obra com um “traço inintegrável”⁴ (CORNU; VERMEREN, 2006, p. 10).

Como uma marca da escrita do autor, vislumbramos no percurso analisado nessa tese possibilidades de “tornar sensível o igual, no ato mesmo de filosofar” (CORNU; VERMEREN, 2006, p. 10). Essa vinculação entre a escrita e a igualdade não significa entender que a obra seja pouco rigorosa ou que não haja limites para a sua interpretação. Pois, *paradoxalmente*, Rancière apresenta uma escrita filosófica exigente e ao mesmo tempo destinada ao leitor considerado como um igual. Nessa escrita, trata-se de pôr em prática:

Gestos de colocar em paradoxo (*mise en paradoxe*), gestos de ler e de relacionar o estético e o político, gestos de interpelação em que o filósofo não filosofa nem *pelo* nem *no lugar do* leitor, mas o provoca e o desvia para uma relação com o filosofar, coloca em ato uma atenção às emancipações, um apelo às subjetivações possíveis (CORNU; VERMEREN, 2006, p. 10, grifo nosso).

Visando relacionar esse estilo de Rancière e a noção de igualdade das inteligências com a área da Educação, nas considerações finais é apresentada a recepção no Brasil das ideias de Althusser entre os anos 1970 e 1980. Ainda que o campo da pesquisa em Educação seja amplo e diverso, essas ideias integradas ao que se convencionou denominar “tradição crítica” fazem-se bastante presentes nas teorias sobre Educação e escola. A partir do percurso vislumbrado nos escritos de Rancière analisado na tese, propomos uma interpretação de *O mestre ignorante* que possibilite um olhar crítico para tal “tradição crítica”. Em outros termos, os escritos de Rancière seriam um *dissenso* perante essa tradição, preocupada em desvelar o que se encontraria supostamente oculto no sistema educacional a professores e alunos.

Esse dissenso vem à tona com a crítica de Jacotot ao mostrar que os “mestres sábios” ou “embrutecedores” legitimavam seu lugar de suposta superioridade na relação pedagógica, ao buscarem métodos para o “melhoramento” dos pobres, com o fim de “limpar sua cabeça de preconceitos”, demonstrando assim que a rotina daqueles a quem se procurava instruir era vista como o lugar da ignorância (RANCIÈRE, 2017a, p. 149). Essa postura do “mestre sábio” / “embrutecedor” delimitadora do lugar do outro a partir da sua ignorância expressa a “lógica de todas as pedagogias”, a divisão entre “ciência” e “ignorância” (RANCIÈRE, 2017a, p. 26).

Portanto, levando em consideração o rigor do pensamento de Rancière, procuramos entender a singularidade desse percurso e da proposta de igualdade das inteligências, ao longo dos quais o filósofo distanciou-se da postura intelectual de elucidar ao outro o funcionamento

⁴ Todas as traduções de citações cujas edições são de língua estrangeira ao português são minhas.

de uma sociedade de opressões, tendo no saber pretensamente emancipador um instrumento. Como afirmou Wisnik em relação ao conto de Rosa: “se a viagem dá o recado, o protagonista tem que *dar conta* do recado, e o leitor, *dar conta do recado do recado*” (WISNIK, 1998, p. 161, grifo no original). Assim, se Rancière deu conta do recado de Maio de 68 e daquele emitido pelo professor Joseph Jacotot, o leitor deve estar atento a esse recado transmitido pelo filósofo recadeiro.

CAPÍTULO 1: JACQUES RANCIÈRE, MAIO DE 68 E A CRÍTICA À AUTORIDADE DO SABER EM LOUIS ALTHUSSER

1.1 Introdução

Nos anos 1960, os escritos do filósofo Louis Althusser representaram, para muitos estudantes e pesquisadores, uma possibilidade de realizar a leitura da obra de Marx sem ter por propósito a legitimação da razão de Estado soviético nem a participação num debate dileitante entre “teólogos ou filósofos de salão” (RANCIÈRE, 2011a, p. 18). Na *École Normale Supérieure* (ENS) de Paris, formou-se em torno de Althusser um grupo composto por “filósofos marxistas” denominado *Cercle d’Ulm*⁵. O grupo pretendia transformar as concepções políticas tanto do Partido Comunista Francês (PCF) quanto do meio intelectual comunista, a partir de um esforço teórico de “restauração do [verdadeiro] pensamento de Marx” (RANCIÈRE, 2011a, p. 62). Tratava-se de jovens intelectuais alinhados ao comunismo, mas abalados pela crise política provocada pela omissão do PCF em relação à invasão soviética na Hungria para conter uma revolta popular em 1956 e à denúncia dos crimes de Stalin, tornados públicos no mesmo ano pelos relatórios de Krushev.

Em 1961, com o propósito de ampliar suas ideias sobre a renovação do marxismo, Althusser coordenou o *Seminário sobre Marx*, reunindo em torno de si acadêmicos interessados em um retorno à obra de Marx, a partir de uma leitura rigorosa de seus textos, sobretudo de *O capital*. Em 1963, Rancière passou a integrar o *Cercle d’Ulm*, incentivado por uma postura intelectual capaz de transformar a filosofia ensimesmada do ambiente acadêmico em uma teoria que instrumentalizasse as reflexões sobre a vida e o mundo (RANCIÈRE, 2012a, p. 32). Naquele momento, os estudos do grupo althusseriano correspondiam aos anseios de Rancière, pois se apresentavam como uma possibilidade de contornar o dogmatismo do PCF e de aprofundar seu conhecimento da obra de Marx, que o interessava desde longa data⁶. Ao integrar o grupo como pesquisador, Rancière apresentou um estudo sobre o conceito de “crítica” em Marx, nos seminários que aconteceram em 1964 e 1965. Dessa leva de seminários, origina-se a publicação *Para ler O Capital*, composta por textos de autoria de Althusser, Étienne Balibar,

⁵ O *Cercle d’Ulm* é uma referência ao nome da rua em que se localizava a ENS de Paris. Nos anos 1960, O “*cercle*” reunia althusserianos como Rancière, Roger Establet, Jacques-Alain Miller, Robert Linhart e Jean-Claude Milner. Em *La leçon d’Althusser*, Rancière refere-se especificamente a esses intelectuais ao usar o termo “filósofos marxistas”, portanto, mantivemos o termo em aspas para indicar que tratamos da visão de Rancière.

⁶ Na juventude, Rancière participou da *Jeunesse Étudiante Chrétienne* (JEC), onde teve seu primeiro contato com a obra de Marx por meio da leitura de Jean Yves Calvez e de Jean-Paul Sartre.

Pierre Macherey e Jacques Rancière. A obra consolidou o grupo como formulador de uma leitura de Marx desvinculada do PCF.

A partir da ideia de distinguir o objeto específico da Ciência, tendo como paradigma o pensamento de Baruch Spinoza, a proposta de Althusser inovava por incentivar a leitura estrutural dos textos clássicos, sem interferência de outras interpretações. Com o objetivo de ater-se aos conceitos de Marx, Althusser procurava separar os aspectos histórico-conjunturais do que seria o pensamento puramente lógico/científico presente em *O capital*. Essa separação foi esboçada nos textos althusserianos pela pretensão de impor um “corte epistemológico” na obra de Marx, dividindo o que seria o “ideológico” do “conceitual”⁷.

Para esses filósofos, uma leitura científica dos textos de Marx significava a possibilidade de redefinição do conceito de “movimento operário” para se ajustarem as premissas sobre seu significado e, principalmente, as coordenadas sobre sua direção nas lutas políticas em acordo estrito com os textos clássicos (RANCIÈRE, 2012a, p. 31). Dessa forma, a “renovação” da leitura de Althusser seria a recusa em justificar ideologicamente, por meio dos textos marxianos, o regime burocrático da União Soviética. Desse ponto de vista, o stalinismo seria considerado um desvio ideológico do materialismo dialético.

Apesar da evidente preocupação do grupo com os caminhos tomados pelo PCF, grande parte dos textos produzidos pelos autores em revistas acadêmicas voltavam-se, sobretudo, contra a “ideologia espontânea” dos estudantes ou o “esquerdismo”⁸ das entidades estudantis. Como exemplo dessa tensão entre os “filósofos marxistas” e os estudantes, temos um artigo de grande prestígio denominado *Problèmes étudiants* (1964) publicado por Althusser como uma forma de criticar as greves estudantis de 1963. Nessa época, Rancière, em suas colaborações nos *Cahiers marxistes-leninistes*, também criticou o excessivo “ecletismo” apresentado pelas lutas estudantis, que estariam longe da proposta comunista alicerçada nos textos de Marx.

Em 1968, com a eclosão do movimento de revolta estudantil e operária na França nos meses de maio e de junho, o grupo althusseriano foi profundamente afetado. Alguns filósofos,

⁷ COSTA, Luís. **Althusser, leitor de Marx**. Cult, São Paulo, n. 228, 5 de outubro de 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/althusser-leitor-de-marx/>. Acesso em: 09/06/2021.

⁸ A palavra em francês “*gauchisme*” é de difícil tradução. Nesse capítulo, optamos pela palavra “esquerdismo” visto que se trata de posicionar Althusser de acordo com o seu ponto de vista a respeito de seus interlocutores. Como Althusser refere-se à juventude não corretamente alinhada ao marxismo como “*gauchisme*”, então esse termo é utilizado, por ele, de maneira pejorativa para desqualificar o interlocutor, como se utiliza em português o equivalente “esquerdismo”. Nesse caso, “esquerdismo” recupera o sentido do termo cunhado por Lênin no texto “Esquerdismo, doença infantil do comunismo” para se referir a um partido ou posição que se caracteriza por revolucionarismo pequeno-burguês, pelo semi-anarquismo, por repudiar o marxismo, por não compreender a necessidade de se considerar, de maneira objetiva, as forças de classe e suas relações mútuas antes de colocar em prática a ação política. Disponível em: www.marxists.org/portugues/lenin/1920/esquerdismo/index.htm. Acesso em: 09/06/2021.

como o próprio Althusser, não teriam visto nas revoltas nada mais do que a expressão de um “movimento ideológico” conduzido por frações da “pequena burguesia” estudantil. Entretanto, esse balanço negativo sobre a revolta se reverteu em reflexões teóricas direta ou indiretamente associadas a Maio. Outros, tiveram suas convicções colocadas em questão, sobretudo após a criação da Universidade de Vincennes, em setembro de 1968, como foi o caso de Rancière. Isso porque Vincennes propunha-se a corresponder aos anseios de mudança trazidos por Maio de 68, tornando-se o lugar por excelência do “experimentalismo”, do espírito “pluridisciplinar”, fomentando discussões sobre as relações entre teoria e política, as hierarquias intelectuais entre professores e alunos, o acesso à Universidade. Em 1968, ao justificar a criação da Universidade, o ministro da educação, Edgar Faure, afirmou que a nova instituição deveria “recusar completamente a ‘progressividade dos conhecimentos’ e a ‘normalização pedagógica’”⁹.

Nesse mesmo ano, Rancière tornou-se assistente de Michel Foucault no recém-criado departamento de Filosofia em Vincennes, onde passou a refletir não só sobre os eventos de Maio, mas principalmente a respeito das relações entre professores e estudantes¹⁰. Para Rancière era necessário se questionar sobre o que deveria ser feito na nova Universidade e até mesmo se perguntar, enquanto professor, se era preciso *ensinar* alguma coisa. Essas reflexões lhe despertaram o interesse de criticar o conceito althusseriano de ideologia enquanto o oposto da ciência, com o objetivo de focar suas novas indagações teóricas nas imbricações entre o saber e a política. Em 1969, Rancière rompeu com o *Cercle d’Ulm* e passou a integrar o grupo de tendência maoísta, *Gauche prolétarienne* (GP), que teve curta duração, sendo dissolvido em 1972.

Tendo em vista a repercussão de Maio de 68 para os escritos de Althusser e Rancière, nesse capítulo buscamos analisar os conceitos de “ideologia” e “ciência” em Althusser, com o fim de compreendermos a posição do “filósofo marxista” diante dos eventos de Maio de 68 e as subsequentes críticas de Rancière a essa postura. Consideramos que compreender os textos de Rancière e o teor dos debates com seus interlocutores no período entre 1968 e 1974 nos auxilia a perceber algumas nuances da relação entre educação, saber e política expressa na obra de Rancière.

⁹ RAMOS DO Ó, Jorge. **Vincennes, o desejo de aprender na universidade e as nossas vidas**. Público, Lisboa, 10 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/06/10/sociedade/ensaio/vincennes-o-desejo-de-aprender-na-universidade-e-as-nossas-vidas-1833100>. Acesso em: 28/08/2020.

¹⁰ Entrevista com Rancière In: FREIRE, Vinícius Torres. **Os riscos da razão**. Folha de S.P., São Paulo, 10 de setembro de 1995. Disponível em: almanaque.folha.uol.com.br/entrevista_filosofia_jacques_ranciere.htm. Acesso em: 25/08/2020.

Do nosso ponto de vista, existe um fio condutor no pensamento do autor embasado na defesa da igualdade das inteligências, que, em outras palavras, é uma recusa do saber como pré-requisito para a política e de quaisquer hierarquias produzidas pela posse de um saber “científico” ou “esclarecedor” das relações do cotidiano. Em outros termos, para Rancière, a “lição” de Maio de 68 é entender a política como algo da ordem do vivido, do momentâneo e do espontâneo, conceito que certamente seria visto como “ideológico” por Althusser ou “alienado” pelos adeptos de um discurso pedagógico voltado para a “educação crítica”. O estudo apresentado nas páginas seguintes é uma tentativa inicial de tomarmos posição nesse debate.

1.2 Os “filósofos marxistas” e o engajamento na teoria

1.2.1 As crises de legitimidade das organizações comunistas e o Movimento Estudantil

Com a realização dos *Seminários sobre Marx* entre 1964 e 1965, a proposta de Althusser de realizar um retorno aos textos clássicos do marxismo aproximou do filósofo, mais ainda, jovens ávidos por se apropriarem da teoria marxista. O estudo das obras clássicas era concebido como uma ação política, a ponto do grupo considerar-se como um “partido da teoria de Marx” (RANCIÈRE, 2012a, p. 31). Nesse momento, esses “filósofos marxistas” incorporaram o pensamento de Althusser, reconhecendo-se como um grupo oposto ao que eles identificavam como as duas principais formas de atuação política da esquerda francesa: o “revisionismo dogmático” do comunismo predominante nas organizações partidárias e sindicais e o “esquerdismo” dos grupos estudantis.

As críticas de Althusser em relação ao primeiro grupo miravam os comunistas nos sindicatos e nas suas organizações, por isso direcionavam-se, sobretudo, ao Partido Comunista Francês (PCF) devido à sua total adesão ao que condenavam como uma leitura “revisionista” da teoria marxista. No contexto pós 1956, predominava nos circuitos intelectuais progressistas o debate sobre como se deveriam organizar os meios para se chegar ao comunismo. Os partidos comunistas tendiam a manter seu alinhamento ao PCUS e, assim, desaprovavam a ideia de que seria necessária a eclosão de uma revolução para instaurar o comunismo.

Nesse momento, Althusser manifestava-se insatisfeito com as ações do PCF pois, na sua visão, o partido se perdia numa “ilusão jurídica da política” (MARTUSCELLI, 2014, p. 168). Essa ilusão seria o equívoco do PCF em se focar no fomento da luta de classes em meio às instâncias estatais, participando de eleições e compondo alianças a fim de ocupar cargos de

governo, dissipando do seu horizonte a tomada do poder pela via revolucionária. De acordo com a crítica de Althusser, seria justamente esse tipo de postura política que teria levado à burocracia stalinista e à cristalização da ideia, entre o partido comunista, de que o socialismo, tal como consolidado na União Soviética, seria o objetivo último da luta política. Distanciando-se dessa posição, Althusser se baseava nos escritos de Marx e Lênin para defender que o socialismo seria antes um “modo de produção instável”, uma fase de *transição* para o comunismo, do que um ponto de chegada. Diante desse quadro, a tarefa prioritária do PCF seria a de organizar a luta de classes enquanto “vanguarda” das massas populares, se quisesse manter-se fiel à teoria marxista (MARTUSCELLI, 2014, p. 167).

Já em relação ao esquerdismo, Althusser divergia de parte do Movimento Estudantil que se reconfigurava em relação a suas demandas, num contexto de experimentação política que tomou o meio estudantil, nos anos 1960, em razão da postura pública de neutralidade do PCF frente à Guerra da Argélia. A principal entidade representativa dos estudantes, a *Union des étudiants communistes* (UEC), que até então se limitava a seguir as orientações do PCF, passou a alinhar-se aos grupos avessos ao partido e a reivindicar práticas autônomas dos estudantes, realizando uma “convocação protocolar da ação direta”, a crítica ao Estado em si mesmo – e não somente ao regime de De Gaulle – e ainda a defesa da descentralização da direção das lutas de massas (OTA, 2016, p. 55). Nos escritos políticos de Althusser, após a eclosão da greve estudantil de 1963, essa autonomia buscada por parte do Movimento Estudantil seria o seu principal alvo. Nessa greve, os estudantes reivindicaram pautas próprias a partir da palavra de ordem “Sorbonne aos estudantes”, desobedecendo assim as orientações do PCF sobre a definição da política estudantil na Universidade, que deveria estar a reboque dos comunistas.

Tendo em vista os dois interlocutores principais de Althusser, nos focaremos nas críticas do filósofo aos estudantes. É visível nos textos de Althusser que essa “tomada de partido pela filosofia” tornou-se uma posição política concreta não em relação à preocupação em salvar o marxismo das leituras revisionistas do PCF, mas sim por refutar os estudantes universitários¹¹ (RANCIÈRE, 2011a, p. 82). Isso porque desde 1963 Althusser reiterava a postura de caracterizar as lutas estudantis como “ideológicas” por serem espontâneas, ou seja, por lhes faltar a “ciência marxista”.

Essa “ideologização” atacada por Althusser teria se iniciado com a definição pelas entidades estudantis de novas demandas de luta, a partir do engajamento dos estudantes contra

¹¹ O interlocutor de Althusser são as entidades estudantis: UEC (*Union des étudiants communistes*) e UNEF (*Union Nationale des Étudiants de France*).

a violência da colonização francesa na Argélia. Um evento particularmente decisivo para os estudantes teria sido a excessiva repressão imposta aos argelinos pelo Estado francês que se tornou visível nos eventos do “17 de outubro de 1961”. Nesse dia, toda a força policial de Paris mobilizou-se contra os protestos organizados pela *Front de Libération Nationale* (FLN)¹², que por sua vez, reivindicavam o fim do toque de recolher imposto pelo chefe de polícia da cidade para proibir os argelinos de ficarem nas ruas de Paris após as 20:30h. A resposta policial a um protesto pacífico de cerca de 30 mil participantes foi de uma violência aterradora, com aproximadamente cem manifestantes espancados e jogados no rio Sena depois de mortos. Algumas dúzias de argelinos foram entregues no pátio do chefe da polícia e violentados até a morte diante dos outros participantes do protesto. Aproximadamente seis mil pessoas foram levadas a ginásios esportivos reservados pela polícia a fim de prolongar a repressão (ROSS, 2018, p. 67).

Em contrapartida, mesmo diante da repressão policial desmedida, a postura do PCF mantinha-se inabalável na defesa da resolução do partido de 1956, na qual se comprometia a apoiar políticas de negociação entre franceses e argelinos com o fim de estabelecer laços que fossem aceitos de acordo com os interesses do *povo francês* e do *povo argelino*. Essa postura foi criticada por outros grupos de esquerda e por militantes insatisfeitos com as diretrizes partidárias, pois se compreendia que o partido se encontrava, assim, imobilizado em relação a uma questão latente na sociedade francesa, o que Jean-Paul Sartre definiria como “a esquerda respeitosa” (*la gauche respecteuse*), “uma esquerda que respeita os valores da direita até se tiver consciência de que não os compartilha” (SARTRE APUD ROSS, 2018, p. 61).

Em relação aos estudantes, grupos dissidentes surgiram logo após o evento do “17 de outubro de 1961” para se organizarem contra a Guerra da Argélia e contra grupos paramilitares e de extrema-direita como a OAS (*Organisation Armée Secrète*)¹³ que atuavam em apoio às forças policiais nas manifestações argelinas e estudantis. Para os grupos dissidentes, como o *Comité Anticolonialiste étudiant* e o *Comité du Front Universitaire Antifasciste* (FUA), a UNEF (*Union Nationale des Étudiants de France*) continuava “corporativista” perante o que consideravam como a prioridade da política naquele momento: a realização de intervenções e ações diretas contra a violência policial sofrida pelos argelinos. Desse modo, “a verdadeira

¹² A FLN foi um movimento político argelino fundado em 1954, no início da Guerra da Argélia, para lutar contra a presença colonial francesa. Disponível em: <https://junior.universalis.fr/encyclopedie/front-de-liberation-nationale-algerie/>. Acesso em: 09/06/2021.

¹³ Grupo considerado terrorista pelo governo francês por defender por todos os meios, inclusive atentados, a permanência francesa na Argélia (ROSS, 2018, p. 56).

força política, ao que parecia, estava fora do aparato oficial dos sindicatos estudantis (...) os estudantes adquiriram sua própria tradição de luta” (ROSS, 2018, p. 83).

No dia da Proclamação da Independência da Argélia em 19 de março de 1962, estudantes integrantes da FUA penduraram uma bandeira da FLN na Sorbonne. Tal ato demonstrava que o Movimento Estudantil continuava disposto a elaborar demandas alternativas à orientação das entidades oficiais. Na greve estudantil de 1963, novas demandas como o questionamento das hierarquias de poder na Universidade se configuraram em continuidade às reivindicações anteriores a respeito do fim da colonização na Argélia, pois os estudantes articulavam os problemas vislumbrados na sociedade francesa em relação ao autoritarismo do Estado e das instituições policiais à estrutura autoritária da Universidade.

Assim, o engajamento estudantil nas lutas contra a guerra da Argélia e contra a violência do Estado proporcionou aos novos grupos estudantis a formulação de demandas próprias da categoria, mas que não se identificavam com as pautas “corporativas” das entidades. Como exemplos dessas novas demandas, os estudantes trouxeram à luz a necessidade de se refletir sobre a finalidade do saber universitário, além de formularem discursos sobre o combate à docilização dos estudantes no sistema universitário, de realizarem críticas ao individualismo do trabalho acadêmico e de denunciarem a arbitrariedade dos exames. Essas novas demandas buscavam o questionamento às relações entre o “saber dos educadores” e a manutenção da ordem existente (RANCIÈRE, 2011a, p. 83).

De acordo com Edgar Morin, as manifestações estudantis dos anos 1960 demonstravam a insatisfação dos estudantes com o saber acadêmico, sobretudo com as Ciências Humanas, que se adaptavam à sociedade francesa com o fim de se tornarem ciências auxiliares do poder. Nessa insatisfação, percebia-se uma “recusa da vida burguesa considerada como mesquinha, reprimida, opressiva” o que acentuava nos estudantes “não a busca de uma carreira, mas o desprezo pelas carreiras de quadros técnicos que os esperam” (MORIN, 2018, p. 33).

1.2.2 Althusser contra os estudantes

No texto *Problèmes étudiants*, de 1964, Althusser definiu rigidamente o papel dos comunistas na Universidade como sendo o de domínio da teoria científica: o marxismo-leninismo. Na perspectiva althusseriana, somente a teoria possibilitaria o conhecimento da realidade e, por consequência, seria um instrumento para resolver as dificuldades da prática à luz da ciência. Em meio a essa exigência pelo teórico, Althusser definia que o papel dos

estudantes seria o de aprender com seus professores a teoria marxista, para, a partir daí, estarem devidamente instrumentalizados para a ação política (ALTHUSSER, 1964, p. 81).

O artigo tem o objetivo de refutar as reivindicações estudantis da greve de 1963, a começar pela palavra de ordem do movimento, “Sorbonne aos estudantes”. Na sua visão, colocar os estudantes em posição de igualdade em relação aos professores, conforme o lema instiga, seria uma demanda resultante de uma equivocada concepção do trabalho pedagógico por inverter a posição dos estudantes na estrutura universitária. Para o autor, o “saber” teria uma função pedagógica essencial: a de transmitir um conhecimento determinado aos sujeitos que não o possuem. Dessa forma, a *desigualdade* entre um “saber” e um “não saber” seria a condição da existência da função pedagógica, sendo que o detentor do saber estaria num posto superior em relação aos que não sabem, numa hierarquia estabelecida entre as duas posições. Essa hierarquia, entretanto, não seria um motivo justo para as críticas estudantis, já que a relação entre mestre e alunos seria a expressão “técnica” da função pedagógica, na qual o lugar próprio dos estudantes era o de “adquirir o saber” dos seus professores (ALTHUSSER, 1964, p. 90).

Ao classificar a relação pedagógica como “técnica”, Althusser determinava um lugar inquestionável para o professor como sendo o daquele que “sabe” em oposição aos que “não sabem”, mitigando a crítica estudantil às hierarquias universitárias. Essa assimetria se estenderia para além da sala de aula, sendo válida para caracterizar os espaços de deliberação da Universidade e dos grupos de pesquisa. Na visão de Althusser, ao exigir posições iguais em relação ao saber, os estudantes estariam propondo a formação de “meio-pesquisadores” (*demi-chercheurs*), mantendo-se presos à “ilusão” democrática do saber ou ao “meio-saber” (*demi-savoir*), de forma que não alcançariam a “arma do conhecimento científico” e *retardariam* o momento de aquisição da formação de pesquisadores de fato (ALTHUSSER, 1964, p. 94).

Essa divisão do saber, basilar da concepção althusseriana de “ciência”, se fortaleceu no seu pensamento após os acontecimentos de Maio de 68. Em artigo de 1969¹⁴, ao analisar o movimento, Althusser desvencilha-se de um tipo comum de estereótipo em que se generalizava o movimento¹⁵ em torno de uma juventude de “anarquistas obcecados pelos temas do ‘gozo’

¹⁴ Apesar do impacto do movimento de Maio de 68 na intelectualidade althusseriana, o próprio Althusser escreveu pouco sobre a revolta. O autor publicou somente um artigo com suas posições a respeito de Maio de 68 com o objetivo de criticar outra interpretação sobre o movimento. Trata-se de *A propósito do artigo de Michel Verret sobre o “Maio estudantil”* (2017), publicado originalmente na revista *La Pensée*, em 1969. Em 1976, Althusser retoma sua crítica aos estudantes no texto *Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)* (1983).

¹⁵ Kristin Ross apresenta a memória construída logo após o evento de Maio de 68, sobretudo pela mídia, como se o movimento somente tivesse engendrado uma identidade juvenil apolítica cuja principal preocupação seria o “drama familiar ou geracional”, desprovido inclusive de violência. Em grande parte, a sociologia foi a principal construtora de uma “história oficial” do movimento na qual Maio teria sido somente uma transformação dos

sexual” ou pela “linguagem da ‘ereção’ das barricadas”. Num primeiro momento, o filósofo buscou caracterizar Maio de 68 para além da representação dominante que vinha sendo construída a respeito de uma juventude em busca de liberdade sexual. Mais amplo do que isso, o movimento da greve estudantil atingiu também os operários, não podendo ser considerado somente um movimento de estudantes contra a ordem estabelecida como outros anteriores, a exemplo dos surrealistas do começo do século XX e dos fascistas da década de 1930 (ALTHUSSER, 2017, p. 126).

Na sua visão, Maio de 68 não teria se configurado como uma recusa dos jovens universitários à imposição de uma certa forma de comportar-se socialmente, mas sim o desenvolvimento de uma “revolta ideológica de massas”, que colocou em xeque a ordem capitalista e as instituições sociais. Isso porque a greve geral operária teria sido “de maneira esmagadora o acontecimento absolutamente determinante”, enquanto as ações estudantis, apesar de “um acontecimento novo e de grande importância”, foram movimentos subordinados às greves operárias. Caberia ressaltar ainda que os participantes identificados como “juventude”, eram, em sua maioria, estudantes universitários politizados, além de secundaristas e de jovens trabalhadores intelectuais (ALTHUSSER, 2017, p. 128).

Ao elucidar o que significaria ser uma “revolta ideológica”, notamos que Althusser centralizou as ações operárias perante o movimento como um todo e voltou-se criticamente às ações estudantis, a começar pela definição desdenhosa de “juventude” como um grupo social portador de mais liberdade que os demais por causa do lugar *intermediário* ocupado na sociedade, “entre a vida familiar que está abandonando e a vida profissional que ainda não abordou, entre o semissaber e o saber, entre a moral e a política” (ALTHUSSER, 2017, p. 126).

Essa posição intermediária atribuída à juventude retomava a sua concepção esboçada em artigos anteriores, na qual os jovens estariam a caminho de apropriarem-se do “saber”, sendo que, até a chegada desse momento, lhes restaria um “semissaber”. Coerente com tal concepção, Althusser afirmava que em Maio foram cometidos erros estratégicos, pois as greves, manifestações e ocupações não trouxeram a brecha necessária para a eclosão da Revolução. Esses erros não teriam sido fruto das ações da classe operária, mas sim da juventude escolarizada e, portanto, o papel dos comunistas no pós Maio seria o de corrigir os erros dos “camaradas estudantes”. Para tanto, se deveria levar em conta o desenvolvimento precário desse grupo social, *intermediário*, e considerar seus erros como uma “doença infantil”. Althusser se

costumes e estilos de vida em direção à modernização da França e ao incremento do capitalismo (ROSS, 2018, p. 17).

pergunta, então, o que os comunistas deveriam fazer a fim de “ajudar os estudantes que ainda estão maciçamente presos nos efeitos das ilusões ideológicas, com as quais cobriram em maio, bem ou mal, suas ações por vezes aventureiras, mas corajosas e mesmo heroicas?” (ALTHUSSER, 2017, p. 132).

Assumindo um tom professoral, Althusser responde à sua própria indagação fornecendo explicações à juventude, com o fim de esclarecê-la a respeito dos acontecimentos em que ela mesma esteve presente, já que: “essa espantosa juventude foi obrigada a travar em maio o gigantesco combate, grande demais para as suas próprias forças, no qual se engajou, em uma condição objetivamente dramática: entregue, abandonada a si mesma, logo, *sozinha*” (ALTHUSSER, 2017, p. 133, grifo no original). Nessa passagem, notamos a ênfase do autor num dos principais problemas da atuação juvenil, de acordo com seu balanço: o suposto isolamento dos estudantes perante a classe operária, e sobretudo a independência dos grupos estudantis em relação às diretrizes do PCF e dos “filósofos marxistas”.

Sendo assim, Althusser evoca a “boa doutrina leninista”, nesse artigo, para justificar o seu objetivo de se “corrigir um erro, ou preencher uma lacuna resultante de um erro” a partir da análise profunda das causas desse erro como condição para a sua crítica aos estudantes. No diagnóstico do filósofo, o equívoco dos jovens em Maio tinha sido o de não saber as origens do próprio movimento, por isso a ação política das greves, ocupações e barricadas não passou de uma “revolta ideológica”, pois, conseqüentemente, não se conhecia em que “profundidade histórica ela está enraizada” e assim:

“há grandes chances de não ser possível discernir qual é sua significação, qual é seu alcance e qual é seu futuro políticos, portanto, em que medida ela pode ou não ajudar a luta de classe proletária contra o imperialismo, no plano mundial e no plano nacional” (ALTHUSSER, 2017, p. 128).

Desse modo, a caracterização de Maio de 68 como uma “revolta ideológica” deve-se aos erros cometidos pelos seus participantes da juventude universitária, por não terem sido capazes de reconhecerem que uma revolta autêntica deveria saber *a priori* os rumos a se tomar no seu futuro. A concepção de Althusser compreendia a ação política de forma totalizante, para além dos seus efeitos locais e até mesmo nacionais. O erro dos jovens em Maio teria sido resultante da falta de conhecimento, por parte dos estudantes, da necessidade da direção da classe operária nos combates políticos. Os estudantes deveriam entender que o seu papel se limitaria a *ajudar* na luta revolucionária, por meio do abalo da escola e da Universidade,

instituições que Althusser definia, nesse artigo, como “aparelhos ideológicos dos Estados imperialistas”. Por isso seria uma condição do intelectual comunista ajudar os estudantes a retificar a imagem ilusória que eles possuíam da classe operária, de suas condições de existência e de luta, de seus ritmos, de suas experiências, além de:

fornecer todas as explicações *científicas* que permitirão a *todos*, inclusive aos jovens, ver com clareza os acontecimentos que viveram, e orientar-se se o quiserem verdadeiramente, sobre uma base justa, na luta de classes, abrindo-lhes perspectivas justas, e dando-lhes os meios ideológicos e políticos para uma ação justa (ALTHUSSER, 2017, p. 135, grifo no original).

Althusser ressaltava a cientificidade das explicações dos acontecimentos, a fim de se ter, no futuro, uma revolução de fato e não somente uma “revolta ideológica”. A base da divisão operada entre revolta e revolução seria o seu caráter justo ou não, sendo que o critério para identificar uma ação política de uma forma ou de outra seria o compromisso com a “luta de classes”. Vemos ainda como as “explicações científicas” configuravam-se, na sua argumentação, como uma exigência para se fornecer os “meios” para a “ação justa”. Por fim, notamos que, na concepção de Althusser, os agentes sofrem da falta de clareza sobre o que é vivido se não estão instrumentalizados pelas “explicações científicas”, responsáveis por fornecerem o esclarecimento sobre a diferenciação entre o engajamento político verdadeiro e as ações políticas falsas ou ilusórias. Para conseguir diferenciar um do outro, a juventude comunista tinha o dever de se orientar pela classe operária devidamente dirigida pelo PCF, que deveria ser uma *referência externa* balizadora da experiência estudantil. Tanto é assim que, nos seus textos de maior expressão, o PCF é tomado de modo conceitual, a partir da pressuposição sobre a sua posição destacada dos outros partidos políticos ideológicos, enquanto o Movimento Estudantil foi o objeto concreto de suas críticas.

1.2.3 Aparelhos ideológicos de Estado

Em 1969, Althusser escreveu o livro *Aparelhos ideológicos de Estado* (1983), em que retoma a concepção de “saber” presente em artigos anteriores. O autor expandiu essa discussão, inicialmente elaborada nos limites das relações concretas entre professores e alunos na Universidade, para abarcar a análise da sociedade capitalista como um todo. Para tanto, formulou a oposição entre a “ciência” e a “ideologia”, definindo “ideologia” como as “concepções de mundo imaginárias”, que se referem à realidade sem serem, de fato, reais (ALTHUSSER, 1983, p. 86).

Desse modo, a “ideologia” é considerada a forma como os homens *representam* suas relações com as condições de existência no capitalismo, determinadas pelo “trabalho alienado”. Logo, pelo fato de serem relações “alienadas”, as representações sobre elas seriam necessariamente deformadas (ALTHUSSER, 1983, p. 87). Desse modo, ao agirem, os sujeitos se manteriam imersos na ideologia, materializada em práticas e rituais necessariamente “deformados”, reproduzidos pelos “aparelhos ideológicos de Estado”, tal qual uma teia de que não se consegue escapar facilmente.

Na análise de Althusser destacava-se que as classes dominantes manteriam seu poder político e econômico em função da hegemonia desses “aparelhos ideológicos do Estado”, que se dividiriam em instituições religiosas, partidos políticos, sindicatos, na instituição familiar, nas empresas produtoras de informação, nos órgãos culturais e nas instituições escolares. Desses, a escola exerceria um papel preponderante, pois a ideologia dominante é inculcada nos indivíduos pelo aprendizado, sem que se percebesse, como uma “música silenciosa” emanada desse aparelho (ALTHUSSER, 1983, p. 79). Essa metáfora mostraria que a ideologia se consolida nos indivíduos de forma “mascarada”, sem que haja plena consciência sobre seus efeitos.

Dessa mesma maneira ocorreria a constituição dos sujeitos, já que “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (ALTHUSSER, 1983, p. 93). Ou seja, todas as práticas e as crenças individuais ou coletivas seriam formuladas por uma ideologia, por meio da imersão dos indivíduos nos aparelhos ideológicos de Estado, virtualmente sem possibilidade de intervenção ou reação por parte deles. Por esse motivo, a escola seria considerada o principal aparelho ideológico, tendo em vista o seu impacto fundamental no desenvolvimento da construção dos valores e práticas que formam os sujeitos enquanto tais, num processo que lhes é velado.

De acordo com Althusser, seria possível ao sujeito apenas o “*reconhecimento*” dessas práticas e rituais impregnados no vivido. Porém, pela imersão nesse processo, não existiria a possibilidade de se realizar, por conta própria, o “*conhecimento científico*” sobre tais instâncias cotidianas. Essa diferenciação entre as duas atitudes do sujeito perante o vivido, o “reconhecimento” e o “conhecimento”, seria a base da oposição entre “ideologia” e “ciência”. Nas suas palavras: “é preciso chegar a este conhecimento se queremos (...) esboçar um discurso que tente romper com a ideologia, pretendendo ser o início de um discurso científico (sem sujeito) acerca da ideologia” (ALTHUSSER, 1983, p. 95).

Nesse texto de Althusser há uma indicação de que a ciência comporta um aspecto “técnico” ou “objetivo” na medida em que aparece como sinônimo de uma instância constituída

sem interferência do sujeito. A oposição entre o conhecimento científico e a realidade tornaria necessária a concepção de uma ciência que estivesse acima tanto da política quanto dos próprios sujeitos. No artigo *Problèmes étudiants*, o aspecto “técnico” da apropriação da ciência pelos estudantes já havia sido elaborado por Althusser, que retoma esse ponto na publicação de *Aparelhos ideológicos de Estado*, após Maio de 68.

Sendo assim, percebemos que a noção apresentada de “sujeito” por Althusser é a de um indivíduo determinado pela ideologia, que se limita a “reconhecer” as práticas ideológicas em que está imerso, sem, no entanto, ser capaz de “conhecê-las”, de fato. A oposição entre “ciência” e “realidade” operaria uma cisão entre duas posturas: o “conhecer” e o “reconhecer”, o que estabeleceria uma divisão hierárquica entre as percepções sensíveis do cotidiano e o conhecimento científico, que deveria estar acima de tais impressões. Desse modo, o sujeito poderia até acreditar estar fora da ideologia, mas essa crença seria justamente um de seus “efeitos ideológicos”. Para situar-se *verdadeiramente* para além da ideologia, seria necessário se apossar do conhecimento científico, o marxismo.

Dessa forma, o acesso à “ciência” é concebido, por Althusser, como o único meio seguro de “conscientização” dos sujeitos alienados pela ideologia. A partir do momento em que se apossa da ciência, torna-se possível o alcance de um outro patamar em relação ao real, em que o indivíduo não se limitaria somente a vivenciar a realidade cotidiana, mas seria capaz, sobretudo, de entendê-la, ou seja, de conhecer a organização social em classes, seu engendramento pela divisão social do trabalho e a consequente produção das relações de opressão sobre a classe trabalhadora.

Diante desse quadro, as demandas estudantis que passaram a exigir um reposicionamento da categoria nos espaços de poder da Universidade não seriam mais do que expressões de uma luta e prática *ideológica*, ainda que carregassem inspiração marxista. Para o autor, a *teoria* marxista seria um fenômeno de outra natureza, já que seria em si mesma a ciência em oposição à prática, inclusive a práticas pretensamente marxistas. Essa divisão é central no pensamento althusseriano, pois a teoria se estabelece como condição prévia da luta político-econômica, assumindo o poder de “esclarecer” a prática. Assim, se os estudantes quisessem ultrapassar o ponto de vista “ideológico” teriam que assimilar a teoria marxista formulada por suas organizações representativas, em convergência com o PCF, que, por sua vez, deveria alinhar-se ao grupo de “filósofos marxistas” (ALTHUSSER, 1964, p. 103).

Colocar a teoria como condição prévia à prática resultou na interpretação de qualquer atividade política como “ideológica”, visto que estratégias tradicionais de luta como greves,

ocupações, manifestações de rua dificilmente seriam consideradas um desdobramento adequado da leitura rigorosa de Marx. Na década de 1970, esse julgamento recaía, principalmente, sobre os estudantes, mas também sobre a própria política promovida pelo PCF. Em texto escrito em 1976¹⁶, Althusser complementou a dicotomia entre “ciência” e “ideologia” a partir da afirmação de que todos os partidos e movimentos políticos estariam imersos na ideologia burguesa, à exceção do partido operário, no seu caso, o PCF. Nos partidos, a ideologia burguesa se manifestaria na reprodução de bandeiras gerais como “direitos do homem”, “vontade geral”, “eleições”, tendo em vista que essas pautas seriam próprias do “aparelho ideológico de estado político” (ALTHUSSER, 1983, p. 122).

O PCF seria o único partido que conseguiria ultrapassar o âmbito da ideologia, por não se prender a tais limitações, por possuir a doutrina científica do marxismo e por estar acima do “aparelho ideológico do estado político”. Mas, mesmo assim, Althusser alertava que os comunistas deveriam permanentemente vigiá-lo a fim de que não recaísse em “revisionismos” como a própria participação eleitoral irrestrita ou o pleno apoio às pautas sindicais “corporativistas”, de interesse imediato dos trabalhadores. Feito o alerta quanto à atuação do partido, Althusser afirmava novamente que, aos estudantes só restaria submeterem-se à direção desse partido corretamente encaminhado, o que na Universidade significava a obediência a seus professores, “filósofos marxistas”.

