

RELAÇÕES ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Charles Immianovsky

Resumo

O presente texto relata um estudo teórico sobre a relação entre arte e educação democrática. A teorização é elaborada pela aproximação entre a perspectiva de educação democrática desenvolvida por Gert Biesta (2013), que se nomeou de educação na democracia, e o conceito de partilha do sensível desenvolvido por Jacques Rancière (2009). A educação na democracia é uma perspectiva de educação democrática alternativa ao caráter instrumental das perspectivas educação para a democracia e educação por meio da democracia, uma vez que está centrada em uma concepção política da subjetividade humana. Dessa aproximação conceitual se destaca a interrupção como elemento estético que imbrica arte, educação e democrática. Essa relação de imbricamento explicita a arte-educação como um lugar privilegiado para a o desenvolvimento de uma educação democrática. Diante dessa teorização afirma-se que uma educação democrática não pode prescindir da arte e defende-se a importância da presença da arte-educação e dos pesquisadores e professores/as de arte no debate sobre educação democrática.

Palavras-chave: educação democrática; arte-educação; estética.

RELATIONS BETWEEN ART AND DEMOCRATIC EDUCATION

Abstract

This text reports a theoretical study on the relationship between art and democratic education. The theorization is developed by bringing together the perspective of democratic education developed by Gert Biesta (2013), who called it education in democracy, and the concept of sharing the sensitive developed by Jacques Rancière (2009). Education in democracy is an alternative democratic education perspective to the instrumental character of the education for democracy and education through democracy perspectives, since it is centered on a political conception of human subjectivity. From this conceptual approach, interruption stands out as an aesthetic element that overlaps art, education and democracy. This overlapping relationship makes art education explicit as a privileged place for the development of democratic education. In view of this theorization, it is stated that democratic education cannot do without art and the importance of the presence of art education and researchers and art teachers in the debate on democratic education is defended.

Keywords: democratic education; art education; esthetic.

RELACIONES ENTRE ARTE Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA:

Resumen

Este texto reporta un estudio teórico sobre la relación entre arte y educación democrática. La teorización se desarrolla reuniendo la perspectiva de la educación democrática desarrollada por Gert Biesta (2013), quien la llamó educación en democracia, y el concepto de compartir lo sensible desarrollado por Jacques Rancière (2009). La educación en democracia es una perspectiva de educación democrática alternativa al carácter instrumental de la educación para la democracia y la educación a través de la democracia, ya que se centra en una concepción política de la subjetividad humana. Desde este enfoque conceptual, la interrupción destaca como un elemento estético que se superpone al arte, la educación y la democracia. Esta relación de superposición hace explícita la educación artística como un lugar privilegiado para el desarrollo de la educación democrática. Ante esta teorización, se afirma que la educación democrática no puede prescindir

del arte y se defiende la importancia de la presencia de la educación artística y de los investigadores y profesores de arte en el debate sobre la educación democrática.

Palabras clave: educación democrática; educación artística; estética.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o debate sobre educação democrática ganhou nova atenção, no meio acadêmico, a partir de 2016. A constatação se dá a partir de um conjunto de diferentes publicações científicas que iniciaram a partir desse ano, como: dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros e capítulos de livros e artigos científicos. Parte desse conjunto de publicações (Moura, 2016; Frigotto, 2017; Tommaselli, 2018; Penna, 2018a, 2018b; Batista, Orso, Lucena, 2019) documentou pesquisas e estudos sobre a organização Escola *Sem Partido*, problematizando as ideias, as ações e os objetivos da organização, bem como a sua formação e constituição. A partir destas publicações pode-se afirmar que a Escola *Sem Partido* disseminou, especialmente no campo educacional e político, um *discurso reacionário* (Penna, 2018b), e que colocou em suspensão princípios democráticos e educacionais basilares. Segundo Penna (2018b), esse discurso reacionário é caracterizado por duas dimensões: pelo seu caráter antipolítico e antidemocrático. Antipolítico porque, por meio de um argumento de autoridade, esse discurso nega que os professores e a comunidade escolar possam, por exemplo, debater o que é ou poderia ser a educação escolar, com base na premissa de que os legisladores já determinaram a função da escola (Penna, 2018b). Quanto à dimensão antidemocrática desse discurso, está o fato de ele transformar em inimigos aqueles contrários e críticos à proposta, agindo para excluí-los do debate (Penna, 2018b); nesse caso, seus agentes atuam por meio de estratégias de denunciamento, censura e criminalização.

