

EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA: O CARÁTER TAUMATÚRGICO DA EDUCAÇÃO E A ESTÉTICA DE LUIZ FERNANDO CARVALHO

EMANCIPATION AND CITIZENSHIP: THE THAUMATURGICAL CHARACTER OF EDUCATION AND THE AESTHETICS OF LUIZ FERNANDO CARVALHO

EMANCIPACIÓN Y CIUDADANÍA: EL CARÁCTER TAUMATÚRGICO DE LA EDUCACIÓN Y LA ESTÉTICA DE LUIZ FERNANDO CARVALHO



10.56238/revgeov17n1-032

Michelle dos Santos

Doutora em Educação

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: michelle.santos@gmail.com

Vanessa dos Santos

Doutora em Letras

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de

São José do Rio Preto

Larissa Silva Nascimento

Doutora em Literatura

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: larissa.nascimento@ifg.edu.br

RESUMO

O presente artigo analisa as tensões entre os conceitos de emancipação e cidadania no pensamento pedagógico e político brasileiro, tomando como contraponto a estética-ética do diretor Luiz Fernando Carvalho em diálogo com a filosofia de Jacques Rancière. Investiga-se o “caráter taumaturgico da educação” definido como a crença messiânica na instrução como panaceia para os males sociais e como essa perspectiva, presente em autores como Manoel Bomfim e Rui Barbosa, reverbera em discursos contemporâneos de exclusão. Propõe-se que a estética de Carvalho oferece um modelo de emancipação que rompe com as hierarquias tradicionais entre mestre e discípulo, emissor e espectador por meio da recusa à lógica explicadora e da aposta na igualdade de inteligências. A discussão expande-se para o debate sobre a razão comunicativa e a importância de não se separar a sensibilidade da inteligência no processo emancipatório. O estudo conclui que a ruptura com a ordem explicadora possibilita a irrupção de uma cidadania plena, incondicional e emancipada.

Palavras-chave: Emancipação. Cidadania. Luiz Fernando Carvalho. Jacques Rancière. Educação.

ABSTRACT

This article analyzes the tensions between the concepts of emancipation and citizenship in Brazilian pedagogical and political thought, taking as a counterpoint the aesthetic-ethical approach of director Luiz Fernando Carvalho in dialogue with the philosophy of Jacques Rancière. It investigates the



“thaumaturgical character of education,” defined as the messianic belief in instruction as a panacea for social ills, and how this perspective, present in authors such as Manoel Bomfim and Rui Barbosa, reverberates in contemporary discourses of exclusion. It proposes that Carvalho's aesthetics offers a model of emancipation that breaks with traditional hierarchies between master and disciple, sender and spectator, through the rejection of explanatory logic and the commitment to the equality of intelligences. The discussion expands to the debate on communicative reason and the importance of not separating sensibility from intelligence in the emancipatory process. The study concludes that the rupture with the explanatory order enables the irruption of a full, unconditional, and emancipated citizenship.

Keywords: Emancipation. Citizenship. Luiz Fernando Carvalho. Jacques Rancière. Education.

RESUMEN

Este artículo analiza las tensiones entre los conceptos de emancipación y ciudadanía en el pensamiento pedagógico y político brasileño, tomando como contrapunto el enfoque estético-ético del director Luiz Fernando Carvalho en diálogo con la filosofía de Jacques Rancière. Investiga el “carácter taumatúrgico de la educación”, definido como la creencia mesiánica en la instrucción como panacea para los males sociales, y cómo esta perspectiva, presente en autores como Manoel Bomfim y Rui Barbosa, resuena en los discursos contemporáneos de exclusión. Propone que la estética de Carvalho ofrece un modelo de emancipación que rompe con las jerarquías tradicionales entre maestro y discípulo, emisor y espectador, mediante el rechazo de la lógica explicativa y el compromiso con la igualdad de inteligencias. La discusión se expande al debate sobre la razón comunicativa y la importancia de no separar la sensibilidad de la inteligencia en el proceso emancipatorio. El estudio concluye que la ruptura con el orden explicativo permite la irrupción de una ciudadanía plena, incondicional y emancipada.

Palabras clave: Emancipación. Ciudadanía. Luiz Fernando Carvalho. Jacques Rancière. Educación.