Dessa forma, percebemos que, apesar de delimitar o “revisionismo” e o “esquerdismo” como seus dois alvos, Althusser dedicou-se com veemência a diagnosticar os erros concretos da ação política estudantil para orientá-la em direção à submissão ao saber dos intelectuais marxistas, tanto antes quanto após os eventos de Maio de 68. Inclusive, a eclosão da revolta teria sido uma comprovação prática dos seus fundamentos teóricos, segundo os quais os estudantes estariam imersos na ideologia em razão da sua posição perante o saber. Ao insistirem em atuar *sozinhos*, teriam levado o movimento a cometer erros, pois as greves, ocupações e manifestações de rua em 1968 não levaram, afinal, a uma mudança estrutural da sociedade capitalista.

¹⁶ Trata-se do texto *Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*.

1.3 Maio de 68 e a recusa à autoridade do saber

Em junho de 1969, Rancière afirmou no artigo *Sur la théorie de l'idéologie: politique d'Althusser*¹⁷ que

Em Maio de 68 as coisas se aclararam brutalmente. Enquanto a luta de classes eclodia, de maneira declarada, sobre a cena universitária, o estatuto do Teórico se encontrava colocado em questão não mais pela verborragia de sempre sobre a práxis e o concreto, mas pela realidade de uma revolta ideológica de massa (RANCIÈRE, 2011a, p. 215).

Apesar de usar o termo althusseriano “revolta ideológica de massa”, Rancière se propõe a realizar uma crítica profunda dos conceitos de Althusser, por considerar não serem mais suficientes para se entender um movimento de revolta como o de Maio de 68. Ao afirmar que o “estatuto do Teórico” foi abalado por um movimento real, Rancière compreende o conceito de “ciência” do ponto de vista político, não mais em sua “pureza”, como se fosse possível isolar um conhecimento técnico da ideologia. A separação althusseriana entre a ciência e a ideologia seria um equívoco por não se conceber a articulação entre ambas as esferas no contexto universitário.

De acordo com Rancière, ao sustentar essa oposição Althusser mostrava desconhecer a função política do saber, o que o impediu de compreender a luta que tomou o saber como alvo em Maio. Isso porque a posição do filósofo marxista sobre o “saber” seria apolítica devido à sua compreensão de que a Universidade e o Movimento Estudantil estariam inseridos no conceito marxista de “divisão técnica do trabalho”. Dessa forma, de acordo com Althusser, por seu caráter “técnico”, as posições dentro das instâncias universitárias deveriam ser conservadas, mesmo numa futura sociedade socialista ou comunista, inclusive as hierarquias entre professores e alunos.

Para Rancière, essa concepção de “saber” o compreende somente do ponto de vista em que o “saber” é um determinado conteúdo. Dessa maneira, um governo burguês não seria capaz de produzir ciência, mas unicamente um “meio saber” (*demi-savoir*), diferente de um futuro governo revolucionário, já que este sim produziria ciência. A crítica de Rancière incide nessa suposta virtude revolucionária implícita no conceito de ciência, que, a seu ver, não se sustentaria nos conceitos de Marx. O objetivo de Rancière é o de mostrar que a oposição entre ciência e

¹⁷ Artigo escrito em 1969 e publicado em 1970 na obra coletiva argentina *Lectura de Althusser*. Na França, o texto foi publicado em 1973 na revista *L'Homme et la Société*. Em 1974, Rancière o incluiu como apêndice de *La leçon d'Althusser*.

ideologia seria mais uma expressão da tradição da crítica filosófica, que historicamente opôs a ciência ao falso saber, estando mais próxima dos dilemas metafísicos do que propriamente marxistas.

O artigo *Sur la théorie de l'idéologie* teria sido resultado das discussões durante o semestre em que ministrou um curso em Vincennes, cujo objetivo era o de comentar os textos de Marx sobre ideologia. O curso transformou-se em instrumento de reflexão sobre a situação na Universidade, dividida, naquele momento, entre dois grupos opostos: aqueles que concebiam Vincennes como um lugar de luta contínua contra a instituição universitária e os que se apropriaram das teses do PCF, segundo as quais a Universidade deveria se defender dos “esquerdistas” que desejavam destruí-la. Na disputa entre os dois grupos, o althusserianismo foi apropriado como a “arma teórica” do grupo aliado ao PCF (RANCIÈRE, 2011a, p. 214). Logo, o artigo de Rancière expressava a afinidade do filósofo, à época, com o grupo defensor da Universidade como um espaço de luta popular. Reflexão que o autor elaborou no artigo de 1969, ainda em linguagem marxista, com o fim de trazer à luz a função conservadora das instituições de ensino e as suas estruturas legitimadoras de hierarquias baseadas no saber¹⁸.

Desse modo, articulando reflexões teóricas com a efervescência do período, Rancière afirma no artigo que a revolta de Maio de 68 teve o mérito de provocar a problematização da Universidade como a instituição transmissora de um saber destinado a consolidar as hierarquias de poder determinadas em última instância pela classe dominante. Portanto, essas formas de apropriação do saber não seriam absolutamente técnicas, mas antes expressão da luta de classes. Essa análise escaparia a Althusser, já que este definia a função pedagógica como a transmissão técnica de um saber a sujeitos que não o possuem, revelando que a oposição entre ciência e não ciência seria, de fato, uma oposição entre saber e não saber, tomando aquilo que surgia como o “erro” na tradição metafísica como a “ignorância” daqueles imersos em ideologia.

Em suma, para Rancière, a conceituação de Althusser em torno da questão do “teórico” reflete a posição de classe do filósofo marxista enquanto um intelectual que fala em nome dos portadores do saber a fim de justificar seu próprio lugar de “autoridade acadêmica”. Dessa forma, Althusser estaria na contramão das experiências de Maio de 68 e da Revolução

¹⁸ Rancière escreve uma nota explicativa do artigo *Sur la théorie de l'idéologie: politique d'Althusser* na edição de *La Leçon d'Althusser*, em 1974, em que explicita suas próprias reservas ao conceito de ideologia empregado, em 1969, de acordo com o qual existiria uma “ideologia proletária” substancializada como a ideologia do proletariado, supostamente identificada à teoria marxista-leninista. O conteúdo do livro *La Leçon* seria por si só uma crítica a esse artigo, que entrou como apêndice (RANCIÈRE, 2011a, p. 215).

cultural¹⁹, movimentos que nos lembrariam que “separada da prática revolucionária, não tem teoria revolucionária que não se transforme em seu contrário” (RANCIÈRE, 2011 a, p. 254).

Ainda em 1976, Althusser volta a se referir a Maio de 68, de forma breve, para defender que o movimento, positivamente, permitiu *ver* uma “luta surda e apagada”, mas que esse mesmo movimento teria se caracterizado somente como uma “revolta imediata”. Para Althusser, o *vislumbre* dessa luta mostrou que a ação política em Maio teria se limitado a uma esfera, a do questionamento de hierarquias sociais, por isso essa característica da revolta “disfarçou” o fenômeno estruturador dos fatos imediatos que levaram à eclosão das greves: a luta de classes (ALTHUSSER, 1983, p. 113).

Nessa análise do movimento, notamos a reiteração da oposição entre o mero “reconhecimento” do sujeito perante as práticas ideológicas e o seu “conhecimento” da realidade. Ao afirmar que o movimento possibilitou “ver” a realidade de forma superficial, a partir de uma vivência prática, pontual e espontânea, estaríamos diante do gesto inferior de “reconhecimento” das práticas ideológicas imersas na sociedade. Portanto, tendo em vista sua limitação, o movimento não alcançou o “conhecimento” da estrutura dessa sociedade, ou seja, não permitiu o “conhecer”, o que exigiria um olhar para além do vivido, proporcionado por uma bagagem teórica e estrutural marxista prévia.

Ou seja, essa concepção postula que o “real” existiria para além da própria realidade *vivida*, concepção presente tanto na dicotomia entre “ciência” e “ideologia” quanto naquela entre “conhecer” e “reconhecer”. Conforme a crítica de Rancière no artigo de 1969, o pressuposto dessas oposições é a cisão entre uma dimensão da realidade que seria “verdadeira” oposta à “falsa”. A busca de um *real verdadeiro* alçaria o marxismo-leninismo ao estatuto de ciência, cuja instrumentalização proporcionaria o “conhecer”. Desse modo, a apropriação desse saber mostrava-se como a via única para conseguir alcançar a verdade. De resto, os movimentos estariam fadados a se manterem na ilusão e no erro de suas ações. Por isso, Maio de 68 recebeu a alcunha de “revolta ideológica”, tendo em vista que não passou de um movimento espontâneo, portanto concebido pelos althusserianos como um “romantismo”, “corruptor” do pensamento e do combate estudantil (RANCIÈRE, 2012a, p. 33).

¹⁹ A referência à Revolução Cultural chinesa deve-se à adesão de Rancière ao maoísmo entre 1969 e 1972.

1.3.1 Lição de marxismo

Em *La leçon d'Althusser*, Rancière afirmou que os “filósofos marxistas” consideravam que Maio de 68 estaria cindido entre as opções da “ciência ausente” ou do “delírio da incultura”, ambas dignas de reprovação por parte do grupo, já que esse movimento político não seria resultado da teoria (RANCIÈRE, 2011a, p. 70). Em outras palavras, do ponto de vista desse discurso, se trataria de uma revolta que proporcionou somente que se *observasse* a luta de classes, mas sem, no entanto, criar instrumentos capazes de se *conhecer* a exploração em si, aquela proveniente do capitalismo. Por esse motivo, Althusser afirmava que seria uma revolta causada no âmbito do “vivido sem perspectiva histórica nem política”, tendo em vista seu imediatismo (ALTHUSSER, 1983, p. 113).

Essa caracterização da “história empírica” ou do “vivido” como uma “ausência” e “incultura” é o ponto determinante da crítica de Rancière a Althusser. Em *La leçon d'Althusser*, Rancière se propõe a comentar um discurso que ele denominou ironicamente como uma “lição de marxismo”, dadas as pretensões dos “filósofos marxistas” de colocarem-se como esclarecedores dos movimentos políticos, sobretudo de Maio de 68. As ideias de Althusser tornaram-se objeto da reflexão de Rancière, a princípio em razão de um texto específico do seu ex-mentor²⁰, não para se debaterem minúcias teóricas, mas por se tratar de um discurso que teve grande repercussão no mundo intelectual.

Rancière critica a reiteração de um tipo de postura acadêmica baseada na propagação de uma teoria que se reivindicava como pré-condição para a política, mesmo após Maio de 68. De acordo com o ponto de vista desses “filósofos marxistas”, os intelectuais acreditavam ter uma “participação real” na transformação do mundo enquanto “intelectuais”, numa “tomada de partido da filosofia”. O problema apresentado por Rancière é que, nessa concepção, se omitiria a política em prol de um “teoricismo”, na medida em que esses intelectuais não buscavam atuar nos movimentos de massa considerando sua dinâmica própria, mas antes nutriam a expectativa de resolver os problemas políticos a partir do estudo prévio de uma suposta “prática científica” de *O Capital* e das teses de Lênin (RANCIÈRE, 2011a, p. 62).

Desse modo, na visão de Rancière, o marxismo era considerado ciência, pois implicaria o desdobramento do “saber” como algo imperativo para a compreensão da realidade social.

²⁰ Em 1973, momento de reavaliações a respeito da experiência de Maio de 68, Althusser publica um artigo de ressonância no meio intelectual, *Resposta a John Lewis*, cujas premissas serão o alvo das críticas de Rancière por representarem um exemplo sintomático de inaptidão na “tradução” das novas formas fragmentadas da revolta, num contexto de declínio da esquerda clássica (RANCIÈRE, 2011a, p.15).

Esse gesto concedia um “poder novo” que os intelectuais se atribuía, para fazer frente à progressiva perda de legitimidade do PCF nos eventos de 1956, 1961 e 1968. Notamos esse diagnóstico na seguinte passagem em que Rancière refere-se aos althusserianos, remetendo-se a seu próprio passado no grupo do *Cercle d’Ulm*: “Esse poder, nós o encontramos na ‘ciência’ e nós só podíamos a partir daí nos opor a qualquer contestação da *autoridade do saber* (...) era a nossa vontade mesma de agir que nos impelia à defesa das hierarquias do saber” (RANCIÈRE, 2011a, p. 90, grifo nosso).

Na ideia de “autoridade do saber”, percebemos alguns pontos centrais da análise de Rancière, em 1974. Em primeiro lugar, o autor ressalta um “poder intelectual” presente no discurso althusseriano que priorizaria o estudo da teoria marxista à atuação política e, assim, legitimaria a proeminência de um grupo de intelectuais enquanto categoria social sobreposta ao restante da sociedade. Em segundo lugar, esse discurso tem uma especificidade: uma determinada teoria é alçada ao patamar de “ciência” e, nesse ato, se circunscreve esse “poder intelectual” àqueles que produziram um tipo específico de saber. Por fim, dessa concepção de “saber”, origina-se um desejo pela permanência das hierarquias universitárias que privilegiavam os próprios intelectuais detentores desse discurso.

Rancière argumenta que esse “poder” autoconferido aos intelectuais implicou um redimensionamento da teoria, que passaria a ser concebida não só como pré-requisito, mas como a própria ação política. Por se arrogarem portadores da “ciência”, o grupo alinhado a Althusser imbuía-se de uma autoridade baseada no conhecimento que eles próprios determinavam como “verdadeiro”. No contexto da Universidade, os “filósofos marxistas” tornaram-se insensíveis às críticas estudantis em relação às hierarquias universitárias para não cederem os privilégios de suas próprias posições acadêmicas enquanto intelectuais e professores. Na citação de Rancière, notamos o seu teor irônico ao afirmar que o novo poder que os intelectuais encontravam estava baseado na “ciência”, tendo em vista que a palavra “ciência” é escrita entre aspas pelo autor, o que demarca a diferença entre o presente e o passado, mas sobretudo indica uma mudança teórica, tendo em vista que as aspas explicitam que o autor não reitera mais o conceito de “ciência” tal qual era concebido por Althusser.

A crítica à “autoridade do saber” significava colocar em questão a pretensão do marxismo de Althusser de apresentar-se como uma ciência à qual a política deveria se submeter. Entender a teoria como proeminente em relação à política pressupunha a divisão entre os detentores do “saber” sobre a realidade social e os que não o possuíam. Essa divisão, por sua vez, estabeleceria uma hierarquia em torno da posse desse saber, consolidando os indivíduos

em posições superiores ou inferiores. O autor levanta esse ponto, a divisão do saber e suas consequências, a fim de colocar em questão a “figura despótica do poder dos sábios (*savants*)” presente no meio acadêmico (RANCIÈRE, 2011a, p. 103)²¹.

Ao desenvolver sua crítica aos althusserianos, Rancière associa essa “nova posição teórica”, a de colocar em xeque as relações de poder produzidas pela posse do saber, ao Movimento Estudantil francês, nos anos 1960. Momento em que suas organizações representativas exigiam maior participação dos estudantes nos rumos da Universidade, sobretudo em relação às decisões pedagógicas. Nesse contexto, as entidades denunciavam as hierarquias produzidas pelo “saber”, tecendo objeções que teriam engendrado uma inflexão entre os intelectuais, para além do meio estudantil (RANCIÈRE, 2011a, p. 83):

Alguma coisa de novo estava posta em jogo, que não era mais a oposição entre intelectuais (professores e estudantes) tendo opiniões e práticas opostas, mas o *saber por si próprio*, as formas de sua transmissão, as relações de poder por ele implicadas, a ligação entre essas relações de poder e aqueles que controlavam a reprodução da exploração e da opressão de classe (RANCIÈRE, 2011a, p. 84).

O “saber por si próprio” e as relações de poder por ele engendradas passaram a ser um novo objeto de discussão política na Universidade por causa das demandas estudantis. Diante do tema sobre as finalidades políticas do saber, a luta de classes tomada de modo abstrato não teria mais prioridade para as entidades dos estudantes tampouco a necessidade do seu alinhamento estrito às diretrizes do PCF, pois estavam em jogo questões cotidianas, imbuídas da experiência de desqualificação do potencial intelectual da categoria estudantil pelos próprios professores, inclusive os marxistas. Por esse motivo, os estudantes passaram a ser atacados pelos “filósofos marxistas”, que postulavam a existência de uma distância entre a posição de “estudante” e o “saber”, que, assim, colocava os estudantes apartados dos cargos de gestão universitária e da ação política autônoma, por não estarem ainda preparados o suficiente.

Com essa postura, os “filósofos marxistas” despolitizavam a discussão sobre o saber e desconsideravam as hierarquias produzidas pela posse de um conhecimento, justificando sua própria posição de poder a partir da ideia de que a relação com o saber seria “técnica”. O termo

²¹ Nessa passagem Rancière remete-se também ao grupo de estudantes maoístas que contestavam a interferência do PCF no meio estudantil: a UJC-ml (*Union des jeunes communistes marxistes-léninistes*) fundada em 1966. Apesar da crítica de Rancière ao poder dos intelectuais ser voltada substancialmente ao althusserianismo, nesse momento, em 1974, o autor inclui também a UJC-ml por acreditar que faltava ao grupo a contestação aos lugares de poder produzidos pela posse do saber. Ou seja, mesmo a ruptura com as concepções de Althusser poderia não ser suficiente para desfazer a crença no poder dos “sábios”, dada a força dessa ideia no meio acadêmico. Cabe lembrar que em 1974, Rancière não era mais adepto do maoísmo.

que Rancière denomina como “autoridade do saber” indicava uma posição de poder proeminente reservada aos intelectuais perante a sociedade (e aos professores universitários em relação aos seus alunos), únicos autorizados a alçarem o seu conhecimento sobre o social ao patamar de ciência. Aos demais, restaria o esforço de “alcançarem” essa sabedoria ao aprenderem o conhecimento que os intelectuais teriam a transmitir, correndo o risco de limitarem-se ao “falso” saber se preferissem recorrer ao autodidatismo ou à deserção desse caminho. A relação com o saber é, nessa perspectiva, marcada por uma via de mão única, que deveria ser percorrida obedecendo-se às etapas pré-determinadas pelos que já se encontravam no fim desse processo.

Desse modo, a crítica dos “filósofos marxistas” às reivindicações estudantis teria desembocado na compreensão de Maio de 68 como um movimento limitado, no qual os eventos manifestaram-se como se fossem os “monstros” produzidos pelo “sono da razão”, ou seja, pela falta da teoria ou pela ausência da ciência (RANCIÈRE, 2011a, p. 71). Esses “monstros” seriam a prática impregnada de ideologia como um problema a ser resolvido pelo retorno à teoria pura de Marx, com o fim de se inventar uma racionalidade da prática política, o que Maio de 68 não teria conseguido fazer até então, tampouco as greves operárias.

A concepção de “saber” articulada à teoria marxiana vista como “ciência” submetia a prática à deformação da ideologia, tornando os movimentos políticos objetos de condenação constante por parte da “filosofia marxista”. Esses intelectuais utilizavam o parâmetro da ciência com objetivo último de se colocarem na posição de orientação da ação dos movimentos, por meio de elaboradas explicações sobre o que lhes teria faltado para conseguirem desencadear uma “verdadeira” revolução de massas, ponderando sobre quais foram seus erros e acertos. Esse anseio se devia à concepção de que a teoria portaria a “verdade” em relação à realidade. Conduta ridicularizada por Rancière ao afirmar que para esses intelectuais a teoria se configuraria como um produto de “heróis” diante da ação confusa das massas (RANCIÈRE, 2011a, p. 71). Portanto, diante das análises dos movimentos políticos, esses filósofos colocavam sua teoria como um referencial normativo *externo* para orientar uma ação que deveria se desenrolar de forma racional e não imprevisível.

Desse modo, qual seria um exemplo de ação política legítima aos olhos dos “filósofos marxistas”? A princípio, nos parece que qualquer movimento que irrompe no cotidiano estaria fadado a ser rechaçado por tais intelectuais. Rancière exemplifica essa atitude ao afirmar que Étienne Balibar, um dos principais discípulos de Althusser, desprezava o “tesouro acumulado pela experiência do PC e seus trabalhadores”, ao defender que todo desenvolvimento da teoria

dos clássicos seria uma “traição, bem como a sua aplicação seria um “desvio”, por meio do pragmatismo da ideologia e da manipulação política” (RANCIÈRE, 2011a, p. 101). Assim, em prol da *pureza* da teoria de Marx, a política, enquanto acontecimento da prática e do cotidiano, deveria ser constantemente corrigida.

1.3.2 Maio de 68 e a dignidade do vivido

Com os eventos de Maio de 68, Rancière passou a refutar a concepção do marxismo como uma ciência, pois essa noção atribuiria um “lugar do vazio” à ideologia em oposição à plenitude da própria ciência (RANCIÈRE, 2011a, p. 66). Tanto no artigo de 1969, em que Rancière se utilizou da abordagem marxista para realizar sua crítica sobre os escritos de Althusser, quanto em *La leçon d’Althusser*, Rancière associou o acontecimento de Maio de 68 à crítica das hierarquias estabelecidas pela superioridade auto imputada do teórico perante o vivido. Posição que o acompanhou em seus escritos posteriores, como em texto de 2008 no qual define Maio de 68 como um momento que significou:

a revelação de um segredo inquietante: a ordem de nossas sociedades e de nossos Estados, uma ordem aparentemente garantida pela multiplicidade de aparatos estatais de gestão das populações e pelo entrelaçamento das vidas individuais à lógica global da economia capitalista, podia ser derrubada em poucas semanas. Em Maio de 68 na França, em quase todos os setores se questionaram as estruturas hierárquicas que organizavam a atividade intelectual, econômica e social, como se de repente se revelasse que a política não teria outro fundamento que a ilegitimidade de todas as formas de dominação (RANCIÈRE, 2010, p. 126).

Nos seus escritos iniciais e nos mais recentes, a perspectiva de Rancière sobre Maio de 68 é a de uma valorização do vivido e a consideração da revolta como o irromper de um movimento político legítimo questionador da ordem, das diversas formas de dominação e hierarquias, entre as quais, aquela fundada na divisão do saber. Para Rancière, Maio demonstrou que a apropriação do saber por alguns acadêmicos e gestores instituiu espaços de poder que se consolidavam em formas de dominação. Dessa forma, a dominação do Capital não se expressaria somente na exploração do trabalho, mas, sobretudo, na imposição de hierarquias entre quem são os capazes de entender a realidade e, portanto, de conduzir e aqueles que devem obedecer e ser conduzidos. Em Maio, a recusa a essas hierarquias possibilitou a união de setores que, aparentemente, não teriam nada em comum: estudantes, operários e trabalhadores agrícolas.

O texto do historiador Boris Gobille é preciso na compreensão de Maio de 68 enquanto um movimento que provocou uma “desetorização” (*désectorisation*) por abrir a possibilidade a diversos atores sociais de colocarem na ordem do dia suas próprias queixas e demandas no contexto de um quadro global de crítica antiautoritária. Os eventos de Maio romperam com o isolamento dos setores normalmente separados em campos de ação diferentes, promovendo “encontros sociais improváveis” e ressignificando causas e conflitos pré-existentes nas fábricas numa “nova gramática da contestação” produzida na Universidade.

Nesse momento, explicitou-se a crítica à divisão social do trabalho e às segmentações sociais ao mesmo tempo em que se expandiu o campo da *liberação da palavra* nos comitês de ação estudantis e entre os operários descontentes com a delegação das suas demandas aos seus representantes sindicais. Em 1968, as greves trabalhistas exigiam não só o aumento salarial, mas exprimiam o desejo dos trabalhadores pela democratização nas fábricas e por uma transformação nas relações de poder, envolvendo o controle operário sobre a organização do trabalho (GOBILLE, 2008, p. 344).

Essa ideia de “desetorizar” significou que os atores sociais envolvidos no movimento de Maio posicionaram-se de forma inesperada em relação ao que era previsto a respeito da atuação de “grupos reificados” como “o momento operário” ou “o movimento estudantil” (GOBILLE, 2008, p. 338). Algo inesperado sobretudo pelas entidades representativas desses grupos orientadas em sua maior parte pelo PCF. Ao se ocupar as ruas e as fábricas e se deflagrar uma das maiores greves da história francesa, que reuniu em torno de 9 milhões de trabalhadores (ROSS, 2018, p. 14), surgiu uma “nova sociabilidade”, “pondo em questão os partidos de esquerda tradicionais – sempre desejosos de tomar o poder – e ameaçando a queda do bastião da república francesa, o presidente De Gaulle” (CHAUÍ, 2018, p. 19).

Essa “nova sociabilidade” de Maio desencadeou um “nós impossível”, por meio de uma sincronização de duas temporalidades: o mundo dos trabalhadores e o mundo dos estudantes (ROSS, 2018, p. 107). Essa solidariedade impensada entre setores diferentes teria destruído a “imagem comunista de revolução”, pois o sujeito político de Maio não era “a classe operária” guiada pela vanguarda do partido, nem tinha como pretensão a tomada de poder do Estado. O que marcou o movimento foi o questionamento de todas as formas de poder e autoridade (CHAUÍ, 2018, p. 19).

Exemplares dessa “desetorização” e “nova sociabilidade” seriam os operários que não só deixaram de trabalhar, mas elaboraram reivindicações radicalizadas embasadas na autogestão; a resistência solidária entre estudantes, operários e trabalhadores agrícolas nos

combates de rua, nas ocupações de fábrica e de espaços culturais; o apoio mútuo entre estudantes e trabalhadores nas ocupações diante da violenta repressão policial. A experiência de “desetorização” tornou possível o entrelaçamento entre a reivindicação de autonomia do indivíduo e a denúncia da alienação, assim como entre a contestação da autoridade e o princípio da *igualdade* (GOBILLE, 2008, p. 328).

Kristin Ross também atrela a ideia de igualdade aos eventos de Maio de 68, entendendo “igualdade” como uma forma de subjetividade política, construída substancialmente em torno da *igualdade vivida* e não como objetivo ou promessa futura, “mas como algo ocorrendo no presente e verificado como tal” nas práticas que rejeitavam a delegação e no entendimento de política enquanto preocupação de cada um e não somente dos especialistas (ROSS, 2018, p. 24).

Podemos vislumbrar a experiência de “desetorização” em torno da igualdade em um texto de autoria coletiva publicado pelo *Comité d’Action Écrivains-Étudiants* em 1968, no qual se lê que “na chamada ação ‘estudantil’, os estudantes nunca atuaram como estudantes, mas como reveladores de uma crise geral, como portadores de um poder de ruptura que questionava o regime, o Estado, a sociedade” (ROSS, 2018, p. 43). E ainda no seguinte depoimento:

Eles [os executivos da produção] conhecem perfeitamente as reações do operário no seu posto de trabalho, mas o operário voltou a ser um homem, eles não sabem o que é. Finalmente, como disseram os companheiros do CG [comitê de greve], ‘os engenheiros e executivos descobriam esse animal que se chamava até então ‘o operário’. É de se notar, aliás, que no comitê de greve, os operários descobriram esse animal que eles chamavam até então de ‘engenheiro’ ou ‘executivo’! (DULONG APUD GOBILLE, 2008, p. 332).

No artigo de 2008, a análise de Rancière a respeito de Maio de 68 vem ao encontro das noções de “desetorização” ou de uma “nova sociabilidade”, ao pontuar que as ações dos militantes de Maio demonstraram que “uma revolução é um processo autônomo de reconfiguração do visível, do pensável e do possível e não o cumprimento de um movimento histórico conduzido por um partido político de acordo com seu objetivo” (RANCIÈRE, 2010, p. 127). Diferente do texto de 1969, no artigo de 2008 Rancière não se preocupa mais com a “prática revolucionária”, mas antes ressalta esse deslocamento autônomo das identidades num processo de subjetivação, no qual se reconfigura o que era esperado previamente da atuação dos setores sociais, tanto pelo Estado quanto pelas entidades organizadas como o PCF.

Em uma passagem de *O ódio à democracia* (2014a), Rancière já havia criticado as interpretações hegemônicas sobre Maio de 68 que construíram um estereótipo a fim de

determinar um *lugar próprio* à juventude, na medida em que essas análises viram na revolta somente o movimento de uma juventude em busca de liberdade sexual e de novas maneiras de viver. Iludidos, os jovens teriam produzido o contrário do que declaravam nas suas manifestações e comitês e acelerado, assim, a renovação do capitalismo em prol de relações mais flexíveis e criativas de trabalho. Do ponto de vista dessas interpretações hegemônicas, os jovens com seu desejo por liberdade “não sabem nem o que querem nem o que fazem” (RANCIÈRE, 2014a, p. 112).

1.3.3 Política racional e pensamento crítico

O discurso dos “filósofos marxistas” de matiz althusseriano, apesar de não se pôr de acordo com a redução do movimento à demanda por liberdade sexual, também diagnosticava a falta de conhecimento dos jovens a respeito dos objetivos do movimento de revolta. Ao limitar todas essas experiências de “desetorização” ou de “reconfiguração” a “ideologias” ou a práticas necessariamente perdidas num “subjetivismo”, apontava que os agentes não saberiam o que estariam fazendo ao protestar contra o autoritarismo da sociedade francesa. Desse modo, os althusserianos esperavam um resultado já definido *a priori* para o que deveria ser uma “política racional”, aquela que levaria ao “cumprimento de um movimento histórico” pré-estabelecido. Essa política pautava-se pela posse de um “saber”, cujo parâmetro definidor seriam as normativas da teoria oriunda dos intelectuais marxistas.

Por “política racional”, os althusserianos entendiam uma ação específica, dirigida pelos conceitos marxistas, mas que, até então, nem as experiências do Partido Comunista tampouco as estudantis haviam conseguido alcançar. Esperava-se a tomada do Estado com o objetivo prioritário de cessar a reprodução de relações de produção opressoras, criando-se, assim, um modelo *objetivo* de ação política, praticamente inalcançável, a ser usado como instrumento de medida das revoltas, a fim de se constatar se seriam “delirantes” ou “racionais”. A criação desse modelo resultava numa recusa aos movimentos políticos que irrompessem no cotidiano por serem vistos como “subjetivistas” e não um desdobramento do modelo previsto.

O resultado prático dessas concepções manifestava-se no julgamento dos outros grupos de esquerda enquanto “ideológicos”, o que significava que as ações concretizadas pelos grupos adversários seriam “empíricas”, “imprevisíveis”, “absurdas”, “revisionistas” ou “desviantes”. Nas palavras de Rancière, Althusser considerava que Maio de 68 foi um tempo de “loucura”, que só poderia ser *explicado* pela noção de que faltava “teoria” aos movimentos de revolta, tomados, então, pelo “vazio” da ideologia (RANCIÈRE, 2011a, p. 66).

A fim de eliminar esse “vazio”, o althusserianismo propunha um retorno à teoria para engendrar uma “política racional” em oposição a uma “política empírica cega” (RANCIÈRE, 2011a, p. 60). Entretanto, para Rancière, o pressuposto “da tomada de partido pela filosofia”, empreendida por esses intelectuais, seria o de que: “tentamos transformar o mundo, mas se trata de interpretá-lo”, numa inversão da própria perspectiva de Marx, ao se focarem no teórico em detrimento do político (RANCIÈRE, 2011a, p. 14). Em outras palavras, ao estipularem uma “política racional”, os “filósofos marxistas” teriam sempre a vantagem de não ter suas proposições políticas testadas, mantendo-se num pedestal constituído pela certeza infalível de suas convicções.

A crítica de Rancière ao althusserianismo nos leva a compreender as possíveis implicações em se propor que um saber seja pré-condição à política, reestabelecendo, com isso, a teoria como embasamento para a realização de uma esperada “política racional” ou do “pensamento crítico”. Essa concepção faz-se presente num certo discurso pedagógico, representado pelo “paradigma da reprodução”, no qual se esperaria preparar os estudantes, numa perspectiva “crítica”, para se apropriarem de um conhecimento científico ou sistematizado sobre a realidade e, assim, ser possível protagonizar transformações nas estruturas sociais.

A expectativa pela concretização de uma política que venha da teoria acaba por gerar um duplo repúdio entre os intelectuais identificados a essa postura, pois se condena por um lado a irrupção de revoltas espontâneas, as escolhas eleitorais e as opiniões políticas dos indivíduos como pouco “críticas” ou “alienadas” e por outro, se repudia a transmissão de um saber na escola ou Universidade que supostamente não seria responsável por proporcionar uma leitura específica da realidade, por não se embasar nessa “perspectiva crítica”.

O problema da ênfase numa determinada interpretação do mundo como condição para a política ou na prioridade de uma dada teoria para a “politização” da sociedade é reservar um lugar específico para cada agente envolvido na relação com o saber. De acordo com Rancière, esse lugar seria determinado pela “relação pedagógica” que envolve a concepção de “política” dos “filósofos marxistas”, ao se substituir a luta de classes pela diferença entre o “saber” e o “não saber” (RANCIÈRE, 2011a, p. 86). Essa concepção baseada na divisão do saber impõe-nos a necessidade de um “condutor” ou, em termos de *O mestre ignorante*, de um “mestre sábio”.

Desse modo, parece não haver outra forma possível dos agentes superarem a condição de alienação ou de desconhecimento da realidade, a não ser pela intervenção daquele que estaria

para além da “ideologia”. Portanto, a concepção da teoria enquanto uma potencial transformadora da realidade delinea o pensamento althusseriano como uma “teoria de educação”, ao exigir um processo de aprendizado, cujo fim último seria o de retirar os agentes da ideologia de um lugar de “ilusões” ou da posição do “não-saber” (RANCIÈRE, 2011a, p. 105).

Como afirma Rancière, esses intelectuais concebiam a política de um ponto de vista *pedagógico*, o que implica a concepção de que a política seria, afinal, uma questão “técnica”. Se as transformações sociais estruturais dependessem do estudo sobre a ciência marxista, ou mais amplamente das teorias sobre a realidade social, a política se tornaria resultante da intervenção de especialistas que conseguiriam implementar as pré-condições dessa transformação, com sucesso. Nessa perspectiva, o conhecimento adquirido do vivido deveria ser superado por aquele que revelaria a verdade aos sujeitos. Entretanto, escapa, a essas pretensões dos “intelectuais críticos” assim como a Althusser, a consideração dos “efeitos políticos” da posse do saber.

Ou seja, ao se estipular o conhecimento teórico como o único meio de se chegar a um fim político, transfigura-se o político como se a sua irrupção fosse uma consequência “técnica”, dependente de especialistas. Ao criar uma distância irreparável entre os detentores do saber e os que não o possuem, *despolitizam-se* as demandas dos sujeitos, pois a lógica desse discurso é que nunca se chega o momento em que a “política racional” encontra a “empírica” e a filosofia segue como o lugar da “expição dos erros da política” (RANCIÈRE, 2011a, p. 109).

CAPÍTULO 2: PARTILHA DA PALAVRA: A CRÍTICA AO SABER A PARTIR DE UMA ABORDAGEM REFORMULADA PELOS ARQUIVOS

2.1 A partilha da palavra

Nesse capítulo, analisaremos as reflexões realizadas por Rancière entre 1975 e 1981, momento em que o autor reformula as críticas constituídas em torno do intelectual (*savant*) como único porta-voz autorizado a falar em nome dos operários. Inicialmente, podemos entender esse novo enfoque a partir do que Rancière pontua sobre a sua trajetória nos anos 1970 no livro-entrevista, *La méthode de l'égalité*, ao afirmar que o importante seria conhecer a partir de qual “universo da palavra” ou de qual “partilha da palavra” os sujeitos falam, para, dessa forma, “pôr em questão a partilha do mundo entre os sujeitos da ciência e os sujeitos que são objetos da ciência” (RANCIÈRE, 2012a, p. 48).

Essa reformulação em torno do que o autor denomina “partilha da palavra” é visível tanto no conteúdo dos seus escritos quanto na sua forma, sobretudo em *A noite dos proletários*, de 1981. Com isso queremos dizer que não é de menor importância a afirmação de que seus escritos, em si mesmos, possam ser considerados como uma forma de questionamento da hierarquia entre os discursos, ou seja, um meio de colocar em xeque as assimetrias entre o discurso do pesquisador e o das personagens pesquisadas.

Rancière confrontava-se, então, com as representações dos operários forjadas por aqueles que se utilizavam dos conceitos de forma a consolidar uma “análise científica”. Nesta, a relação “causa-efeito” seria identificada a uma relação entre níveis hierarquicamente separados: o mundo das causas e o mundo dos efeitos (RANCIÈRE, 2012a, p. 57). Como, por exemplo, na dicotomia entre “ciência” e “ideologia”, em que os conceitos derivados da ciência para entender a realidade seriam considerados palavras de estatuto superior às palavras que se encontram na realidade, já que os conceitos teriam supostamente o poder de desmascarar a realidade tornada turva em razão da ideologia:

O protocolo “ciência e ideologia” que caracteriza o althusserianismo e uma boa parte do marxismo é feito para mostrar que os sábios (*savants*) e os ignorantes não falam da mesma coisa; e mesmo se há os textos operários que falam aparentemente das mesmas coisas, se diz que não é o caso, pois nestes trata-se da ideologia, do vivido que se exprime, do empírico, enquanto, em Marx, se trata de conceitos (RANCIÈRE, 2012a, p. 67).

Em outras palavras, Rancière preocupava-se em evitar os conceitos “de fora” da realidade a que se propunha a analisar, como se aplicá-los fosse resolver a indeterminação daquilo que se manifestava nas fontes operárias. Essa forma de abordar os textos do passado não significava, entretanto, que o autor buscasse a realidade em si mesma, para garantir a imparcialidade do pesquisador. Pelo contrário, as questões que motivaram Rancière a realizar as pesquisas nos arquivos eram aquelas do seu tempo presente. Assim, não se tratava nem de explicar o passado com conceitos formulados *a posteriori*, tampouco da tentativa de preservar o passado tal como ele teria acontecido.

Ao debruçar-se sobre os arquivos, o filósofo colocava em diálogo esses dois tempos ou essas duas realidades: a sua e a dos arquivos. Desse modo, o autor traduzia as questões contemporâneas em termos do passado e vice-versa, instituindo um “comum do pensamento” (RANCIÈRE, 2012a, p. 67), no qual se rompia com a hierarquia em que o pesquisador se utilizaria de conceitos para explicar a realidade considerada “ideológica” encontrada na fala dos operários.

Portanto, o objetivo do capítulo é entender como a crítica propriamente dita aos intelectuais portadores da verdade, desenvolvida em *La leçon d’Althusser*, foi deslocando-se enquanto o ato de tornar *visível* a palavra esquecida de personagens de outros tempos. Ou seja, entender como a interlocução pontual de Rancière com Althusser a respeito das relações entre o saber e a política consolidou-se em um *princípio de defesa da igualdade*, numa postura mais ampla de refutação da desigualdade entre quaisquer discursos.

2.2 Rancière e os arquivos: tornar visível a palavra dos que não falam

Entre 1968 e 1981, Rancière encontrava-se em atividades variadas em decorrência do seu vínculo com a Universidade de Vincennes, instituição que agregava tendências políticas e teóricas múltiplas no seu quadro de docentes, além de possibilitar mais amplamente a experimentação. Nesse período, o filósofo envolveu-se com a organização de grupos e movimentos, cujas práticas foram desdobramentos do clima intelectual pós Maio de 68 por procurarem dar sobrevida a formas de atuação política autônomas de partidos, sindicatos e intelectuais. Dentre essas atividades, destacam-se: a atuação no grupo maoísta *Gauche Prolétarienne* (GP)²², o acompanhamento do trabalho do *Groupe d’information sur les prisons*

²² A *Gauche Prolétarienne* (GP) foi um grupo formado em 1969, majoritariamente composto por estudantes que atuavam em fábricas. A GP originou-se de um racha na organização estudantil maoísta *Union des Jeunes Communistes - marxistes léninistes* (UJC-ml), esta composta por estudantes da *École Normale Supérieure* da rua

(GIP)²³, a realização de pesquisas em arquivos onde estava abrigada a documentação sobre o movimento operário francês do século XIX, que o levou, em 1975, a organizar um coletivo que se apresentava por meio da revista *Les Révoltes logiques*.

Essa trajetória demonstra os efeitos de Maio de 68 no trabalho de Rancière enquanto professor universitário, já que mesmo a pesquisa em arquivos históricos era realizada como uma atividade política: “em certo sentido, o trabalho nos arquivos acompanhou o trabalho militante” (RANCIÈRE, 2012a, p. 42). Isso significava que Rancière afastou-se, não só dos estudos althusserianos, mas também da análise filosófica estrito senso. No artigo *La pensée d’ailleurs* (2004), publicado em 1978, o autor pontua que, após Maio de 68, “renunciou a toda forma de participação no grande combate pela filosofia materialista e progressista contra a filosofia idealista e reacionária” (RANCIÈRE, 2004). Em vez de reflexões filosóficas, o autor viria a direcionar seus estudos aos arquivos operários e ao campo do saber histórico, pois, mais do que questionável, lhe parecia “cômica” a ideia de colocar uma filosofia a serviço do povo ou da revolução, tendo em vista que, ao agir dessa forma, a filosofia não faria outra coisa que propor, justificar e comentar um re-ordenamento das relações entre os detentores do poder e os portadores do saber (RANCIÈRE, 2004).

Desse modo, abordaremos, nos subtópicos a seguir, esse momento da trajetória de Rancière, no qual o encontro entre a atividade política e o pensamento teórico desdobrou-se na formulação de suas reflexões em torno de um “outro uso do saber” (RANCIÈRE, 2004). Esse outro uso não seria, como vimos, aquele institucionalizado pelas tendências progressistas em torno da ideia da teoria a serviço da revolta ou da revolução. Por ser um momento fundamental em relação a suas ponderações e críticas ao saber, procuraremos entender, ainda que de forma breve, a constituição da sua trajetória a partir da pesquisa e militância nos arquivos.

d’Ulm. A configuração da GP deu-se em razão de uma divergência entre os integrantes da UJC- ml a respeito do significado de Maio de 68. In: *Les maoïstes de la Gauche Prolétarienne, CHRONIQUES CRITIQUES: Zones subversives*, 2015. Disponível em: <http://www.zones-subversives.com/2015/07/les-maoïstes-de-la-gauche-proletarienne.html>. Acesso em: 23/03/2021.