Outra parte das publicações científicas (Frigotto, 2018; Penna, 2018c, 2018d, 2019) destacaram a necessidade da reafirmação do debate sobre educação democrática, como forma de se contrapor ao discurso reacionário e de articular outras causas em torno da educação pública. É nesse contexto que Frigotto (2018) defendeu a educação democrática como antídoto à Escola *Sem Partido* e que Penna (2018d) considerou a educação democrática como a bandeira apropriada para articular as diferentes causas pela escola pública, dado o seu potencial hegemônico na articulação política.

Considerando o acima contextualizado afirma-se que, embora o debate sobre a íntima relação entre educação e democracia não seja uma descoberta deste século, os estudos sobre educação democrática e temas correlatos foram impulsionados, nos últimos anos, no Brasil, pela penetração do discurso reacionário na educação.

Identificou-se ainda, nesse contexto, que o discurso reacionário da organização Escola *sem Partido* também se proliferou atingindo a produção artística no Brasil e os artistas brasileiros. Uma sequência de episódios de censura à arte é explicitada por Baldez (2017): [...] os ataques iniciaram com o cancelamento da exposição *Queermuseu – cartografias da diferença na arte brasileira* (2017), no Santander Cultural, em Porto Alegre. Na sequência, o prefeito Marcelo Crivella proibiu a realização da mesma exposição no Museu de Arte do Rio (MAR); e, em Campo Grande, no Mato Grosso (MT), sob a acusação de apologia à pedofilia, a polícia apreendeu uma tela exposta no Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO) (Baldez, 2017).

Diante da ameaça à educação brasileira e à arte, com implicações também para o ensino de arte no Brasil, viu-se a exigência de se discutir a relação entre arte, educação e democracia de forma urgente. A centralidade desta discussão recai sobre a aproximação teórica entre a perspectiva de educação democrática de Gert Biesta (2013), que se nomeou de educação *na* democracia, e o

conceito de partilha do sensível do filósofo Jacques Rancière (2009). Eis o objetivo deste texto: elucidar uma relação de imbricamento entre arte e educação democrática. Imbricamento este que expressa que uma educação verdadeiramente democrática não prescinde da arte, e a partir do qual se defende que a arte na escola é um lugar privilegiado para a efetivação de uma educação democrática.

EDUCAÇÃO NA DEMOCRACIA

A relação entre educação e democracia tem uma longa história. Para Biesta (2013), questões sobre essa relação estiveram entrelaçadas desde a *pólis* ateniense. Contudo, com o surgimento das sociedades modernas é que essa íntima relação fica explicitada, momento no qual a escola foi erigida como principal forma de educação das sociedades democráticas. Esse período pode ser pensado como o marco inicial da história da educação democrática.

A escola emergiu nas sociedades modernas porque, naquele momento, a sociedade perdeu seu poder educativo. Então, considerando a perda do seu poder educativo, a sociedade demandou para a escola a tarefa de educar para a vida futura, ou seja: a escola passou a ser compreendida como uma função da sociedade (Biesta, 2018). Sob essa ótica, as sociedades democráticas têm defendido a existência da escola e de que o papel fundamental desta é o de preparar, por meio da educação, as novas gerações para a vida social e garantir a ordem social e, assim, a própria democracia. É essa relação instrumental entre educação e democracia que está no cerne de duas diferentes perspectivas que expressam e constituem parte da história sobre educação democrática. Biesta (2013, p. 166, grifos no original), chamou essas duas perspectivas de educação *para a* democracia e educação *por meio da* democracia.