²³ O GIP foi um grupo formado em 1970 por intelectuais e militantes de diferentes tendências, com ativa participação de Jean-Marie Domenach, editor da revista *Esprit*, conhecida pelo seu ativismo católico, de integrantes da *Gauche Prolétarienne* e de Michel Foucault. Seu objetivo foi reunir pessoas solidárias à causa dos prisioneiros políticos a fim de denunciar a violência estatal e do sistema judiciário. As pautas do GIP acabaram se estendendo para a população carcerária como um todo, abarcando também os “presos comuns” (OTA, 2018, p. 434, 437).

2.2.1 *Gauche Prolétarienne* e GIP

No conturbado período entre 1969 e 1972, a possibilidade de que lutas políticas eclodissem agregando diferentes setores da sociedade estimulava o surgimento de grupos militantes, sobretudo de tendência maoísta. Esses grupos, como a *Gauche Prolétarienne* (GP) e o *Vive La Révolution*, tinham por objetivo expandir a atuação conjunta entre estudantes e trabalhadores, por meio de ações diretas, procurando, assim, dar continuidade às experiências de Maio de 68. Entretanto, a partir de 1972 a cena política é marcada por um intenso refluxo em relação às táticas de ação direta, tendo em vista as levadas de prisões ocorridas entre 1970 e 1971 e a dissolução dos grupos militantes.

As prisões dos integrantes de grupos como a GP foi a resposta das autoridades para a radicalização de suas ações, que, em meio a manifestações e greves operárias, desenrolavam-se de forma autônoma aos sindicatos tradicionais, com o uso de táticas que poderiam desembocar em atos de violência e de confrontação às instituições patronais e policiais²⁴. A militância maoísta frequentemente entrava em confronto violento com as autoridades, pois tais grupos tinham o objetivo de diferenciar-se do sindicalismo tradicional, a fim de criar uma cisão dentro da *Confédération Générale du Travail* (CGT) e assim organizar um sindicato revolucionário. Para tanto, grupos como a GP propunham a união dos seus militantes com os trabalhadores, por meio da organização do *établissement*, ou seja, da integração dos seus jovens membros ao meio operário enquanto trabalhadores²⁵.

Os *établis*, designação dada a esses estudantes que se integravam às fábricas, valiam-se, dentre outras atividades, da elaboração de “enquetes”, ou seja, de questionários a serem aplicados aos trabalhadores como uma das táticas de intervenção direta. Por meio das enquetes,

²⁴ No mesmo ano de fundação dos grupos *Gauche Prolétarienne* e *Vive la Révolution*, em fins de 1969, parte de seus militantes foram presos; alguns tiveram suas penas de prisão suspensas ou foram obrigados a pagar multas e alguns foram condenados à prisão em regime fechado. Os motivos eram variados: vender o jornal da GP, *La Cause du peuple*, cometer violência contra agentes policiais, realizar ataques com coquetéis Molotov, tentativas de incêndios, ocupações como no caso da mercearia de luxo *Fachon*, em Paris. O jornal da GP foi proibido em razão de seus dois primeiros editores, Jean-Pierre Le Dantec e Michel Le Bris, terem sido condenados por crimes como esses descritos anteriormente. A censura ao jornal foi combatida por intelectuais como Jean-Paul Sartre, que assumiu inclusive a direção do *La Cause du peuple* por um tempo como forma de solidariedade e protesto (VIMONT, 2015, p. 3/9).

²⁵ O *établissement* era uma tática comum dos grupos de vertentes maoístas no contexto da esquerda francesa, na qual jovens universitários ocupavam postos de trabalho nas fábricas, com o fim de incentivar os trabalhadores a aderirem a ações mais radicalizadas para exigirem suas demandas perante os patrões, ações que se efetivariam à parte das negociações realizadas pelos sindicatos tradicionais. A UJC–ml, da qual se originou a GP, já em 1967 valia-se de tal prática com o objetivo de investigar o cotidiano operário e de “romper o isolamento das massas, únicas portadoras da verdade”, exigindo da juventude universitária total dedicação à causa de instruir os trabalhadores, ao mesmo tempo em que deveria se instruir a si mesma. In: *Les établis maoïstes, Fonds Marnix Dressen* (cote F deta res 800), Inventaire par Grégory Cingal, BDIC, F, pièce 7099, Nanterre, 2000.

se procurava dotar os trabalhadores da sua própria voz, ao expor seus interesses e as condições concretas dos locais de trabalho, para, assim, representá-los de um modo diferente em relação à forma como as organizações sindicais tradicionais projetavam a classe operária (SUTER, 2012, p. 72).

A produção de conhecimento sobre o cotidiano operário resultante das enquetes feitas por esses grupos pode ser considerada, em outras palavras, como um “contra conhecimento” (SUTER, 2012, p. 69). Esse caráter combativo das enquetes deve-se ao seu objetivo de apresentar as informações sobre os trabalhadores de forma a constituir uma imagem *contrária* àquelas produzidas até então: as representações abstratas mantidas por sindicatos oficiais, pelo PCF ou pelos intelectuais comunistas; a imagem veiculada pelas autoridades fabris e policiais de “classes perigosas”; a representação constituída pelos “Novos Filósofos”²⁶ do ponto de vista do “mutismo” dos trabalhadores ou da despolitização do seu modo de ser (SUTER, 2012, p. 77).

Esses procedimentos de pesquisa operados pela GP, com o fim de elaborar um “contra conhecimento”, seriam incorporados pelo *Groupe d'information sur les prisons* (GIP), formado em 1970 por intelectuais solidários à causa dos presos políticos, que eram sobretudo militantes maoístas pertencentes à GP. O trabalho de pesquisa sobre as condições de vida nas prisões realizado pelo GIP também se configurava como a produção de “contra conhecimento” por possuir objetivos explicitamente políticos, ao tornar visíveis as condições *intoleráveis* vivenciadas pelos prisioneiros. De acordo com Nilton Ota:

O GIP teria integralmente se orientado a decifrar os mecanismos concretos de sujeição através do *confronto direto*, pela extração da luta de dentro das prisões e a partir da fala dos detentos. Mas não para que dessa luta a verdade do discurso pudesse, enfim, tornar-se pública e transparente. Tal qual a investigação genealógica do “saber histórico”, o quadro referencial das ações do GIP era estratégico, despojado de neutralidade e compreensível apenas à luz do *combate* (OTA, 2018, p. 432, grifo nosso).

Esse caráter “estratégico” da atuação do GIP explica a definição do grupo como um movimento de combate circunstancial e não como os “portadores da verdade”. O GIP buscava

²⁶ Os “Novos Filósofos” foram um grupo de intelectuais que se apresentavam como especialistas do saber acadêmico na mídia francesa após Maio de 68. Muitos dentre esses intelectuais tinham vindo da militância maoísta e acabaram mudando radicalmente de posição, localizando-se, nos anos 1970/80, à direita do espectro político. Geralmente, suas interpretações eram pessimistas sobre as possibilidades de mudanças políticas por meio de revoltas ou revoluções. Podemos citar como intelectuais representativos desse grupo: André Glucksmann e Bernard-Henri Lévy.

produzir um contra conhecimento sobre as prisões que, por si só, confrontava-se com as autoridades. Esse caráter combativo do material produzido pelo GIP expressava-se dessa forma por ser proveniente da fala direta dos prisioneiros sobre as relações de opressão cotidianas e do contexto local de sua produção, como nas enquetes dos *établissements* sobre os trabalhadores fabris.

De acordo com um depoimento de Danielle Rancière²⁷, no GIP a discussão sobre as condições de vida na prisão não seria uma ação concebida de um ponto de vista externo, científico ou reformador, antes seria uma manifestação do fato de que os próprios prisioneiros não *toleravam* essas condições. Desse modo, não se tratava de conduzir uma investigação sociológica, mas sim de deixar o que afetava os prisioneiros falar por si mesmo. Portanto, no GIP se esperava não o acúmulo de conhecimentos sobre o tema, mas sim a potencialização do sentimento de *intolerância*, a fim de transformá-lo em “intolerância ativa”²⁸ (SUTER, 2012, p. 74).

Rancière relacionou-se com o GIP de forma indireta, por um lado em decorrência de sua atuação na GP que fazia com que o filósofo fosse um elo de contato com os prisioneiros²⁹, e de outro por meio da atuação de Danielle Rancière junto ao grupo de pesquisadores envolvidos na elaboração dos relatórios. Dessa forma, Rancière acompanhou a propagação das enquetes nas prisões, a elaboração de manifestos e de pronunciamentos públicos e a organização do GIP como forma de ação política contra as condições de vida nas prisões.

No livro-entrevista de 2012, Rancière faz uma alusão aos significados do GIP para o seu trabalho no início dos anos 1970, ao mencionar a entrevista feita por Gilles Deleuze a Foucault em 1972 (FOUCAULT, 1984). Nessa entrevista, publicada com o título “Os intelectuais e o poder”, os filósofos problematizaram, a partir do trabalho do GIP, a atitude dos intelectuais de se colocarem como representantes da sociedade ou das classes trabalhadoras e refletiram sobre como a prática do GIP demonstrou ser outro o papel político dos intelectuais.

²⁷ Daniëlle Rancière era professora do ensino básico (*lycée*) e militante da GP. Teria sido ela a responsável por sugerir em reunião com Michel Foucault a elaboração das enquetes, como se fazia na GP (HOFFMAN, 2016, p. 176). Daniëlle casou-se com Jacques Rancière e teria sido principalmente por meio de sua interlocução que Rancière tomou contato com o conteúdo do trabalho do GIP (RANCIÈRE, 2012a, p. 44).

²⁸ Trata-se das “*enquetes-intolerance*”, cujo objetivo era apresentado pelo manifesto do GIP: “O GIP (*Groupe d’information sur les prisons*) não se propõe a falar para os prisioneiros de diferentes prisões: propõe-se, ao contrário, a dotá-los da possibilidade de falar por si mesmos e de dizer o que se passa nas prisões. O objetivo do GIP não é reformista, nós não desejamos uma prisão ideal: nós apoiamos que os prisioneiros possam dizer o que é intolerável no sistema da repressão penal. Nós devemos espalhar o mais rápido possível e o mais amplamente possível essas revelações feitas pelos próprios prisioneiros. Único modo para unificar numa mesma luta o interior e o exterior da prisão”. Esse manifesto e as enquetes foram compilados no livro *Intolérable: Groupe d’information sur les prisons* (2013), organizado por Philippe Artières.

²⁹ Rancière integrava a Organização dos Presos Políticos (OPP), uma célula da *Gauche Prolétarienne* responsável por preparar processos políticos dos militantes da organização (DEFERT, 2021, p. 39).

Desse modo, enquanto Deleuze afirmava na entrevista que “não existe mais representação, só existe ação”, Foucault o complementava pontuando que, nos anos 1970, os intelectuais teriam descoberto que a sociedade não precisava do seu saber para agir. Ou seja, a imagem do intelectual que “dizia a verdade àqueles que ainda não a viam e em nome daqueles que não podiam dizê-la” estava em crise, pois “as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem” (FOUCAULT, 1984, p. 71).

Portanto, de acordo com Foucault, a “teoria” formulada no GIP não se configuraria como um “esclarecimento” das condições de vida dos prisioneiros, pois não expressa nem aplica uma prática. Nesse sentido, *a teoria é uma prática*, que visa multiplicar as estratégias de combate, ou seja, é um “sistema regional de luta contra o poder”. Por isso, Deleuze afirma que a teoria não *totaliza*, mas se *multiplica* e faz multiplicar (FOUCAULT, 1984, p. 71).

Essas noções a respeito da “representação” e do “teórico” impactaram o trabalho de Rancière nos arquivos, conforme é explicitado pelo próprio autor:

Se você pega a famosa entrevista de Foucault com Deleuze, se vê bem que isso que é importante não é simplesmente o fato que os prisioneiros falam eles próprios e que não são mais os porta-vozes que falam por eles, mas sim o fato que falavam as pessoas que não falavam e que essas pessoas que não falavam têm uma teoria sobre a prisão. No fundo, o importante é a recusa da partilha entre o conjunto de práticas e os discursos sociais que seriam tomados como a ideologia e, do outro lado, a ciência. O que diz Foucault nesse texto, para mim, é que uma teoria da prisão é sempre uma teoria da prisão, seja ela emitida por um prisioneiro ou por um jurista. Não há hierarquia entre os discursos e o fato de falar pessoas que não falam toma importância em relação a isso (RANCIÈRE, 2012a, p. 47).

Ao notarmos a apropriação de Foucault feita por Rancière a respeito de certo ponto de vista sobre o papel da teoria na política, vislumbramos também que essas reflexões do início dos anos 1970 em torno de formas mais diretas de ação política da classe trabalhadora e sobre o papel político dos intelectuais diante desse movimento o levaram à questão da *fala* daqueles cuja representação pertencia aos partidos e sindicatos tradicionais, aos acadêmicos e às autoridades jurídicas, policiais ou patronais. Entretanto, com o fim da GP entre 1972 e 1973, as expectativas em torno da união da contestação dos intelectuais às lutas travadas pelos trabalhadores nas fábricas foram, de certa forma, frustradas com o refluxo que os grupos vivenciaram com as prisões de seus militantes. Esse cenário de impasses lançou Rancière num

encontro com a fala dos trabalhadores nos arquivos operários³⁰ e, conseqüentemente, com o campo do conhecimento histórico (SUTER, 2012, p. 64).

Tendo em vista a sua experiência com as enquetes da GP e com os escritos produzidos pelo GIP, o autor propõe, então, um *redimensionamento* ao tema da crítica aos intelectuais enquanto porta-vozes em direção à investigação das palavras dos que supostamente *não falavam* no século XIX como uma forma alternativa de responder a tais impasses. Assim, o refluxo enfrentado pela esquerda nos anos 1970 o levou a buscar o modo como os trabalhadores representaram a si próprios antes dos partidos e entidades sindicais colocarem-se como seus porta-vozes, assim como o GIP tinha se proposto a trazer à tona a fala dos prisioneiros a partir do que *eles próprios* se dispunham a dizer.

Sendo assim, ao sistematizar em seus textos o resultado de suas pesquisas nos arquivos, Rancière buscou desvencilhar-se das análises sobre os trabalhadores projetadas “de fora” em prol de tornar visível, a princípio, uma *autêntica palavra operária*, que designasse os movimentos de trabalhadores a partir das representações que os trabalhadores teriam de si mesmos. De acordo com o autor, sua hipótese de partida, à época, era a de que o marxismo que ele aprendeu antes de 1968 e que passou a ensinar seria diferente da *realidade* do mundo operário, por isso era preciso “ver de perto” (RANCIÈRE, 2012a, p. 45).

2.2.2 *Les Révoltes logiques*: a revolta contra a voz autorizada dos intelectuais

Em 1975, Rancière junto com os também filósofos e pesquisadores de arquivos, Jean Borreil e Geneviève Fraisse, organizou uma revista-coletivo de história do movimento operário, a *Les Révoltes logiques*. A revista era produzida pelo *Centre de Recherche sur les Idéologies de la Révolte* (CRIR) criado em 1974 por Rancière e Borreil na Universidade de Vincennes e vinculado à cadeira de História dos Sistemas de Pensamento do *Collège de France*, ocupada por Michel Foucault (CHAMBARLHAC, 2013, p. 33). No entanto, o vínculo com o *Collège de France* não impedia que o CRIR fosse um grupo autônomo (RANCIÈRE, 2012a, p. 72).

O grupo *Les Révoltes logiques* prezava pelo “amadorismo” nas pesquisas em história operária (RANCIÈRE, 2012a, p. 78)³¹. Em documento sobre os princípios do CRIR, os autores

³⁰ Os arquivos foram encontrados na *Bibliothèque Nationale de France*, no *Centre d'études, de documentation, d'information et d'action sociales* do *Musée Social* e nos *Archives Nationales de France*.

³¹ O amadorismo viria a ser uma das principais características do trabalho de Rancière, conforme ele próprio afirmou em algumas ocasiões: “Trabalhei toda a minha vida preferencialmente sobre as bordas (...) O amadorismo também é uma posição teórica e política, a que recusa a autoridade dos especialistas” (RANCIÈRE, 2017d) e ao retrazar sua trajetória na conferência *¿De qué se trata la emancipación intelectual?*, ao afirmar ser alguém que desertou do terreno da filosofia séria (RANCIÈRE, 2013a).

afirmavam que a revista seria uma forma de multiplicar as trocas entre “pesquisadores selvagens” (CHAMBARLHAC, 2013, p. 33). Além dos autores fundadores, participaram frequentemente da revista: Patrice Vermeren, Stéphane Douailler e Arlette Farge, única historiadora assídua do grupo³².

As menções ao amadorismo ou ao aspecto “selvagem” da revista remetem-se à posição teórica e política dos seus autores, que se encontravam na contramão dos intelectuais do período. No manifesto do coletivo, publicado na contracapa do primeiro número da revista, os pesquisadores questionavam a representação dos trabalhadores formulada por diversos grupos:

Aquela dos mestres? O retrô, representação da história construída sobre o tema do crepúsculo dos heróis, afirmando, por sua vez, a incapacidade das massas e sua sede por serem submissas (*asservies*)?

Aquela dos historiadores do momento (*à la page*)? A longa duração, as grandes regularidades de uma história imóvel, limitada pela natureza e pelas epidemias, memória dos trabalhos e dos dias do povo (*des travaux et des jours du peuple*), que reserva às elites a tarefa das transformações?

Aquela das organizações da esquerda (*des organisés du gauchisme*³³)? Uma metafísica “proletária” enrijecida em dogmatismos e imitando o grande irmão?

Aquela dos desencantados da esquerda (*des désenchantés du gauchisme*)? Uma metafísica da revolta, a degradação do discurso marxista, que pretende escapar dos dogmatismos ao dispensar Marx com a água suja da *Kolyma*³⁴? e, com Marx, os militantes confrontados aos problemas de sua prática?

Ou então uma outra memória? (LES RÉVOLTES LOGIQUES, 1975).

O coletivo almejava, assim, ter como referência uma “imagem diferente de Marx”, o que significava manter-se distante dos interlocutores mencionados no manifesto. Sua proposta teria o duplo objetivo de “interrogarem a história a partir da revolta e a revolta a partir da história”. Essas interrogações colocadas como a forma de atuação do coletivo, no entanto, não seriam elaboradas com o fim de instituírem os pesquisadores como “autênticos representantes” dos trabalhadores, tendo em vista que o coletivo afirmava não ter “nenhuma vocação para a ‘boa palavra’ (*bonne parole*)” (LES RÉVOLTES LOGIQUES, 1975).

³² Outros autores que contribuíram para a revista: Pierre Saint-Germain, Michel Soulerie, Patrick Vauday, Serge Cosserson, Christine Dufrancatel, Daniel Lindenberg, Philippe Hoyau e Danielle Rancière.

³³ Nesse capítulo optamos por traduzir “*gauchisme*” por esquerda, por considerarmos que as menções feitas na revista *Les Révoltes logiques* ou por Rancière a essa palavra é diferente do uso feito por Althusser da mesma palavra. Em Althusser trata-se de marcar posição perante outros grupos cuja perspectiva política seria considerada equivocada; para o coletivo ou para Rancière, o termo refere-se aos grupos que se reconhecem como pertencentes ao espectro político da esquerda.

³⁴ A rodovia *Kolyma* na Sibéria era uma das principais formas de acesso aos *Gulag*, campos de trabalho forçado na União Soviética, para onde eram enviados, dentre outros, os oponentes ao regime.

O propósito do manifesto seria o de destacar que era possível se pensar numa “outra memória” sobre os trabalhadores, refutando as representações já em voga. Com isso, os autores de *Les Révoltes logiques* alertavam que não pretendiam com suas reflexões ministrar “lições” sobre o movimento operário, pois as “lições” deveriam ser deixadas para aqueles que professavam a revolução ou para quem comercializava a sua impossibilidade (LES RÉVOLTES LOGIQUES, 1975).

As passagens sobre os que “professavam a revolução” ou os que estavam em “organizações de esquerda” sendo confrontados com sua prática referiam-se aos marxistas althusserianos, sobretudo. Já em *La leçon d’Althusser* Rancière havia criticado o que ele denominou como a “lição de marxismo” ou a “lição de ortodoxia” ministrada por Althusser a John Lewis³⁵. A reflexão de Rancière teve como objeto de análise o que se aprendeu dessa “lição” que Althusser se propôs a ensinar sobre a obra de Marx, mas, sobretudo, o que se aprendeu *de fato* com ela: a realidade do marxismo naquele momento, a despeito das próprias intenções de Althusser (RANCIÈRE, 2011a, p. 17).

Desse modo, ao colocar-se ainda nesse lugar de “mestre” da teoria marxista, Althusser nos ensinava também que o seu marxismo seria uma “filosofia da ordem”, pois seus princípios afastavam-se do movimento de revolta que acontecera em 1968. Aliás, mais do que se distanciar, a “filosofia marxista” confrontava a revolta, ao tomar o passado como seu objeto de reflexão a fim de “tirar lições” para o presente.

Essa posição de “mestre” não seria somente uma designação de Rancière aos “filósofos marxistas”, pois, ao criticar tal posição, o autor também se referia a outro grupo de intelectuais, alguns “militantes de esquerda (*gauchistes*) cansados que colocam em seu caminho as máquinas deleuzianas”, abandonando Marx e, em seu lugar, apropriando-se do livro de Nietzsche, *A genealogia da moral*, para, dessa forma, associar a revolução ou o proletariado à “libido reativa”, à dívida, ao ressentimento (RANCIÈRE, 2011a, p. 21). No manifesto, esse grupo é mencionado como aquele que constitui uma memória popular dos “mestres”, a partir da afirmação da “incapacidade das massas” e de sua “sede por serem submissas”.

Dentre esses filósofos, Rancière tinha apontado Jean-François Lyotard, que partiria de leituras fundadas na psicanálise³⁶ com o fim de justificar suas posições pessimistas do presente:

³⁵ A polêmica entre Althusser e o também filósofo marxista John Lewis centrava-se em torno da tese sobre o “corte epistemológico” da obra de Marx, corte defendido por Althusser como uma divisão entre os escritos hegelianos do pensador alemão e os propriamente materialistas. Lewis teria afirmado ser esse corte uma “invenção” de Althusser. Nesse artigo a Lewis, Althusser reafirma suas teses principais sobre o marxismo, reiterando o caráter científico dos escritos materialistas de Marx (CASSIN, 2009, p. 4).

³⁶ Do ponto de vista de Rancière seria possível aproximar os marxistas althusserianos dos pensadores da psicanálise citados por ele: “‘Tudo é luta de classes’ diz Althusser, ‘tudo é libido’, responde Lyotard ou os pensadores do

Por meio de Marx, Lênin e Mao ou de Nietzsche, Freud e Deleuze, eles (filósofos) nos *explicam*: Porque eles acreditaram, porque eles não acreditaram, porque eles tiveram razão, porque eles estavam errados, porque não funcionou. E nessa teorização se produziu um estranho deslocamento da cena. No lugar de militantes ou de antigos militantes que tentam pensar sobre sua história, nós temos escolares que recitam as velhas lições aprendidas sobre os bancos das aulas de filosofia (RANCIÈRE, 2011a, p. 21, grifo nosso).

O problema de posicionar-se como quem “ministra lições”, seria, desse modo, a associação com filósofos que buscavam construir teorias a fim de fornecer uma *justificação* do que havia acontecido em Maio de 68 ou uma *explicação*. Ou seja, em vez de compartilharem interpretações sobre as suas vivências e impressões em 1968, esses filósofos atualizavam as tradicionais pretensões da filosofia em “dar lições” para a política, tendo como alvo, sobretudo, a militância de esquerda. Essa postura indicava uma hierarquização do presente sobre o passado, já que, ao recontar suas histórias sobre Maio de 68 de forma a extrair delas “lições”, se podia pensar sobre o movimento, dispensando ambiguidades, frustrações e até mesmo se esquecendo dos acontecimentos (ROSS, 2018, p. 232).

Ao longo dos anos 1970, essa atitude perante o passado expandiu-se ainda mais, no meio intelectual, ao congregar um conjunto de ex-militantes que se apresentavam como especialistas de temas sociais e políticos na mídia francesa. No manifesto, também existe uma referência a esses filósofos, sob a expressão “os desencantados da esquerda”, aqueles que supostamente encontraram no marxismo os alicerces do autoritarismo soviético. Esse “movimento” é iniciado em 1975 com a publicação de André Glucksmann denominada *A cozinheira e o canibal* (1975) em que o autor expôs como, à época, a recente tradução em francês do livro *O arquipélago Gulag* (2019) de Soljenítsin impactou suas perspectivas políticas, por causa dos relatos dos horrores dos campos de concentração stalinistas.

Ainda em 1975, no primeiro número de *Les Révoltes logiques*, Rancière apresenta um artigo dedicado a compreender a crítica de Glucksmann ao marxismo a partir da qual o autor propunha a substituição do termo “proletariado” por “plebeu” para se pensar nos movimentos políticos. Com a palavra “plebeu”, Glucksmann buscava reforçar a resistência dos “de baixo” a qualquer tipo de autoritarismo, tanto o da direita quanto o da esquerda (RANCIÈRE, 1975, p.

Cerfi (*Centre d'études, de recherche et de formation institutionnelles* organizado por Félix Guattari). Dos dois lados, em suma, se diz a mesma coisa: ‘Tudo é vaidade. Nós tentamos transformar o mundo de diversas maneiras. Trata-se agora de interpretá-lo’” (RANCIÈRE, 2011a, p. 22). No livro-entrevista de 2012, Rancière retoma esse tema a respeito de um “momento Deleuze-Guattari” ou “momento do Anti-Édipo” em 1972 para se referir à aderência de muitos intelectuais a esse tipo de crítica de “liquidação” à esquerda militante (*le modele militant gauchiste*), sobretudo no grupo em torno de Guattari (RANCIÈRE, 2012a, p.80/81).

97). O problema dessa noção, para Rancière, era a intenção de Glucksmann em conceber a plebe como um grupo social ileso ao poder. Com tal atitude, o autor acabava por reforçar uma “lenda” a respeito da noção de “povo”, que se remetia a uma “partilha” entre um povo “verdadeiro” e um “falso”. Desse ponto de vista, a plebe autêntica seria aquela cuja resistência irrompe “espontaneamente” contra qualquer tipo de “Gulag”: seja os campos de trabalho forçado na União Soviética ou as democracias ocidentais, o que incluiria também o poder dos acadêmicos na França (RANCIÈRE, 1975, p. 100).

Na visão de Rancière, Glucksmann designava os intelectuais marxistas da Universidade como uma espécie de representantes do “Gulag” a fim de autoproclamar-se como a “voz autorizada” do “grito do povo”. Isso significava que a única voz verdadeira nessa denúncia dos “Gulags” seria a do intérprete, mantendo-se, assim, a plebe “sem voz”, no “silêncio das massas”, sob a “linguagem muda” (RANCIÈRE, 1975, p. 108). Essas críticas ao marxismo, que acabavam por incluir os tradicionais movimentos políticos dos trabalhadores como a irrupção de revoltas, de greves e de manifestações, seriam condensadas, a partir de 1977, sob o termo de “Nova Filosofia”. Principalmente na mídia, esses “intérpretes” do povo “verdadeiro” passariam a ser a referência de um anti-marxismo “defensor da liberdade” e portador de uma perspectiva renovada sobre o recente passado político da França.

Desse modo, Rancière e o coletivo *Les Révoltes logiques* mostravam em seus textos uma preocupação em balizar a sua própria perspectiva teórica e política em meio a um contexto, após 1968, no qual tanto os intelectuais marxistas, os filósofos alinhados a certas tendências da psicanálise quanto os Novos Filósofos midiáticos colocavam-se no posto de especialistas, fazendo circular os seus “discursos de impotência” (RANCIÈRE, 2011a, p. 21). A partir de tais discursos pessimistas perante a possibilidade de irrupção de ações políticas autônomas, esses intelectuais propunham-se a dar lições para o tempo presente, a partir de um olhar para o passado que justificava o “fracasso” de Maio de 68 a partir de supostos erros cometidos pela militância ou de ilusões alimentadas por aqueles que integravam a revolta.

Essas justificativas pareciam-se mais com *juízos* da ação política feitos *a posteriori* com base em chavões: pelo viés dos marxistas, de que “tudo é luta de classes”; pelas consequências teóricas do “efeito do Anti-Édipo”, de que “tudo é libido”; ou pelas narrativas autobiográficas dos Novos Filósofos, de assumir, na condição de ex-militante, sua estupidez à época da eclosão dos movimentos (ROSS, 2018, p. 236). Para Rancière, é como se aquele senso comum da esquerda a respeito de se aprender com a prática tivesse falhado num momento em que, efetivamente, os movimentos práticos irromperam (RANCIÈRE, 2011a, p. 22). Portanto,

as “lições” decorrentes desses discursos filosóficos serviriam somente para ensinar ao presente que a revolta não valia mais a pena.

Debatendo-se contra essa posição do especialista, os autores de *Les Révoltes logiques* reivindicavam a atitude de “amadorismo”. Posição que se torna mais compreensível com a afirmação de Rancière, em *Nas margens do político* (2014b), de que existe igualdade quando cessa o poder dos especialistas (RANCIÈRE, 2014b, p. 103). Essa postura é decorrente do trabalho de pesquisa em arquivos realizado pelo coletivo *Les Révoltes logiques*, pois se fazia da apresentação da documentação operária e do pensamento inspirado por ela uma posição política, ao se colocar em prática uma posição de igualdade com os “objetos” de estudo, por meio da escrita. Em outras palavras, a revista tinha como seu propósito intervir por meio da “tomada da palavra” dos atores históricos, na forma de um ato de se “evidenciar os arquivos” (*mise en archive*) (CHAMBARLHAC, 2013, p. 35).

Desse modo, na contracorrente do desânimo político dos intelectuais de seu tempo, os escritos da revista privilegiavam as revoltas populares como manifestações autônomas das orientações das organizações partidárias ou sindicais e da tutela dos intelectuais e das classes dirigentes. Na concepção do coletivo, esse aspecto relacionado à autonomia das práticas políticas seria justamente o que tornava essas revoltas legítimas e efetivas. Em *Les scènes du peuple*, Rancière afirmou que *Les Révoltes logiques* propunha-se a obedecer a uma exigência: “evitar que a liquidação de um certo pensamento da revolução não impeça de compreender as problemáticas, complexidades e contradições de dois séculos de história militante” (RANCIÈRE APUD CHAMBARLHAC, 2013, p.34).

2.2.3 *Les Révoltes logiques*: os descaminhos da memória popular

No manifesto, após apresentar os seus interlocutores, o coletivo enuncia seus objetivos:

Révoltes Logiques gostaria mais modestamente de intervir lá onde pode se dar algumas armas às contestações, ajudando, dentre outras tarefas, a constituir essa outra memória.

Révoltes Logiques parte, de fato, dessa constatação de que atualmente quase não resta nenhuma memória popular.

Nem boa, nem má. Simplesmente uma memória

E, antes de tudo, porque uma memória supõe um lugar de constituição da história, um lugar de registro do arquivo popular.

Um lugar?

o Estado? nós sabemos muito bem qual história é imposta. História dos mestres (*maîtres*) que não conhecem nem revolta operária nem camponesa. Nem as mulheres nem as minorias nacionais.

O Partido ou suas sombras de esquerda (*ses ombres gauchistes*)? a autojustificação de sua política de hoje regula seu discurso sobre a história de ontem.

A alegada “literatura popular”? é justamente contra os textos ou as canções que formularam a história popular do século passado que ela se constituiu.

Révoltes Logiques gostaria simplesmente de voltar a ouvir isso que a história social mostrou, restituir, nesses debates e nessas questões, o pensamento dos de baixo. A diferença entre as genealogias oficiais da subversão, por exemplo a “história do movimento operário” e suas formas reais de elaboração, de circulação, de reapropriação, de ressurgência.

A disparidade das formas da revolta.

Suas características contraditórias.

Seus fenômenos internos de micro poderes. Seu inesperado.

Com a ideia, simples, de que as lutas de classes não deixam de existir, por não estarem de acordo com aquilo que se aprende na escola (do Estado, do Partido ou do grupúsculo (*groupuscule*)).

E essa outra, tão simples quanto, de que a rejeição da metafísica “proletária” não obriga a se atirar no Desejo ou na Religião (LES RÉVOLTES LOGIQUES, 1975).

É preciso ter cautela com a passagem que afirma ser pretensão do coletivo constituir *outra memória* sobre a classe operária. Isso porque, apesar do termo “memória” ser enunciado no manifesto, não há, nos textos da revista, um esforço de realizar uma memória totalizante a respeito dos feitos e dos pensamentos populares. As reflexões dos autores eram mais estreitamente relacionadas à “disparidade das formas da revolta”, aos “micropoderes”, às “características contraditórias” dos fenômenos. Ou seja, os pesquisadores debruçavam-se sobre episódios breves, em que se poderia observar a manifestação de identidades e alteridades em temáticas relacionadas às crianças, ao feminismo, às manifestações de rua, aos andarilhos, realizando um diálogo entre o arquivo e as greves e manifestações populares do presente (CHAMBARLHAC, 2013, p. 36).

Em entrevista ao periódico *Cahiers du Cinéma* (1976), Rancière problematiza o uso do termo “memória popular” nos discursos da esquerda do seu tempo, ao analisar alguns filmes do cinema nacional francês em que se vislumbravam traços de uma cultura política nacional mais geral³⁷. Assim, de acordo com o filósofo, haveria uma relação intrínseca entre a “cultura política” republicana e a “memória popular” na França, esboçada num consenso em torno de uma espécie de “memória popular nacional”, fruto da representação construída pela própria

³⁷ Nessa entrevista, Rancière apresenta uma reflexão sobre “memória popular”, a partir de uma breve análise de alguns filmes militantes e/ou da esquerda francesa como *Numéro deux* e *Ici et Alleurs* de Jean-Luc Godard, *Section Spéciale*, de Costa-Gravas, além de filmes comerciais como *Lily, aime-moi* e *Faraldo* em comparação com o filme da esquerda americana *Milestones*, de Kramer e Douglas. O autor compara os filmes franceses com o americano para argumentar que, diferente da tradição americana, no cinema francês não há um esforço em fazer análise social tendo como referência a história. Além de levantar a problemática do cinema em si, Rancière percebe esse “traço amnésico” dos filmes na tradição da cultura política de esquerda.

esquerda, desde o século XIX³⁸. Do ponto de vista de Rancière, nessas narrativas oficiais que se propõem a ser representativas das manifestações populares, comemora-se a atuação dos “mártires” da II República e, ao mesmo tempo, se omite sistematicamente o massacre do novo governo às manifestações populares de junho de 1848.

Como exemplo de sua crítica a essa “memória popular nacional”, o filósofo citou um acontecimento do passado e outro do seu presente, a partir dos quais compreendemos o distanciamento entre os escritos de *Les Révoltes logiques* e a intenção de preservar a alegada “memória popular”. No primeiro exemplo, Rancière afirma que as homenagens nacionais rendidas ao “poeta-operário”, anarquista e proudhoniano, Jacques Déjacque, são uma exceção em relação aos mártires que integram a “memória popular nacional”, pois Déjacque não foi uma liderança que assumiu postos no governo de 1848. Além de ser um caso único, quando as menções a Déjacque são feitas o poeta é reduzido a um “provocador”. No outro exemplo, o filósofo relata uma fala de um dos delegados da CGT que o surpreendeu, pois o delegado dizia reconhecer o termo “memória popular” não por ser parte da sua memória pessoal, mas antes como uma “história abstrata de sua classe” (RANCIÈRE, 1976, p. 13).

Desse modo, ao buscar diferenciar-se das “genealogias oficiais da subversão”, tal como proposto no manifesto, fazia-se fundamental não consentir com uma memória popular que se reduzisse a cultuar os líderes dos movimentos da classe operária que se tornaram governantes e a caricaturar personagens pouco ortodoxas como no caso de Déjacque³⁹. Tratava-se de contornar as representações de uma memória popular consensual e abstrata, que parecia não ser significativa nem mesmo para aqueles a quem supostamente a expressão fazia referência, como vimos no relato do representante da CGT.

Com a problematização de Rancière em relação ao uso corrente da expressão “memória popular”, percebemos uma postura política do filósofo que reivindicava ser preciso evitar representações tomadas por um estado de “amnésia” ou de “indiferença à genealogia” em relação à revolta popular (RANCIÈRE, 1976, p. 8). Entender a revolta popular nesses termos significava aproximar o próprio presente do passado, a fim de não reproduzir estereótipos sobre a classe operária nem uma visão “de fora” dos movimentos de revolta.

³⁸ Em fevereiro de 1848, a esquerda representada pelo grupo dos *Montagnards* ocupa o governo na implementação da II República.

³⁹ Na entrevista, Rancière refere-se a essa cultura política nacional, forjada por uma esquerda que esteve no poder em 1848, com o fim de identificar os aspectos da representação da classe operária no cinema francês que se assemelham a representações constituídas no discurso de uma esquerda eleitoral, que se fortalecia nos anos 1970. No final do texto, o autor cita explicitamente François Mitterrand como exemplo dessa esquerda eleitoral que constrói abstrações sobre os trabalhadores.

Desse modo, ao lermos no manifesto de *Les Révoltes logiques* sobre a evocação a uma “outra memória”, devemos conceber o trabalho do coletivo a respeito dos arquivos a partir de uma *disjunção* entre a “memória popular” e a classe operária. Pretender instituir uma memória popular paralela à oficial poderia desembocar na reprodução de tais problemas evocados em torno do termo, ou seja, levaria à indiferença sobre a documentação de arquivo, gerando novas abstrações em relação à representação dos operários.

Isso porque, nas palavras de Rancière, não se tem mais do que “trapos de história” (*lambeaux de l’histoire*) dos “de baixo”, a partir dos quais é possível produzir algo novo. Dessa forma, não se trata de “restituição” da memória popular, mas antes de “produção”, pois o problema não seria unir, mas dividir: “não se trata somente de fornecer materiais aos políticos e aos teóricos. Trata-se de operar uma *divisão* no discurso deles. Nós não queremos *restituir* a voz dos de baixo, mas fazer ouvir a sua *divisão*, colocar em cena seu ‘teórico’, em sua provocação atual” (RANCIÈRE, 1976, p. 15, grifo nosso).

A partir dessa compreensão de Rancière em relação à “memória popular” e dos princípios defendidos pelo coletivo *Les Révoltes logiques*, percebemos que, em vez de considerar o trabalho em arquivos como um instrumento de “resgate” da memória operária, atitude que projetaria a revista como um *lugar representativo* dessa memória, seria mais elucidativo concebê-la como um *lugar de produção de discursos possíveis* sobre a revolta. Discursos que teriam como efeito político questionar as pretensões em se falar em nome da “memória popular”. Por isso, em vez de erigir tal memória, o coletivo produziria uma forma de tornar *visíveis* as teorias que as classes populares teriam sobre si mesmas.

O primeiro artigo de Rancière publicado na revista *Les Révoltes logiques* é representativo dessa postura. No texto, o filósofo analisou alguns relatórios de meados do século XIX produzidos por associações operárias a respeito da percepção desses trabalhadores sobre como os produtos industriais levados à Exposição Universal de 1867 foram resultado de um processo de desapropriação sofrida pelos trabalhadores por causa da divisão do trabalho. Rancière afirma que esses textos possuiriam um “caráter estratégico” por apontar o sistema de poderes em jogo: o poder do capitalismo, o poder da Ciência, o poder do operário sobre a própria família (RANCIÈRE, 1975, p. 07).

Desse modo, Rancière traz à tona o encontro entre o discurso do pesquisador e os discursos operários com o objetivo de ressaltar a própria palavra dos trabalhadores sobre a forma como eles pensavam o seu trabalho e as injustiças decorrentes do capitalismo. Esse encontro entre os diferentes discursos mostrava que os trabalhadores já possuíam teorias a

respeito de como a mecanização da produção gerou a desqualificação e o rebaixamento dos salários e levou à perda do “saber-fazer” operário. Teorias essas que seriam tão legítimas quanto as de Marx. Esses juízos realizados pelos trabalhadores mostrariam, nas palavras de Rancière, “o intolerável de um trabalho tornado destruidor” (RANCIÈRE, 1975, p. 08, grifo nosso).

2.3 Rancière e a História: a palavra em cena contra as testemunhas mudas

No artigo *La pensée d'ailleurs* (2004), de 1978, o filósofo apresentou os “percursos labirínticos” da sua pesquisa sobre os vestígios da história do pensamento operário. Na ocasião, Rancière respondia a seus críticos que teriam afirmado que o autor “não faria mais teoria”. Desse modo, Rancière buscou delimitar seus interesses com a pesquisa em arquivo ressaltando seu foco em três aspectos: as relações de poder que instituíam a filosofia como área do saber; “o pensamento efetivo daqueles que não são pagos para pensar e dos que são pagos para não pensar”; o pensamento como uma “força material” (RANCIÈRE, 2004).

Ao estabelecer essas questões como seu tema principal de interesse, Rancière indicava que o “pensamento” não seria por ele considerado como uma “teoria” que se supõe penetrar no “rude corpo popular”, por meio de conjuntos de decisões, regras, técnicas, formas de dominação, por um lado e da circulação de gestos, palavras, normas, técnicas de resistência à dominação, por outro. Isso porque, ao produzir essas “séries” históricas, a “arqueologia do saber” operaria um deslocamento, no qual o “desvio” e a “revolta” apareceriam *somente* como aspectos constitutivos dos “discursos de poder” (RANCIÈRE, 2004).

Desse modo, ao adentrar o campo dos arquivos e da História, Rancière o faz diferenciando-se da pesquisa acadêmica dessa área, tomando distância tanto dos que privilegiam a “História das estratégias do alto” (*Histoire des stratégies d'en haut*) quanto dos que produzem a “História das mentalidades e comportamento de baixo” (*Histoire des mentalités et comportements d'en bas*)⁴⁰. Para Rancière, nos arquivos existiam indícios dos discursos populares que mostravam formas de resistência singulares dos trabalhadores em relação ao poder. Assim, Rancière instigava a uma abordagem que colocava em cena o “pensamento efetivo” desses trabalhadores do século XIX, que “são pagos para não pensar”, mas que, a despeito das restrições impostas pelos mecanismos de poder, se confrontaram com a

⁴⁰ Nesse artigo Rancière não nomeia os historiadores dessas duas vertentes, mas por outros textos sabemos que a “arqueologia do saber” é uma referência a Foucault e a “história das mentalidades”, aos historiadores da escola dos *Annales*. Retomaremos essas interlocuções nas páginas seguintes.

materialidade do pensamento dos outros, comentaram discursos alheios, desviaram regulamentos impostos, desregularam as máquinas, transformaram seu espaço e *se tomaram* por objetos do pensamento (RANCIÈRE, 2004).

Com isso, Rancière afirmava que a oposição tradicionalmente estabelecida pela filosofia entre “verdade” e “ilusão” ou entre “saber” e “opinião” não seria mais somente obra de Platão ou de Marx, mas também dos historiadores, por meio dos novos procedimentos da pesquisa histórica: “o território do historiador hoje é bem menos o território *selvagem* dos arquivos do que a empreitada da qual se extrai o saber e o transforma em moeda de poder sobre a opinião intelectual” (RANCIÈRE, 2004, grifo nosso). De acordo com a sua visão, a História proposta, sobretudo, pelos *Annales* consolidava-se como uma *doxa* nos anos 1970 (RANCIÈRE, 2014c, p. 102), atribuindo às multidões de anônimos ou às classes populares o protagonismo de “testemunhas mudas”. Contra essa forma de escrita da História, Rancière propunha-se a pensar na história do movimento operário do século XIX, escapando do “mutismo” imposto aos trabalhadores⁴¹.

2.3.1 O discurso científico da História como uma *doxa*

Em *As correntes históricas na França*, os autores afirmam que os historiadores franceses, na sua dificuldade em articular narrativa e Ciência, mostraram-se pouco receptivos aos trabalhos de Rancière sobre o conhecimento histórico (DELACROIX, DOSSE, GARCIA, 2012, p. 380). Podemos estender essa constatação aos princípios do coletivo *Les Révoltes logiques*, que, ao se recusar a seguir os parâmetros das pesquisas acadêmicas coetâneas, não era considerado de fato como produtor da ciência histórica por grupos hegemônicos na área como

⁴¹ Apesar de Rancière igualar nesse artigo a História proposta em *A arqueologia do saber* (2008) por Michel Foucault e a História das mentalidades da terceira geração dos *Annales*, ambas tendências historiográficas em voga nos anos 1970 denominadas, por ele, criticamente como *doxa*, a relação de Rancière com Foucault é mais dúbia do que o artigo indica. No livro-entrevista de 2012, o autor explica como o trabalho de Foucault lhe serviu de inspiração para o seu entendimento a respeito da concepção de “teoria” como discurso e prática e para uma recusa em relação à ideia de aplicar uma teoria à prática. Perspectivas estas possibilitadas por meio de um afastamento em relação aos “livros de filosofia” e à “instituição filosófica”. Rancière afirma ainda que, na época de publicação do livro *História da loucura* (2005), ele não havia entendido bem os propósitos de Foucault, algo que só lhe ficou evidente com *Vigiar e punir* (1987). Com esse livro, Rancière percebeu que, enquanto Foucault colocava em cena as “técnicas de poder”, ele, Rancière, privilegiava as práticas de “resistência ao poder”. Nesse ponto, as obras dos autores poderiam ser vistas como complementares pois se Foucault evidenciou o pensamento concretizado nos instrumentos de dominação, Rancière o fez em relação às “formas de luta”, às “palavras de luta” (RANCIÈRE, 2012a, p. 72/73). É importante ressaltar que, em Foucault, não existe relação de poder sem polos de “resistência”, como é explicitado em *História da sexualidade, vol. 1: a vontade de saber* (1988). Bem diferente é a relação de Rancière com os historiadores dos *Annales*, por um lado pelo lugar hegemônico dessa tendência na área do conhecimento histórico, e por outro, por diferenças incontornáveis entre as concepções de História de Rancière e aquelas dos *Annales* que o filósofo trouxe à luz em diversas publicações.

a revista dos *Annales*⁴². Ao serem mencionados por essa revista, assumia-se que o coletivo *Les Révoltes logiques* seria um “colega” na área da pesquisa histórica, porém o faziam delimitando estritamente o seu lugar como um projeto singular, produtor de:

Análises solidamente marcadas pelo selo da ideologia que têm, por vezes, o charme das histórias em quadrinho, mas um gosto muito saudável pelo documento e boas pistas de pesquisa sobre o trabalho das crianças no século XIX e as instituições-artesãs diante da política de Guizot (ANNALES APUD CHAMBARLHAC, 2013, p. 36).

A primeira característica apontada pelos *Annales* é a designação do teor “ideológico” dos trabalhos da revista *Les Révoltes logiques*, ou seja, o seu engajamento militante. Essa classificação a respeito dos escritos da revista leva ao seu enquadramento como um tipo alternativo de história, comparável, assim, a produções voltadas à divulgação ao público mais amplo, sem pretensões científicas, como as histórias em quadrinhos com a temática histórica, mencionadas no trecho. Por fim, menciona-se positivamente o uso de documentos pelo coletivo, ainda que sem fazer maiores considerações sobre o modo como esses documentos são analisados nas publicações do coletivo.

Nesse procedimento dos *Annales* de verificar em outras formas de se escrever história uma atitude ideológica subentende-se que somente certos tipos de conhecimento histórico seriam científicos, ou seja, próximos da “neutralidade”. Em artigo publicado pelos editores de *Les Révoltes logiques* numa das principais revistas de História Social, a *Mouvement Social*, o coletivo afirmava que, em busca de tal legitimidade pela Ciência, os historiadores passaram a opor a tomada por uma posição política ao estudo pretensamente objetivo dos movimentos sociais, o que exigiria do pesquisador alinhado à Ciência uma atitude de recusa em julgar o objeto de pesquisa (LES RÉVOLTES LOGIQUES, 1977, p. 02).

⁴² Os historiadores da denominada “escola dos *Annales*” foram interlocutores de Rancière em diversos momentos. No livro *Os nomes da história* (2014c), Rancière analisou trabalhos de Lucien Febvre, Fernand Braudel e Emmanuel Le Roy Ladurie, com o fim de defender a ideia de que as multidões de anônimos foram alçadas ao protagonismo da História às custas de terem sua palavra silenciada. No artigo “O conceito de anacronismo e a verdade do historiador” (2011b), Rancière retomou e aprofundou suas reflexões sobre aspectos da obra de Febvre a serem colocados em questão, como a posição do historiador de determinar o que é possível ou não de acontecer em dada época histórica. No livro-entrevista de 2012, Rancière mencionou criticamente Pierre-Jakez Hélias e Le Roy Ladurie como autores representativos da ideia de que a militância de esquerda nos anos 1970 seria autoritária por negar as “verdadeiras tradições do ser popular, da cultura popular, da festa popular, da palavra popular”. Rancière trilharia um outro caminho ao perceber no arquivo textos que indicavam a existência de trabalhadores que não queriam mais ser operários e que não tinham identificação com tradições culturais ou festas populares; pelo contrário, esses trabalhadores expressavam a intenção de apropriar-se da “palavra do outro”, do “privilégio do outro” (RANCIÈRE, 2012a, p. 50/51).

O coletivo era contrário a esse tipo de enunciado em prol do não posicionamento político. Em primeiro lugar, por perceber uma contradição entre o chamado à neutralidade em relação às análises históricas e a prática de tais pesquisadores. Para exemplificar, o coletivo vale-se das análises da História Social que encontravam no século XIX o camponês vítima do êxodo rural como a origem da classe operária. Nesse caso, a contradição estaria em tipificar esse camponês a partir de uma imagem do “atraso” e da sua passagem da ignorância à consciência e à organização proletárias por meio da fábrica (LES RÉVOLTES LOGIQUES, 1977, p. 05). Assim, na concepção do coletivo, os historiadores da História Social adeptos desse tipo de explicação estariam julgando os camponeses tendo como parâmetro a classe operária industrial que se desenvolveria ao longo do século XIX. Porém, paradoxalmente, essa atitude não era reconhecida, pelos pesquisadores da *Mouvement Social*, como um “julgamento”, sendo, ao contrário, almejada como neutralidade científica.

Do ponto de vista de *Les Révoltes logiques*, esse rigor metódico proposto pela História Social tipificaria as classes de acordo com um tipo de julgamento embasado por teorias elaboradas *a priori* ao contato com a documentação. Tal posição desdobrar-se-ia num outro problema em relação às análises da Nova História: a recusa em se perceber as tradições de luta dos trabalhadores *anteriores* ao predomínio das fábricas e a desconsideração pelos jogos de poder em questão (LES RÉVOLTES LOGIQUES, 1977, p. 05/06).

Por esse motivo, o coletivo considerava a Nova História representante de um “discurso da ordem” tal qual os discursos do colonizador ou do inquisidor, em outros momentos históricos (CHAMBARLHAC, 2013, p. 37). Isso porque, na tentativa de refletir sobre o passado de uma forma a se evitar julgamentos, acabavam por formular uma interpretação sobre as classes sociais baseada no que elas “deveriam ser”. Desse modo, o “proletariado” seria considerado um “produto da grande indústria” (LES RÉVOLTES LOGIQUES, 1977, p. 05). Conseqüentemente, as lutas e formas de organização anteriores à industrialização seriam *julgadas* pela Nova História como um “atraso” perante a “boa consciência de classe” que viria a se desenvolver posteriormente (LES RÉVOLTES LOGIQUES, 1977, p. 06).

Ao conceber a classe operária sob os parâmetros da consciência que os indivíduos identificados com essa classe deveriam expressar, os pesquisadores da História Social colocavam em prática, nos anos 1970, um procedimento já conhecido da História escrita de acordo com as perspectivas da tendência dos *Annales*: a serialidade. Fazer uma história serial significava tomar os acontecimentos num conjunto, no seu *acúmulo*, a fim de constituírem-nos como evidências das hipóteses pré-estabelecidas pelo historiador. Essa teoria produzida pelos

historiadores dos *Annales* seria forjada, de acordo com Rancière, como um veredito sobre os fatos, como uma forma de opor a pesquisa científica às opiniões dos atores históricos, já que, para os historiadores, as opiniões seriam sempre comprometidas com os preconceitos do tempo passado (RANCIÈRE, 2004).

Em 1992, Rancière publicou *Os nomes da História* (2014c)⁴³, no qual o filósofo sistematizou sua experiência com o conhecimento histórico, elegendo para a análise alguns aspectos da escrita da História sob o viés dos *Annales*, sobretudo as questões relativas à longa duração e a uma história preocupada com a constituição de regularidades. Em suas reflexões, Rancière retomou tais características e entrelaçou-as à questão sobre o anacronismo, associando, na sua argumentação, as principais propostas das três gerações de historiadores que compuseram a tendência dos *Annales*: a preocupação em se evitar o anacronismo, tal qual é expresso pelos autores da denominada “primeira geração”; a categoria de “longa duração” proposta pela “segunda geração” e o método baseado na instituição de “serialidades”, típico da Nova História ou “terceira geração”.

Com isso, Rancière procurou demonstrar que analisar a escrita da História poderia ser um exercício de “poética do saber”, que visava compreender o modo como um discurso procurou desvincular-se da escrita literária ressignificando a si mesmo como um discurso científico. Para tanto, Rancière procurou analisar como os *Annales* instituíram regras a partir das quais um saber se escreveria e se leria enquanto uma Ciência (RANCIÈRE, 2014c, p. 12).

Desse modo, entender as determinações de dado contexto em relação ao que seria possível acontecer em uma época específica e encaixar os fatos isolados num contexto extenso ou numa série seriam aspectos da escrita dos *Annales* que tinham como objetivo contornar os dilemas enfrentados pela área da História a fim de legitimar-se enquanto Ciência. De acordo com Rancière, para os *Annales* os obstáculos que impediam que a História fosse aceita como um conhecimento científico seriam provenientes da própria matéria-prima dessa área do saber: os acontecimentos. Isso porque os acontecimentos são o resultado dos feitos individuais, o que os colocam sob o primado das incertezas quanto à verdade daquilo que foi narrado (RANCIÈRE, 2014c, p. 2).

Assim, nos anos 1940, tornar a História uma Ciência significou revogar a prioridade da narrativa dos feitos de governantes e “grandes homens”, ou seja, deslocar a centralidade da “crônica” em prol do protagonismo da multidão. No entanto, não conseguiram livrar-se

⁴³ O livro *Os nomes da História* é um conjunto de reflexões sobre o fazer histórico realizadas em seminários entre 1987 e 1988 e retomadas em conferências de 1990.

completamente dos acontecimentos, pois, a “arquitetura” da História ou o sentido do nome “História” seria justamente ser “uma série de acontecimentos que se passam com sujeitos designados por nomes próprios” (RANCIÈRE, 2014c, p. 1) Dessa forma, a área da História passaria a enfrentar uma “batalha” em torno do lugar da narrativa no discurso histórico: “a ciência histórica nova não deveria mais ser uma história e *ainda assim* ser uma” (RANCIÈRE, 2014c, p. 5, grifo nosso).

Esse paradoxo entre “ser” e “não ser” uma narrativa de acontecimentos teria como consequência metodológica a submissão dos acontecimentos ao estudo da “civilização material” ou das “mentalidades”, ou seja, a priorização dos “fenômenos de função” relacionados às necessidades humanas, físicas ou espirituais. Esses fenômenos teriam sido constituídos ao longo de séculos de atividade dos grupos sociais, sendo, por isso, imperceptíveis aos seus agentes e até certo ponto, imutáveis. A História trataria, então, dos dados numéricos da população, da produção, do comércio, das estatísticas de diplomas, livrarias, bibliotecas, casamentos, testamentos (RANCIÈRE, 2014c, p. 8).

Essa preferência pelos estudos das regularidades, ou seja, dos fenômenos que conseguiram permanecer no modo de vida das populações por séculos, deslocou o primado da fala dos “grandes homens”, mas silenciou a fala das “pessoas comuns”. De acordo com Rancière, a “multidão dos desconhecidos”, ao tornar-se a personagem mais importante da História, “o herói que se deve celebrar” (RANCIÈRE, 2014c, p. 7) tomou a forma de uma “testemunha muda” (RANCIÈRE, 2014c, p. 83).

Desse modo, a Nova História recusaria a fala da sua nova protagonista, a multidão, por considerar que os agentes históricos teriam vivido “cegamente” no cotidiano de seu tempo. Assim como os monarcas, os homens e mulheres comuns estariam presos no “tempo curto” dos acontecimentos. Por isso, somente o historiador, com sua análise *a posteriori*, teria um olhar qualitativamente diferente em relação ao dos indivíduos que vivenciaram um período histórico, por estar temporalmente distante do seu objeto de pesquisa. Essa distância faria com que o discurso produzido pelo historiador sobre as narrativas de acontecimentos fosse capaz de explicar o sentido das atitudes dos sujeitos históricos para além de suas vidas individuais, não naquilo que tais atitudes teriam de singular, mas no que teriam de repetição, de habitual, de comum com um grupo ou uma época. Rancière menciona uma metáfora elaborada por um filósofo do século XVIII para representar o papel do historiador dos *Annales* na figura do observador do mar:

Para quem contempla a ordem geral e toda a sequência dos fatos, nenhum acidente particular parece digno de estudo. É no oceano das coisas humanas que as flutuações das ondas se misturam umas às outras. O pescador cujo barco se movimentava acredita ver em torno dele montanhas e abismos; mas o observador ao longe da costa percebe apenas uma superfície lisa, que mal se encrespa com a flutuação e termina no horizonte numa linha de nível imutável (BOURDEAU APUD RANCIÈRE, 2014c, p.6).

Essa distância do observador asseguraria a cientificidade da História, na medida em que, do ponto de vista dos *Annales*, a Ciência estabelecer-se-ia ao se aproximar de verdades consensuais sobre dada época analisada. Esses consensos seriam instaurados pelo historiador em contraposição à palavra dos próprios atores históricos. Desse modo, Rancière critica nos *Annales* o modo como a fala das personagens do passado é substituída pelo discurso do especialista, pois as multidões são encaradas como o “Outro” do historiador, como aquele que produz uma “palavra de ilusão” a ser desmascarada pela Ciência, que supostamente garantiria a veracidade dos fatos (RANCIÈRE, 2014c, p. 59).

Não à toa os historiadores dos *Annales* identificavam o cotidiano à ilusão, pois só existe Ciência porque algo se encontra oculto (RANCIÈRE, 2014c, p. 98). Desse modo, os historiadores esforçaram-se por legitimar seu campo na área da Ciência desenvolvendo a atitude da “suspeita” e, assim, estabelecendo parâmetros rigorosos para a pesquisa em História, a fim de “ver o que está por trás das palavras” (RANCIÈRE, 2014c, p. 51). A História constituída pelos *Annales* valeu-se da atitude de suspeita propriamente científica para consolidar-se assim como uma *doxa*. Ou seja, se o historiador de fins do século XIX, em busca de tornar a História uma Ciência antes ainda do surgimento dos *Annales*, já nutria uma atitude de suspeita em relação aos documentos do passado devido à sua autenticidade, o historiador dos *Annales* ampliou a atitude de suspeita para aquilo que foi *dito* pelos agentes históricos. Com isso, os *Annales* estabeleceram-se, assim, como portadores do método mais científico do fazer histórico.

Num texto sobre o “anacronismo”, Rancière analisa a célebre pesquisa de Lucien Febvre sobre a impossibilidade de o escritor François Rabelais ter sido descrente no século XVI. Para Febvre, as condições para a incredulidade não existiriam em sua época, sendo assim, Rabelais não poderia ter sido incrédulo porque para tanto seria necessário que “fosse possível sê-lo”. Se em seu pensamento Rabelais era descrente, sua descrença teria sido uma fantasia e já que a descrença não era algo do seu tempo, “ela não teve consistência histórica”, não se constituiu um objeto de história. Nas palavras de Febvre, se essa descrença de Rabelais existiu: “Ela praticamente *não merece ser discutida*, da mesma forma que não se discute a risada de desprezo do bêbado enchendo a cara na taverna quando lhe dizem que a terra se move, sob ele e com ele,

numa velocidade tal que nem mesmo se pode senti-la” (FEBVRE APUD RANCIÈRE, 2011b, p. 35, grifo nosso).

Esse exemplo é elucidativo de que, nos escritos dos historiadores vinculados a essa “*doxa*” dos *Annales*, “tudo fala”: as pedras, os objetos da casa, os gestos (RANCIÈRE, 2014b, p. 90), com exceção das multidões e dos “heréticos”, por serem falas que “não merecem ser discutidas”. Isso porque, na concepção dessa *doxa*, “estar morto é não saber, é estar à espera do saber libertador sobre si mesmo” (RANCIÈRE, 2014c, p. 95). Em outras palavras, é como se as “testemunhas mudas” do passado aguardassem pelo discurso do historiador para vislumbrar o sentido de seus atos e pensamentos, pois somente o historiador acrescentaria “à vida que passou, ignorante de si mesma, o saber” (RANCIÈRE, 2014c, p. 97).

Os filósofos de *Les Révoltes logiques* recusavam os procedimentos da “serialidade” ou da “longa duração” pois essas categorias impunham uma “acumulação de silêncios” que legitimavam “o discurso do mestre-historiador” (LES RÉVOLTES LOGIQUES, 1977, p. 6). Desse ponto de vista, a serialidade, com o uso das estatísticas produzidas por programas de computadores alimentados pelos historiadores, impediria o pesquisador de se perguntar: “Quem pode dizer o que?” para deixá-lo levar-se por lugares comuns já conhecidos pela pesquisa histórica a respeito de categorias como “pequena-burguesia”, “camponês” ou “*sans-cullotes*” (LES RÉVOLTES LOGIQUES, 1977, p. 4).

Contrariamente à *doxa* historiadora dos anos 1970, o olhar do coletivo e de Rancière voltava-se às irregularidades, às individualidades, às subjetividades próprias, que produzem as “cenas da palavra da revolta” (CHAMBARLHAC, 2013, p. 37). Em *A noite dos proletários*, Rancière retoma a pergunta “Quem pode dizer o que?” apresentando os textos escritos pelos operários não mais como objeto de uma pesquisa sobre História operária e revolta, mas como parte de uma narrativa, na qual irrompem cenas desconexas do pensamento dos proletários sobre a vida.

2.3.2 A noite dos proletários como uma história herética

Em 1981, Rancière publica o livro resultante de sua tese de doutoramento *A noite dos proletários*. O livro pode ser compreendido como um desdobramento das reflexões de Rancière realizadas durante sua atuação em *Les Révoltes logiques*. Desse modo, os seus escritos continuavam a apresentar-se como uma intervenção política ao manifestarem a fala daqueles cuja palavra sobre suas próprias condições, teorias e opiniões foram esquecidas. Porém, apesar

de existir uma relação entre *A noite dos proletários* e as reflexões que o antecederam, ressaltaremos a singularidade desse livro diante da produção anterior.

Até então, as preocupações do filósofo voltavam-se para a separação social entre o trabalho intelectual e o manual, em razão das discussões sobre o papel do intelectual diante da representação das classes populares. Em 1981 Rancière traduz essa questão ao visibilizar a voz dos operários, rompendo a barreira entre os discursos do intelectual e do seu “objeto”. Assim, pode-se afirmar que os impasses políticos que vinham estimulando a escrita de Rancière na década de 1970 suscitam, em 1981, uma inversão realizada pelo autor, pois não se tratava mais de pensar na *proletarização dos intelectuais*, mas de pôr em cena a *apropriação intelectual dos trabalhadores* (SUTER, 2012, p. 75, grifo nosso).

Com esse objetivo, Rancière apresenta-nos um conjunto de pensamentos individuais de operários que escreveram sobre suas frustrações, receios e sonhos na forma de poemas ou em artigos de jornais populares. O autor procurou pôr em evidência a voz de sujeitos específicos como um taqueiro, um mecânico, um alfaiate, um limpador de chaminés, um tipógrafo para mostrar a pluralidade contida entre os trabalhadores em vez da constituição de uma suposta identidade ou de um conjunto de propriedades que determinariam um “modo de ser”. Como exemplo, tomaremos a forma como Rancière cita trechos de um artigo escrito pelo “operário-escritor”, Jérôme-Pierre Gilland, que abre o primeiro capítulo de *A noite dos proletários* com a seguinte passagem:

Você me pergunta como vai minha vida; como sempre. Choro no momento devido a uma dolorosa reflexão sobre mim mesmo. Permita-me esse movimento de vaidade pueril; parece que não tenho vocação para ficar martelando o ferro" (GILLAND APUD RANCIÈRE, 1998, p. 17).

Sobre o trecho, Rancière afirma pertencer a um artigo sobre a aprendizagem publicado no periódico *La Ruche populaire*, que se propunha a ser, nas palavras do editor, “o reflexo dos pensamentos de uns, e das emoções de outros; sem conexão nem sequências literárias, modesto álbum dos pobres, simples revista das necessidades e dos fatos da oficina” (VARIN APUD RANCIÈRE, 1988, p. 17). Em seguida, Rancière apresenta Gilland como um escritor e não “um desses redatores casuais que deixaram para a posteridade apenas uns poucos versos ou alguns breves pensamentos que dão testemunho de um impotente desejo de trocar sua ferramenta pela pena do escritor”. Afinal, Gilland foi prefaciado por George Sand, deputada na Segunda

República⁴⁴, e “simboliza ao contrário o acesso dos representantes da classe operária às esferas da política e da cultura, mas também a fidelidade deles à condição de seus irmãos” (RANCIÈRE, 1988, p. 17).

Essa “fidelidade” aparece após os seus lamentos, quando Gilland elogia a profissão, como podemos ver num outro excerto ainda do mesmo artigo citado por Rancière:

Parece que não tenho vocação para ficar martelando o ferro; embora essa posição não tenha nada de ignóbil, ao contrário. É da bigorna que sai o gládio do guerreiro que defende a liberdade dos povos e a relha do arado que os alimenta. Os grandes artistas compreenderam a poesia viril e ampla espalhada em nossas frentes queimadas e em nossos membros robustos, e algumas vezes a expressaram com grande satisfação e energia: sobretudo nosso ilustre Charlet, quando coloca o avental de couro junto do uniforme do granadeiro, dizendo: O exército é o povo.

Como você pode ver, sei apreciar minha profissão (GUILLAND APUD RANCIÈRE, 1988, p. 18, grifo nosso).

Sabemos que o trecho é a continuação daquele que iniciou o capítulo, pois o autor retoma a última frase de Guilland no início dessa nova passagem para se remeter ao mesmo relato. Rancière destaca aqui uma representação positiva do ferreiro sobre a profissão pelo fato de pintores reconhecidos da época reproduzirem em suas telas os corpos robustos de operários e seus “aventais de couro”. Porém, Rancière afirma que Guilland mostra nas pretensas qualidades físicas dos operários o reflexo das imposições do trabalho, pois o ferreiro diz que sua força física o tornou adequado às suas funções e, por isso, lhe parece “mais uma maldição que o *exclui* desse reino das imagens onde ele exerce a função de modelo” (RANCIÈRE, 1988, p. 19, grifo nosso). A fim de reforçar essa “exclusão” dos operários efetuada justamente pela “inclusão” de sua imagem nas representações dos pintores, Rancière recorre à fala do fabricante de medidas, Pierre Vinçard:

A pose séria do serralheiro dá margem a admiráveis estudos: as escola flamenga e holandesa nos mostraram que proveito tiraram disso os Rembrant e os Van Ostade. Mas não podemos esquecer que os operários que serviam de modelos para esses quadros admiráveis perdem a vista cedo, e isso destrói uma parte do prazer que experimentamos ao olhar as obras desses grandes mestres (VINÇARD APUD RANCIÈRE, 1988, p. 19).

Ao comentar essa passagem, Rancière afirma que

⁴⁴ Guilland escreveu o livro *Les Conteurs ouvriers*, enquanto esteve preso por uns meses no contexto das Revoluções de 1848.

a poesia viril e ampla espalhada nas frentes operárias pelos pintores do aço temperado não é simplesmente a máscara da miséria: é o preço que se paga pelo abandono do sonho de um outro lugar no mundo das imagens. Por trás dos quadros pintados em sua homenagem, há o sonho, a glória perdida dos quadros que eles não pintaram e que, sabem, estão condenados a nunca pintar. ‘*Como você pode ver, sei apreciar minha profissão. Mas eu queria é ser pintor*’ (RANCIÈRE, 1988, p. 19, grifo nosso).

Rancière relaciona trechos do texto de Guillard à crítica de Vinçard sobre os quadros que retratam os operários a partir de “imagens heroicas”, mas que omitem o sofrimento do cotidiano. Depois, Rancière volta à narrativa de Guillard, ao afirmar que o orgulho da profissão esconde a frustração de não poder realizar uma atividade como a pintura, adiantando assim o seu comentário ao desejo manifesto pelo serralheiro de “querer ser pintor” na última frase citada. Novamente, o autor faz uso da repetição da frase “Como você pode ver, sei apreciar minha profissão” para voltar ao mesmo relato do início do capítulo. Percebemos que Rancière transcreve a narrativa de Guillard de forma fragmentada e misturada aos seus comentários e a outros relatos. Com isso, procura mostrar as oscilações do ferreiro entre a expressão de um sentimento de tristeza, que abriu o capítulo, depois a demonstração de certo orgulho ao identificar o trabalho do operário às armas de combate revolucionário e às representações pictóricas citadas, para no fim vir à tona o desabafo sobre a maldição de sua condição que o impede de ser outra coisa.

Escolhemos esses trechos para justificar nossa afirmação de que o “universo de palavra” dos operários, esboçado anteriormente em artigos, entrevistas e nas publicações de *Les Révoltes logiques* como forma de expressar as reflexões de Rancière sobre o papel dos intelectuais nas lutas operárias, toma outra forma em *A noite dos proletários*. O filósofo parte de fragmentos de documentos históricos para dispô-los em uma narrativa, na qual suas intervenções teóricas são comentários misturados à palavra de cada operário, que, por sua vez, é apresentada também em fragmentos a partir de relações entre textos de diferentes autores.

Desse modo, a ideia de pôr em cena uma “partilha da palavra” reconfigura-se na escrita do autor, pois aparece de modo diferente dos textos anteriores em que o pensamento dos trabalhadores era concebido em torno da palavra operária, como em *Les Révoltes logiques*. Outro exemplo representativo dessa perspectiva anterior é a coletânea de documentos *La parole ouvrière*, de 1976 (RANCIÈRE; FAURE, 1976). A própria organização desse livro já difere consideravelmente de *A noite dos proletários*, visto que em *La parole ouvrière* temos uma separação entre a primeira parte em que constam os 4 textos iniciais com a teorização dos autores sobre os materiais documentais, além de uma explicação para justificar a escolha das

fontes históricas para contextualizá-las e a segunda parte em que aparecem os textos operários publicados integralmente.

Na apresentação de Rancière, o autor afirmou que os textos reunidos na coletânea foram escritos por militantes operários para expressar os protestos e aspirações de *sua classe*. Ressaltamos, mais uma vez, que mesmo ao se referir à classe, o filósofo procurou desvincular-se das imagens abstratas constituídas pelos marxistas ao afirmar que esses textos, porém, não nos apresentam “a nudez de uma palavra operária primitiva”, nem uma nascente consciência de classe espontânea. Trata-se, por outro lado, de compreender o entrelaçamento de discursos e práticas no qual uma classe passa a pensar sua identidade e a reivindicar seu lugar (RANCIÈRE; FAURE, 1976, p. 9).

É de se notar o uso dos termos “classe” e “identidade” nesse texto de 1976, em que Rancière ressaltou a “tomada de palavra” daqueles que falam para se *identificar* enquanto uma classe em oposição à outra, por meio de “jogos de linguagem” que mostram “a voz de uma inteligência que é a do princípio novo do mundo: o trabalho” (RANCIÈRE; FAURE, 1976, p. 11).

Ou seja, Rancière e Alain Faure selecionaram textos escritos por operários para mostrar a legitimidade da autorrepresentação da classe operária construída antes da teoria marxista e não somente para os enquadrar como objetos de suas reflexões. O objetivo dos autores era diferenciar-se das representações operárias feitas “de fora”, pelos intelectuais. Para tanto, recorreram à experiência cotidiana de exploração sistematizada pelos operários em seus escritos, que realizavam um “empréstimo” de palavras e de razões do discurso “de cima” para os transformar em discurso utilizado na organização de suas reivindicações específicas (RANCIÈRE; FAURE, 1976, p. 21).

Ao compararmos essa coletânea aos textos de *Les Révoltes logiques* e ao *A noite dos proletários*, notamos que a abordagem proposta pelos autores e pelo coletivo mantinha seu discurso de pesquisadores separado da fala desses que “tomaram a palavra”. No caso da coletânea, essa característica é latente por apresentar, em primeiro lugar, os textos dos autores que nos prepara, de certa forma, para a documentação que vem adiante. Na revista *Les Révoltes logiques* e em textos de Rancière da década de 1970, a interpretação do autor intercalava-se às citações do material proveniente dos arquivos, havendo uma separação entre discurso do pesquisador e objeto da pesquisa. Outro ponto a se destacar é a própria perspectiva dos pesquisadores, que procuraram pôr em cena uma “identidade de classe” *autêntica*,

autoconstruída, apoiada naquilo que esses operários tinham a dizer especificamente sobre o trabalho.

Com *A noite dos proletários*, percebemos outra perspectiva em relação ao ato de colocar em cena a fala dos que não falam. Rancière apresenta-nos o mesmo tipo de documentação sem procurar nesses relatos e publicações uma cultura operária, um modo de ser, tampouco formas operárias de identificação. Antes, somos convidados a conhecer fragmentos de experiências individuais de operários com uma visão singular a respeito do que é a vida e não somente suas teorias sobre as condições de trabalho, conforme vimos com os exemplos acima a respeito da fala de Gilland e Vinçard. Em dado momento do livro, Rancière comenta sobre suas intenções:

Ao ver surgir esses cartazes no caminho que dizia levar à verdade secreta da oficina, veio o desejo de dar meia-volta e ir para junto daqueles com os quais tínhamos cruzado no começo: os que caminharam em sentido contrário, abandonando o que dizem ser a sua cultura e a sua verdade, para ir em direção às nossas sombras; esses operários sonhadores, tagarelas, versificadores, raciocinadores, sofisticados, cujos canhenhos servem de tela para a troca em espelho da realidade concedida e da aparência mantida (RANCIÈRE, 1988, p. 28).

Ao afirmar que pretendia “dar meia volta” e evitar os caminhos que levavam à “verdade secreta da oficina” Rancière afasta-se tanto dos historiadores da Nova História das mentalidades e culturas, como vimos que já vinha fazendo desde *Les Révoltes logiques*, quanto dos seus próprios escritos anteriores, pelo menos em relação às pretensões declaradas em *La parole ouvrière* de “fazer uma história do pensamento operário” (RANCIÈRE; FAURE, 1976, p. 20). Em seguida, o filósofo justifica sua escolha por tomar esse novo caminho porque seria o mesmo caminho trilhado pelos operários que escolheram vagar em direção às *sombras* e não ao que supostamente seria a sua cultura própria e verdadeira.

Desse modo, Rancière desloca o assunto em torno da história operária do foco no “trabalho” para a valorização da “história dessas noites subtraídas à sequência normal de trabalho e descanso” (RANCIÈRE, 1988, p. 10), pois a seleção que o filósofo realizou para compor o livro privilegiou os escritos *amadores* dos operários, que trabalhavam durante o dia e à noite reuniam-se para fundar um jornal, escrever cartas, poemas, livros. Assim, o autor nos apresenta o resultado de seu encontro com o inesperado, com os sujeitos dissonantes e suas singularidades que conseguiu vislumbrar ao “dar meia volta”. Rancière põe em prática o objetivo de *verificar* a possibilidade de alguém ser ao mesmo tempo poeta e trabalhador, já que esses indivíduos demonstraram, ao tomar a palavra, que não são trabalhadores o tempo todo, nem possuem uma vocação natural para o trabalho braçal, mas que se transformam em

escritores atentos à condição humana, na “interrupção imperceptível, aparentemente inofensiva, do curso natural das coisas” (RANCIÈRE, 1988, p. 10).

Esses encontros entre Rancière e a palavra dos trabalhadores, suscitados pela documentação operária, devem-se à irrupção dos movimentos democráticos no século XIX. Esse momento originou uma profusão de escritos operários e um “excesso de palavra” que não foi reconhecido como fonte de conhecimento histórico relevante pela *doxa* historiadora. Para Rancière, a palavra operária não deixou captar-se como “testemunha muda”, nem se deixaria classificar de acordo com “regularidades” ou na continuidade dos fenômenos de longa duração. Restou à História social referir-se aos operários a partir de preconceitos, ao enquadrar os camponeses e artesãos numa situação de “atraso” ou de “corporativismo” em relação à classe operária que seria organizada por suas entidades, após a Revolução Industrial.

Rancière contrapôs-se aos escritos da ciência histórica porque estes, na sua visão, apaziguariam “guerras” e cicatrizariam “feridas” ao revisitarem aquilo que já foi escrito no tempo passado. O filósofo também se desviou da “história das mentalidades” porque esta se esmeraria em entender a heresia por meio da punição aos hereges, enquanto para Rancière o interesse da heresia estaria na “separação” que ela provoca em relação ao “‘correto’ pertencimento do verbo à carne, do corpo à palavra”; a heresia origina uma “palavra errática”, “não semelhante” ao que foi dito (RANCIÈRE, 2014c, p. 135).

Dito isso, afirmamos que Rancière pratica uma História “herética” em relação à *doxa* historiadora, pois o filósofo vislumbra uma “heresia de gênero novo” no movimento democrático do século XIX, “uma heresia laica, sem religião para supliciá-la, mas também sem procedimentos de resgate simbólico”. Trata-se da erupção de um “sujeito de palavra inédito”, que, tal como um herege, desfaz a ordem simbólica por não ser nem os “nomes próprios de soberanos que regem um mundo hierarquizado nem os “nomes comuns” definidos pela Ciência pela “coerência de suas categorias” (RANCIÈRE, 2014c, p. 144). Ou seja, os proletários atuavam para além das possibilidades dadas pelo seu próprio tempo ou pelo “curso natural das coisas” definidores de sua condição de classe.

Existe, assim, uma indeterminação própria ao sujeito operário, que faz com que esse herético não deixe se categorizar por um “modo de ser” ou por uma “cultura” de grupos ou subgrupos específicos. Rancière menciona como essa característica já havia sido notada pelo jovem Marx ao expressar que o proletariado seria “uma classe que não é mais classe, mas a ‘dissolução de todas as classes’ ” e ainda pelo historiador inglês E. P. Thompson que inaugura *A formação da classe operária inglesa* (2004) com a cena de uma reunião numa taverna

londrina em 1792 em que trabalhadores, convictos da capacidade de votar de qualquer ser dotado de razão, decidem divulgar suas ideias por meio de uma “sociedade de correspondência” cuja primeira regra seria: “Que o número de nossos membros seja ilimitado” (THOMPSON APUD RANCIÈRE, 2014c, p. 141).

Por essas razões, consideramos que a partir da obra de Rancière podemos tomar a escrita da História como um princípio, já que o filósofo defende uma tomada de posição dupla: de um lado contra a ideia que imperou na área até 1970 e que ainda estaria em voga na pesquisa acadêmica de que a História precisaria legitimar-se enquanto Ciência, eliminando, dessa forma, seus aspectos relacionados à indeterminação do passado; de outro contra o fim da História, decretado porque supostamente viveríamos no tempo dos seus “vencedores”, o que colocou a área em crise desde os anos 1980. Rancière propõe uma outra perspectiva ao afirmar que a História precisaria reconciliar-se com seu *nome*, ou seja, aventurar-se para explorar os “múltiplos caminhos de cruzamentos imprevisíveis pelos quais se podem ser apreendidas as formas de experiência do visível e do dizível” (RANCIÈRE, 2014c, p. 157).

Nesse sentido, o historiador escreve a História ao buscar por sujeitos singulares, “falantes”, que nomeiam a si mesmos e nomeiam os outros com nomes que não tem a ‘mínima relação’ com o conjunto de propriedades” (RANCIÈRE, 2014c, p. 53). A História existe precisamente porque esses sujeitos “não se assemelham ao seu tempo”, ou seja, porque agem em ruptura com a “linha de temporalidade que os coloca em seus lugares impondo-lhes fazer do seu tempo este ou aquele emprego” (RANCIÈRE, 2011b, p. 47).

Um desses nomes de sujeitos que não se assemelham ao seu tempo é a palavra “proletário”, que expressa uma ruptura na medida em que nega uma exclusão estabelecida pela palavra de um outro, identifica-se com um “excluído” e, por fim, provoca a “abertura do espaço e do tempo em que são contados aqueles que não contam” (RANCIÈRE, 2014c, p. 149). Essas rupturas conectam uma linha de temporalidade do “possível” com uma multiplicidade de linhas de temporalidade. “Proletário” não é, então, uma categoria *possível* em razão da “grande indústria”, num momento preciso da História, mas uma ruptura com o “seu” tempo de trabalhador, no qual supostamente se deveria ocupar de seus afazeres e nada mais. Essa ruptura gerou “direcionamentos temporais inéditos”, a partir de “saltos” ou “conexões”, multiplicando as “linhas de temporalidades” num mesmo tempo (RANCIÈRE, 2011b, p. 49).

Em *A noite dos proletários*, Rancière possibilita aos leitores um encontro com esse “encontro” do filósofo com os proletários erigido numa narrativa em que podemos observar “a voz sem lugar dos tagarelas”. A escrita dessa História, em que se embaralham as vozes do

narrador com a das personagens, constitui em si mesma uma “cena de palavra” que não seria possível se a documentação dos arquivos se rendesse ao “devir-ciência da narrativa histórica”. Isso porque, para a Ciência constituir-se em campo do saber, não existe “vida balbuciante”, existe somente a morte como um “não saber do vivo” (RANCIÈRE, 2014c, p. 97).

Dessa forma, a vida do passado vem à tona na narrativa por meio de palavras que constituem uma “cena” tanto pelo que dizem quanto por ressoarem em outras palavras, ou seja, a “cena” ressalta a existência de um “pensamento efetivo” e circulante que se concretiza por meio dos textos, sem estarem “escondidos” por palavra ilusórias, por ideologias. Por meio de “aproximações selvagens” (RANCIÈRE, 2012a, p. 69), Rancière possibilita o contato da palavra dos proletários entre si e com a sua própria palavra, deslocando o lugar do pesquisador como aquele da principal voz do texto escrito a partir de suas fontes. Por sua vez, esse “universo de palavras” pode aproximar-se da palavra do leitor, atualizando o encontro entre o passado e vários presentes.