Embora as duas perspectivas guardem diferenças consideráveis, Biesta (2013) afirma que instruir *por meio da* democracia pode ser um modo específico de instruir *para a* democracia, pois ambas as perspectivas se concentram em buscar a melhor maneira de preparar crianças e jovens para que possam, futuramente, participar da democracia e assim garanti-la. Com isso, as duas perspectivas expressam instrumentalismo na sua forma de abordar a educação: expressam *uma* história sobre a escola e a educação democrática. Contudo, há *uma outra* história sobre a escola, com implicações para a educação democrática. Para Biesta (2018, p. 22, grifo no original), há uma história que “[...] fala da escola como um lugar *entre* a casa e a rua, por assim dizer: a escola como um lugar de transição, onde não se está mais em casa, mas também ainda não se está no mundo real, o da produção econômica e dos processos políticos, por exemplo”. E, é justamente porque a escola é o entrelugar, um lugar no meio do caminho, que ela precisa estar protegida, em certa medida, das demandas da sociedade; uma proteção necessária para que seja possível praticar e tentar coisas (Biesta, 2018). Isso porque, se por um lado existem expectativas para que a escola atenda às demandas da sociedade, - conforme se reconhece desde a escola burguesa - por outro, Biesta (2018, p. 22, grifo no original) afirma que “[...] a tarefa última da educação é ajudar as crianças e os jovens a estar *no* mundo [...]”. À essa outra história da escola corresponde uma outra forma de relacionar educação e democracia, uma outra perspectiva de educação democrática que se nomeou de educação *na* democracia. A perspectiva da educação *na* democracia não se baseia numa abordagem instrumental da educação, na qual a função primeira da educação seria preparar as crianças e jovens para a vida futura em sociedade e salvaguardar a democracia. A educação que se faz na escola é só um dos meios por onde isso pode ocorrer, mas esse não é o primeiro papel da escola e da educação.

A perspectiva da educação *na* democracia dá ênfase a uma abordagem da subjetividade humana que Biesta (2013, p. 177, grifo no original) nomeou de *concepção política*, e que tem no conceito de *ação* a sua centralidade. Conforme explica o autor:

[...] a subjetividade tem a ver com a ação: ser um sujeito significa agir, e a ação começa com a introdução dos inícios desse sujeito no mundo. O ponto é, entretanto, que para agir, para *ser* um sujeito, precisamos de outros que reagem a nossos inícios. Se eu começasse algo, mas ninguém reagisse, nada resultaria da minha iniciativa [...]. Quando, por outro lado, começo algo e os outros adotam realmente meus inícios, eu venho de fato ao mundo, e precisamente nesse momento eu *sou* um sujeito. (Biesta, 2013, p. 175-176, grifos no original)

A questão colocada por uma concepção política da subjetividade humana é de que se para vir ao mundo é preciso que outros adotem nossos inícios, isso reside num problema a ser enfrentado: o fato de que os outros respondem de maneiras imprevisíveis às nossas iniciativas, ao nosso agir, uma vez que são capazes das suas próprias ações. Todavia, esse próprio problema é que constitui a condição (e única condição) para que possamos vir ao mundo com nossos inícios; pois é essa condição, a da pluralidade, que impossibilita que sejamos os senhores únicos do que fazemos (Biesta, 2013). Por isso, não é útil querer controlar as maneiras de agir dos outros, ou seja, controlar as maneiras como os outros respondem aos nossos inícios, pois essa tentativa de controle reduz os outros a meros instrumentos para que alcancemos nossos objetivos. Conforme afirmou Biesta (2013, p. 177-178, grifo no original):

[...] a *minha* subjetividade só é possível na situação em que outros também podem ser sujeitos. Portanto, nem toda situação social servirá. Naquelas situações em que tentamos controlar as respostas dos outros ou privamos os outros da oportunidade de começar, não podemos vir ao mundo, a subjetividade não é uma possibilidade.

A *ação*, então, expressa uma relação entre sujeitos e não entre sujeito-objeto, ou seja, só é possível tornar-se sujeito nas relações com os outros que são diferentes de nós. É impossível tornar-se sujeito de *ação* no isolamento (Biesta, 2013). Não há saída, se quisermos ser sujeitos de ação só podemos ser reconhecendo a pluralidade, porque só podemos ser seres únicos e singulares na pluralidade. Assim, a concepção política da subjetividade humana, no âmbito da perspectiva da educação na democracia, sugere um novo conjunto de questões para o debate sobre educação democrática. Essas questões são elucidadas em respostas a três perguntas formuladas e discutidas pelo autor. A saber:

Primeira questão: no âmbito da educação na democracia, a primeira questão que interessa é se perguntar sobre que tipo de escolas necessitamos para que os estudantes possam agir (Biesta, 2013). Para que as escolas possam ser capazes de oferecer um ambiente que dê oportunidade real aos estudantes para introduzirem seus inícios no mundo, estas requerem um ambiente que não esteja organizado e estruturado exclusivamente para reproduzir as matérias do currículo, mas que possibilite que as crianças e os jovens possam responder, nas suas únicas e singulares maneiras, às oportunidades de aprendizagem preparadas no e pelo currículo e, quiçá, encontrar novas maneiras de se expressar e de se introduzir no mundo (Biesta, 2013). Neste ponto, o autor enfatiza a aprendizagem como resposta, ou seja, “[...] poderíamos considerar a aprendizagem como uma resposta ao que é outro e diferente, ao que nos desafia, irrita e até perturba, em vez de como a aquisição de algo que desejamos possuir” (Biesta, 2013, p. 47). Uma compreensão que se difere de tendências em que a aprendizagem está restritamente relacionada com a aquisição de algo externo.

Isso não quer dizer que se desconsidera a aprendizagem como aquisição; os dois modos são igualmente válidos, a depender da situação, mas a aprendizagem como resposta é a mais significativa em termos educacionais considerando uma perspectiva em que a educação não se restringe à aquisição de conhecimentos, habilidades e valores, mas também diz respeito à individualidade, à subjetividade ou à personalidade dos estudantes (Biesta, 2013). Neste sentido, propiciar oportunidades para que crianças e jovens tenham a permissão de responder mostra-se uma das principais responsabilidades educacionais (Biesta, 2013).

Segunda questão: Oferecer um ambiente que dê oportunidade real aos estudantes para introduzirem seus inícios no mundo não pode estar restrito à escola, mas deve se estender para a vida social em geral. Por isso, é necessário se perguntar sobre o tipo de sociedade que é capaz de permitir que as pessoas possam agir (Biesta, 2013). Em uma “[...] sociedade ou ambiente social em que os indivíduos não têm permissão para agir – ou em que apenas a certos grupos é permitido agir – não podemos esperar que todo mundo ainda se comporte num modo democrático e *apropriado*” (Biesta, 2013, p. 186, grifo no original). Nessa lógica, o que a concepção política da pessoa democrática conduz a reconhecer é que também não se pode simplesmente atribuir o fracasso da democracia à educação. Aperfeiçoar a qualidade democrática da sociedade demanda tornar a sociedade em geral mais democrática (Biesta, 2013).

Terceira questão: Perguntar sobre “*O que pode ser aprendido com o fato de ser/ ter sido um sujeito?*” (Biesta, 2013, p. 186, grifo no original) é uma terceira questão colocada por uma abordagem política da subjetividade humana no âmbito da educação democrática. Na perspectiva da educação *na* democracia a aprendizagem como resposta é com e sobre o que significa agir, vir ao mundo, confrontar seus próprios inícios com a outridade e a diferença, mas também, segundo Biesta (2013), aprender com as situações em que alguém foi incapaz de vir ao mundo, alguém que, por si mesmo, experimentou o que significa ser incapaz de agir. Por isso a função das escolas e dos educadores não é apenas o de oferecer as oportunidades para a *ação*, mas igualmente o de despertar e apoiar reflexões sobre aquelas situações em que a *ação* não foi possível, tendo em vista que uma experiência de frustração pode ser mais significativa e impactar mais profundamente do que a *ação* bem-sucedida.

O que a perspectiva da educação *na* democracia enfatiza é que educar não é uma questão apenas de aprendizagem, mas de socialização e de subjetivação. Especialmente, enfatiza os modos de subjetivação propondo uma abordagem que não se baseia em uma verdade absoluta sobre o ser humano. É uma perspectiva que afirma não conhecer em que consiste a humanidade desse ser e que não pensa a educação como a produção de identidades e subjetividades particulares ou que tem por objetivo inserir crianças e jovens em determinada ordem social existente (Biesta, 2013). Uma perspectiva que vê a educação como uma *interrupção*. Aqui, a interrupção é pensada como a oportunidade de encontrar ou estabelecer uma forma de ser no mundo de modo descentrado, a fim de que sobre espaço para que os outros possam ser também (Biesta, 2013), ou seja, como a *minha ação* só é possível na relação com outros que são diferentes a mim, sou chamado a encontrar formas e meios de responder ao outro e não querer controlar as maneiras de agir do outro. Essa ênfase, numa determinada forma de subjetivação, ancorada numa concepção política da pessoa humana, interessa ao debate sobre educação democrática e o ensino de arte; especialmente porque se identifica essa dimensão estética da perspectiva da educação *na* democracia – a interrupção.