Esses movimentos são possíveis porque a narração mostra que as palavras estão dispostas no universo sensível, pois não há “exterioridade em relação ao sentido, não existe não sentido” (RANCIÈRE, 2014c, p. 87). Por isso, com o trabalho da pesquisa em arquivos, Rancière esboçou outros significados para a noção de “conceito”, já que o filósofo se desvinculou da ideia de que o conceito seria um “mundo absolutamente autônomo” (RANCIÈRE, 2012a, p. 67).

Ao fazer isso, o autor privilegiava um princípio de “não-hierarquia”, que ele denominaria em sua obra posterior de “partilha do sensível”. Entender os textos dos operários dessa maneira significava afirmar que não há um “universo material” separado de um “universo intelectual”. Esses textos devem ser tomados como quaisquer outros, para serem estudados na sua textura e performance e não como “expressões de outras coisas” (RANCIÈRE, 2012a, p. 59). Assim, o autor procurou compreender os modos como uma palavra ressoa em relação a outra para estabelecer relações entre as palavras, tornando possível entender como a palavra constitui uma *cena*.

CAPÍTULO 3: O SABER E A ESCRITA

3.1 Narrativa e um estilo de escrita

Em *O mestre ignorante*, Jacques Rancière traz para o tempo presente uma personagem e uma experiência até então relegadas ao esquecimento, Joseph Jacotot e sua proposta de Ensino Universal. Em meados do século XIX, as ideias de Jacotot tornaram-se conhecidas na Europa e na América como se fossem a proposição de um método de ensino, rápido e eficiente, voltado à instrução popular. Desse ponto de vista, parece inusitada a escolha de Rancière de escrever sobre um professor e seu método, tendo em vista que o filósofo se dedicava aos fragmentos da história operária e ao debate sobre as relações entre intelectuais e política.

Entretanto, o encontro de Rancière com Jacotot não aconteceu porque o filósofo interessou-se pelo Ensino Universal enquanto um método pedagógico, mas antes por tê-lo descoberto em meio aos arquivos do universo operário. Em alguns dos textos do século XIX, constavam menções a um dos principais efeitos das experiências de Jacotot: o de mostrar que pais não-letrados poderiam, eles mesmos, ensinar seus filhos a lerem (ROSS, 1991, p. VII). Em duas passagens de *A noite dos proletários*, vislumbramos essa relação entre Jacotot e o universo operário; na primeira delas, no capítulo “A nova Babilônia”, em que Rancière apresenta diferentes experiências de operários com o aprendizado da leitura e da escrita e, dentre eles, aqueles que teriam aprendido

(...) seus rudimentos em casa, como Louis Vinçard, introduzido por sua mãe na arte da leitura, o que não teria nada de extraordinário se essa mulher, mais ou menos analfabeta, não tivesse ensinado o filho o que ela própria não sabia. (...) Mas afinal essa mãe simplesmente aplicou, sem conhecer, o método de emancipação intelectual cujo pioneiro, Joseph Jacotot, promete a qualquer proletário consciente do que ele é e do que faz na ordem social – e com o único complemento de um *Télémaque* – “o meio de instruir-se sozinho e sem mestre e, por conseguinte, o de ensinar aos outros aquilo que se ignora, conforme o princípio da igualdade intelectual”. Assim, a mulher do tipógrafo Orrit leva diretamente a Jacotot seu filho de sete anos, que aprendeu a ler sozinho, mas fica desesperado por não saber fazer versos e que interrogado pelo pai do Ensino Universal sobre o que desejava aprender, simplesmente respondeu: Tudo (RANCIÈRE, 1988, p. 60).

A outra referência a Jacotot é feita numa passagem que é, de certa forma, uma continuidade à história contada sobre o filho de Orrit, porém marcada pelo tom trágico do tema dos suicídios entre os operários, que integra o capítulo “O caminho da ronda”:

Mas não é necessário a própria pessoa fazer a experiência da prisão para morrer das fadigas e sofrimentos do apostolado, como o torneiro em marfim Desmartin, que caiu em depressão imediatamente após junho de 1848, ou o compositor Saumont, desesperado pela cisão da Sociedade Tipográfica: depressões políticas próximas do esgotamento daqueles que sucumbiram à tarefa impossível de uma vida dupla, como o tipógrafo Eugène Orrit, para quem o *Télémaque* bilíngue, deixado por Jacotot, não foi suficiente para dar conta de sua dupla missão de operário diurno e enciclopedista noturno (RANCIÈRE, 1988, p. 79).

Além da presença de Jacotot nas breves passagens de *A noite dos proletários*, encontramos o “pai do Ensino Universal” no texto “*Savoirs hérétiques et émancipation du pauvre*”⁴⁵, escrito por Rancière em 1985, no qual a filosofia de Jacotot aparece como um dos “saberes heréticos” cultivados pelos operários-escritores junto com teorias que entrelaçavam “ciências alternativas” como o magnetismo, a terapia de Raspail, a astrologia às concepções de justiça social. Jacotot marca presença, nesse contexto, com a sua ideia de emancipação, entendida por Rancière dentro de um conjunto da “prática selvagem de apropriação intelectual” realizada por aqueles que procuraram adentrar o mundo da razão *à força*, já que se trata dos que haviam sido deixados de fora do mundo das Luzes (RANCIÈRE, 1985, p. 41).

Em 1987, Rancière dedica-se a contar a história de Jacotot, apresentando-o como a protagonista de *O mestre ignorante*. Um dos primeiros aspectos a se ressaltar desse procedimento adotado por Rancière é que diversas passagens do livro possuem a autoria indeterminada, a ponto de não se discernir se se trata da fala de Rancière ou da fala de Jacotot. Kristin Ross, na introdução à versão norte-americana de *O mestre ignorante*, aponta que esse estilo provoca um “efeito” pouco usual, o de criar nos leitores incerteza em relação à identidade do autor da história. Ross compara essa forma de escrita ao dispositivo da ficção científica, no qual uma personagem do passado viaja no tempo e chega ao presente, pois se tem a impressão de que não seria Rancière, mas um discípulo contemporâneo a Jacotot, vindo ao século XX, a contar-nos a experiência dessa aventura intelectual (ROSS, 1991, p. XXII).

Essa “indeterminação” não parece ser um acidente, mas uma escolha deliberada que procura provocar certos efeitos, ao apresentar fragmentos selecionados da história de Jacotot por meio de uma *narrativa* em que se embaralham a voz da personagem e a do narrador. De acordo com Rancière, a pesquisa em arquivos o “obrigou” a romper com a hierarquia habitual das ciências humanas que concebe a “palavra que é recolhida” pelo pesquisador, ou seja, a palavra popular, do trabalhador ou de quem está às margens como se fosse seu objeto de análise.

⁴⁵ Esse texto tornou-se um dos capítulos do livro *Les Sauvages dans la cité: auto-émancipation du peuple et instruction des prolétaires au XIXe siècle* (1985), resultante de um colóquio realizado no mesmo ano em Lyon.

Essa palavra passa então a ser tratada pelo especialista como um “material bruto”, cabendo ao intelectual explicar os significados desse material por meio da sua “palavra de mestre” (TABACOF *et al*, 2021).

O autor operou um “duplo deslocamento” a partir do encontro com o material de arquivo, ao fazer com que as palavras dos operários saíssem do lugar que lhes era normalmente atribuído como expressão de uma vivência determinada pelas necessidades vitais, por um lado e, por outro, ao deslocar a sua própria palavra do lugar da argumentação filosófica e histórica. Esse deslocamento levou a um ponto em que “a palavra do acadêmico e a palavra do objeto não se distinguiam mais” e engendrou uma inflexão a respeito do trabalho do filósofo enquanto escritor. Rancière passaria a compreender a escrita não mais como “a expressão de um pensamento”, mas antes como “o próprio trabalho de pensamento” por meio da constituição de “planos de igualdade, esses pequenos tecidos de um mundo da palavra igualitária” (TABACOF *et al*, 2021).

Tendo em vista tais apontamentos, partiremos de uma reflexão sobre aspectos formais de *O mestre ignorante* a fim de investigar, nesse capítulo, como a ideia de Jacotot sobre a emancipação intelectual foi apropriada pelo filósofo de uma maneira específica. Tal particularidade no estilo pode ser percebida mesmo em comparação a seus escritos anteriores provenientes da pesquisa em arquivos, pois, na narrativa de Jacotot, as vozes do autor e da personagem se misturaram ainda mais, acentuando esse “duplo deslocamento”. Portanto, o livro se mostra como um exemplo, por excelência, do que se constitui como “narrativa mimética” (*mimesis*), o “poder do duplo” e o “acontecimento”, noções que desembocam na “cena” e que se entrelaçam à defesa da emancipação intelectual de Jacotot e à ideia de igualdade.

Compreendemos que essa marca de *O mestre ignorante* se deve ao fato de Jacotot ser, ao mesmo tempo, parte dos arquivos operários e expressão dos dilemas dos intelectuais perante a emancipação popular, questão recorrente nos escritos de Rancière. Essa problemática apresenta-se, em *O mestre ignorante*, por meio de um exercício de pensamento sobre a própria escrita. Nesse exercício, a relação entre sujeito e objeto inverte-se, pois, ao invés de o intelectual se colocar como porta-voz do seu objeto de pesquisa, é o “objeto” que *fala em nome* do sujeito-pesquisador. Por isso, a fim de sublinhar essa singularidade do livro, refletiremos sobre como essa forma de narrar a história é fundamental para que possamos ouvir o que Rancière tem a dizer-nos sobre o saber e a emancipação.

3.1.1 *Mimesis*

A fim de compreendermos os aspectos narrativos miméticos da escrita de Rancière, a partir de *O mestre ignorante*, partiremos da divisão proposta por Kristin Ross em relação aos escritos do autor. Ross os divide em dois *fronts*: o primeiro, o dos arquivos, que documenta ou relata na forma de “crônica essencialmente narrativa” as vozes dos trabalhadores do século XIX e o segundo, mais polêmico e discursivo, o da crítica aos intelectuais que “falam pelos” (*speaking for*) trabalhadores ao pretenderem conhecê-los enquanto objetos de estudo⁴⁶. Os trabalhos do “primeiro *front*”, resultantes da pesquisa em arquivos ou os “escritos narrativos” de Rancière⁴⁷, desenvolver-se-iam de forma paralela aos da crítica teórica e estariam em diálogo com esses textos do “segundo *front*” (ROSS, 1991, p. XIX).

Percebemos assim que, como sugere Ross, por um lado, podemos encontrar entre *O mestre ignorante* e *A noite dos proletários* uma semelhança formal em relação à escrita sobre personagens esquecidos e controversos, estruturada em torno de uma narrativa. O que significa afirmar que as ideias dos operários ou de Jacotot não são desenvolvidas por Rancière como se fossem definições conceituais ou proposições metodológicas. Mas, por outro lado, existe uma especificidade em *O mestre ignorante* na medida em que, nessa história, não só as vozes do narrador e da personagem narrada se misturam como também as duas formas de escrita de Rancière embaralham-se. Se, até então, a narrativa e a crítica polêmica dialogavam, mas se desenvolviam de forma paralela, em *O mestre ignorante* esses dois aspectos se entrelaçam e tornam-se indiscerníveis, transformando-se o próprio estilo da narrativa.

Podemos concebê-lo, portanto, como um “exemplo dos textos que *suspendem* uma certa ordenação”, pois “o modo com que articula as fontes, a ordenação da narrativa, a construção do problema, todos esses elementos tomam uma forma desconhecida em relação a outros livros do autor” (BLANCO, 2018, p. 15, grifo nosso). Esse aspecto de “suspensão” poderia ser compreendido, nas palavras de Rancière, como um “exercício de rephrasear”:

o interesse desse livro está em uma certa arte, em um exercício de rephrasear que me permitiu projetar no debate intelectual dos anos 1980 todo um léxico e uma retórica inteiramente datados e, inversamente emprestar a Jacotot, como se estivessem na base de sua reflexão, razões que derivavam da crítica ao pensamento sobre a igualdade, tal como ele se produzia na França dos anos 1980 (VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003, p. 187).

⁴⁶ Ross menciona, ao longo de sua introdução, passagens de livros como *O filósofo e seus pobres* (1983) e *L’empire du sociologue* (LES RÉVOLTES LOGIQUES, 1984) que poderíamos situar no “segundo *front*”.

⁴⁷ A autora concebe os textos provenientes da pesquisa em arquivos como sinônimo dos escritos narrativos de Rancière, ao referir-se a tais textos como: “*this archival, narrative work has run parallel to – and entertains a crucial dialogue with – the second, more polemical and discursive front*” (ROSS, 1991, p. XIX).

Tal “exercício de refrasear” exigiu de Rancière assumir “riscos formais”, em *O mestre ignorante*, que fazem do livro um meio original de se refletir sobre o social a partir dos seus procedimentos de escrita (ROSS, 1991, p. XX). Riscos esses que poderiam engendrar um questionamento, da parte do leitor, a respeito da relevância da história de Jacotot caso as palavras do professor fossem reduzidas a um “léxico e uma retórica datados” ou se prevalecesse o entendimento de que nos anos 1980 o debate sobre educação seria de outra ordem em comparação ao do século XIX.

Porém, para além da diferença de contexto entre Jacotot e o debate dos anos 1980, a relevância do livro está na “crítica ao pensamento sobre a igualdade”, conforme afirma Rancière. Algo que é perceptível quando partimos do suposto de que essa crítica se inicia pela escrita. Rancière *suspende* sua própria identidade enquanto autor com o fim de narrar uma prática de igualdade, ao dar voz a Jacotot e colocar a personagem para dialogar, em seus próprios termos, com os intelectuais dos anos 1980. Por meio da narração, um episódio do passado torna-se presente, fazendo circular uma prática que verifica a igualdade: “O próprio ato da narrativa (*storytelling*), um ato que presume no seu interlocutor uma igualdade da inteligência em vez de uma desigualdade de conhecimento, postula igualdade, da mesma forma como o ato da explicação postula desigualdade” (ROSS, 1991, p. XXII).

Dessa forma, o confronto entre a afirmação da igualdade e a emancipação intelectual, de um lado e a permanência da desigualdade e a explicação, de outro, materializa-se na forma da narrativa e no conteúdo que está apresentado desse modo: os princípios polêmicos de Jacotot. Esse jogo entre forma e conteúdo procura explicitar as críticas de Jacotot às concepções vigentes sobre o ato de ensinar, sobretudo em relação à concepção do papel do professor enquanto alguém que deveria transmitir gradativa e pedagogicamente o seu saber com o objetivo de transformar um *ignorante* em *sábio*.

Em *O mestre ignorante*, esse tipo de professor toma a forma de um “mestre embrutecedor” por submeter a inteligência dos alunos à sua própria inteligência, considerada por ele mesmo, uma inteligência superior. Esse ato de sujeitar uma inteligência põe em cena o desenvolvimento do saber do aluno por meio das explicações do mestre numa tendência à convergência de um saber com o outro. A fim de romper com essa lógica, Jacotot propõe a prática do Ensino Universal para anunciar e verificar a igualdade, recorrendo não à da transmissão de um saber, mas a uma atitude que emancipa intelectualmente.

Uma possível e recorrente forma de se interpretar as ideias de Jacotot seria a sua articulação na forma de um sistema ou como uma teoria sobre educação a ser aplicada nas instituições de ensino. Se a opção do leitor for a de entender literalmente a história de Jacotot, não se poderia utilizar essas noções como “mestre embrutecedor”, “explicação”, “emancipação intelectual” como conceitos pertinentes aos estudos em educação? Ou ainda considerá-las, literalmente, como uma crítica ao sistema de ensino ou ao uso de determinados métodos pedagógicos?

É nesse ponto que o significado de “narrativa” em Rancière pode nos esclarecer sobre os procedimentos formais do livro e, conseqüentemente, sobre seu conteúdo. Em outras palavras, ao refletir sobre a forma da narrativa, interpretamos a história sobre Jacotot desviando-nos do entendimento de que se trata de um debate restrito ao século XIX ou da concepção do livro como um trabalho essencialmente teórico, que apresentaria conceitos e definições a serem aplicados na prática pedagógica nos tempos atuais. Essas duas leituras de *O mestre ignorante*, apesar de possíveis, mostram que, tanto em um caso quanto noutro, o livro seria concebido como um sistema teórico ou um pensamento que se queira sistemático.

Entretanto, Rancière problematiza esse aspecto “sistemático” do pensamento teórico, a partir de uma escrita narrativa capaz de deter-se em situações singulares. Esse estilo do autor, marcado pela singularidade de cada reflexão, não indica absoluta ausência de pontos de contato entre seus escritos. Trata-se, aliás, do inverso, pois existem temas recorrentes no seu pensamento. Nas palavras de Rancière, poderíamos entender sua obra como uma “sistematicidade antissistemática”, pois certas preocupações são constantes em seu trabalho, porém tais temas vêm à tona de modos específicos ou como uma “heterogeneidade de formas de racionalidade” que não permite estabelecer uma unidade entre si. Desse modo, cada texto de Rancière é um “sistema de intervenção lateral” (RANCIÈRE, 2012a, p. 100).

No caso de *O mestre ignorante*, essa intervenção desafia diretamente a *doxa* historiadora, ao criar um estilo próprio de escrita para apresentar o “material” do arquivo, os escritos de Jacotot. Esse estilo, diferente dos outros textos narrativos como *A noite dos proletários*, também desafia a área dos estudos em Educação e as reflexões sociológicas sobre a relação entre saber e política. Por tais motivos, a noção de narrativa em Rancière nos fornece pistas para entender o livro como uma “intervenção lateral” em relação à noção de “emancipação” de Jacotot.

Ao tratar do assunto da “narrativa”, em *Os nomes da história*, Rancière remete-se à classificação de Platão, em *A República*, sobre as diferentes formas de “poética”, de acordo com a qual a

falsidade era tanto maior quanto mais o poeta escondia sua própria intervenção por trás da imitação de suas personagens. A poesia menos enganadora era aquela em que o poeta mantinha distância de suas personagens, deixava-se ver como o sujeito falante de seu poema; era aquela em que dominava o modo da narrativa, da *diegesis*. A mais enganadora, em compensação, era aquela em que o *eu* do poeta e a instância da narrativa se ausentavam. Então, exemplarmente na cena trágica, triunfava a ilusão da *mimesis* (RANCIÈRE, 2014c, p. 78).

A classificação de Platão indica duas formas de narrativa: a *diegesis*, que seria do seu ponto de vista uma forma mais confiável e a *mimesis*, mais enganadora. De acordo com essa tipologia, quanto mais o narrador estivesse distante das personagens, menos falsidade existiria no poema. Dessa forma, seria possível um “resgate da poesia” da sua condição enganadora, por meio da formulação da forma narrativa entendida como *diegesis*, detentora do poder de destruir o sistema da *mimesis*.

Segundo Rancière, essa diferença entre *diegesis* e *mimesis* não se limita somente à teoria platônica sobre a poesia, antes seria um dos aspectos da transformação da escrita histórica em discurso científico, em que o historiador saúda “a entrada dos anônimos no universo dos seres falantes”: o povo como “verdadeiro ator da revolução”⁴⁸. Com isso, a narrativa dos acontecimentos desenrola-se de forma a colocar em cena o historiador, que “vem para frente do palco. Vem atestar que realizou um ato singular: abriu o armário dos tesouros e leu esses testemunhos que dormiam esquecidos” (RANCIÈRE, 2014c, p. 69). Nessa narrativa, não prevalece a fala em si dos anônimos relatada nos documentos do passado, mas a interpretação do historiador em relação a esse material.

⁴⁸ No capítulo anterior, analisamos detidamente a concepção de História em Rancière e seu confronto com a dos *Annales*. Nesse capítulo, nos propomos a continuar essa discussão, desenvolvendo a noção de “narrativa” em Rancière que também se apresenta em conflito com tal noção na história científica. Conforme Rancière, o conceito de narrativa operante na História escrita pelos *Annales* é herdeiro de tal noção presente no historiador romântico Michelet. Dessa discussão, nos interessa frisar que, em Michelet, “os falantes nunca falam em vão. A palavra deles é sempre cheia de sentido. Eles apenas ignoram esse sentido que os faz falar, que fala neles. O papel do historiador é liberar essa voz” (RANCIÈRE, 2014c, p. 71). Em outra passagem, afirma Rancière que o romantismo de Michelet identifica-se com o “sonho da utopia historiadora: a presença do presente, a presença no presente” (RANCIÈRE, 2014c, p. 74). Assim, a História de Michelet não coloca em cena o conteúdo dos documentos dos revolucionários do século XIX da mesma forma que os *Annales* não o fazem com a palavra dos pobres e anônimos do século XVIII. Em vez disso, nos dois casos, prefere-se narrar o *sentido* desse conteúdo, aquele que é elaborado pelo historiador.

Em outras palavras, o historiador substitui a narrativa dos acontecimentos vivenciados por seres falantes, expressa pela palavra desses próprios seres nos documentos que restaram, por uma narrativa em que se delimita uma distância entre o passado e o discurso do historiador no presente. Com essa distância, a narrativa submetida ao discurso do historiador, tal como na *diegesis* platônica, confere sentido aos acontecimentos, ao contextualizá-los em modos de vida ou formas de ser. Assim, o povo “não fala, não precisa falar; ele representa a si mesmo, e isso é o bastante”. Desse modo, na história científica a narrativa do acontecimento torna-se a narrativa do seu *sentido* (RANCIÈRE, 2014c, p.74, grifo nosso).

Rancière, ao contrário, recusa-se a narrar a história de Jacotot fazendo prevalecer sua interpretação de narrador. Ao colocar-se na posição de conferir sentido à documentação do passado, os historiadores dos *Annales* imputaram aos anônimos o estatuto de “ator histórico” entendido como uma “testemunha muda”. Essa característica seria um dos efeitos do discurso científico da História que pretende impossibilitar a imitação como forma de escrita sobre o passado⁴⁹. Dessa forma, não podemos considerar Jacotot uma “testemunha” do passado, pois, de acordo com Rancière:

O meu trabalho consiste em geral num pôr em causa a lógica do testemunho enquanto palavra privilegiada que atesta a coisa, que a transmite na sua verdade. Mais exatamente, o meu trabalho sempre contestou a relação consensual entre o testemunho dos factos (o “sensível”) e a interpretação do seu sentido (o “inteligível”). É claro que esta repartição de papéis é também uma divisão entre aqueles que podem fornecer os dados e aqueles que deles podem extrair o sentido (RANCIÈRE, 2006, p. 177).

Ao transformar a escrita da História numa “narrativa-discurso” científica, o trabalho do historiador dotaria a testemunha muda de sentido e oporia às “palavras tagarelas ainda contaminadas pela mentira da *mimesis*” o discurso de *significância* construído por ele mesmo (RANCIÈRE, 2014c, p. 89). Em outros termos, esse procedimento é compreendido por Rancière como a relação assimétrica entre o pesquisador, o “inteligível” e seu objeto de estudo, a parte “sensível” da realidade. Essa relação engendra uma lógica de desigualdade fundada no encadeamento entre os fatos e suas interpretações cara tanto a esse tipo de história quanto à sociologia ou à filosofia.

⁴⁹ Sobre a relação entre a testemunha muda e o combate à imitação/*mimesis*: “Posto sob o signo do inimitável, o conteúdo da narração [histórica] recebe dele a marca do verdadeiro. O sujeito que não pode ser imitado torna-se o fiador do verdadeiro, a testemunha de que uma palavra existiu, teve um sentido, doravante mudo, que a fez falar novamente num discurso radicalmente diferente daquele da *mimesis*. A impossibilidade da imitação produz a testemunha muda que detém a verdade da ciência, que a detém sem poder dá-la. A figura daquela que falaria – a instância legitimante da narração – torna-se a da testemunha muda – a instância legitimante do saber” (RANCIÈRE, 2014c, p. 85).

Nos escritos de Rancière, o “sensível” identifica-se ao “excesso do acontecimento da palavra”, que a história científica tem a pretensão de disciplinar. Nessa concepção de conhecimento histórico, a narrativa não foi simplesmente suprimida em prol da interpretação do historiador, mas, antes, submetida ao seu discurso científico, ao produzir um “vazio” que só a Ciência conseguiria ver e significar⁵⁰. Ou seja, para Rancière o historiador evitaria o “tumulto” (*trouble*) do acontecimento da palavra em prol da verdade científica, ao afirmar a existência de um dado conjunto de documentos históricos sem, no entanto, *expor* o seu conteúdo, considerado enganador. Atitude que, para Rancière, seria contraditória ao que faz da História uma área específica do saber, já que sua matéria e discurso próprio seriam justamente o acontecimento de palavra, “o trajeto pelo qual seres falantes se dedicam à verdade de sua própria palavra” (RANCIÈRE, 2014c, p. 147).

Para tanto, Rancière evita submeter a narrativa de Jacotot à lógica da ciência histórica, ou à da *diegesis* platônica, em que o narrador insere a palavra do outro num lugar “fora da verdade”, reservando somente à sua interpretação o discurso verdadeiro. Diferentemente, na *mimesis* o narrador imita esse outro, trazendo-o para o mesmo lugar em que ele, narrador, se encontra. Desse modo, o “narrado” ganha a voz do narrador para se expressar: “Então, exemplarmente na cena trágica, triunfava a ilusão da *mimesis*. O poeta fazia como se as palavras inventadas por ele fossem as de Orestes ou de Agamenon, de personagens que se exprimiam em nome próprio” (RANCIÈRE, 2014c, p. 78).

De certa forma, Rancière narra, tal como um poeta trágico, diversas passagens de *O mestre ignorante*, como se as palavras de Jacotot fossem as suas palavras, as palavras do narrador. Recusando-se a legitimar o seu discurso enquanto uma instância de saber, Rancière não formula um discurso elaborado por aquele que *sabe* o que o leitor *não sabe* e o que o ator histórico *poderia saber* enquanto esteve vivo, mas que *não sabe* mais, pois sua voz viva se perdeu⁵¹. Assim, o autor afasta-se do saber enquanto uma divisão entre “os que sabem” e

⁵⁰ Rancière demonstra como historiadores dos *Annales* (Lucien Febvre, Fernand Braudel e François Furet) operam dessa forma com os documentos, tendo a narrativa de Michelet sobre a Festa da Federação como exemplar. Esse acontecimento é narrado como aquele em que se manifesta o *sentido* da Revolução Francesa por proporcionar a entrada em cena da pátria como protagonista da História. Essa história seria contada a partir do teor das cartas escritas pelas federações que Michelet interpreta como “cartas de amor” à pátria. Porém, “essa visibilidade de uma palavra é somente para ele” já que o historiador apresenta o material, o descreve e o interpreta, mas sem mostrar seu conteúdo (RANCIÈRE, 2014c, p. 69).

⁵¹ Rancière aponta como o tempo verbal do discurso histórico raramente encontra-se no pretérito, pois o historiador prefere o uso do presente. Às vezes pode acontecer do historiador, como Michelet, referir-se ao *futuro* do pretérito. Este tempo indica aquilo que o ator histórico *poderia dizer*, mas não diz. Esse procedimento da História é um “efeito antirretórico, antimimético” (RANCIÈRE, 2014c, p. 85).

“aqueles que não sabem”, ao imitar a palavra do seu “objeto” com suas palavras de narrador, preferindo a narrativa da *mimesis* à da *diegesis*, colocando em operação o “poder do duplo”.

3.1.2 O poder do duplo

Em *Le philosophe et ses pauvres* (1983), ao analisar os principais escritos platônicos, Rancière ressaltou como o filósofo grego estabeleceu arbitrariamente uma hierarquia entre os indivíduos que ocupam funções diferentes numa comunidade, com o fim de atrelar o artesão ou o camponês exclusivamente ao exercício de seu trabalho. Caberia ao filósofo estabelecer tais distinções e garanti-las, o que significaria perseguir os “imitadores”, poetas e músicos, perturbadores dessa ordem estratificada por sugerirem que um mesmo ser poderia acumular, de modo simultâneo, duas funções⁵².

Mais importante do que a distinção entre as classes em si, seria o seu desdobramento: a defesa de que o artesão não poderia ser também cidadão, tendo em vista que só se pode fazer uma coisa por vez na cidade. Desse modo, aqueles que acumulam, por realizarem duas tarefas ao mesmo tempo, expressam duas qualidades no mesmo ser e, portanto, seriam denunciados como “imitadores” por Platão. Nessa categoria estariam os poetas, que, com a prática da imitação, introduzem desmedida em relação à separação das classes. Por um lado, os poetas “abrandam os corações dos futuros guerreiros, com suas fábulas sobre deuses violentos e enganosos” e assim incitam à imitação de más ações. Porém o pior seria “o convite a imitar de forma geral; o poder do duplo, daquele que representa qualquer coisa, qualquer pessoa” (RANCIÈRE, 1983, p. 11).

O “poder do duplo” - ou a imitação, de forma geral - representaria uma ameaça mais grave à cidade do que aquela produzida pelos poetas que incitam os guerreiros à má conduta. Na argumentação de Platão, o filósofo deveria evitar a poesia como forma de educação dos guerreiros, mas deveria ter ainda mais receio das tragédias, visto que o poder do duplo se relacionava às “novas máquinas do teatro”, que dispunham os poetas frente a um público que já não era mais o dos guerreiros, mas o dos artesãos. E, assim:

⁵² Em *A República*, Platão distingue as classes a partir de supostas diferenças de natureza: a composição da alma de cada um seria relativa a um elemento que o identificaria à sua classe. Sendo assim, aqueles nascidos com a alma de ouro estariam aptos ao mando; os defensores da cidade, os guerreiros, seriam os de alma de prata e aos camponeses e artesãos, restaria a alma de bronze. De forma conveniente aos seus propósitos de distinção, Platão atribui ao filósofo, cuja alma seria de ouro, a responsabilidade pela educação especial requerida pela segunda principal classe, a dos guerreiros. Rancière destaca que essa diferenciação realizada pelo filósofo entre as “almas” não se baseia na natureza, mas numa mentira, o mito dos três metais (RANCIÈRE, 1983, p. 21).

essas máquinas despedaçam o belo princípio, a funcionalidade do trabalho dividido. Produzem a criação inteira. Excesso muito mais perigoso ainda que o do luxo: o de acrescentar à divisão do trabalho as especialidades inéditas. E só corrompem aqueles que têm os recursos. A arte do imitador total, por outro lado, se oferece a todos os membros da sociedade para questionar a sua simplicidade, quer dizer, sua adesão a uma função (RANCIÈRE, 1983, p. 11).

Com o “poder do duplo”, os imitadores conseguiriam perturbar a ordem da cidade ao representarem qualquer coisa e qualquer pessoa, colocando em xeque a “arte da distinção” proposta por Platão em relação às diferentes almas dos cidadãos. Desse modo, a imitação abre a possibilidade de questionar uma filosofia que se legitima ao definir o “direito ao pensamento” como algo pertencente somente à classe dos que possuem a alma de ouro. Em outros termos, a produção de “aparências” no teatro desloca as identidades forjadas pelo filósofo em relação à divisão do trabalho na cidade, em que “cada um fica em seu lugar” (RANCIÈRE, 1983, p. 30).

Tanto é assim que, apesar de Rancière mencionar a falta de apreço de Platão pelo teatro e pelos poetas que narram as histórias por meio da música produzindo aparências desestabilizadoras, a arte da imitação mais perigosa seria, para o pensador grego, a da escrita. Nos termos de Platão, a escrita pode mover-se por todas as partes, ficando “próxima tanto dos iniciados quanto daqueles a quem o assunto não lhes corresponde, sem saber com quem deve falar e com quem não” (PLATÃO APUD RANCIÈRE, 1983, p. 14).

Desse modo, Rancière aponta como o filósofo sente-se ameaçado pela escrita e, por essa razão, impõe a sua “palavra viva” como a única verdadeira, a ser direcionada somente a poucos escolhidos, os que teriam capacidade de ouvi-la e entendê-la. Exemplar dessa atitude é o diálogo entre Sócrates e o escravo Menon, em que, por meio da condução do filósofo, o escravo conseguiu descobrir, sozinho, fórmulas matemáticas. O diálogo mostra que algumas almas já teriam em si mesmas o conhecimento verdadeiro, ainda que a irrupção desse saber fosse condicionada à palavra do filósofo. O caso de Menon provaria que, somente a partir da “provocação dialética reservada aos seletos”, seria possível despertar a “ciência adormecida” nessa alma escolhida pelo filósofo e assim libertar um “escravo autêntico” dos seus grilhões. (RANCIÈRE, 1983, p. 11).

Possibilidade que não existiria para o artesão, segundo Platão, por este ser um “escravo disfarçado” e não “autêntico” como no caso do Menon. Assim, como não é nem guerreiro, tampouco escravo, o artesão deve permanecer no seu lugar cuidando de seus negócios. Uma filosofia que se dispusesse a dialogar com os artesãos e toda palavra democrática relacionada a esse grupo “não pode ser senão uma imitação do discurso vivo, destinada em sua fabricação às

técnicas servis da escrita; em sua recepção, à lei dessa multidão, cujo voto nunca é mais do que o ruído do múltiplo”⁵³ (RANCIÈRE, 1983, p. 13).

Segundo Rancière, com o escravo Menon, Platão inventou uma das figuras mais permanentes no pensamento filosófico:

este proletário puro que sempre podemos, segundo as necessidades, opor ao artesão ou deslizar sob sua imagem; o homem em quem a possibilidade de perder suas correntes só existe como decreto do filósofo, que só as perderá de acordo com as suas regras; o despossuído absoluto em que as virtualidades infinitas devem desencorajar as medíocres e artesanais aspirações dos outros; o autodidata puro em que a onisciência virtual desqualifica a tagarelice da *doxa* operária e barra o caminho ao “faz tudo” (*bricoleur*) autodidata (RANCIÈRE, 1983, p. 11).

Para Rancière, Platão recusa a arte da imitação porque postula a necessidade de um mestre ou especialista detentor de um saber superior aos demais. Na perspectiva platônica, assim como o filósofo saberia mais que as outras categorias da república, o narrador da *diegesis* saberia mais do que a personagem narrada. Já Rancière prefere agir como os imitadores expulsos da cidade, pois em *O mestre ignorante*, paradoxalmente, o autor produz uma aparência com a verdade de um ser falante. Não porque buscasse uma verdade em si, mas por vislumbrar em Jacotot um acontecimento, uma alteração capaz de perturbar a ordem estabelecida entre quem pertence ou não ao universo do saber.

3.1.3 Acontecimento

Associar a narrativa de Jacotot à noção de “acontecimento” requer o afastamento desse conceito como expressão de uma “forma global de inteligibilidade”⁵⁴ (RANCIÈRE, 2012a, p.

⁵³ Em *Fedro*, Platão apresenta a hierarquia que compõe a comunidade de acordo com o vislumbre da beleza inteligível: o primeiro nível: o filósofo, “amigo do saber e da beleza”; o segundo nível: o rei justo e forte; o terceiro nível: o político, o economista e o financista; o quarto nível: o ginasta e o médico; o quinto nível: o adivinho e o sacerdote; o sexto nível: os poetas e imitadores; e depois o artesão e o camponês, e abaixo: o sofista e o demagogo (RANCIÈRE, 1983, p. 19)

⁵⁴ Esse apontamento sobre a preocupação de Rancière em não erigir uma “teoria do acontecimento” é feito a partir do afastamento que o autor estabelece entre sua noção sobre esse tema e o conceito forjado por uma “filosofia do acontecimento”. Na sua visão, essa tradição da filosofia procurou delimitar o acontecimento à sua suposta capacidade de “sacudir” uma estrutura ou à possibilidade de seu desenvolvimento tornar uma determinada situação possível. Essa postura seria a do “especialista” que impõe uma estrutura de identificação a partir da qual o intelectual seria aquele que saberia identificar o que seria ou não um acontecimento. Em *La méthode de l'égalité*, os entrevistadores Jeanpierre e Zabunyan se remetem a Foucault, Deleuze e Derrida em sua pergunta sobre o tema. Já Rancière na resposta não evidencia quem são os autores aos quais ele se contrapõe, à exceção da menção a Foucault como pertencente a essa tradição do acontecimento, à sua maneira, por delimitar e sistematizar aquilo que foi possível pensar ou ser concebido em dada época. Rancière o menciona para depois afirmar que seu trabalho se desenvolveu referenciando Foucault mas também reagindo à sua obra (RANCIÈRE, 2012a, p. 117/119).

117). Com isso, o autor não concebe essa forma de se olhar para o passado como um esquema conceitual no qual o especialista seria aquele que saberia distinguir o que seria um acontecimento do que não seria. Na concepção de Rancière, o acontecimento pode irromper de formas diferentes e não só enquanto matéria do conhecimento histórico, o que torna impossível a tarefa de defini-lo ou de lhe atribuir potência *previamente* à sua irrupção.

Para Rancière, o acontecimento é a localização de uma “alteração de potência aleatória” que pode ser encontrada na história, mas também nas artes ou na política. Podem ser acontecimentos uma ação, uma caminhada, um olhar pela janela, a projeção de um filme, um espetáculo. Rancière considera, por exemplo, um “acontecimento” a descrição do marceneiro e escritor Louis-Gabriel Gauny⁵⁵ sobre como ele se surpreendeu ao perceber que divagava ao olhar pela janela, no meio do expediente dentro da casa do patrão na qual deveria ser feito o trabalho. Ou ainda a carta que Gauny destinou a um amigo dizendo: “eu não poderei vir te ver amanhã porque o tempo não me pertence, mas se você estiver perto da Bolsa, em torno das duas horas, nós podemos nos ver como duas sombras na borda do inferno” (GAUNY APUD RANCIÈRE, 2012a, p. 118).

Essas duas situações envolvendo Gauny são acontecimentos por se configurarem como cenas que descrevem eventos factuais da jornada de trabalho de um artesão ao mesmo tempo em que são emblemáticas de determinada situação de submissão. Rancière afirma que tal vivência poderia ser resumida no sentimento que os operários apresentavam a respeito de terem sido vítimas de um “roubo do tempo” (TABACOF *et at*, 2021). Nesse sentido, se trata de identificar o acontecimento como aquilo que vem deslocar um “sistema de possíveis” ao mesmo tempo que constrói a “nova ordem do possível” ou o “novo *sensorium*” ao qual pertence uma obra ou um ato político (RANCIÈRE, 2012a, p. 121). No caso dos exemplos citados acima, temos dois acontecimentos: primeiro quando Gauny divaga na casa do patrão e depois ao propor um encontro “ocasional” com o amigo. Dessa maneira, o marceneiro deslocou a ordem sensível ao demonstrar ao seu interlocutor que o trabalho lhe foi imposto como a única forma aceitável de ocupação de seu tempo, de um ponto de vista social, mas que é possível subverter momentaneamente essa situação com uma divagação ou com um encontro.

Esse gesto de identificar como uma alteração “configurou um campo de possíveis” coloca a atitude do filósofo diante do acontecimento em posição similar à do crítico de cinema, conforme concebe Rancière: como “aquele que vem depois” (*celui qui vient après*), que é

⁵⁵ O marceneiro e escritor Louis-Gabriel Gauny é uma das principais personagens de Rancière em *A noite dos proletários*. Rancière ainda dedicou um livro exclusivo aos escritos do operário: *Le philosophe plébéien: textes présentés par Jacques Rancière* (GAUNY, 2017).

“aquele que toma uma decisão sobre isso que se passou”. Em outros termos, “vir depois” significa que o crítico ou o filósofo observam “o que uma obra é” e não o que “deve ser”, com o objetivo de identificar algo que nela *aconteceu*. Ou seja, é construir o “mundo sensível” ao qual a obra pertence, mundo sensível que o ato de “vir depois” tornou possível (RANCIÈRE, 2012a, p. 120/121).

Rancière alerta que o procedimento que propõe, a partir do termo “vir depois”, não seria, no entanto, nem o do “pássaro de Minerva”, nem o do “tempo após o fim do sujeito”. A referência ao “pássaro de Minerva” remete-se à expressão hegeliana de acordo com a qual os períodos históricos só poderiam ser compreendidos depois de seu término e que a filosofia sempre chegaria tarde para tal tarefa:

Para dizermos algo mais sobre a pretensão de se ensinar como deve ser o mundo, acrescentaremos que a filosofia chega sempre muito tarde. Como pensamento do mundo, só aparece quando a realidade efetuou e completou o processo da sua formação. O que o conceito ensina mostra-o a história com a mesma necessidade: é na maturidade dos seres que o ideal se ergue em face do real, e depois de ter apreendido, o mundo na sua substância reconstrói-o na forma de um império de ideias. *Quando a filosofia chega com a sua luz crepuscular a um mundo já a anoitecer, é quando uma manifestação de vida está prestes a findar. Não vem a filosofia para a rejuvenescer, mas apenas reconhecê-la. Quando as sombras da noite começaram a cair é que levanta voo o pássaro de Minerva* (HEGEL, 1997, p XXXIX, grifo nosso).

Rancière distingue seu trabalho sobre o acontecimento da concepção hegeliana, pois o “vir depois” não significaria possuir a onisciência sobre os acontecimentos, por vislumbrá-los depois do tempo em que transcorreram (RANCIÈRE, 2012a, p. 121). Tampouco indicaria que observar o fim de um processo histórico proporcionaria exatidão e condições para se atribuir significados aos acontecimentos brutos integrantes de tal processo.

Em *Béla Tarr, le temps d’après* (2011c), Rancière distingue, de forma elucidativa, sua proposta sobre “aquele que vem depois” em relação ao diagnóstico de filósofos contemporâneos que vislumbrariam um tempo após o “fim do mundo” ou um tempo após as ilusões, com o proclamado “tempo após o fim do sujeito”. Rancière expressa essa posição ao identificar nos filmes mais recentes do cineasta húngaro Béla Tarr um “tempo do depois” em vez de um suposto “tempo metafísico” em oposição ao “tempo social” dos seus filmes anteriores⁵⁶. Esse

⁵⁶ Rancière menciona, com o fim de propor uma análise alternativa da obra de Tarr, uma divisão convencional entre os primeiros filmes, como “As pessoas pré-fabricadas” de 1982 em que o cineasta marca uma distância entre o tempo oficial do regime comunista e o tempo vivido pelas pessoas, e os filmes mais recentes que acompanhariam o fim do socialismo e o advento do capitalismo na Hungria. Nesses últimos, Bela Tarr seria mais pessimista e

“tempo do depois” não é o tempo de quem não acredita em mais nada, mas o tempo dos “acontecimentos puros em relação ao qual se medem as crenças que a vida carrega” (RANCIÈRE, 2011c, p. 07).

Com esse tempo, o cineasta não procurou transmitir uma mensagem sobre o fim das ilusões ou o fim do mundo no período pós socialismo, mas apresentar as crenças humanas em sequências de imagens em que nada acontece. Para Rancière, diferentemente dos filmes mais antigos de Tarr nos quais a temática social era mais explícita nas críticas ao regime húngaro, os filmes do cineasta relacionados ao “tempo do depois” intencionavam mostrar belas imagens: “A beleza das imagens não é nunca um fim. Ela só é a recompensa por uma fidelidade à realidade que se quer exprimir e aos meios que se possui para tanto” (RANCIÈRE, 2011c, p. 04).

Assim como no caso da expressão “aquele que vem depois”, com a noção do “tempo do depois” não se pretende tomar a posição de alguém que vivenciaria o fim de um processo e por isso supostamente saberia mais do que os outros⁵⁷. “Vir depois” é tomar uma decisão, a de observar num acontecimento uma alteração que se passou no mundo sensível. No caso de Tarr, a alteração desdobra-se na proposta de dispor uma sequência de imagens pouco convencionais em que a beleza aparece na repetição do dia a dia, em que nada acontece. Nesse caso, a alteração está na disposição ao espectador de belas imagens sobre um cotidiano qualquer construídas pelo cineasta; cotidiano no qual, até então, não teria sido vista beleza alguma.

Essa postura que envolve observação, fruição e reflexão não seria algo pertencente somente ao filósofo, pois o “vir depois” é algo que faz o cineasta, o crítico de cinema, o filósofo e *qualquer um*. Conforme afirma Rancière no artigo “*Après quoi?*” (1989), em relação ao “ser falante”: o sujeito é “aquele que vem depois, aquele que se arrisca a continuar, por sua conta, um texto já iniciado (*un texte déjà engagé*), uma história já começada” (RANCIÈRE, 1989). Ou seja, não há um estatuto diferenciado na análise do filósofo sobre um acontecimento em relação à análise que qualquer um pode fazer de um evento do cotidiano, do vivido, de uma obra.

menos combativo, com a apresentação de planos sequências extensos que expressariam a solidão das personagens e a angústia da existência, como em *O cavalo de Turim*, de 2011 (RANCIÈRE, 2011c, p. 03).

⁵⁷ No artigo “*Après quoi?*” publicado em 1989, Rancière já havia esboçado essa crítica aos filósofos que se colocam na posição de estarem no “depois”, o que implicaria, de um lado, um “esforço heroico” por parte desses filósofos para pensar no “fim dos tempos” e de outro, uma massa indistinta “que se supõe que habita as ruínas sem sabê-lo”. Essa posição do “depois” atribuiria ao filósofo a missão de pensar o que ele verifica no silêncio dessa massa (RANCIÈRE, 1989). Percebemos assim um duplo sentido ao “depois”: um que Rancière critica por destacar o lugar do filósofo como sendo aquele de quem consegue ver o que os demais não enxergam e outro que é a sua posição em relação aos acontecimentos, como aquele que vislumbra uma alteração num mundo sensível, algo que o crítico de cinema faz, o cineasta ou qualquer um.

Para exemplificar essa definição do sujeito como “aquele que vem depois”, Rancière retoma a figura dos operários, que se relacionam com sua identidade social sob a forma da “duplicidade”:

Por trás da suposição de um animal *laborans* levando a bandeira, heroica ou funesta, de um novo *homo politicus*, é necessário encontrar a figura, por sua vez comum e singular de um animal racional que acredita nas palavras de suas bandeiras como acredita todo ser falante, todo mortal capturado pela linguagem, como se crê, no geral, nisso que se diz: sob a forma da duplicidade (RANCIÈRE, 1989).

Como os imitadores na República platônica, os operários expressam a união de dois seres em um, sem que essas duas identidades signifiquem a mesma coisa. Assim, o operário é um ser “duplo”, pois sua identidade constitui-se em torno de formas de identificação e de um discurso “próprio” imposto de fora aos indivíduos agregados sob o nome “classe operária”. Mas, ao mesmo tempo, Rancière apresenta um fenômeno singular de uma “produção de sentido” resultante da “atividade de uma rede aleatória” de indivíduos colocados, de diversos modos, na posição de “porta-vozes”: “não como pessoas que portam as palavras das massas, mas de pessoas que portam a palavra simplesmente”⁵⁸.

Em outros termos, para Rancière a filosofia deveria sair de si mesma, de um enclausuramento em torno de uma “razão sábia” (*raison savante*), que deseja ter à sua disposição um “mundo substancial de significações” (RANCIÈRE, 1989). Para Rancière, o papel do pensamento não é o de buscar o acontecimento bruto para lhe atribuir significados, pois o filósofo atribui sentido ao seu mundo sensível ou aos acontecimentos da mesma forma que outro ser falante. A posição “daquele que vem depois” é a de qualquer um que reflete e procura sentidos para suas experiências de duplicidade nos mundos sensíveis que habitam.

Ao sair desse lugar de pretender significar o mundo num todo coerente, o filósofo toma a decisão de “vir depois”, torna possível a produção de um pensamento sobre algo que se passou, sem ter, com isso, uma finalidade a se almejar. Antes, se é tomado pela fruição de uma “recompensa” dessa realidade ou mundo sensível que se procura expressar, tal como as belas imagens de Béla Tarr. No caso de Rancière, essa recompensa não seria o seu encontro com os proletários escritores e com Jacotot?

⁵⁸ Com a tradução, perde-se o jogo de palavras de Rancière: “(...) *le produit de l’activité d’un réseau aléatoire d’individus mis, par de chemins divers, dans la position à la fois centrale et hors-jeu, de porte-paroles: non pas des gens portant la parole des masses, mais des gens portant la parole tout court*” (RANCIÈRE, 1989).

Ao escrever, Rancière não se coloca no tempo do fim das promessas, aquele das desilusões ou das frustrações que marcaram a sua geração, nem na posição do “pássaro de Minerva” hegeliano, mas como “aquele que veio depois”, como alguém que se debate com a linguagem, ressalta sentidos e percebe acontecimentos, alterações em mundos sensíveis. Ou seja, como alguém que não almeja estar na posição de vanguarda em relação aos outros. Desse modo, o autor se propõe o esforço de libertar o “trabalho errante do sentido” e, com isso, obtém a recompensa de encontrar-se com desvios:

Esse esforço corresponde a isso que, em um outro trabalho [*O mestre ignorante*], eu analisei como verificação da igualdade: exercício de uma razão que só se faz ouvir no repúdio de toda temporalidade própria àquele que sabe, de toda partilha presumida entre uma elite de guardas noturnos e uma massa adormecida (RANCIÈRE, 1989).

Ao deslocar-se a posição do pesquisador do lugar do “inteligível” diante do “sensível”, Rancière embaralhou os papéis comumente atribuídos ao filósofo, ao historiador, ao crítico de cinema ou a um cineasta engajado que se propõem a pensar na realidade. Movimento proporcionado pela forma como a leitura dos escritos de Jacotot ou dos operários o teria afetado enquanto “blocos sensíveis”: “composição de palavras, argumentos, relatos, imagens” ou como “proposição de mundo” (TABACOF *et al*, 2021).

Por meio da sua escrita e reelaboração desses blocos sensíveis, Rancière embaralhou os lugares que estavam consolidados para Jacotot, um educador polêmico esquecido ou para os operários, escritores utópicos desacreditados. Com isso, seus livros também se tornam “blocos sensíveis”, ou seja, a expressão material de uma composição de pensamentos e imagens por meio da escrita. Algo que não possui uma finalidade a se alcançar, não de modo instrumental, mas que se propõe a apresentar “belas imagens” ou cenas igualitárias que podem nos afetar e transformar a forma como entendemos o próprio termo “igualdade”.

3.1.4 Cena

Em uma reflexão sobre *O mestre ignorante*, Rancière afirmou ter criado um “dispositivo específico de escrita”, ao romper com uma lógica de encadeamentos para narrar a história de Jacotot (RANCIÈRE, 2006, p. 178). O filósofo não tratou dos escritos de Jacotot como se fossem um dado “sensível” da realidade a requerer a sua análise “inteligível” de pesquisador. Nesse estilo próprio de escrita, a noção de “cena” é central para compreendermos a narrativa

de Jacotot como um “mundo sensível” e não como parte de um discurso que determinaria como esse agente histórico deveria ter sido e agido de acordo com o contexto em que se encontrava no início do século XIX. Com isso, Rancière optou por não diluir a trajetória da personagem num quadro mais geral.

A noção de “cena” é definida por Rancière como a efetivação de um método (*mise en oeuvre d'une méthode*). Por meio da cena, se apresenta uma “singularidade” envolvida em redes de significações. É desse modo que a cena se difere de uma concepção de pesquisa em que, de partida, se determinaria um conjunto de generalizações consideradas como “causas”, com o fim de tomar os casos concretos como ilustrações dos seus efeitos: “Na cena, as condições são imanescentes à sua efetuação. Isso quer dizer também que a cena, tal como eu concebo, é fundamentalmente anti-hierárquica. É o ‘objeto’ que nos ensina como nós podemos falar sobre ele, como nós podemos tratá-lo” (RANCIÈRE, 2012a, p. 123).

Em outros termos, para Rancière a cena é uma “entidade teórica” relacionada ao que ele denomina como um “método de igualdade”. Esse método implica não aceitar uma hierarquia que diferencie níveis entre a realidade e o discurso com a pretensão de atribuir significado aos fenômenos. No lugar de um discurso que se impõe à realidade, a cena possibilita um *encontro* com “pontos do real”, onde um “sistema de relações simbólicas” está em jogo. Por sua vez, essas relações também se encontram ou se chocam entre si, o que possibilita ao filósofo perceber um “máximo de significações” em questão pela multiplicidade de cenas, de registros de discurso que se transfiguram em matéria para a escrita literária ou para a filosofia (RANCIÈRE, 2012a, p. 125/126).

Rancière afirma que a constituição de cenas, em seu trabalho, diferencia-se da aspiração comum entre os filósofos de formular uma “teoria da política” ou uma “teoria da arte” ao que poderíamos acrescentar uma “teoria de educação” ou uma “teoria da emancipação”. Isso porque, ao se propor a realizar uma teoria, se espera encontrar um “sistema” que definiria cada domínio específico de competência de uma área do saber, comportando determinados elementos e conhecimentos. Já a cena provoca o pensamento sobre as condições que tornaram tais identificações e recortes (*découpages*) de territórios possíveis, a partir de uma singularidade (RANCIÈRE, 2012a, p. 97).

Rancière, “partindo de cenas onde tudo é verificável”, contrapõe-se ao procedimento que busca ajustar uma teoria geral e seus conceitos a lugares comuns sobre um domínio específico, como a arte ou a política (RANCIÈRE, 2012a, p. 99). Ou seja, em vez de constituir sistemas, a cena toma os sistemas constituídos como seu objeto de reflexão, a fim de interrogar

essa constituição enquanto tal. Em *O mestre ignorante*, um “conjunto de cenas” foi formulado em torno da cena primeira da “igualdade das inteligências”, evocada por Jacotot como uma opinião a ser anunciada e verificada. Essas cenas possibilitam, por exemplo, o questionamento sobre a configuração de uma “teoria da pedagogia” alicerçada na centralidade das explicações no ato de educar. Em outros termos, são cenas que possibilitam colocar em xeque a configuração de um domínio do saber específico constituído em torno do que a educação deveria ser.

Ao refletirmos sobre a organização da narrativa em *O mestre ignorante*, percebemos como Rancière articula uma “singularidade” e o “máximo de significações” possíveis relacionadas a essa singularidade, a partir de uma cena primeira que se desdobra em “conjuntos de cenas”. Essa cena primeira é a apresentação da noção de “igualdade das inteligências” realizada inicialmente por meio do relato da experiência pontual de Jacotot em Louvain. Então, a narrativa expande-se para a “iluminação” que acometeu Jacotot no que tange à permanência da desigualdade na sociedade como um todo, por meio daquilo identificado por ele como a “explicação”. Essas experiências e os sentidos que lhe foram atribuídos por Jacotot são mostradas como um conjunto de cenas que produziram uma *alteração* em relação a um consenso estabelecido pelos contemporâneos de Jacotot a respeito da necessidade em se expandir o conhecimento científico, por meio de métodos novos visando a ampliação das explicações.

Em seguida, acompanhamos o desdobramento dessas cenas não mais a partir da experiência prática de Jacotot, mas de uma sequência de comentários sobre o Ensino Universal, que trazem à luz a potência da “vontade” e da “atenção” no ato de aprender. Com isso, a narrativa articula a experiência do “aprendizado em ato” com a noção de “emancipação”, destacando-se, assim, uma das máximas de Jacotot: “tudo está em tudo”. Essa afirmação mostra que “tudo está em Telêmaco”, portanto os métodos, por si mesmos, importam pouco (RANCIÈRE, 2017a, p. 49). Em outras palavras, se encontram no centro do processo de um aprendizado emancipador uma obra humana livre de explicações e a vontade do sujeito em entendê-la, interpretá-la, atribuindo-lhe novos significados.

Nesse momento da narrativa, observamos que a experiência inicial de Jacotot aconteceu em razão de um objeto cultural específico interposto entre ele e seus estudantes, mas que essa experiência poderia acontecer novamente com qualquer outro objeto. Emancipar não seria um ato propiciado como consequência de quaisquer “performances pedagógicas especiais”, mas

sim uma “tomada de consciência” sobre a natureza de todo homem enquanto um “sujeito intelectual” (RANCIÈRE, 2017a, p. 62).

É se de notar que no meio do livro, no capítulo “A razão dos iguais”, ocorre uma suspensão na narrativa propriamente dita dos acontecimentos em torno do Ensino universal. Rancière anuncia ser necessário debruçar-se sobre “a razão desses efeitos”, ou seja, dos efeitos da afirmação sobre a opinião da igualdade das inteligências. Apontar a razão significa assumir que a igualdade ou a desigualdade das inteligências não é um fato, já que não seria possível isolar ou medir a inteligência a fim de se provar essa enunciação. Esse capítulo remete o leitor a uma discussão entre dois pensadores do século XVIII que debateram sobre as noções de “inteligência” e “vontade”: Saint-Lambert, poeta adepto do movimento da Ilustração, e Bonald, filósofo contrário aos ideais ilustrados.

Ambos são interpretados por Rancière não com o objetivo de produzir uma reflexão teórica sobre o pensamento de cada um, mas para se verificar os efeitos de dois exemplos de opiniões contrárias sobre a igualdade das inteligências. Com isso, temos aquilo que Rancière definiu como a “multiplicidade de registros de discursos” em relação à cena, já que o autor mobiliza o pensamento de dois escritores tradicionais da Filosofia francesa para apresentar os “sistemas de relações simbólicas” em questão quando se trata da opinião da igualdade das inteligências.

No capítulo seguinte, Rancière retoma a narrativa de Jacotot mostrando os ataques ao Ensino Universal. Essa sequência ressalta como a desigualdade não só é uma opinião, mas também uma “paixão” que se relaciona ao “amor da dominação”. A noção de “cena” como o ato de mostrar uma alteração torna-se ainda mais evidente, pois os comentários dos adversários de Jacotot indicam o quanto a recepção de seu Ensino Universal foi contraditória e diversa ou mesmo que a “igualdade das inteligências” pode ter sido interpretada na chave do seu contrário, a desigualdade.

Nesse momento da narrativa, dedicado à reflexão sobre a desigualdade, Rancière utiliza novamente o recurso ao “recorte” (*découpage*) de discursos diferentes com a apresentação da parábola do Aventino sobre o senador romano Appius Claudius, “o homem da oposição absoluta à toda demanda da plebe”. Apesar de manter sempre seu discurso afinado com o que se esperaria de um orador do senado, ou seja, a encarnação do sentimento de superioridade da elite romana, aconteceu dessa “máquina retórica” emperrar para evitar um desastre maior, uma revolta popular. Nessa ocasião, o senador mostrou-se capaz de uma “extravagância impossível e incompreensível” para um homem na sua posição: escutar os plebeus supondo que das suas

bocas se emitiria uma língua (*langue*) e não mais ruídos. Ou seja, o senador falou com os plebeus admitindo que eles possuiriam a inteligência de compreender as palavras dos espíritos considerados superiores naquela sociedade (RANCIÈRE, 2017a, p. 146).

Em *O mestre ignorante*, essa cena é mobilizada por Rancière para metaforizar o “paradoxo da ficção desigualitária”, pois a desigualdade social só seria algo *pensável* e *possível* tendo por base a igualdade primeira das inteligências (RANCIÈRE, 2017a, p. 147). Ou seja, a igualdade dos seres que compreendem as palavras e ordens que lhes são endereçadas. No entanto, a parábola do Aventino não é propriamente parte da narrativa de Jacotot, pois se trata de uma cena *já constituída*, uma famosa história reescrita em períodos diferentes e apropriada por Rancière em *O mestre ignorante*.

Essa história aparece, com outro sentido, no livro *O desentendimento*, conectada à oposição entre *logos* e *phoné* encontrada na definição de homem como “animal político” de Aristóteles. Nesse texto, Rancière utilizou a parábola para associar a política com a irrupção da palavra (*logos*), tendo em vista o contexto das manifestações operárias de 1830. No ano anterior, o escritor Pierre-Simon Ballanche tinha reescrito, na *Revue de Paris*, essa mesma parábola na forma de um apólogo construído em torno da questão a discutir se “os plebeus falam ou não falam?” (RANCIÈRE, 2012a, p. 125). Ballanche colocou a narrativa para circular e a popularizou entre os próprios operários como uma história que ensina o poder da palavra daquele que se coloca como um igual diante de alguém que se recusa a assumir a igualdade entre as partes em conflito.

Rancière realizou uma dupla conexão entre a parábola do Aventino com Aristóteles e com Jacotot para demonstrar que uma mesma cena pode ser descrita de modos diferentes. Em *O mestre ignorante*, essa cena foi narrada de forma a ressaltar que aquele que se supõe sábio (*savant*), no caso o senador romano, acessa um outro “modo da palavra” ao se emancipar intelectualmente. Assim, a cena demonstra a potência que o sujeito dá a si mesmo ao supor que o outro o entende e que a emancipação é um “método de todo o mundo”. Já no livro *O desentendimento*, em que Rancière retoma a parábola, essa mesma cena significa algo diferente pois se sublinha a força dos plebeus reunidos no Aventino para se fazerem entender pelo senador. Nesse caso, trata-se de uma “efração política” dos plebeus, que se reconhecem como atores de uma situação em que eles não são atores. Em ambas as situações, trata-se da constituição

de uma potência subjetiva: a potência de um sujeito igual. A cada vez essa potência se constitui por um exercício de um dissenso: o interlocutor atribui uma capacidade de falar àquele que não se ouvia falar ou então ele afirma essa

capacidade que lhe recusava. A primeira cena é aquela da emancipação intelectual no sentido de Jacotot; a segunda é política: se verifica a igualdade que o outro lhe nega. Nos dois casos, a função de sujeito é aquela de uma enunciação que (re) constrói uma partilha do sensível (RANCIÈRE, 2012a, p. 131).

A cena, segundo Rancière, pode ser apresentada de diferentes modos, de acordo com as formas narrativas que o autor inventa. Em *O mestre ignorante*, a intensidade das reflexões do livro é proporcionada por essa mistura sistemática das vozes, que torna impossível a separação entre a narrativa e o comentário ou mesmo entre a narrativa de um acontecimento da sua reflexão. Rancière admite que não seriam discerníveis nem mesmo os possíveis elementos ficcionais que ele poderia ter inventado enquanto narrador (RANCIÈRE, 2012a, p. 126).

Por isso, nesse livro a noção de cena é central, pois observamos o entrelaçamento radical dos níveis de significação, a partir da sobreposição entre discursos de registros diferentes: os escritos de Jacotot, os escritos de seus adversários, as reflexões de filósofos tradicionais, uma cena como a do Aventino, os comentários de Rancière. Essa mistura certamente confunde aqueles que tentam classificar o livro de modo genérico (ROSS, 1991, p. XXIII) ou mesmo quem busca nas suas ideias métodos a serem aplicados.

Longe de se configurar como a proposta de um método ou de ser classificado como um livro de educação, de história ou de política, *O mestre ignorante* é um exercício de pensamento, feito por meio da escrita e do uso da cena, o que nos faz ter em vista a singularidade de um mundo sensível. Algo que nos permite, a partir dessa singularidade, interrogar os significados de educação, de igualdade, de progresso ou mesmo de método pedagógico em nosso tempo.

Por meio da cena como um exercício de pensamento, Rancière realiza “exercícios de dissenso”, que reconstróem partilhas do sensível. Procedimento que já era parte do seu trabalho desde o coletivo *Les Révoltes logiques*, para quem interessava “que os arquivos sejam discursos, as ‘ideias’ dos acontecimentos, que a história seja em cada instante ruptura, questionável somente daí, somente politicamente” (LES RÉVOLTES LOGIQUES, 1977, p. 7). Enquanto uma narrativa histórica, *O mestre ignorante* apresenta cenas que são conexões de acontecimentos, noções, significações “que fazem *circular sentido* de uma maneira que escapa a toda contemporaneidade, a toda identidade do tempo com ele mesmo” (RANCIÈRE, 2011b, p. 49, grifo nosso), sentidos que são instantes de ruptura com consensos, com partilhas do sensível.

3.2 A escrita como o pensamento em ato

3.2.1 Partilha do sensível: o tempo como interdição

Ao refletir sobre sua obra, Rancière afirma que “a escrita não é expressão de um pensamento, mas sim o próprio trabalho do pensamento” (TABACOF *et al*, 2021). Por meio da escrita, torna-se possível construir “planos de igualdade, esses pequenos tecidos de um mundo da palavra igualitária” que, na pesquisa acadêmica, efetiva-se com a composição de um livro como um “mundo igualitário” (TABACOF *et al*, 2021). Desse modo, a escrita é a conexão entre o pensamento e a cena, ou seja, entre uma materialidade expressa em textos, discursos, poemas e um método de igualdade. Para Rancière, escrever é um *ato* que não pode se realizar sem, simultaneamente, significar aquilo que realiza:

Uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ele forma uma comunidade; dessa comunidade com a própria alma. Na atenção apaixonada que as sociedades escolarizadas dão ao aprendizado da escrita e à posição correta do corpo do jovem aluno, mais ainda que à perfeição daquilo que ele escreve, transparece um valor fundamental: antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e dar sentido a essa ocupação (RANCIÈRE, 2017b, p. 7).

Ao se efetivar no mundo sensível, a escrita opera uma reconfiguração da “partilha do sensível”. Esse termo indica o estabelecimento de uma “linha de partilha” entre o pensamento do “*possível e o impossível*” (RANCIÈRE, 2012a, p. 110, grifo nosso). Essa linha de partilha é a própria “constituição estética” que dá forma a uma comunidade, ao conjugar duas determinações ao mesmo tempo: “a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição dos quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas se determina no sensível” (RANCIÈRE, 2017b, p. 08).

Essas determinações no espaço funcionam como uma encenação, cujo sentido difere da “cena” enquanto um “método de igualdade”. Isso porque a encenação posta em jogo pela partilha do sensível “faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce” (RANCIÈRE, 2009, p. 16). Ou seja, essa encenação mostra que a ocupação de cada um numa comunidade determina até que ponto é *possível* participar desse comum ao mesmo tempo que impõe o que é *impossível* a certas partes desse mesmo comum.

Se por meio de cenas constroem-se planos de igualdade, a partilha do sensível, ao contrário, encena reiteradamente a desigualdade em relação às possibilidades de participação de cada um numa comunidade: “ter esta ou aquela ‘ocupação’ define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc.” (RANCIÈRE, 2009, p. 16). Nesse sentido, “encenar” significa tornar visíveis as ficções cujo intuito é performar certos efeitos. Entende-se o termo “ficções” conforme define Rancière: “a política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem ficções, isto é, rearranjos *materiais* dos signos e imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer” (RANCIÈRE, 2009, p. 59, grifo no original).

Esses rearranjos materiais são ficções na medida em que apresentam ou tornam as coisas, situações e acontecimentos perceptíveis e inteligíveis, por meio da instituição de “estruturas de racionalidade”. Desse ponto de vista, a ficção não é a invenção de mundos imaginários, mas modos de evidenciar formas de coexistência, de sucessão ou de encadeamento causal, que caracterizam o possível, o real ou o necessário (RANCIÈRE, 2017c, p. 11). Portanto, existe uma dubiedade entre o que é a “cena” e o “encenar”, termos que possuem determinados significados caso sejam tomados enquanto “método da igualdade” ou “partilha do sensível”, ou seja, desde que construam ficções de igualdade ou de desigualdade.

Poderíamos tomar como exemplos de encenação de *ficções* da desigualdade alguns aspectos dos textos de Platão e de Aristóteles interpretados por Rancière. Ambos os filósofos gregos construíram histórias que justificam a desigualdade na partilha do sensível. Para Aristóteles, o cidadão seria quem participa da cidade como aquele que governa e, ao mesmo tempo, que é governado. Entretanto no entendimento em relação a quem seriam esses a “tomar parte” da cidade como cidadãos há uma interdição explícita, pois, para Aristóteles, o escravo não seria cidadão porque somente entenderia a linguagem, mas sem a possuir de fato. Já em Platão, os artesãos não participariam do que é comum por não possuírem tempo para qualquer outra atividade que não seja o próprio trabalho, ou seja, por não terem tempo livre (RANCIÈRE, 2009, p. 16).

Nos dois casos, percebe-se que a partilha do sensível é uma disposição do que se pode ou não fazer numa comunidade de acordo com um critério previamente estabelecido a partir das diferentes funções sociais. Afirmar que a cena, enquanto método da igualdade, rompe com a encenação da partilha do sensível é atribuir à cena o poder de reconfigurar uma distribuição prévia e visível entre os que “tomam parte” num comum. Distribuição essa que associa, de

forma arbitrária, os lugares sociais dos sujeitos a determinadas “faltas”, seja a de linguagem em Aristóteles ou a de tempo em Platão.

O fato de a escravidão não integrar mais as sociedades atuais da forma como fazia nas antigas *pólis* não significa que a interdição da linguagem, tal como propõe Aristóteles, não seja mais operada. Aliás, em *O desentendimento* (2018), Rancière reflete, de forma detida, sobre a interdição da linguagem ao propor que a partilha entre os que possuiriam “*logos*” e aqueles que somente emitiriam “ruídos”⁵⁹ seria atualizável na identificação da “parte dos sem parte” como, por exemplo, os trabalhadores ou integrantes de movimentos sociais.

Essas duas ausências imputadas a determinados sujeitos na partilha do sensível operam como duas formas de interdição, que se relacionam: a da linguagem, em Aristóteles, e a do tempo, em Platão, sendo esta a mais fundamental. Ao atualizar a premissa platônica sobre a exclusão da organização e do comando da cidade daqueles que não têm tempo, Rancière entende que isso não significa a completa negação da coisa comum aos que não possuiriam competência para tal. Antes, a interdição do tempo apresenta-se como uma progressão, a partir da ideia de que ou “ainda não é a hora” ou de que “já não é mais a hora” ou de que “nunca foi a hora” (RANCIÈRE, 2012a, p. 108). Ou seja, a interdição opera na expectativa de que aqueles considerados como os que emitiriam somente ruídos poderiam estar preparados a tomar parte no comum em um momento futuro, sob certas condições a serem cumpridas.

Essa noção de tempo enquanto progressão é fundamental para a compreensão sobre a partilha do sensível, acompanhada da noção de espaço. Rancière vislumbra uma relação entre espaço e tempo ao propor que: se o tempo interdita e prescreve os lugares de cada um na comunidade, o espaço é capaz de redistribuir tais restrições e de fazer coexistir o que o tempo separa. Interessa-nos pensar que a interdição da partilha do sensível ou a redistribuição pelo espaço não são operações relacionadas somente às ficções da desigualdade construídas para impedir os trabalhadores de tomar parte no espaço comum como qualquer outro, tal como os exemplos apresentados das interpretações de Rancière sobre Aristóteles e Platão. Isso porque o espaço é capaz de realizar um contra movimento que “engaja outro pensamento sobre o tempo”, o do *tempo como coexistência* (RANCIÈRE, 2012a, p. 108).

⁵⁹ Em *O desentendimento*, Rancière inicia sua reflexão ao apresentar a concepção de política em Aristóteles, a partir do vínculo expresso entre o caráter político do homem e a posse do *logos*, entendido como a palavra que manifesta um pensamento, uma racionalidade. Na visão de Rancière, essa definição aparentemente simples é complexa, pois se subentende uma divisão entre os que a voz denota a posse do *logos* em oposição aqueles cuja voz só seria capaz de produzir ruídos. Rancière denomina como a “parte dos sem parte” aqueles cuja voz é reconhecida somente como produtora de ruídos por quem domina na partilha do sensível. A política irrompe quando a “parte dos sem parte” faz ouvir sua voz como palavra e não ruído.

Essa concepção de tempo associada a uma noção de espaço nos permite associar a cena, enquanto o que reconfigura a partilha do sensível, à criação de um tempo como coexistência em *O mestre ignorante*. Rancière fez coexistir uma personagem do passado, Jacotot, com o tempo presente do filósofo, assim como coexistem, em um plano de igualdade, o seu discurso de “sujeito” com a palavra do “objeto”. Com tal operação, Rancière rompeu uma partilha fundamental na escrita acadêmica em que se delimitam previamente lugares específicos e assimétricos para o tempo passado e para o tempo presente, assim como para o objeto analisado e para o sujeito pesquisador.

Esse tempo como interdição caracteriza uma “partilha da ciência”, que fundamenta a lógica da pesquisa histórica ou sociológica, áreas do saber que buscaram se afirmar enquanto disciplinas acadêmicas a partir de uma ideia de Ciência que rompeu com a escrita literária mais radicalmente. O “rigor da Ciência” buscado pelas Ciências Humanas, sobretudo pela história e pela sociologia, decretou uma guerra em torno da escrita, já que a Ciência visaria remediar um suposto mal da escrita. Esse mal seria concebido como a divisão provocada pela “desordem da escrita” no corpo comunitário: “a desordem das palavras sem referentes e dos enunciados mudos/falantes que instituíram o palco revolucionário”⁶⁰ (RANCIÈRE, 2017b, p. 20).

Ou seja, a Ciência postularia seu papel como sendo aquele da escrita das palavras exatas, desconfiada do “excesso democrático das palavras”. Do ponto de vista da Ciência assim concebida, ainda não seria a hora da palavra circular, pois caberia ao pesquisador delimitar o tempo de amadurecimento do saber para estabelecer a diferença entre saber do senso comum e o conhecimento exato ou rigoroso detentor do domínio do tempo.

De acordo com a lógica de uma “partilha da ciência”, o pensamento seria habitualmente associado aos “livros demonstrativos”, ou seja, modos de comunicar os resultados do pensamento para confrontar algumas posições instituídas. A essa forma de se entender o pensamento, Rancière opõe os “livros retóricos”. Esses seriam, para o filósofo, mais poéticos e descritivos e, por isso mesmo, “os verdadeiros livros teóricos”, ou seja, livros nos quais se tecem o trabalho do pensamento. Diferentemente dos livros demonstrativos, os retóricos não objetivam *demonstrar* posições teóricas ou teses, mas “fazem mover” as referências a partir das quais as demonstrações operam. Isso porque esses livros possuem a capacidade de desfazer as fronteiras e de buscar formas, modos de enunciar e de relacionar capazes de efetivar uma

⁶⁰ Rancière identifica uma Revolução estética no século XIX com o advento da Literatura na forma do Realismo e com a profusão de textos escritos por operários. Revolução estética que seria também política e democrática, pois essas palavras em circulação não são absorvidas por um discurso dominante. A palavra dos operários é o “excesso”, o “acontecimento de palavra”. Podemos localizar essa discussão nos livros *Os nomes da história, A partilha do sensível e Políticas da escrita*.

“descompartimentação” (*décloisonnement*) (RANCIÈRE, 2012a, p. 148) entre as disciplinas ou na relação entre sujeito e objeto⁶¹.

Desse modo, a configuração de uma escrita “demonstrativa” relaciona-se à forma como as Ciências Humanas buscaram diferenciar-se da escrita retórica, literária. Entretanto, ao procurar romper com a Literatura, a Ciência apropriou-se dos modelos de separação de gêneros, adaptando-os. Ou seja, a Ciência consolidou-se enquanto tal a partir do modelo da “totalidade orgânica”, visto por Platão no discurso vivo e proposto por Aristóteles como princípio da obra poética. Esse modelo implicaria na elaboração de um corpo cujas partes se coordenam sob a direção de um centro. A ficção, que seria integrante da poesia para Aristóteles, é justamente o encadeamento de ações ligadas pela necessidade ou verossimilhança dentro desse “corpo”. Por isso que “a ficção não é a fantasia à qual o rigor da Ciência se opõe. Ela lhe fornece, muito pelo contrário, um *modelo de racionalidade*” (RANCIÈRE, 2017c, p. 21).

3.2.2 Escrita e dissenso

Em variados momentos de sua obra, Rancière retratou historicamente como esse modelo de racionalidade da ficção originou-se com Platão e Aristóteles, consolidou-se nas artes renascentistas, para depois ser revolucionado no século XIX e então se tornar o modelo formal das Ciências Humanas⁶². De certa forma, o estilo de escrita de Rancière, que resiste à escrita demonstrativa/científica em prol de um estilo mais retórico, contempla aspectos do que ele denominou como “revolução estética” ou “regime estético da arte”. O termo estético, tal como mobilizado por Rancière, vincula-se à distinção de um “modo de ser sensível” próprio às

⁶¹ Rancière cita um texto seu publicado em colóquio, “*Qu’est-ce que le politique?*”, como um exemplo de texto “demonstrativo”, mas ainda *O desentendimento* ou o texto “Teses sobre política” também poderiam ser considerados “demonstrativos”, ainda que Rancière tenha teorizado a partir de cenas, também nessas ocasiões (RANCIÈRE, 2012a, p. 149).

⁶² Rancière identifica três regimes de arte: “regime ético das imagens”: inclui as imagens enquanto tipos de “seres”, objetos de questionamento em razão de sua origem, verdade, destino; nesse regime encontra-se a polêmica platônica contra os simulacros da pintura, do poema e da cena, trata-se de um regime ético pois se procura entender no que o modo de ser das imagens relaciona-se ao modo de ser dos indivíduos e das coletividades; “regime poético-representativo”: identifica a arte de acordo com o par *poiesis/mimesis*, ou seja, entende arte como a execução de artes particulares, imitações; privilegia-se a ação trágica por meio da fabricação de uma intriga, distingue gêneros, identifica a arte boa ou ruim, fundamenta-se no princípio de verossimilhança; por fim, o “regime estético das artes” é uma forma mais precisa de se referir ao período habitualmente denominado como Modernidade. Com o termo Modernidade identificou-se esse momento da configuração das formas de arte enquanto tais de maneira simplista ao sugerir uma passagem do antigo ao moderno, do representativo ao não-representativo ou ao anti-representativo, como se houvesse um “destino global antimimético” para as artes; porém o “pulo fora da *mimesis*” não é concebido por Rancière como uma recusa da figuração, antes se trata valorizar a semelhança para destruir os limites em que ela operava, subvertendo as hierarquias da representação. O “regime estético” não opõe antigo e moderno, pelo contrário, “não cessa de colocar em cena o passado” (RANCIÈRE, 2009, p. 35).

experiências artísticas, ao modo de ser dos objetos da arte, isto é, ao fato das obras de arte pertencerem a um regime específico do sensível (RANCIÈRE, 2009, p. 32).

Nesse sensível ao qual as artes pertencem, encontramos o aspecto revolucionário do regime estético: a sua potência “heterogênea”, “a potência de um pensamento que se tornou estranho a si mesmo”. Em outras palavras, o pensamento como uma “identidade dos contrários” produzida pelo “estado estético”⁶³ como “pura suspensão”, “momento em que a forma é experimentada por si mesma. O momento da formação de uma humanidade específica” (RANCIÈRE, 2009, p. 34). Essa revolução estética embaralhou as delimitações entre as especificidades de cada arte, confundiu as fronteiras que as separavam entre si e as afastavam da experiência sensível (RANCIÈRE, 2013b, p. 12).

Rancière vislumbra, no século XIX, o que ele denomina como uma Revolução estética, a irrupção de dois acontecimentos paralelos em relação à escrita, que poderíamos considerar como uma interface: a arte literária que passa a se reconhecer como um regime histórico, como Literatura, e a “literariedade” (*littéralité*)⁶⁴, a capacidade da palavra em se apoderar dos corpos de forma democrática. Em suma, nesse momento aconteceu algo na relação entre escrita e literatura que foi fundamental para pensar a política, a subversão, a emancipação e a “literariedade” como ato de subversão (RANCIÈRE, 2012a, p. 102).

Em um lado dessa interface, o “regime estético da arte” inaugura-se com o denominado Realismo. De acordo com Rancière, esse movimento literário afastou-se do regime anterior, o “regime poético”, não ao romper com a *mimesis* ou com a figuração, mas ao subverter seus princípios fundamentais como as hierarquias da representação, ou seja, a preponderância do narrativo sobre o descritivo e a preferência por certos temas, considerados mais dignos de serem representados numa história. Em seu lugar, o Realismo formulou um “modo de focalização fragmentada”, que impôs a “presença bruta” em vez dos encadeamentos racionais da história (RANCIÈRE, 2009, p. 35).

Enquanto um acontecimento da Revolução estética, essa ruptura provocada pelo Realismo pode ser exemplificada com a recepção dos escritos de Gustave Flaubert, que foram identificados como

⁶³ Rancière toma de Schiller o termo “estado estético” como a pura suspensão, experimentação da forma e formação de uma humanidade específica. Seria o primeiro e “inultrapassável” manifesto do Regime estético das artes (RANCIÈRE, 2009, p. 34).

⁶⁴ Encontramos duas formas de tradução desse termo: literalidade em *Políticas da escrita* (RANCIÈRE, 2017b, p. 18) e literariedade em *O desentendimento* (RANCIÈRE, 2018, p. 49). Optamos por essa última tradução já que “literariedade” assemelha-se mais a “literário”.

a democracia em literatura, apesar da postura aristocrática e do conformismo político de Flaubert. Até mesmo sua recusa em confiar à literatura uma mensagem é considerada como um testemunho da igualdade democrática. Ele é democrata, dizem seus adversários, na sua opção por pintar em vez de instruir (RANCIÈRE, 2009, p. 19).

Em *O fio perdido* (2017c), Rancière apresenta o modo como Flaubert tornou visível o quadro de referências da lógica representativa tradicional, por meio da colocação em cena de um detalhe que pôde subverter tal lógica. No conto “Um coração simples”, vemos uma descrição da sala de estar da casa em que a protagonista, uma “pobre criada analfabeta”, trabalha. Nessa sala se encontra um piano embaixo de um barômetro⁶⁵. Para Rancière esse tipo de descrição, marcante dos romances realistas, propõe uma ruptura com a ordem representativa da *mimesis* ao deslocar a hierarquia da ação, da verossimilhança e da organização dos elementos da narrativa em torno de relações necessárias entre si. No lugar dos elementos considerados necessários, o romance e o conto realista dispõem de situações como essa do barômetro e do piano em que se descrevem objetos e suas posições na cena; descrição que é aparentemente inútil para o transcorrer da história. Entretanto, na cena citada, o barômetro é ressignificado, por Rancière, por ser um instrumento banal que resume um *mundo sensível*:

O ponteiro que marca as variações da pressão atmosférica também simboliza a existência imóvel daqueles cujo horizonte se limita a saber, a cada manhã, as condições favoráveis ou desfavoráveis que o tempo proporcionará às atividades do dia. Ele marca a separação entre os que vivem na sucessão de trabalhos e dias, e os que vivem na temporalidade dos fins. Ele vai, a partir de então, marcar outra coisa: o elo dessas existências obscuras com o poder dos elementos atmosféricos, as intensidades do sol e do vento e a multiplicidade de acontecimentos sensíveis cujos círculos se ampliam ao infinito (RANCIÈRE, 2017c, p. 25).

Ou seja, o barômetro existe na cena não como um elemento inútil que não faz mais do que mostrar o real, mas sim para compor a “textura desse real”, o modo de vida de personagens como Félicité, a empregada pobre que pode aspirar a vivenciar sentimentos, “acontecimentos sensíveis”, antes restritos aos indivíduos de uma classe social superior à sua e que agora se ampliam⁶⁶. Isso porque a história narra a existência monótona de uma pessoa pobre que

⁶⁵ Rancière menciona essa cena por ter sido a mesma que estimulou as reflexões de Roland Barthes em “Os efeitos de real”. Rancière propõe-se a pensar de uma outra forma sobre o papel do “barômetro”, que não passe pela qualificação desse objeto como um detalhe inútil que teria a utilidade de dizer: “eu sou real”, como em Barthes (RANCIÈRE, 2017c, p. 17).