A PARTILHA DO SENSÍVEL: ARTE, POLÍTICA E DEMOCRACIA EM JACQUES RANCIÈRE

Os estudos sobre arte, política e democracia do filósofo francês Jacques Rancière, especialmente o conceito de *partilha do sensível* Rancière (1995, p. 7) em aproximação com a perspectiva da educação *na* democracia foi percebido como possibilidade para pensar uma relação de imbricamento entre arte e educação democrática.

Para Rancière (2018), política e democracia são indissociáveis porque nascem juntas, de um litígio, de um dissenso. A política é um gesto de insubordinação que se inicia com a emergência do *demos* (povo) como agente ativo na *polis* grega, ou seja: a emergência de um grupo que ocupava um lugar subordinado na estrutura social e que, em certo momento, demandou ser incluído na esfera pública – ser incluído, aqui, significa ser ouvido em pé de igualdade com a oligarquia que governava e ser reconhecido como parceiro no diálogo político no exercício do poder (Rancière, 2018). Essa possibilidade de emergência do *demos* é a democracia.

Nesse sentido, o autor subverte a noção corrente de política e de democracia, e a atividade política passa a ser entendida como aquela que faz com que um corpo se desloque de um lugar que lhe era designado ou altera a destinação desse lugar, colocando à mostra um corpo ou uma voz que antes eram invisibilizados ou desprezados. Por isso, a atividade política evidencia e desencadeia um conflito entre a esfera universal (o todo social) e uma esfera particular (aquele ou aqueles que reivindicam uma parte nesse todo), promovendo sempre um curto-circuito que afeta ambas as esferas, expressando que a essência da política não está no consenso e no entendimento, mas no dissenso e no desentendimento (Rancière, 2018).

“O desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. É o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco, mas não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura” (Rancière, 2018, p. 10).

Nessa definição, o autor destaca a questão de igualdade entre os seres falantes. Dessa maneira, o desentendimento é o conflito entre aqueles que, sabendo que são diferentes, se reconhecem iguais na interlocução. É justamente essa diferença, sustentada pela igualdade de manifestação, que permite que o conflito aconteça; assim, a manifestação do dissenso sustentará a ideia de política. Diante dessa conceituação, o que comumente se designa com o nome de política, Rancière (2018, p. 13, grifo no original) reserva o nome de *polícia*. Assim, explica o autor:

Chama-se geralmente pelo nome de política o conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição. Proponho dar um outro nome a essa distribuição e ao sistema dessas legitimações. Proponho chamá-la de *polícia*. (Rancière, 2018, p. 41-42, grifos no original).

O antagonismo expresso na subversão do sentido e dos usos correntes dos termos política e polícia revela um embate entre a manutenção e a mudança da ordem social. A polícia busca a manutenção da ordem social, por consequência tem base no consenso e no entendimento; já a outra, a política, busca alterar a ordem social estabelecida, interrompê-la, por isso tem base no dissenso e no desentendimento. Nos termos de Rancière (2018), uma busca manter inalterada a configuração do mundo sensível, e a outra age na ruptura e na reconfiguração do mundo sensível.

O consenso manifesta a lógica policial, porque organiza, determina lugares, exclui e pretende objetivar os problemas, anulando a própria política ao estabelecer o que é comum no

mundo sensível; já o dissenso, que não se refere ao conflito de ideias ou de sentimentos, mas, sim, ao conflito de vários regimes de sensorialidade, de formas de sentir o mundo sensível, manifesta a lógica da política (ou lógica igualitária), porque rompe com os lugares determinados, desestabiliza e reconfigura o mundo sensível (Rancière, 2018).

Esses processos heterogêneos em torno da política revelam a coexistência da política e da polícia em um processo de dependência e não de anulação, pois o que permite que a política se manifeste não é a ausência da lógica policial, mas a subversão dessa ordem normalizadora e reguladora. Portanto,

A democracia é, em geral, o modo de subjetivação da política [...]. Mais precisamente, democracia é o nome de uma interrupção singular dessa ordem da distribuição dos corpos em comunidade que nos propusemos conceituar sob o conceito ampliado de polícia. É o nome daquilo que vem interromper o bom funcionamento dessa ordem por um dispositivo singular de subjetivação. (Rancière, 2018, p. 110-111).

O conceito de *partilha do sensível* desenvolvido por Rancière (1995, p. 7) está fundado nessa insubordinação, nessa *interrupção* da lógica policial como o modo de subjetivação da política. A interrupção aqui, aparece relacionada ao conceito de partilha do sensível, denotando o processo pelo qual se dá visibilidade à ruptura do mundo sensível (o mundo comum) e às possibilidades de transformação desse mundo. Sobre esse conceito, explica o autor:

Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas. Antes de ser um sistema de formas constitucionais ou de relações de poder, uma ordem política é uma certa divisão das ocupações, a qual se inscreve, por sua vez, em uma configuração do sensível: em uma relação entre os modos de *fazer*, os modos de *ser* e os do *dizer*; entre a distribuição dos corpos de acordo com suas atribuições e finalidades e a circulação do sentido; entre a ordem do visível e a do dizível (Rancière, 1995, p. 7-8, grifos no original).

Para Rancière (2018, p. 63), o *mundo sensível* é o mundo que se constituiu por uma pluralidade de atividades humanas entrelaçadas, ou seja, o mundo sensível é o mundo da cultura, da arte, da política etc. E, quanto a relação das partes com o todo sensível, o autor explica que:

Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se fundam numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (Rancière, 2009, p. 15, grifos no original).

Essa parte exclusiva, esse singular, pode levar o nome de povo, mas pode ser identificada por muitas outras palavras – os marginalizados, os anônimos, os sem visibilidade, os refugiados, os sem-teto, os negros, os *gays*, os indígenas, os quilombolas etc. –, pois não se trata de uma unidade substancial. Para Rancière (2018, p. 24, grifo no original), “[...] o povo não é uma classe entre outras. É a classe do dano que causa dano à comunidade e a institui como *comunidade do justo e do injusto*. Por isso, não há política simplesmente porque existe um conflito entre uma classe que domina e outra que é dominada, mas quando há interrupção dos efeitos da dominação. O *povo* é uma parte, ou melhor, aqueles que não tem parte; são os *sem-parte* (Rancière, 2018, p. 111), mas que podem reivindicar sua parte no todo social. Essa parte, na verdade, é um vazio que pode ser ocupado por uma multiplicidade de partes, dando-se essa ocupação na atividade política.

Neste sentido, a *partilha* “[...] significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões” (Rancière, 1995, p. 7), ou seja, esse

comum partilhado pode ser a cultura, os direitos civis, a liberdade e a distribuição deste pode ser pensada como um lugar de disputas por esse comum. São essas disputas, assentadas na diversidade das atividades humanas, que definem competências ou incompetências para a partilha. Assim, a partilha do sensível mostra “[...] quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Ter essa ou aquela *ocupação* define competências ou incompetências para o comum, dotado de uma palavra comum etc.” (Rancière, 2009, p. 16, grifo no original). Por isso, a partilha do sensível pode se expressar em termos de uma lógica igualitária (lógica política) ou desigualitária (lógica policial).

Nesse ponto, para pensar o conceito de partilha do sensível e sua implicação para uma forma de vida democrática, Rancière (2009) recorre a uma dimensão comum à política e à arte: a dimensão estética – uma vez que a política, assim como a expressão artística, ao estar fundada sobre o mundo sensível, é essencialmente estética. Isso porque a arte e a política são maneiras de organizar o sensível, de dar a entender, de dar a ver, de construir a visibilidade e a inteligibilidade dos acontecimentos. Quando se manifestam cenas inéditas que dão visibilidade à ruptura do mundo sensível e a uma profusão de possibilidades de transformação desse mundo é que se expressa uma estética da política e a política da arte, em suma, um modo particular de partilha do mundo sensível. Nessas cenas inéditas aparecem pessoas que não eram visíveis, novos modos de palavras, novos meios de fazer circular a informação, novos modos de ver aquilo que não era visto, novos modos de dizer o que não era possível dizer. Essas cenas mostram um modo específico de partilha do sensível – *uma partilha igualitária do sensível* (Rancière, 2009, p. 23).