⁶⁶ Em uma reflexão da personagem, após perder o seu papagaio de estimação, conseguimos observar essa torrente de emoções: “Chegando ao topo de Ecquemauville, vislumbrou as luzes de Honfleur que cintilavam na noite como

experiencia uma série de “paixões infelizes”. Em Flaubert, “qualquer um, a partir de então, pode sentir qualquer sentimento, qualquer emoção ou paixão” (RANCIÈRE, 2017c, p. 26). Nesse sentido, Rancière traz à tona uma cena enquanto pensamento da “topografia dos possíveis”, ou seja, como um “plano de igualdade”, já que observamos um tecido sensível em que o inútil barômetro se encontra com aquela que foi destinada ao mundo do trabalho e não ao dos devaneios românticos, ou seja, nesse tecido existe lugar para a existência de um objeto sem utilidade dentro da trama e para a empregada reverter o seu destino.

No outro lado da interface, encontramos a literariedade nos escritos operários e nos “loucos pensamentos” de Jacotot⁶⁷. Essa capacidade de qualquer um em se apoderar das palavras e a capacidade da escrita em se apoderar dos corpos⁶⁸ é potencializada pela circulação das “palavras vazias” e de frases desviadas de seu uso original. Quando as palavras circulam, pelos textos escritos, elas se separam da voz que as enunciou, o que vem a “embaralhar qualquer relação ordenada do *fazer*, do *ver* e do *dizer*”. Ou seja, com a circulação da palavra, as palavras e frases, que são provenientes de um “discurso do alto” para aprisionar os “corpos populares” num modo de vida relacionado às necessidades vitais, se desvinculam desses corpos. Trata-se da “perturbação democrática da letra sem corpo” (RANCIÈRE, 2017b, p. 15).

Em outros termos, para Rancière a literariedade relaciona-se com a capacidade de qualquer um em se apropriar das palavras para expressar um *logos* no lugar de ruídos, ou seja, para expressar uma racionalidade, um pensamento. Algo possível pela capacidade da escrita de circular e de embaralhar palavras e corpos que se encontravam identificados em determinados discursos. Por isso a escrita é política, pois “o animal político moderno é antes de mais nada um animal literário, preso no circuito de uma literariedade que desfaz as relações entre ordem das palavras e ordem dos corpos que determinam o lugar de cada um” (RANCIÈRE, 2018, p. 50).

estrelas; o mar, mais ao longe, espalhava-se indistintamente. Então uma fraqueza a deteve; e a miséria de sua infância; a decepção do primeiro amor, a partida do sobrinho, a morte de Virginie, como as vagas da maré, voltavam todas de uma vez, e, subindo-lhe à garganta, a sufocaram” (FLAUBERT, 2015, p. 57).

⁶⁷ Rancière faz uma comparação entre o poeta inglês Keats e Jacotot: “Na época em que o jovem poeta inglês elabora seu programa poético, um professor francês exilado na Bélgica por causa do retorno dos Bourbon, Joseph Jacotot, elabora os loucos pensamentos que, dez anos mais tarde, provocarão o pânico no mundo intelectual: tudo está em tudo e todas as inteligências são iguais (RANCIÈRE, 2017c, p. 94).

⁶⁸ Esse evento que Rancière vislumbra como “literariedade” é a circulação de textos operários no século XIX. Para o autor, a escrita se apoderou dos corpos quando os operários escreveram suas autobiografias repetindo alguns lugares-comuns do romance literário, imitando os grandes romancistas da época. Para Rancière não se trata de uma incapacidade criativa, de um escasso “capital cultural”, mas sim de um *excesso de palavra*, “palavras sem referente e enunciados sem pais”, palavras disponíveis à imitação dos “filhos do povo” (RANCIÈRE, 2017b, p. 18).

Na escrita de *O mestre ignorante* percebemos um encontro entre as premissas da revolução formal do romance realista e a democracia da palavra. Do regime estético da literatura, Rancière se apropria da ruptura com a hierarquia que separa “poesia” e “história”, de um lado e “ficção” e “testemunho”, de outro. Ou seja, na lógica aristotélica, a poesia seria superior à história por contar “o que poderia acontecer” por meio de uma forma mais bem encadeada das ações, que as ordena segundo a necessidade ou verossimilhança; enquanto a história seria “o que aconteceu”, um relato em forma de uma sucessão empírica de acontecimentos. Já a revolução estética transformou tais hierarquias ao considerar testemunho e ficção como pertencentes a um mesmo “regime de sentido” (RANCIÈRE, 2009, p. 57).

Desse modo, Rancière mistura os gêneros apropriados da lógica poética aristotélica, sem romper com a *mimesis*, mas ao deslocar suas hierarquias em relação ao que seria considerado digno de ser representado e em relação à suposta distância que o pesquisador deveria manter da matéria pesquisada. Ao invés de tratar um testemunho verdadeiro como seu objeto, Rancière lançou mão da *mimesis*, ao tê-lo imitado no mesmo ato em que o recriou, embaralhando os pontos de referência dos gêneros. Com esse gesto, a palavra de um obscuro professor esquecido nos arquivos operários encontra-se no mesmo plano de igualdade no qual está a palavra do autor e de filósofos tradicionais. Rancière, tal como o “fazedor de *mimesis*” condenado por Platão, perturbou a partilha da ciência entre pesquisador e seu objeto ou entre o que é ficção e o testemunho real, já que “o fazedor de *mimesis* (...) é o homem do duplo, um trabalhador que faz duas coisas ao mesmo tempo” (RANCIÈRE, 2009, p. 64). Rancière, como um duplo, escreve sobre testemunhos e ficções, sobre poesia e história, ao mesmo tempo, sem discernir as fronteiras de um e de outro.

Por isso Rancière não possui um método específico, definido *a priori*, que viria a ser aplicado na análise dos materiais de arquivo. Inclusive poderíamos afirmar que o movimento se deu ao contrário: seu “objeto” tornou-se uma espécie de método. Ao definir a cena como um “método de igualdade”, Rancière afirma ainda que a cena “é a aplicação do ‘método Jacotot’: ‘aprender qualquer coisa e a relacionar a todo o resto’, um método que eu apliquei antes mesmo de ter lido Jacotot” (RANCIÈRE, 2012a, p. 122). Assim, o trabalho de criação de Rancière partiu daquilo que ele aprendeu com o que Jacotot tinha a ensinar sobre a “igualdade das inteligências” e o “tudo está em tudo”, para relacionar isso a outros registros, cenas, comentários, a fim de fazer coexistir aquilo que se encontra separado, de fazer vê-los num “tecido sensível” comum, como Flaubert ao pôr em cena o barômetro e a personagem Félicité no conto *Um coração simples*.

Por meio da escrita, Rancière põe em cena, em posição de igualdade, Jacotot ao lado de filósofos reconhecidamente “sábios”, torna possível a coexistência de registros de diferentes gêneros, faz um texto ressoar no outro, por meio de aproximações “selvagens”, sem, com isso, eliminar a leitura imanente de cada obra, a fim de relacionar os elementos que produzem a textura de um texto (RANCIÈRE, 2012a, p. 67). Rancière ignora as hierarquias do meio acadêmico ao encontrar em Jacotot, um professor esquecido, um “mestre” com quem se aprende uma reflexão cara à filosofia: a crítica ao progresso ordenado, a recusa à ideia de que se tem um atraso a recuperar e que para tanto é necessário que os mais avançados se ocupem de fazer com que os atrasados avancem, num ritmo adequado para tal (RANCIÈRE, 2012a, p. 110).

Essa coexistência provocada pela escrita é, ao mesmo tempo, a construção de uma diferença, ou seja, um ato de evidenciar desvios de uma partilha do sensível, e a criação de uma “homogeneidade transversal” que perpassa as hierarquias dos discursos. O que leva o autor a afirmar que “se pode dizer que a leitura de Gauny e de Jacotot foi mais importante para mim do que aquela de Heidegger ou de Lacan” (RANCIÈRE, 2012a, p. 93). Ou seja, nas cenas produzidas por Rancière, existe esse espaço que atravessa a partilha entre os que são autorizados para refletir sobre determinados temas e os que não são, instituindo um mundo de igualdade em que se pode escolher um filósofo renomado ou um louco professor como companhia para o pensamento.

Para Rancière a escrita é “coisa política” não por ser instrumento do poder, nem a forma real de alcançar o saber. É política por pertencer à “constituição estética” da comunidade, por remeter-se a tal constituição (RANCIÈRE, 2017b, p. 07). Esse processo se desenrola por meio da coexistência, visto que “coexistir” significa construir relações entre o que, a princípio, não se relaciona, isto é, fazer ver junto, como objeto de litígio, a relação e a não-relação. A política “desfaz e recompõe as relações entre os modos de *fazer*, os modos de *ser* e os modos do *dizer* que definem a organização sensível da comunidade” (RANCIÈRE, 2018, p. 54).

Dessa maneira, a coexistência engendra um “objeto de litígio” porque se manifesta enquanto um dissenso, ou seja, como uma ruptura, um desvio ou uma torção nas formas sensíveis da comunidade. Assim concebido, o dissenso produz um efeito de igualdade, ao interromper uma lógica de dominação, um curso ordinário das coisas. Desse modo, o dissenso institui um conflito sobre a configuração de um mundo comum, estabelecendo que esse mundo se constitua, provando na prática essa constituição ao fazer *como se* esse mundo já existisse. Em suma, pelo dissenso, se faz ver dois mundos num só, atitude que se evidencia como a racionalidade da ação política (RANCIÈRE, 1996, p. 375).

Em *O mestre ignorante*, temos um exemplo de constituição da escrita como dissenso, ou seja, como algo que atualiza a igualdade em forma de caso, de uma singularidade. Nesse livro, se ressaltam encontros entre lógicas opostas. Um desses encontros é entre a Literatura e a Ciência, na medida em que, a partir de um livro retórico, o autor embaralha as distinções entre narrador e personagem, por meio de uma narrativa mimética. Com esse gesto, Rancière confunde ficção, ordinariamente entendida como invenção, com o testemunho, entendido como a palavra verdadeira; embaralha o texto de Jacotot com seus comentários de autor.

Outro encontro se dá com a coexistência de registros de diferentes gêneros na mesma narrativa, sem distinções entre um texto de filósofo ou um escrito proveniente de arquivo. Esse encontro expressa uma não concordância fundamental com aquilo que se instituiu como a posição de “intelectual”, associada a um tipo de procedimento específico, o das Ciências Humanas, ou seja, aquele que visa desvelar verdades ou dotar experiências sensíveis de sentido. Traçando um caminho singular, Rancière inventou uma forma própria para se encontrar ou, poderíamos dizer, de se *aventurar* com o tumulto da palavra, em vez de evitá-lo⁶⁹. A mistura de vozes e a confusão em relação a se definir do que se trata o livro (história, pedagogia, política?) indica que não sabemos a quem o livro se destina. O que é característico da escrita, pois “sem saber a quem deve ou não falar, a escrita destrói todo fundamento legítimo da circulação da palavra, da relação entre os efeitos da palavra e as posições do corpo no espaço comum” (RANCIÈRE, 2009, p. 17).

Como a de Flaubert, a palavra de Rancière circula porque o autor “pintou” cenas de igualdade, em vez de querer instruir o leitor. Assim, realizou um trabalho de pensamento, já que “o pensamento age desde que ele seja um território incontrolável, em que não se saiba de onde as ideias vêm e em que estas apenas ajam no modo do sonho ou do sonambulismo” (RANCIÈRE, 2017c, p. 85). Desse modo, *O mestre ignorante* nos mostra cenas de igualdade que possuem também certa beleza, ou seja, uma nova “arte da vida”, pois a beleza exige e alimenta uma “capacidade sensível desvinculada dos meios e dos fins da vontade” (RANCIÈRE, 2017c, p. 85). Ao suspender a sua identidade fixa de autor, Rancière demonstrou

⁶⁹ Em alguns escritos como *Os nomes da história*, “O conceito de anacronismo e a verdade do historiador” e *A partilha do sensível*, Rancière analisou como as Ciências Humanas, em particular a História, apropriaram-se da forma literária para fazerem de si mesmas saberes científicos anti-literários. Ou seja, as Ciências Humanas se apropriaram de um modelo de escrita, mas combateram aquilo que a Literatura engendrou de revolucionário no século XIX: a circulação democrática da palavra, o “tumulto da palavra”. Exemplar desse movimento da História fazendo-se ciência é o historiador Michelet, considerado por Rancière “pai dos *Annales*”. Essa forma literária que moldou o discurso científico das Humanidades “é a poética clássica da representação, que quis dotar o plano da palavra de uma profundidade específica, como manifestação de uma ação, expressão de uma interioridade ou transmissão de um significado” (RANCIÈRE, 2009, p. 21/22).

em ato a capacidade suspensiva da escrita, que suspende os meios e fins e, como consequência, suspende as relações necessárias instituídas pela distribuição tradicional dos corpos na comunidade e pela instituição das capacidades e funções que supostamente cabem a cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES SOBRE A TRADIÇÃO CRÍTICA EM EDUCAÇÃO E O MESTRE IGNORANTE COMO DISSENSO

4.1 Tradição crítica em Educação

4.1.1 A recepção de Althusser na área da Educação no Brasil entre os anos 1970/80

A partir da década de 1970, as ideias de Althusser sobre o papel ideológico da escola na sociedade tiveram boa acolhida entre os pesquisadores da educação no Brasil, mesmo em meio à Ditadura Militar e ao conseqüente cerceamento das liberdades civis e da censura imposta ao espaço acadêmico. Naquele período, predominava nos setores de gestão da educação pública projetos com tendência tecnicista, que aspiravam, sobretudo, a adaptar a escola às necessidades do capitalismo industrial. Como bem caracterizou Marilena Chauí, em conferência realizada em 1979, a “ideologia contemporânea” em relação à educação baseava-se num “mito da racionalidade do real”, que expressava um desejo por organização e planejamento das tarefas pedagógicas. Esse desejo seria conformado pela implementação de medidas com vistas à administração da escola pautada pela *racionalidade*, ou seja, pela separação entre os especialistas do governo responsáveis por tomarem as decisões acerca dos problemas pedagógicos e os professores e gestores escolares, a quem caberia somente executar tais decisões (CHAUÍ, 2016, p. 249).

Em 1970, diante desse cenário, o texto *Ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* publicado por Althusser teria provocado “reviravoltas na área educacional” apresentando um viés crítico, a partir do qual se acusava a escola de configurar-se como uma instituição cuja função principal seria a de *reproduzir* a estrutura social por meio da inculcação de uma ideologia à mercê da manutenção da estrutura de classes (DORE, 2006, p. 332). Esse conceito de “ideologia” como manipulação e mascaramento da realidade aliado ao contexto de autoritarismo no Brasil proporcionou que as ideias de Althusser tivessem, a princípio, forte aderência no meio intelectual brasileiro, sobretudo entre professores universitários.

Cabe ressaltar que em 1966, um ano depois das publicações de *Pour Marx* (1996) e *Lire le Capital* (1996b) na França, as ideias de Althusser já tinham sido apresentadas ao meio acadêmico brasileiro por meio de um artigo do filósofo Carlos Henrique Escobar escrito para a *Revista Tempo Brasileiro*⁷⁰. Logo em seguida, no ano de 1967, teríamos a tradução de *Pour*

⁷⁰ Revista fundada em 1962, momento em que as ideias do “nacional-popular” impregnavam nos artigos, tendo em vista seu corpo editorial formado por autores adeptos dessa tendência. Com o golpe de 1964, a revista foi suspensa, mas teve sua publicação retomada em 1965 passando a seguir uma nova linha editorial baseada nas

Marx e a edição do livro *O marxismo segundo Althusser: polêmica Althusser-Garaudy*⁷¹. Essa divulgação inicial da obra de Althusser deveu-se a intelectuais de formação filosófica ou sociológica, geralmente pesquisadores da área de epistemologia, independentes de grupos políticos organizados.

Ao longo da década de 1970, uma série de artigos é publicada na *Tempo Brasileiro* debatendo temas clássicos do althusserianismo: a cisão entre a obra do jovem Marx e *O Capital*, a separação entre ciência e ideologia, a necessidade do intelectual em se comprometer com a “pretensão teórica do marxismo”, a relação das instituições com o poder. Esses debates não ficariam restritos a *Tempo Brasileiro*, já que as editoras Vozes e Civilização Brasileira também publicariam revistas e livros sobre esse assunto então em voga (MOTA, 2018, p. 9).

Os textos sobre as ideias de Althusser passaram a receber variadas críticas publicadas nas revistas acadêmicas, originando, durante a década de 1970, uma grande produção de artigos e de livros estimulados pelas polêmicas que as leituras de Althusser levantavam contra as tendências marxistas já consolidadas no meio intelectual brasileiro, no qual predominava a leitura de Georg Lukács, Hegel e da Teoria crítica⁷². Desse modo, o pensamento de Althusser tornou-se bastante conhecido entre os acadêmicos, graças a essa “guerrilha intelectual” praticada nas revistas de divulgação teórica (MOTA, 2018, p. 23). O autoritarismo da Ditadura Militar parecia incentivar, de certo modo, o debate entre diferentes posições políticas na forma das discussões teóricas, fomentando a publicação de artigos polêmicos e de réplicas.

Nesse mesmo momento, na área da educação, as ideias de Althusser tiveram uma adesão significativa e imediata à publicação de seu livro sobre os aparelhos ideológicos, ideias que foram acompanhadas pela apropriação de outros autores que faziam uso do conceito de “reprodução”. A tradução do livro *A reprodução* (2008) de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron⁷³ tornou acessível a sua análise em que a educação é concebida sob o ponto de vista da “reprodução cultural” vinculada à “reprodução social” com o fim de destacar a propagação de um *habitus* favorável à perpetuação das desigualdades de classe (DORE, 2006, p. 333).

discussões teóricas e tratando de temas específicos em cada edição. A de número 15/16 viria a apresentar o “estruturalismo francês”. O texto de Escobar foi publicado em edição anterior, de número 13/14.

⁷¹ Livro publicado pela editora Sinal, pertencente, à época, ao grupo de esquerda Ação Popular (AP), organização estudantil de tendência católica progressista e que depois de 1964 se aproximou do maoísmo tornando-se em 1971 Ação Popular Marxista-Leninista (AP-ML) (MOTA, 2018, 1).

⁷² A revista configura um grupo de althusserianos em oposição a intelectuais filiados ao Partido Comunista Brasileiro (influenciados pelas leituras de Georg Lukács) e aos professores marxistas da USP (identificados com a Teoria crítica de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin e a um marxismo vinculado aos conceitos hegelianos).

⁷³ O livro em francês dos autores data de 1970 e a tradução em português deu-se em 1975.

Podemos incluir ainda nesse grupo de autores “reprodutivistas” a dupla Christian Baudelot e Roger Establet, cuja tradução em português do seu livro *L'école capitaliste en France* (1972) seguiu a publicação original⁷⁴. Os autores analisavam a escola francesa na chave do conceito de “aparelhos ideológicos do Estado”, ampliando a noção de “autonomia relativa” da instituição, ao apontarem que nela haveria espaço para a “ideologia proletária” resistente à dominação capitalista. Essa análise não se eximia de ressaltar que o objetivo final da escola continuava a ser o de perseguir *fins exteriores* a ela mesma: a manutenção da contradição principal do capitalismo concretizada na luta que opõe burguesia e proletariado. Assim, os autores abriam espaço para a manifestação da luta de classes na escola, mas sempre ressaltando que essas contradições viriam de *fora* da escola, por serem forjadas nas relações de produção (DORE, 2006, p. 333).

O conjunto dessas teorias que buscavam explicar as relações entre escola e estrutura social seria reconhecido sob a alcunha de “paradigma da reprodução” ou “teorias da reprodução”. Na França, a repercussão desse paradigma esteve associada ao clima de desencanto com a democratização do ensino. Os dados das pesquisas empíricas demonstravam que a escolarização não surtia os efeitos prometidos de igualdade e mobilidade social (NOGUEIRA, 1990, p. 56). Se na França o contexto da ampliação da escolarização e do acesso ao ensino superior desencadeou uma adesão às teorias da reprodução, tendo em vista o sentimento de desilusão vivido com a educação formal, no Brasil esse processo de ampliação do acesso ao ensino fundamental ainda estava em curso, mas parecia já demonstrar, aos pensadores marxistas, que a escolarização das classes populares serviria, ao fim e ao cabo, para perpetuação da ideologia tecnicista e da divisão do trabalho manual e intelectual. As teorias da reprodução, representariam, assim, uma nova arma contra o discurso do tecnicismo pedagógico.

Entretanto, no Brasil, as teorias da reprodução seriam questionadas na mesma intensidade com que foram apropriadas pelo meio acadêmico, a ponto de ser possível afirmar, nos anos 1990, que se passou do seu “amplo uso e alto prestígio a uma situação de abandono e desprezo generalizado” (SILVA T.T., 1992, p. 29). Tal marginalização dessas ideias tão bem aceitas em momento anterior deveu-se ao novo contexto dos anos 1980, pois a reabertura política alargou o movimento em favor da universalização da escola pública, o que levaria os educadores a um olhar mais crítico em relação a uma irrestrita adesão à ideia de que a escola se limitaria a reproduzir desigualdades sociais.

⁷⁴ Os autores publicaram o livro em 1970 e a tradução em português é de 1971.

Portanto, se na década de 1970 a propagação da ideia de escola como “aparelho ideológico de Estado” levaria a uma desvalorização da instituição por parte dos teóricos da educação, nos anos 1980 o uso desse conceito sofreria um abalo. As teorias da reprodução passariam a conviver com as leituras de Antonio Gramsci, que, na visão dos educadores, atribuía às instâncias da educação e da cultura uma importância consideravelmente maior do que os teóricos da reprodução (DORE, 2006, p. 335).

Desse modo, a crítica mais recorrente às teorias da reprodução teria como foco justamente o cerne da sua reflexão: a ideia de que a principal contradição do capitalismo se realizaria *fora* do sistema escolar, ou seja, na “estrutura” ou nas “relações de produção”, restando aos agentes da escola uma passividade quase absoluta ou a ínfima possibilidade de atuação resistente por meio de “brechas”. Essas teorias passariam a ser identificadas como propagadoras de um “derrotismo”, que subordinava a escola ao capitalismo, concebendo-a como nada mais que um instrumento puro de dominação (BERNADINO, 2010, p. 37).

A fim de contornar esse aspecto “derrotista” do paradigma da reprodução, nos anos 1980 os estudos em educação se valeriam de análises embasadas por um novo sentido dado à “dialética” marxista. Esse método seria concebido de modo a interpretar a realidade com o objetivo de ressaltar as suas *contradições*. Dessa forma, em relação às teorias da reprodução, a introdução de uma “perspectiva dialética” seria uma maneira de “salvar” o conceito de “reprodução” e, ao mesmo tempo, de transpô-lo para a nossa realidade educacional, bastante diferente da francesa. Como o sistema de ensino brasileiro ainda não lograra a universalização do atendimento na educação fundamental, não se tinham aqui os mesmos resultados empíricos sobre a escolarização em massa que países como a França.

Na visão de Flávio Brayner, as análises “dialéticas” brasileiras funcionariam para tecer previsões, que, se não se mostrassem corretas, seriam justificadas pela elasticidade proporcionada por esse conceito, pois as *contradições* inerentes à realidade justificariam qualquer diagnóstico sobre os resultados que a escolarização poderia vir a apresentar. Com certa dose de sarcasmo, o autor descreve esse momento explicitando o vínculo que existia entre o método da “dialética” e o aspecto crítico que as pesquisas em educação se auto atribuíam:

A “dialética” fornecia tão prontamente e de forma tão decisiva as respostas às interrogações de um presente doloroso, que o futuro, como dizia Paulo Freire, perdia toda sua dimensão problemática. Viga-mestra metodológica sobre o qual se assentou uma parte do pensamento contemporâneo, a “dialética”, o “pensamento dialético”, a perspectiva “dialética” defendida com tanta segurança e empáfia por nossos “revolucionários”, reinou por muito tempo e em muitas áreas das Ciências Humanas e Sociais (BRAYNER, 2018, p. 28).

Nos anos 1980, essa intensa propagação da abordagem “dialética” dava-se por parte de educadores ávidos por se apropriarem da produção acadêmica “progressista, crítica e transformadora” embasada em conceitos marxistas de análise social (BRAYNER, 2018, p. 41). Assim, entendemos que, em vez de ter ocorrido um descarte das teorias da reprodução, teria havido a sua reformulação, a partir de outros aportes teóricos. Tomaremos como exemplo dois autores que se tornaram referência para as tendências denominadas de “críticas” no pensamento pedagógico: Dermeval Saviani e Antonio Joaquim Severino.

4.1.2 Entre a reprodução e a transformação: apropriação e reformulação das ideias de Althusser nas análises em Educação no Brasil

Nas obras *Escola e democracia* (2008), publicada em 1983 por Saviani e *Educação, ideologia e contra-ideologia* (1986), em 1986 por Severino⁷⁵, encontramos uma breve descrição das três teorias da reprodução: a de Althusser; a de Bourdieu e Passeron; a de Baudelot e Establet. Além de tais autores, Severino cita também Gramsci:

Com toda razão, filósofos como Gramsci e Althusser explicitaram, em relação à educação escolar, a condição de aparelho ideológico do Estado, entendido este como aqueles equipamentos institucionais, mecanismos e processos de elaboração, sistematização e irradiação do sistema de representação e valores que se quer presente no todo social, como *elemento unificador* do mesmo e garantia de sua *coesão* (SEVERINO, 1986, p. 50, grifo nosso).

A referência a Gramsci tem o objetivo de reiterar a concepção althusseriana de escola enquanto instituição propagadora de ideologia, termo concebido por Severino como um *sistema de representação de valores* impostos à sociedade a fim de garantir a *coesão social*. Ou seja, por meio da escola, as ideias da classe dominante conseguiriam se solidificar nas classes subalternas. Em Saviani, não há a menção a Gramsci, mas antes ao termo *hegemonia*. Em *Escola e democracia*, o autor realizou um amplo estudo sobre as teorias em educação, o que lhe sugestionou agrupar sob o conceito de “pedagogia nova”⁷⁶ as concepções predominantes

⁷⁵ Severino e Saviani defenderam suas teses de Doutorado ambos em 1971 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

⁷⁶ O objetivo de Saviani em *Escola e democracia* foi o de dividir as teorias em educação em dois grupos diferentes de acordo com a resposta que cada um fornece ao problema da marginalização social dos alunos. O primeiro grupo é composto pelas “teorias não-críticas”, que seriam aquelas que consideram a educação autônoma perante a sociedade e portanto acreditam na escola como instrumento de promoção da igualdade social. Dentre as “teorias não-críticas” estariam: a “educação tradicional”, a “pedagogia nova” (em que se insere Paulo Freire) e a “pedagogia tecnicista”. E o segundo, as “teorias críticas” seriam aquelas que vinculam a educação à estrutura

em educação, já que, na sua visão, essas ideias teriam a função de “*recompor* os mecanismos de hegemonia da classe dominante” (SAVIANI, 2008, p. 42).

Ambos os autores se apropriaram das análises reprodutivistas na medida em que, num caso se aponta que tais estudos colocariam em evidência o comprometimento da educação com os “interesses dominantes” ainda que também contribuíssem para gerar um “clima de pessimismo e de desânimo” (SAVIANI, 2008, p. 24) e noutro se estabelece um vínculo da educação “aos processos de criação e transmissão de ideologia” (SEVERINO, 1986, p. 50). Desse modo, a afirmação de Severino sintetiza a concepção de escola como uma instituição cuja função seria *unificar* os elementos ideológicos do Estado e *recompor* os seus mecanismos de opressão, com o fim de garantir a *coesão* social.

Essa concepção de escola como reprodutora e criadora de ideologia, presente nos livros dos autores, nos levou a analisá-los para mostrar como a herança de Althusser se faz presente em influentes autores brasileiros em, ao menos, dois de seus pilares argumentativos: o papel preponderante da teoria e da ciência em relação à ideologia e a decorrente função social do conhecimento produzido na escola. Por fim, analisaremos as propostas dos autores em relação ao papel do educador frente ao caráter reprodutor da instituição escolar.

Em Saviani, não há menção direta à oposição althusseriana entre “ideologia” e “ciência”. Ao referir-se ao filósofo francês, seu objetivo é ressaltar a ideia de “reprodução” atribuída à escola e o conceito de ideologia enquanto a “inculcação de saberes práticos”. Assim, Saviani afirma que, por meio dos “aparelhos ideológicos de Estado”, a “burguesia” garantiria e perpetuaria os seus interesses de classe. Essa ação se tornaria possível a partir da consolidação, na escola, das “teorias não-críticas”: a chamada “educação tradicional”, a “pedagogia nova” e a “pedagogia tecnicista”. Aludindo a Althusser, o autor aponta que tais teorias poderiam ser consideradas “ideológicas”, por *dissimularem* a realidade com o fim de reproduzirem as condições de marginalidade das classes subalternas (SAVIANI, 2008, p. 19).

O autor não menciona o termo “ciência” na sua análise, entretanto existe um paralelo entre a sua proposta de uma “teoria crítica da educação” e o conhecimento científico tal qual foi proposto por Althusser. Na proposta de Saviani, seria necessário forjar uma teoria que se impusesse “a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos

social produtora de marginalidade. Os expoentes das “teorias críticas” seriam: Bowles e Gintis; Bourdieu e Passeron; Althusser; Baudelot e Establet.

educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real ainda que limitado” (SAVIANI, 2008, p. 25).

Em outras palavras, a dicotomia entre “ideologia” e “ciência” permanece na caracterização do autor em relação às “teorias não-críticas” como ideológicas em oposição à sua proposta de reformulação das “teorias críticas” em prol de uma teoria que instrumentalizasse os professores a fim de se dissipar os efeitos reprodutores da ideologia. Se há um paralelo possível entre “ciência” e “teoria crítica da educação” seria em razão da suposição de um poder esclarecedor de tal conhecimento em relação à realidade, obscurecida por ideologias.

Dessa forma, vislumbramos que o conhecimento, para Saviani, teria um papel privilegiado para os teóricos da educação, ao lhes possibilitar uma crítica às teorias que sustentavam o caráter reprodutor da escola e, ao mesmo tempo, viabilizar a explicação dos seus mecanismos de funcionamento. A partir dessa concepção, restaria a elaboração de uma pedagogia vinculada às teorias críticas, que Saviani propõe a partir de uma contraposição entre o “método tradicional” e os “métodos novos” da pedagogia nova e tecnicista. A proposta resultante dessa comparação seria a defesa do aprimoramento do ensino às classes populares, a partir de uma prioridade ao conteúdo visando sua instrumentalização para a “participação política das massas” (SAVIANI, 2008, p. 45). Em 1984, essa tendência em educação seria denominada pelo autor de “pedagogia histórico-crítica”.

No livro de Severino, o conceito de “ideologia” tem mais destaque do que no texto de Saviani. Para o autor de *Educação, ideologia e contra-ideologia*, seria necessária uma análise da educação de acordo com um “enfoque ideológico”, diferentemente do que predominava na pesquisa em educação. O autor considera que, na história do pensamento pedagógico, sempre se recorreu à busca de novos métodos a fim de se superar os anteriores, estagnando-se a teoria num “plano de positividade”. Somente em sua época os educadores estariam se dando conta de que “a educação é lugar privilegiado da inculcação ideológica”. Essa “nova preocupação” seria frutífera não só para a análise da educação formal, mas para a própria reformulação dos fundamentos e diretrizes da área da filosofia da educação diante da “perda da inocência da educação” (SEVERINO, 1986, p. 41).

Para embasar o “enfoque ideológico” das análises em educação, o autor recorre inicialmente a Gramsci, a fim de destacar que a ideologia é uma concepção de mundo decorrente de uma atividade da *consciência dos homens* presente em todas as manifestações de vida individuais e coletivas. Essa forma de ver o mundo seria compartilhada de modo

consensual pela população e pelas classes dominantes, por meio do domínio de instituições localizadas na “superestrutura” da sociedade. Esse domínio, que se consolidaria para além do aparato repressivo, é entendido pelo conceito de *hegemonia*, responsável por instituir uma *coesão social*, fundada na aceitação da visão de mundo da classe dominante por toda a sociedade (SEVERINO, 1986, p. 44). Nesse sentido, a educação teria:

um papel importante na configuração, na disseminação e na reprodução da ideologia e, conseqüentemente, na consolidação do consenso social, na preservação do bloco histórico dominante e na *reprodução* da própria estrutura da formação econômica do referido grupo (grupo social dominante) (SEVERINO, 1986, p. 44, grifo nosso).

Após definir a função social *reprodutora* da educação, a partir do referencial gramsciano, o autor remete-se a Althusser, com o fim de pontuar que o marxismo seria uma filosofia capaz de se constituir de forma não-ideológica, retomando a distinção entre “ciência” e “ideologia”. Citando Althusser, o autor define ideologia a partir de sua “função prático-social”, que seria oposta à ciência, tendo em vista a proeminente “função teórica” desta. Desse modo, o caráter “prático-social” da ideologia se concretizaria na “maneira como (os homens) vivem a sua relação às condições de existência” (ALTHUSSER APUD SEVERINO, 1986, p. 46).

Assim, a partir de sua vivência, os indivíduos teceriam uma representação das suas condições de existência que seria ilusória, desprovida de eficácia política, inconsciente, mistificadora e ocultadora do todo social, sendo assim um “instrumento de dominação” de classe. O papel da escola seria, então, o de “inculcar a ideologia dominante, pelo conhecimento e valores que transmite”. Assim, Severino aproxima Althusser de Gramsci ao concluir que “os aparelhos ideológicos atuam como preservadores da hegemonia burguesa” (SEVERINO, 1986, p. 46).

Como decorrência da concepção de ideologia como ocultação, a educação teria a função de “formação política das classes dominadas”, ao estimular a “consciência de classe” e servir de instrumento à “práxis política”. Essa ideia sobre a educação estaria ancorada em uma concepção de “saber esclarecedor”, que revelaria as “reais relações de poder em que se estrutura a sociedade” permitindo a compreensão do “processo social global” e o questionamento dessas relações. Esse processo seria o de “conscientização”, revelador da sua “contraditoriedade” própria, pois o saber sistemático da escola teria por objetivo camuflar as relações entre

conteúdos e situação social, porém, ao mesmo tempo, poderia servir de “ação social transformadora”, ao se opor ao capitalismo (SEVERINO, 1986, p. 52).

As apropriações de Saviani e de Severino do conceito de “ideologia” de Althusser transformaram a concepção de “ciência” como oposição aos saberes práticos ideológicos numa visão sobre o potencial da “teoria” como instrumento de transformação social. Em primeiro lugar, a “teoria”, ou a abordagem das “teorias críticas”, é concebida como instrumento dos educadores, que possibilitaria *desmascarar* o caráter reprodutor do sistema de ensino ao qual se integram. Em segundo, a “teoria” na escola seria o “saber sistematizado” ou o “conteúdo” colocado a serviço da “conscientização” política das classes populares, já que teriam a função de tornar o real *conhecido* e não só vivido.

A herança do pensamento althusseriano irrompe nas propostas dos autores não só a partir de uma reiteração de um poder da “teoria” sobre as práticas ideológicas, mas como uma reformulação desse saber, que se apresenta como portador de uma eficiência prática no papel de “conscientização”. Em ambos os autores, essa função atribuída à teoria se desenvolve a partir de uma abordagem “dialética” sobre a educação formal, pois vincula a escola à estrutura social e, ao mesmo tempo, a concebe como um espaço formado por contradições, uma vez que se a escola tomaria parte na reprodução das relações sociais, ela também seria um espaço privilegiado para a transformação dessa situação.

Certamente é um equívoco tomar essa postura perante a educação e o saber como superada ou relegada a um segundo plano por seus autores e seguidores. Em entrevista recente⁷⁷, Saviani reitera a atualidade de sua proposta, ao afirmar que um olhar “dialético-marxista” para a educação conceberia a escola como detentora do papel de transformação da visão empírica dos alunos em direção a uma nova concepção concreta dos fenômenos. Essa concretude, alcançada por meio da educação, seria o conhecimento do próprio “real”. Ou seja, para Saviani, a vivência dos alunos seria marcada pela “confusão” entre mistificação e realidade e, assim, só seria possível conhecer de fato o “real”, a partir das mediações realizadas pelo conhecimento escolar.

De forma semelhante, Severino reafirma em entrevista atual⁷⁸ as ideias principais de seu livro de 1986 reiterando o poder esclarecedor da teoria marxista em relação à “realidade concreta”. Dessa forma, seria ainda necessário utilizar o “método marxista” para se obter uma

⁷⁷ Depoimento cedido pelo autor In: PELEGRIN, Rodolfo. **Leituras Brasileiras – episódio 3: Dermeval Saviani**. 2017 (21m1s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>. Acesso em: 14/05/2020.

⁷⁸ Entrevista com o autor. In: DALPICOLA, André C. **Série: Reflexões sobre a educação brasileira**. 2016 (46 m). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JQa_7MqIcNk. Acesso em 17/08/2020.

“explicação histórica” da realidade, o que proporcionaria vislumbrar a educação como um “fenômeno social” inserido nas práticas econômicas cujo fim é o de produzir e reproduzir a existência material. Ao se olhar para a sociedade, a partir de tais instrumentos teóricos, se percebe o predomínio da ideologia concebida como uma falsa explicação da realidade concreta, ou seja, a ideologia como representação mistificadora, que mascara os interesses de um pequeno grupo social como se fosse o de toda a sociedade. Esse conceito de ideologia cabia para se entender a “ideologia tecnocrata” da Ditadura Militar, mas também seria válido para o momento atual, hegemonizado pela “ideologia neoliberal” centrada no mercado financeiro, pois esta seria uma continuidade daquela.

Dessa forma, para o autor, o “papel ilusionista” da ideologia e, por conseguinte, da escola que está a seu serviço, se mantém atual, continuando a promover a alienação dos indivíduos. A ideologia segue levando as pessoas a identificarem-se com um outro que não a si mesmas, perdendo-se assim a “própria essência” de cada um. A escola, nesse contexto, não só reproduz ideologias ilusórias, mas tem o poder também de criar “contra-ideologia”, ou seja, de elaborar ideologias válidas, com um grau de universalidade, para além dos interesses dos grupos dominantes. Severino reivindica para esse fim, uma postura crítica da escola diante da realidade, entendendo pelo adjetivo “crítico” a perspectiva materialista-dialética.

O paradigma da reprodução ainda tem forte apelo na área da educação, reiterando-se, assim o papel da escola como uma instituição central tanto na reprodução da ideologia capitalista quanto como um lugar estratégico para a sua contestação. O pesquisador Tomaz Tadeu da Silva, em entrevista realizada em 2002, caracterizou o período da pesquisa em teoria educacional, naquele momento, como de “relativa estagnação” em torno das teorias críticas, que haviam se tornado uma “nova ortodoxia”, com a “repetição pouco criativa de questões e perspectivas que foram um dia renovadoras”. Mesmo os novos “estudos culturais” não teriam tido fôlego para a proposição de questões teóricas mais pertinentes do que a repetição de “palavras de ordem” (SILVA T.T., 2002, p. 08).

Ao sustentar esse ponto de vista, o autor não desconsidera a importância que a teoria crítica teve em demonstrar a centralidade da escola na dinâmica da reprodução social, apenas atenta para aspectos dessa perspectiva que poderiam ser questionados, revisados e reconsiderados:

O centro do trabalho intelectual está precisamente no movimento. E é aqui que vejo uma certa acomodação daqueles intelectuais da educação que ainda se consideram herdeiros da perspectiva crítica. Enquanto os vinte anos compreendidos no período 1970-1990 foram anos de uma surpreendente

efervescência teórica e de um espantoso desenvolvimento de engenhosas formas de análise da escola “capitalista”, os últimos doze anos têm se caracterizado como um período de repetição dos mesmos temas, dos mesmos conceitos, das mesmas “críticas” (SILVA T.T., 2002, p. 09).

O autor realiza um balanço a respeito da pesquisa na área de currículo, ressaltando uma “estagnação” no seu campo teórico. Opinião que não poderíamos simplesmente validar, até porque houve um incremento das reflexões denominadas “pós-críticas” nos trabalhos recém-publicados, além de novas pesquisas que valorizam o cotidiano especificamente escolar. No entanto, ainda se pode afirmar que o paradigma da reprodução e de uma perspectiva “crítica” predominam na pesquisa em educação, inclusive aliados a uma perspectiva cultural (OLIVEIRA, SÜSSEKIND, 2017, p. 09).

Diante desse balanço, consideramos significativo que um dos últimos textos publicados por Severino possa ser um exemplo da afirmação realizada por Silva a respeito das “repetições” no campo teórico dos “estudos críticos”. Isso porque Severino propõe uma “nova perspectiva epistemológica” para a filosofia da educação fundada na ideia de “decolonialidade”, o que estaria, a princípio, teoricamente distante dos seus escritos de inspiração marxista. Porém, apesar do uso de termos provenientes dos estudos culturais, o autor evoca, novamente, a necessidade da teoria em se vincular a um processo de “tomada de consciência” dos sujeitos em relação à sua condição de “alienação” com o fim agora de se questionar o caráter pretensamente universal da cultura europeia (SEVERINO, 2021, p. 140). Ou seja, não se trata mais de reafirmar a alienação do trabalho numa sociedade capitalista, mas de expandir o conceito para a “alienação” cultural nas sociedades onde houve colonização, sem questionar se seria ainda pertinente a abordagem teórica calcada na oposição entre “alienação” e “conscientização”.