Quanto à dimensão política da arte, que dá a ver uma partilha igualitária do sensível, ela se constitui daquilo que Rancière (2009, p. 33) conceituou como *regime estético* das artes. Quanto ao regime estético das artes, explica o autor:

Estético, porque a identificação da arte, nele, não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte. [...]. No regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível. Esse sensível, subtraído a suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não produto, saber transformado em não-saber, *logos* idêntico a um *pathos*, intenção do inintencional etc. (Rancière, 2009, p. 32).

Nestes termos, “[...] a palavra *estética* não remete a uma teoria da sensibilidade, do gosto ou do prazer dos amadores de arte. Remete, propriamente, ao modo de ser específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser de seus objetos” (Rancière, 2009, p. 32, grifo no original). No regime estético das artes, a estética não é pensada como uma teoria da arte em geral, mas como um modo de percepção e de sensorialidade, como o modo pelo qual os indivíduos e os grupos constroem o mundo – é o processo estético que cria o inédito, o novo. Assim, a arte não precisa obedecer a nenhum critério ou categoria, pois não há hierarquização que dita o que pode e o que não pode ser arte antes mesmo de ela existir. É nesse sentido que Rancière (2009, p. 33-34) afirma que “[...] o regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra específica, de toda hierarquia de temas, gêneros e artes”. Assim, cabe destacar que a política da arte realizável no regime estético se dá por um aspecto divergente, pois, ao desobrigar a arte de qualquer regra, hierarquia ou subserviência, o regime estético

[...] implode a barreira mimética que distinguia as maneiras de fazer arte das outras maneiras de fazer e separava suas regras da ordem das ocupações sociais. Ele afirma a absoluta singularidade da arte e destrói ao mesmo tempo todo critério pragmático dessa singularidade. Funda, a uma só vez, a autonomia da arte e a identidade de suas formas com as formas pelas quais a vida se forma a si mesma. (Rancière, 2009, p. 33-34).

Esses aspectos divergentes evidenciam o duplo potencial de emancipação da arte: a autonomia da arte e, ao mesmo tempo, a sua identificação com o processo de criação da própria vida. Por um lado, esse potencial reside na ociosidade, na recusa a qualquer forma de subordinação ou de funcionalidade da arte; e, por outro, o regime estético advoga a auto supressão da arte em favor de sua integração plena na construção da vida comum renovada, promovendo a união dos contrários ao tornar indistintos arte e política, trabalho e lazer (Rancière, 2009).

Sob o regime estético, a política da arte não está fundada em uma relação que condiciona as formas artísticas para alcançar qualquer fim social como a liberdade, a justiça social ou a democracia, por exemplo, numa espécie de estetização da arte, mas, conforme explica Guéron (2012):

A potência da arte política está em fazer da criação o fato da liberdade, e não a liberdade como uma espécie de condição formal da criação que pode nunca acontecer [...]. Relacionar arte e política [...] é, em primeiro lugar, o reconhecimento dos pressupostos estéticos da política e da vida e, em segundo lugar, algo que nos chama a atenção para as intervenções guerrilheiras que o melhor da arte contemporânea faz no comum: impactos estéticos que alteram uma experiência sensorio motora dada, majoritária e hegemônica da vida, e que podem potencializar o próprio pensamento, alterar a partilha do sensível, e liberar novos sentidos para a vida. (Guéron, 2012, p. 45-46).

Se o regime estético das artes faz ver a intrínseca relação entre arte e política, expressada por uma dimensão estética da política e da arte, é nesse elo que se manifesta uma versão radical de vida democrática e de democracia, por dar a ver uma determinada partilha do sensível que interrompe a lógica policial – a partilha igualitária do sensível. Conforme sintetiza Rancière (2009, p. 18), “[...] esse regime estético da política é propriamente a democracia, o regime das assembleias de artesãos, das leis escritas intangíveis e da instituição teatral”.

Diante o exposto, destaca-se que a dimensão estética da política e da arte, se expressa na categoria *interrupção* associada ao conceito de partilha do sensível, a qual dar a ver uma forma específica de subjetivação; forma esta que interessa para pensar um modo de organização da vida, como forma de vida democrática, e, a educação democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que buscou-se elucidar e defender neste texto é que há um elemento estético – a *interrupção*, na base da arte e da educação que expressa uma relação não apenas instrumental entre arte e educação democrática, mas de imbricamento. Essa aproximação dá visibilidade à implícita e íntima relação entre arte, educação e democracia, que não se esgota nem na utilização da arte como forma de educar *para a* democracia ou educar *por meio da* democracia, nem na ideia de que a função da arte-educação reside em salvaguarda a democracia.

Neste sentido, a perspectiva da educação *na* democracia, que sugere uma abordagem não instrumental entre educação e democracia, quando aproximada do conceito de partilha do sensível, explicita uma relação de imbricamento entre arte e educação democrática. Um imbricar que dá

visibilidade a uma partilha estética enquanto modo de praticar novas formas de educação democrática, com implicações para o ensino de arte.

Entende-se que esse imbricar deva interessar tanto ao campo da arte-educação quanto da educação democrática, especialmente em contexto reacionário, o qual colocou em suspensão, no Brasil, princípios democráticos e educacionais basilares. Considerando o tempo em que vivemos e a urgente necessidade de afirmar que escolhemos, desde a Constituição Cidadã de 1988, viver em uma democracia, é preciso reafirmar que uma escola realmente democrática não prescinde da arte, pois a arte cria possibilidades de pensar a si e os outros em contextos reais da vida. Na arte, pensar e criar são potências de agir no mundo, de tomar para si junto ao(s) outro(s) a possibilidade de vir ao mundo de modo único e singular. Assim, defende-se que a arte na escola deva ser uma possibilidade da partilha igualitária do sensível, do encontro, da relação com a dimensão estética e as interrupções que ela pode provocar no humano e no contexto; que imbricar arte e educação democrática é dar visibilidade às oportunidades e possibilidades de efetivação de uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e realmente democrática para todos e todas no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BALDEZ, Coryntho. O que está por trás da censura à arte no Brasil. *Boletim eletrônico Conexão UFRJ*, Rio de Janeiro, n. 11, out. 2017. Disponível em <https://conexao.ufrj.br/2017/10/o-que-esta-por-tras-da-censura-a-arte-no-brasil/>. Acesso em 7 jan. 2019.
- BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos. (org.). *Escola sem partido ou a escola da mordaca e do partido único a serviço do capital*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/29749>. Acesso em 10 maio 2022.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). *Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, LPP, 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, Fernando de Araujo; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: LPP/UFRJ, 2018. p. 15-32.
- GUÉRON, Rodrigo. Arte e política: estudos de Jacques Rancière. *AISTHE*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, p. 34-46, 2012. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/Aisthe/article/view/289>. Acesso em 13 jun. 2021.
- MOURA, Fernanda Pereira de. *“Escola Sem Partido”: relações entre Estado, educação e religião*. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174584>. Acesso em 20 jun. 2022.
- PENNA, Fernando de Araujo. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: GALLEGO, Esther Solano. (org.). *O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018a. p. 114-118. *E-book*.

PENNA, Fernando de Araujo. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. *Quaestio*, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018b. Disponível em <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3240/3058>. Acesso em 20 jul. 2022.

PENNA, Fernando de Araujo. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. In: PENNA, Fernando de Araujo; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: LPP/UFRJ, 2018c. p. 111-130.

PENNA, Fernando de Araujo. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação. *Psicologia Política*, Florianópolis, v. 18, n. 43, p. 557-572, set./dez. 2018d. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a08.pdf>. Acesso em 2 jun. 2022.

PENNA, Fernando de Araujo. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. *LES: Linguagens, Educação, Sociedade*, Teresina, ano 24, n. 42, p. 8-28, maio/ago. 2019. Disponível em <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1101/949>. Acesso em 21 set. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Tradução de Raquel Ramallete *et al.* Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Neto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. 2. ed. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 2018.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. *Escola sem partido: indícios de uma educação autoritária*. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/166392>. Acesso em 3 jan. 2023.

Submetido em janeiro de 2024
Aprovado em setembro de 2024

Informações do autor

Charles Immianovsky
Instituto Federal Catarinense – IFC
E-mail: charles.revisor@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4682-4959>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5865999277635302>