Desse modo, mesmo sem a referência explícita aos conceitos marxistas, a “conscientização” a partir de um determinado conhecimento teórico mantém-se central como instrumento de “emancipação epistemológica e ontológica”, ainda que o conhecimento proposto seja elaborado a partir da sua “*real condição histórico-social*”. Em outras palavras, o conhecimento não é mais concebido como sinônimo de ciência enquanto teoria ou abstração, nem em termos de uma contra ideologia, mas sim como produto das suas relações com o contexto das sociedades coloniais. Dessa forma, o conhecimento passou de teoria abstrata para um saber enraizado socio-culturalmente denominado como “epistemologia contra hegemônica”. (SEVERINO, 2021, p. 142).

Severino reformula a sua concepção de conhecimento para ressaltar o aspecto “local” ou “contextual” do saber na medida em que o alegado ponto de vista decolonial seria produzido a partir de uma busca da autenticidade das sociedades coloniais. Portanto, o intelectual comprometido com essa postura deveria repudiar a transposição cultural ou a hegemonia da cultura europeia. Porém, ao mesmo tempo, o objetivo do “modo de pensar filosófico” proposto pelo autor do ponto de vista decolonial, ainda seria o de provocar a leitura da “realidade histórica” daqueles que foram subalternizados, atitude articulada ao processo de libertação *do outro* a partir do seu *conhecimento* como “colonizado” (SEVERINO, 2021, p. 145). Ou seja, desse ponto de vista a emancipação torna-se dependente de uma condição prévia estabelecida pela constituição de uma identidade vinculada a um “lugar próprio” do sujeito na partilha do sensível: o lugar de “colonizado”. Essa expectativa pelo reconhecimento da identidade de “colonizado”, num processo de emancipação, assemelha-se à exigência de certos discursos marxistas no que concerne à identidade do trabalhador “conscientizado” acerca da exploração capitalista como condição de possibilidade da transformação social.

Essa associação entre o conhecimento e o vislumbre da realidade na concepção de Severino em relação à expectativa por uma “tomada de consciência” em busca de “autenticidade” indica que o pressuposto da sua perspectiva filosófica seria a elaboração de uma teoria direcionada à descoberta de um *real verdadeiro* (histórico, contextualizado, local). Essa ideia ecoa a vinculação althusseriana entre teoria e o acesso à *realidade verdadeira*, tendo em vista que o enraizamento ao próprio contexto proposto pela perspectiva decolonial visaria ao *conhecimento* de uma realidade local e verdadeira que estaria encoberta pela falsa ou tendenciosa universalidade da cultura do colonizador.

Nos dois autores analisados acima, mesmo nas suas propostas mais recentes, parece que se retomam as antigas expectativas das teorias críticas ao reformularem os termos em torno do processo de libertação de ideologias que aprisionariam os indivíduos no seu cotidiano. No caso de Severino, o conhecimento viria libertar da “condição de colonização”, para além da de exploração de classe; já Saviani reitera a preponderância do conhecimento sistematizado perante a vivência confusa dos estudantes.

Mais uma vez, o intelectual concebe o “conhecimento” como instrumento para o esclarecimento da realidade do outro pela abordagem diretamente marxista ou então por meio de uma perspectiva cultural de formulação de epistemologias “contra hegemônicas”. Do nosso ponto de vista, essa perspectiva deriva de uma “tradição esclarecida” da esquerda em considerar a cultura popular ilusória, idealista, dispersa, *ingênua*, o que levava os intelectuais a

abominarem o “senso comum” a ponto de preocuparem-se com a sua erradicação a partir de um “saber de libertação” (BRAYNER, 2018, p. 22).

No fundo, espera-se transformar a vivência de cada um em “razão teórica”. Ou seja, partir da compreensão sobre a experiência da própria realidade, que qualquer um possui, para a transformação em conhecimento sistemático, algo pertencente a poucos. Desse modo, “o ‘povo’ entraria com seus dados da vida vivida, e nós, acadêmicos, com o saber teórico que junta, nomologiza, hierarquiza e finalmente, domina” a partir da elaboração de “sínteses entre saberes”: “o saber culto, científico e o saber popular” (BRAYNER, 2018, p. 23).

Em outros termos, é essa pretensão por transformar a experiência alheia que legitima o sentido da educação em torno de bandeiras “glorificadoras” como, por exemplo, a formulação de uma epistemologia “contra hegemônica”. Nessas formulações, parece existir *a priori* um saber “emancipatório” ou uma “essência do popular” (ou do colonizado) identificado necessariamente a algo positivo, isento de críticas, sem se dar conta de que esse tipo de postura pode incidir na *indignidade de falar em nome do outro* (SILVA T.T., 2002, p. 13). Justamente com o ímpeto de posicionar-se contra essa postura do intelectual ou do especialista portador de um saber supostamente superior ao dos demais, eclodiu a revolta de Maio de 68, como analisamos no capítulo 1 dessa tese.

4.2 O mestre ignorante como dissenso na pesquisa em Educação

Em alguns de seus escritos, Rancière critica a lógica de uma “tradição crítica” presente na análise social e na produção cultural. Em *O espectador emancipado* (2012b), Rancière observa essa lógica nas propostas de reforma do teatro elaboradas por dramaturgos críticos como Bertold Brecht, Antonin Artaud e Guy Debord. Nessas propostas destaca-se a preocupação com o “mal do espectador” aquele que “olha”, mas sem conseguir “conhecer”. Esse procedimento implicaria dois problemas: em primeiro lugar, o espectador se encontraria perante uma aparência ao assistir a um espetáculo, ignorando assim o processo de produção dessa aparência ou a realidade por ela encoberta; em segundo, o espectador se manteria imóvel durante o espetáculo, ou seja, passivo. Essas duas razões, que tornariam o estado de espectador um mal, são expressas, sobretudo, na crítica de Debord de que o espetáculo teatral seria uma exterioridade para o espectador, um desapossamento de si resumido na fórmula “Quanto mais ele contempla, menos ele é” (DEBORD APUD RANCIÈRE, 2012b, p. 12).

Tendo em vista essa equivalência entre “olhar” e “passividade”, “exterioridade” e “separação”, os reformadores do teatro acusaram essa forma de arte de tornar os espectadores

passivos e de trair sua essência de “ação comunitária”. Por isso, seriam necessários meios de inverter esses supostos efeitos alienantes para devolver aos espectadores “a posse de sua consciência e de sua atividade” (RANCIÈRE, 2012b, p. 13). Principalmente Brecht e Artaud procuraram formas de instigar os seus espectadores a deixarem essa posição passiva e tornarem-se agentes de uma prática coletiva, comunitária. Para ambos, o teatro deveria ser uma mediação cujo objetivo seria a sua própria supressão: para Brecht a mediação teatral teria por finalidade tornar os espectadores conscientes de sua situação social a ponto de levá-los à transformação da realidade e para Artaud a performance arrastaria os espectadores ao círculo da ação para devolver-lhes a energia coletiva própria do teatro.

Rancière identifica nessas duas propostas de “mediação auto evanescente” a própria lógica da relação pedagógica, na qual o papel atribuído ao professor seria o de eliminar a *distância* entre o seu saber de mestre e a ignorância do ignorante, de forma progressiva. A contradição desse procedimento é que a distância só poderia ser reduzida com a condição de recriá-la indefinidamente, já que na lógica pedagógica:

o ignorante não é apenas aquele que ainda ignora o que o mestre sabe. É aquele que não sabe o que ignora nem como o saber. O mestre, por sua vez, não é apenas aquele que tem o saber ignorado pelo ignorante. É também aquele que sabe como torná-lo objeto de saber, o momento de fazê-lo e que protocolo seguir para isso (RANCIÈRE, 2012b, p. 13).

Rancière aproxima a relação pedagógica da lógica da tradição crítica do teatro, uma vez que ambas se definem pelo pressuposto de que faltaria no aluno ou no espectador o “saber da ignorância”, ou seja, o conhecimento específico da distância exata que separaria o ignorante do saber. Em ambos os casos, se pressupõe a desigualdade das inteligências, pois se deduz que seria necessária ao ignorante a orientação de um mestre para guiar essa consciência ignorante pelo caminho correto, estipulado pelo próprio mestre, até o esclarecimento.

Esse distanciamento tomado por Rancière em relação à tradição crítica do teatro e à lógica pedagógica nas reflexões em *O espectador emancipado* expressa-se como uma continuidade ao que o filósofo já criticava numa tradição intelectual representada por Althusser e Bourdieu. Para Rancière, o principal problema de tais discursos seria a palavra inserida numa *mise en scène* predeterminada por “causas” e “efeitos”:

Em Althusser, trata-se de uma fórmula do tipo ‘caso se diga isso aos operários, então se vai iludi-los, desarmá-los’; em Bourdieu, trata-se de: ‘o desinteresse estético, isso é um truque para iludir os pequeno burgueses que ignoram as determinações que os guiam e humilhar os operários cujos gostos são sempre

‘interessados’’. A partir daí, evidentemente, eles determinam o efeito do próprio discurso em meio a *mise en scène* dos efeitos: se se denuncia a produção do efeito de ilusão, se coloca ao lado daqueles que produzem a lucidez (RANCIÈRE, 2012a, p. 179).

Desse modo, existe um ponto comum entre a lógica pedagógica e a tradição crítica, seja a dos reformadores do teatro ou a do mundo acadêmico, relacionado a uma cisão entre o mestre e o ignorante. Cisão própria de uma suposta diferença entre as inteligências, vislumbrada na oposição entre uma inteligência - ou uma consciência - “lúcida” e outra “iludida”. Desse ponto de vista, o que tornaria a inteligência do mestre superior seria seu esclarecimento em relação a esse processo que orientaria um ignorante a deixar o estado de ignorância ao percorrer um dado caminho para o saber, ou seja, a inteligência do mestre produziria efeitos sobre a inteligência do outro. Por sua vez, o que colocaria o mestre numa posição superior em relação ao saber seria o seu conhecimento sobre o ponto de chegada desse processo de esclarecimento.

Do ponto de vista de Rancière, as posturas de Althusser e de Bourdieu se aproximam uma da outra por meio desse discurso construído em torno de uma *mise en scène* de causas e efeitos. Já Rancière recusa essa postura, pois o seu modo de escrita apresenta seu método intrinsecamente articulado com a descrição, com o “objeto”, o que faz com que seja difícil retirar conceitos dos seus textos com o fim de aplicá-los, de sistematizá-los. Desse modo, Rancière não escreve esperando ter controle sobre os efeitos de suas palavras (*maîtrise des effets*), por isso dificilmente sua obra nos proporcionaria um pensamento sistematizado do qual seria possível extrair conceitos a serem aplicados a situações diversas. Em vez de um modelo de análise, Rancière nos oferece formas de pensamento que desconstroem posições, destoam de consensos estabelecidos (RANCIÈRE, 2012a, p. 181).

Essa diferença entre, de um lado, as posturas de Althusser e Bourdieu e, de outro, a postura de Rancière explicita a diferença, respectivamente, entre assumir a desigualdade ou a igualdade como ponto de partida. Quando se considera necessária a construção de um discurso articulado em torno de causas e efeitos, assume-se, de partida, a desigualdade entre o autor do discurso, que supostamente conheceria as causas dos fenômenos sociais, e o leitor, em relação ao qual se pressupõe ignorância de tal saber, devendo ser, portanto, o receptor dos efeitos *predeterminados* que a obra deveria surtir.

Dos livros de Rancière, *O mestre ignorante* é justamente aquele que mais poderia ser identificado com esse modo de escrita do autor, no qual se assume a igualdade como ponto de partida, por se tratar de um “livro aparentemente inverossímil, intempestivo, a propósito do qual as pessoas na França inicialmente se perguntaram por que eu havia escrito, qual sentido

aquilo tinha” (RANCIÈRE, 2012a, p. 182). Esse modo de escrita o afasta da postura “crítica” pois seu intuito não é o de revelar verdades ocultas, mas o de *produzir* encontros inusitados entre escritos operários, ideias de um professor esquecido, textos de filósofos convencionais, a literatura, os seus comentários.

Portanto, em *O mestre ignorante*, o encontro entre Rancière e Jacotot não levou o autor a tecer um conceito de emancipação a ser aplicado, nem a sugerir que fossem aplicáveis. A partir desse encontro, Rancière passou a imitar Jacotot, ao recriar a sua máxima de que “é preciso partir de algo e a isso relacionar todo o resto” como o ponto de partida para qualquer produção do pensamento (VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003, p. 189):

Há uma ordem na loucura, como em tudo. Começemos então pelo começo: Telêmaco. *Tudo está em tudo*, diz o louco. E a malícia pública acrescenta: *e tudo está em Telêmaco*. Porque *Telêmaco* é, aparentemente, o livro que serve para tudo. O aluno quer aprender a ler? Ele quer aprender o inglês ou o alemão, a arte de pleitear ou a de combater? O louco colocará imperturbavelmente um *Telêmaco* entre as suas mãos e o aluno começará a repetir *Calypso, Calypso não, Calypso não podia*, e assim por diante, até que ele saiba o número prescrito de livros do Telêmaco e que se possa contar os outros (RANCIÈRE, 2017a, p. 36, grifos no original).

Aparentemente, ao dizer que “tudo está em tudo” e que “tudo está em Telêmaco”, Jacotot recebeu de seus contemporâneos a pecha de louco. Essa loucura será apropriada por Rancière como um “método”, já que até na loucura existe alguma ordem, como afirmou o autor. Assim, mostrar que “tudo está em Telêmaco” não significa literalmente que esse livro específico é o que levaria à emancipação intelectual, pois, afinal, se trata do uso de um livro, “Telêmaco ou outro. O acaso colocou Telêmaco à disposição de Jacotot”, ainda que o livro não fosse uma “obra prima” da língua francesa (RANCIÈRE, 2017a, p. 37). O importante seria salientar que toda obra da inteligência humana a atesta como algo indivisível.

Para a experiência da emancipação intelectual, um “livro é um todo”, ou seja, uma materialidade que proporciona o uso de suas palavras e movimentos. A partir do livro se pode mostrar, nessa materialidade, os fatos que sustentam os raciocínios daquele que o lê e o traduz nos próprios termos (RANCIÈRE, 2017a, p. 37). Na contramão da tradição crítica, em *O mestre ignorante* a emancipação não é concebida como resultante da posse de um saber de um tipo específico, mas antes como uma atitude: a de verificar a capacidade de aprender e ressignificar as obras humanas, sejam elas quais forem. Para tanto, a emancipação não privilegia um saber científico ou conscientizador, mas uma forma de relação com o saber.

Assim, a narrativa sobre Jacotot cria uma cena de dissenso em relação a um discurso consensual da área de educação a respeito do papel de um saber supostamente emancipatório e capaz de causar efeitos de igualdade. Com isso, *O mestre ignorante* desloca essa cena ao produzir um dissenso não só em relação ao papel do saber no processo de emancipação, mas também em relação ao suposto lugar proeminente do intelectual ou do professor nesse processo. Em *O mestre ignorante*, a emancipação se desencadeia a partir da confiança na capacidade de todo ser humano e para tanto “um sábio deve deixar de explicar sua ciência” (RANCIÈRE, 2017a, p. 27).

Essas ressalvas de Rancière em relação a um saber cujos efeitos seriam emancipatórios não são postuladas como prescrições, pois o autor não apresenta definições sobre como a emancipação deve ser. Rancière coloca em ato uma intervenção ou, em outras palavras, lança um “paralelepípedo em um lago” como ele descreve em *O espectador emancipado*, na versão original em francês: “para lançar o paralelepípedo da igualdade intelectual no lago dos debates sobre as finalidades da Escola pública” (RANCIÈRE, 2008, p. 7). O termo refere-se à expressão “*le pavé dans la mare*”, que significa aquilo que vem perturbar uma situação tranquila ou o que se refere a um evento que causa um escândalo⁷⁹.

Ao usar essa expressão para aludir ao seu trabalho de escrita em relação a Jacotot, notamos certa ironia de Rancière ao caracterizar os debates intelectuais da época que se acirravam em torno de duas posições antagônicas⁸⁰ como um cenário “tranquilo”. Esse debate sobre as finalidades da escola é vislumbrado por Rancière como um contexto de tranquilidade,

⁷⁹ De acordo com as definições encontradas em: <https://www.expressio.fr/expressions/un-pave-dans-la-mare> e em <https://www.linternaute.fr/expression/langue-francaise/19481/un-pave-dans-la-mare/>. Acesso em 04/06/2021.

⁸⁰ Nos anos 1980, com a chegada dos socialistas à presidência da França, os intelectuais franceses foram convocados para participarem dos grandes debates públicos sobre as formas de transformação igualitária da sociedade, tendo como um desses objetivos as reformas educacionais. Nessas reformas, a escola destacava-se como o instrumento de redução das desigualdades sociais, por excelência. De acordo com Jacques Rancière, duas vertentes políticas opostas evidenciavam-se tendo o mesmo propósito: a instituição de práticas comprometidas com a igualdade social por meio da educação pública. A tendência reformista era a que assumia o poder e que propunha a adaptação curricular à realidade das crianças de classes menos abastadas. Essa corrente, também denominada de “pedagogos”, inspirava-se pelas teses de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e defendia que a escola se tornaria igualitária, se as suas formas de organização e o conteúdo curricular se transformassem. As propostas práticas decorrentes da leitura de Bourdieu e Passeron foram tentativas de contornar os diagnósticos realizados pelos autores sobre a “reprodução” e a “violência simbólica” das instituições em relação aos trabalhadores. A escola era, assim, acusada de contribuir para a reprodução dos dispositivos de distinção pela classe social, ao contrário do que se esperava dessa instituição, historicamente fundada no princípio da igualdade. A outra tendência, de matiz conservadora e liberal, era a republicana, que, como resposta às propostas reformistas, defendia a manutenção da distribuição universal do saber acadêmico, sem realizar qualquer tipo de distinção, tendo em vista, desse modo, suprir as carências das crianças desfavorecidas em relação aos conteúdos clássicos, atualizando assim o projeto iluminista originário do sistema de instrução pública. Para Rancière, ambas as teses se assemelhavam em torno de um consenso – a procura por formas de remediar as desigualdades sociais, tendo a escola como principal instrumento.

pois ele toma a forma de um “consenso”, já que os dois pontos de vista sobre a escola relacionam o saber ao progresso, por isso ambos expressam a “razão pedagógica” da instituição escolar.

De acordo com essa razão pedagógica, é preciso aprender tal coisa e depois outra, e assim por diante. Trata-se do aprendizado progressivo de conteúdos e métodos selecionados, numa perspectiva de partir dos conteúdos mais simples aos mais complexos. O pressuposto desse processo é a incompletude: a cada etapa do processo de aprendizado, abre-se um abismo entre a ignorância e o professor, a quem cabe cobrir esse abismo e abrir um outro a ser superado futuramente: “a progressão racionalizada (*raisonnée*) do saber é uma mutilação indefinidamente reproduzida. ‘Todo homem que é ensinado não é mais do que a metade de um homem’” (RANCIÈRE, 2017a, p. 39).

Ao afirmar que ambas as posições em jogo são consensuais, Rancière não pretende ignorar as particularidades de cada qual, mas aproximá-las naquilo que seria o mais problemático, do seu ponto de vista: tanto pedagogos quanto republicanos vinculavam a escola ao processo produtivo como uma “necessidade” dessa instituição. Ou seja, os dois posicionamentos do debate sobre a escola assemelhavam-se por aderirem à expectativa de que a escola fosse necessariamente responsável pela redução da igualdade social.

Ao lançar o “paralelepípedo” nesse lago consensual, Rancière intervém no debate ao trazer à tona o anúncio de Jacotot sobre a “igualdade das inteligências”, ou seja, a noção de que todas as inteligências são de uma mesma natureza (RANCIÈRE, 2017a, p. 20). Em outras palavras, não há inteligência “sábua”, lógica ou racional do mestre em oposição à inteligência supostamente ingênua, alienada ou iludida do aluno; da mesma forma não há livros que sejam expressão de inteligências melhores ou piores. A inteligência é uma potência de mesma natureza presente em qualquer um ou em qualquer obra humana. Desse modo, essa igualdade das inteligências requer que a igualdade seja um *ponto de partida* no processo de aprendizado e não sua “finalidade”, que tomaria uma forma de promessa em relação a um futuro. Rancière transforma esse anúncio num recado polêmico:

Da desigualdade, não há nada que saber. A desigualdade não é mais do que um dado que se deve transformar; do mesmo modo que a igualdade não é uma finalidade para ser alcançada mediante a transmissão do saber. Igualdade ou desigualdade não são duas etapas. São duas opiniões, quer dizer, dois axiomas opostos, a partir dos quais pode se realizar o aprendizado (RANCIÈRE, 2012c, p. 328).

Esse recado sobre a igualdade soa como um alerta, como algo que nos coloca em movimento, já que o anúncio sobre o uso da própria inteligência era uma forma de anunciar também tudo o que pode alguém ao se considerar igual como qualquer outro. Esse recado fez a “República do saber” tremer em suas bases (RANCIÈRE, 2017a, p. 34), pois exige que suspendamos a opinião de que uns conseguem compreender aquilo que está oculto enquanto outros não conseguem, assim como que suspendamos a ideia de necessidade de um saber que desvenda a realidade escondida sob ilusões ou ideologias. Essa “suspensão” não vem acompanhada de uma proposta sobre uma nova forma de identidade ou nova forma de ser. Em educação, poderíamos entender que não se trata de uma nova forma de se realizar a igualdade na escola ou de se promover o saber como instrumento da emancipação.

Entre as duas posturas desse debate, Rancière realizou uma intervenção como se optasse por uma “terceira margem”⁸¹. O discurso de Jacotot que anuncia a igualdade das inteligências é transformado num recado em *O mestre ignorante*. Recado que não é somente uma mensagem que se transmite a outra pessoa, mas antes a palavra que se encontra em meio a um *circuito* no qual a mensagem passa de alguém a outro através de outrem. Entre o primeiro destinador e o terceiro destinatário, *algo se passa*. A vocação do recado é fazer parte de uma cadeia cujo princípio e o fim são indeterminados (WISNIK, 1998, p. 162).

Se o anúncio da igualdade das inteligências pode ser considerado como um recado, Rancière seria, então, o “recadeiro” cuja mensagem se destina a quem postula a necessária relação entre o saber e a emancipação, ainda que seu efeito seja da ordem do indeterminado. Interpretação que desdobramos da noção de Rancière do escritor como aquele “que vem depois”, que aparece em cena para desestabilizar uma opinião dominante e não como um tipo de intelectual que intervém sobre a cena pública espontânea e deliberadamente, postura da qual ele mesmo afirmou se afastar. Em outros termos, as análises de Rancière procuraram tornar visível o que não está visível, em vez de *revelar* o invisível que supostamente se esconderia sob o visível (RANCIÈRE, 2012a, p. 171).

O significado que depreendemos desse recado se tece em torno da potencialidade do deslocamento do professor ou do especialista da posição de orientador da consciência alheia em direção ao esclarecimento. A proposta de emancipação intelectual não supõe que o mestre, nessa posição privilegiada, antecipe os efeitos da igualdade, afinal se trata de tomar a igualdade

⁸¹ No artigo sobre o conto “O recado do morro”, Wisnik analisa o cruzamento entre a cultura letrada e a não-letrada, a partir das personagens do conto para propor que, nesse encontro entre as diferentes culturas, o autor do conto Guimarães Rosa estaria na “terceira margem”, de onde enunciaria um recado sobre a tradição da violência no sertão brasileiro.

como ponto de partida, num processo em que se exercita uma “divisão de razões”, mesmo que momentaneamente. Ou seja, trata-se de despojar-se de uma relação com a igualdade baseada em “causa” e “efeito”, pois a emancipação não seria a “aquisição de uma ciência das razões da dominação”, antes se assemelharia a uma “suspensão dessas razões” (SILVEIRA, 2017, p. 3).

Com tal atitude, abre-se uma possibilidade para o surgimento de “novos sujeitos pensantes”, que tomam a palavra e assim “se experimentam na ação que exercem sobre si mesmos e sobre os corpos” (RANCIÈRE, 2017a, p. 93). O Ensino Universal de Jacotot era um exercício de aprender a falar sobre qualquer tema, de maneira brusca e sem preparação, mas produzindo um todo coerente: uma fala com um começo, desenvolvimento e um fim. Vemos um exemplo dessa prática de “tomada da palavra” na narração de uma situação em que Jacotot recebeu uma visita de um diretor de escola curioso com as suas experimentações:

Assim, duas alunas tinham improvisado, com segurança, sobre a *morte do ateu*, depois do que, para afugentar os pensamentos tristes, M. Jacotot pediu a outra aluna para improvisar sobre o *voo de uma mosca*. A hilaridade estava declarada na sala, mas M. Jacotot colocou as coisas no seu lugar: não se tratava de rir, era necessário falar (RANCIÈRE, 2017a, p. 73).

Dedicar-se à tarefa da emancipação intelectual é, como em Maio de 68, “assumir um compromisso no qual se engaja na incerteza” (SILVA F. L., 2010), compromisso que não garante resultados permanentes, pois a partilha do sensível não cessa de reencenar a desigualdade das inteligências. Porém, compromisso que tem um ponto de partida preciso: o da igualdade, da confiança na capacidade intelectual do outro, na sua capacidade de tomar a palavra, pois “era necessário falar”. Talvez por isso Jacotot tenha sido esquecido. Novamente, a experiência do Ensino Universal, tal como o evento Maio de 68, foi “tão importante que não basta que tenha sido derrotado: teria que desaparecer da memória e da história” (SILVA F.L., 2010).

Admitir uma certa “derrota” não significa acomodar-se a uma postura pessimista, em vários momentos criticada por Rancière, antes se trata de perceber que aqueles que partilham o “tempo da economia e do poder”, “o tempo dos vencedores” como afirmou Walter Benjamin empurram continuamente para as margens os alheios a esse tempo, imputando-lhes um “espaço sem lugar” e “um tempo fora do tempo”. Manter-se em pé na fronteira entre esses diferentes tempos, como Jacotot que se interpõe entre o riso de escárnio e a seriedade da sua loucura, é “a política mais profunda da literatura” pois desloca a temporalidade que define derrotas e vitórias (RANCIÈRE, 2019, p. 85).

Na escrita de Rancière observamos a existência daquilo que o filósofo admira nas obras que inspiraram seu pensamento: a irrupção de um outro tempo, que se constrói ao arrancar momentos do tempo das mercadorias e da dominação e nos quais é possível contemplar a suspensão do “tempo dos vencedores” e “das vítimas”, restando um “tempo dos não-vencidos”, uma tradição da emancipação (RANCIÈRE, 2019, p. 86).

Desse modo, existe uma dignidade na “derrota”, pois o engajamento com a incerteza é também um compromisso com a beleza e a contemplação. Não à toa, Rancière refere-se a Jacotot como um “*pavé*”, palavra significativa para os participantes de Maio de 68, expressa num dos seus slogans mais belos: “*sous les pavés, la plage*” (debaixo dos paralelepípedos, a praia). Frase esboçada pelo jovem operário grevista Bernard Cosin, numa assembleia em 22 de maio de 1968 e registrada na fachada de um edifício da Praça do Panthéon. Cosin teria notado a areia embaixo dos paralelepípedos que os manifestantes arrancavam da rua para arremessar contra a polícia (CUNHA, 1917).

Certamente, a beleza do “paralelepípedo Jacotot” manifesta-se no encontro que ele proporciona com uma tradição de emancipação fundada na tomada da palavra; na criação de um outro mundo comum pela escrita dessa narrativa e pela experiência de se dedicar às obras humanas sem quaisquer outras finalidades a não ser a vontade de contemplá-las.

Referências Bibliográficas

ARTIÈRES, Philippe (org.). **Intolérable: Groupe d'Information sur les Prisons**. Paris: Editions Verticales, 2013.

ALTHUSSER, Louis. Problèmes étudiants. **La nouvelle critique**, janvier, n° 152, pp.80-111, 1964.

ALTHUSSER, Louis. A propósito do artigo de Michel Verret sobre o “Maio estudantil”. **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 44, 2017, p. 23-135.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ALTHUSSER, Louis. **Pour Marx**. Paris, La Découverte, 1996a.

ALTHUSSER, Louis, *et al.* **Lire le capital**. Paris, Quadriage/PUF, 1996b.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1972.

BERNARDINO, Paulo Augusto Bandeira. **Estado e Educação em Louis Althusser: Implicações nos Processos de Produção e Reprodução Social do Conhecimento**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BLANCO, Daniela Cunha. **Rancière, bordas da escrita**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Departamento de Filosofia, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRAYNER, Flávio. **Para além da educação popular**. Campinas: Mercado de letras, 2018.

CASSIN, Marcos. Louis Althusser e o marxismo: polêmicas e contribuições. **6º Colóquio Marx e Engels**, 2009.

CHAMBARLHAC, Vicent. “Nous aurons la philosophie féroce”: Les Révoltes Logiques, 1975-1981. **Ent'revues: La Revue des revues**. 2013/1 N° 49, pages 30 à 43.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CHAUÍ, Marilena. Breve apresentação à edição brasileira. In: LEFORT, Claude, CASTORIADIS, Cornelius, MORIN, Edgar. **Maio de 68: a brecha**. Organização e tradução de Anderson Lima da Silva e Martha Coletto Costa. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

CHRONIQUES CRITIQUES: Zones subversives, Les maoïstes de la Gauche Prolétarienne, 2015. Disponível em: <http://www.zones-subversives.com/2015/07/les-maoistes-de-la-gauche-proletarienne.html>. Acesso em: 23/03/2021.

CORNU, Laurence; VERMEREN, Patrice (eds). Préface. In: **La philosophie déplacée: Autour de Jacques Rancière: Colloque de Cerisy**. Paris: Horlieu Editions, 2006.

COSTA, Luís. Althusser, leitor de Marx. **Cult**, São Paulo, n. 228, 5 de outubro de 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/althusser-leitor-de-marx/>. Acesso em: 28/08/2020.

CUNHA, Paulo. A beleza, essa coisa subversiva. **Outros críticos**, 17 de março de 2017. Disponível em: <https://outroscriticos.com/a-beleza-essa-coisa-subversiva/>. Acesso em: 14/06/2021.

DEFERT, Daniel. **Uma vida política: entrevistas com Philippe Artières e Éric Favereau, com a colaboração de Joséphine Gross**. Tradução de Ernani Chaves. São Paulo: n-1 edições, 2021.

DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick. **As correntes históricas na França: séculos XIX e XX**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

FÉNELON, François de Salignac de La Mothe. **As aventuras de Telêmaco: filho de Ulisses**. Tradução de Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Madras, 2006.

FLAUBERT, Gustave. **Um coração simples**. Tradução de Sérgio Flaksman. São Paulo: Grua Livros, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, vol. 1: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura: na idade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GAUNY, Gabriel. **Le philosophe plébéin: textes présentés par Jacques Rancière**. Paris: La fabrique éditions, 2017.

GLUCKSMANN, André. **A cozinheira e o canibal**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GOBILLE, Boris. L'événement Mai 68: pour une sociohistoire du temps court. **Annales HSS**, mars-avril 2008, n°2, p. 321-349.

HEGEL, G. W. Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

HOFFMAN, Marcelo. Investigations from Marx to Foucault. In: ZURN, Perry, DILTS Andrew (orgs.) **Active Intolerance: Michel Foucault, the prisons information group, and the future of abolition**. New York: Palgrave MacMillan, 2016.

LENINE, Vladimir Ilitch. Esquerdismo: doença infantil do comunismo. **Arquivo marxista na internet (seção em português), 2003**.

Disponível em: www.marxists.org/portugues/lenin/1920/esquerdismo/index.htm. Acesso em: 09/06/2021

LES RÉVOLTES LOGIQUES, Éditorial, n. 1, hiver, 1975. Disponível em: <http://horlieu-editions.com/introuvables/les-revoltes-logiques/>. Acesso em: 23/03/2021.

LES RÉVOLTES LOGIQUES, Deux ou trois choses que l'historien social ne veut pas savoir. **Mouvement Social**, 1977, n. 100. Disponível em: <http://horlieu-editions.com/introuvables/les-revoltes-logiques/>. Acesso em: 23/03/2021.

LES RÉVOLTES LOGIQUES, **L'empire du sociologue**. Paris: Maspero, 1984.

LES ÉTABLIS MAOÏSTES, FONDS MARNIX DRESSEN (COTE F DETA RES 800), INVENTAIRE PAR GRÉGORY CINGAL, BDIC, F, PIÈCE 7099, NANTERRE, 2000.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. Althusser, a crise do marxismo e a crítica à ilusão jurídica da política. **Lutas Sociais** (PUCSP), v. 18, p. 160-171, 2014.

MORIN, Edgar. A comuna estudantil. In: LEFORT, Claude, CASTORIADIS, Cornelius, MORIN, Edgar. **Mai de 68: a brecha**. Organização e tradução de Anderson Lima da Silva e Martha Coletto Costa. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

MOTA, Luiz Eduardo. A recepção de Althusser no Brasil: o grupo da revista Tempo Brasileiro. **Revista Novos Rumos**, v. 54, p. 1-25, 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, abr. jun. 1990 1990.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227157, 2017.

OTA, Nilton. A quarta parede do marxismo francês: maio de 68 e a invenção dos dispositivos intelectuais de engajamento. **Doispontos**, Curitiba, São Carlos, volume 13, número 1, p. 53-72, abril de 2016.

OTA, Nilton. Intermitências da Crítica sob o Imperativo Marxista das Lutas: Foucault e o *Groupe d'Information sur les Prisons* (GIP). **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 61, no 4, 2018, pp. 429 a 465.

RAMOS DO Ó, Jorge. Vincennes, o desejo de aprender na universidade e as nossas vidas. **Público**, Lisboa, 10 de junho de 2018.

Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/06/10/sociedade/ensaio/vincennes-o-desejo-de-aprender-na-universidade-e-as-nossas-vidas-1833100>. Acesso em: 28/08/2020.

RANCIÈRE, Jacques. Sobre la teoría de la ideología. In: KARSZ, Saul (dir). **Lectura d'Althusser**. Traducción J.J. Sánchez. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1970.

RANCIÈRE, Jacques; VAUDAY, Patrice. En allant à l'expo: l'ouvrier, sa femme et les Machines. **Les Révoltes logiques**, n.1, hiver, 1975.

RANCIÈRE, Jacques. La bergere au goulag. **Les Révoltes logiques**, n.1, hiver, 1975.

RANCIÈRE, Jacques. Entrevista. In: DANEY, Serge, TOUBIANA, Serge, L'Image fraternelle. **Cahiers du cinéma**, n° 268-269, juill.-août 1976, p. 7-19.

RANCIÈRE, Jacques; FAURE, Alain. **La parole ouvrière: 1830/1840**. Paris: Union Générale d'Éditions, 1976.

RANCIÈRE, Jacques. **Le philosophe et ses pauvres**. Librairie Arthème Fayard, 1983, paginação irregular (EPUB).

RANCIÈRE, Jacques. Savoirs hérétiques et émancipation du pauvre. In: BORREIL, Jean (org.) **Les Sauvages dans la cité: auto-émancipation du peuple et instruction des prolétaires au XIXe siècle**. Paris: Champ Vallon, 1985.

RANCIÈRE, Jacques. **A noite dos proletários: arquivos do sonho operário**. Tradução de Marilda Pedreira. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

RANCIÈRE, Jacques. Après quoi?."Confrontation" titré "Après le sujet qui vient" numéro 20 hiver 1989. Disponível em: <http://libertaire.free.fr/JRanciere14.html>. Acesso em: 04/05/2021.

RANCIÈRE, Jacques. Entrevista. In: FREIRE, Vinícius Torres. **Os riscos da razão**. Folha de S.P., São Paulo, 10 de setembro de 1995.

Disponível em: almanaque.folha.uol.com.br/entrevista_filosofia_jacques_ranciere.htm. Acesso em: 25/08/2020.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. Tradução de Paulo Neves. In: NOVAIS, Adauto (org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. La pensée d'ailleurs. **Caute@lautre.net**, 2004. Disponível em: <http://www.caute.lautre.net/La-pensee-d-ailleurs>. Acesso em: 15/01/2021.

RANCIÈRE, Jacques. Figuras do testemunho e democracia. Entrevista por Maria-Benedita Basto. **Intervalo**, n. 2. O testemunho. Maio de 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **Le spectateur émancipé**. Paris: La fabrique éditions, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. Mayo del '68 revisado y corregido. In: RANCIÈRE, Jacques. **Momentos Políticos**. Traducción: Gabriela Villalba. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **La leçon d'Althusser**. Paris: La Fabrique éditions, 2011a.

RANCIÈRE, Jacques. O conceito de anacronismo e a verdade do historiador. Tradução de Mônica Costa Netto. In: SALOMON, Marlon (org.), **História, verdade e tempo**. Chapecó: Argos, 2011b.

RANCIÈRE, Jacques. **Béla Tarr, le temps d'après**. Capricci, 2011c, paginação irregular (EPUB).

RANCIÈRE, Jacques. **La méthode de l'égalite: entretien avec Laurent Jeanpierre et Dork Zabunyan**. Paris: Bayard, 2012a.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

RANCIÈRE, Jacques. Sobre El maestro ignorante. Traducciones de Alejandro Madrid Zan. **La Cañada: pensamiento filosófico chileno**, N°3 (2012c): 323-338.

RANCIÈRE, Jacques. **¿De qué se trata la emancipación intelectual?** In: Lectura Mundi, 2013a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4Y_KwkAnjac&t=459s. Acesso em: 26.08.2020.

RANCIÈRE, Jacques. **Aisthesis: escenas del régimen estético da arte**. Buenos Aires: Manantial, 2013b.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014a.

RANCIÈRE, Jacques. **Nas margens do político**. Tradução de Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. Lisboa: KKYM, 2014b.

RANCIÈRE, Jacques. **Os nomes da história: um ensaio de poética do saber**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Editora UNESP, 2014c.

RANCIÈRE, Jacques. **Le maître ignorant: cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle**. Paris: Fayard (10/18), 2017a.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Tradução de Raquel Ramalhete e Laís Eleonora Vilanova. São Paulo: Editora 34, 2017b.

RANCIÈRE, Jacques. **O fio perdido: ensaios sobre ficção moderna**. Tradução de Marcelo Mori. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2017c.

RANCIÈRE, Jacques. Entrevista. In: AUGUSTO, Daniel. **'Não há mais acordo entre arte e espectadores', afirma Jacques Rancière**. Estado de S.P., São Paulo, 11 de março de 2017d. Disponível em: <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,nao-ha-mais-acordo-entre-arte-e-espectadores-afirma-jacques-ranciere,70001693710>. Acesso em: 23/03/2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 2018.

RANCIÈRE, Jacques; CAICEDO, Andrés. El tiempo de los no-vencidos. (Tiempo, ficción, política). **Revista de Estudios Sociales**, 70 | 2019, 79-86.

RANCIÈRE, Jacques. **As margens da ficção**. Tradução de Fernando Scheibe. São Paulo: Editora 34, 2021.

ROSA, João Guimarães. **Corpo de Baile, vol. 2**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

ROSS, Kristin. Introduction. In: RANCIÈRE, Jacques. **The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation**. California: Stanford University Press, 1991.

ROSS, Kristin. **Maio de 68 e suas repercussões**. Tradução de José Ignácio Mendes. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Depoimento cedido pelo autor In: PELEGRIN, Rodolfo. **Leituras Brasileiras – episódio 3: Dermeval Saviani**. 2017 (21m1s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>. Acesso em: 14/05/2020.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, UNICAMP, **Projeto 20 anos do HISTEDBR**. (Encontro), 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Entrevista. In: DALPICOLA, André C. **Série: Reflexões sobre a educação brasileira**. 2016 (46 m). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JQa_7MqIcNk. Acesso em 17/08/2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Enraizamento, interculturalidade e emancipação: a perspectiva decolonizante da Filosofia da Educação na América Latina. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org). **Pensar a educação em um mundo problemático: o olhar da filosofia**. São Paulo: Intermeios; SOFELP, Capes, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação. Ensaios de Sociologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Entrevista. In: GANDIN, Luís Armando, PARASKEVA, João M., HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Mapeando a [complexa] teórica educacional**. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.5-14, Jan/Jun 2002.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Maio de 1968, memória e esperança. **Cult**, São Paulo, n. 126, ano 11, 14 de março de 2010.
Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/memoria-e-esperanca/>. Acesso em: 14/06/2021.

SILVEIRA, Paulo Henrique F. Tradução e notas do Prefácio de Jacques Rancière para o livro *Le Philosophe et ses pauvres*. **Rapsódia**, v. 11, p. 33-43, 2017.

SOLJENÍTSYN, Aleksandr. **O arquipélago Gulag**. Tradução de Lucas Simone, Irineu Franco Perpétuo, Francisco de Araújo, Odomiro Fonseca e Rafael Bonavina. São Paulo: Carambaia, 2019.

SUTER, Mischa. A Thorn in the Side of Social History: Jacques Rancière and Les Révoltes logiques. **IRSH**, 57 (2012), pp. 61–85.

TABACOF, Jonas Waks; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; VALLE, Lílian do.; GRECO, María Beatriz (2021). Tomada da palavra e conquista do tempo livre: uma entrevista com Jacques Rancière. **Revista Educação e Pesquisa** (mimeo).

THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa, vol. 1: a árvore da liberdade**. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. **A atualidade de O mestre ignorante**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 185-202, abril 2003.

VIMON, Jean-Claude. Les emprisonnements des maoïstes et la détention politique en France (1970-1971). **Criminocorpus [En ligne], Justice et détention politique**, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/criminocorpus/3044>. Acesso em: 15/01/2021.

WISNIK, José Miguel. Recado da viagem. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.2, n.3, p.160-170, 2º sem. 1998.