1 INTRODUÇÃO

A relação entre educação, cidadania e emancipação constitui um dos eixos centrais do debate intelectual brasileiro desde a fundação da República. Frequentemente, a instrução formal é erigida como o instrumento milagroso capaz de redimir a nação de seus “males de origem”, uma perspectiva que o historiador Marc Bloch (1993), em outro contexto, associaria ao poder sobrenatural atribuído aos monarcas: o caráter taumatúrgico. No Brasil, essa fé na educação como cura para a “ignorância” das massas serviu, paradoxalmente, tanto para projetos progressistas de inclusão quanto para discursos elitistas de exclusão política.

Ao evocar Marc Bloch, o artigo recorre à sua análise clássica sobre a Idade Média, em que se acreditava que os reis da França e da Inglaterra possuíam o dom de curar doenças pelo simples toque das mãos. Essa crença no milagre régio fundamentava a legitimidade do poder não por sua eficácia empírica, mas por sua inscrição profunda em um regime de crenças coletivas. Segundo Bloch, o rito taumatúrgico operava em uma esfera onde o maravilhoso se tornava um elemento político e um fato de mentalidade, isto é, uma forma historicamente situada de percepção do mundo que organizava expectativas e naturalizava relações de dominação, independentemente da verificação real de seus efeitos:

O que criou a fé no milagre foi a idéia de que ali devia haver um milagre. O que lhe permitiu viver foi também isso e [...] o testemunho acumulado das gerações que haviam acreditado, cujos juízos [...] não eram colocados em dúvida. Quanto aos casos [...] em que o mal resistia ao toque desses augustos dedos, eram rapidamente esquecidos. Tal é o feliz otimismo das almas crentes. (Bloch, 1993, p. 278)

Essa formulação reforça que, em Bloch, o milagre não se sustenta como evento isolado, mas como uma estrutura simbólica reiterada, produzida pela repetição, pela autoridade da tradição e pela suspensão da dúvida. Ao transpor essa metáfora para o cenário brasileiro, percebe-se que a educação deixa de ser concebida apenas como política pública e passa a operar como um rito de cura social, um “toque real” investido da promessa de converter o sujeito tutelado em cidadão apto, ao mesmo tempo em que preserva a lógica de dependência desse milagre pedagógico e adia a efetivação da igualdade.

Essa promessa educativa, contudo, mascara um problema estrutural na concepção de cidadania no Brasil. Longe de constituir um princípio universal e pleno, a cidadania brasileira foi historicamente configurada como um campo de concessões graduais e condicionadas, permanentemente moduladas por critérios de exclusão. Ao longo da experiência republicana, a delimitação do acesso aos direitos expressou a restrição da democracia tanto em seus dispositivos formais quanto em suas práticas cotidianas, produzindo formas diferenciadas de pertencimento político. A cidadania regulada traduz um processo histórico no qual o acesso aos direitos foi fragmentado segundo marcadores como raça, alfabetização, renda ou gênero. Nesse arranjo, a cidadania deixa de operar como direito inerente à



condição humana e passa a funcionar como um título a ser atribuído apenas àqueles que demonstram determinados requisitos, convertendo a democracia brasileira em um regime de seletividade contínua e de hierarquização permanente dos sujeitos políticos.

É nesse cenário de tensões que a figura de Luiz Fernando Carvalho se torna fundamental para esta análise. Este diretor de cinema e televisão brasileiro é reconhecido por uma estética que desafia os padrões comerciais e didáticos da indústria audiovisual em obras como o filme *Lavoura Arcaica* de 2001, a minissérie *Os Maias* lançada no mesmo ano e a telenovela *Velho Chico* de 2016. Sua importância para este artigo reside no fato de que sua prática artística abdica do papel de mestre explicador. Ele busca provocar um encontro sensível que toma como axioma a igualdade de inteligências e reconhece no espectador um sujeito capaz e autônomo. Carvalho personifica a ruptura com a visão taumatúrgica ao propor uma comunicação que não se baseia na concessão de saber, mas sim na paridade das inteligências e no compartilhamento de uma experiência estética comum.

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre essas categorias, confrontando uma linhagem específica da tradição pedagógica brasileira com a estética-ética de Luiz Fernando Carvalho. O diretor, em suas produções televisivas e cinematográficas, opera uma ruptura com a “ordem explicadora”, alinhando-se ao pensamento de Jacques Rancière (2007; 2012) sobre a igualdade de inteligências. Ao analisar as obras de Carvalho, percebe-se um esforço em desconstruir a figura do espectador passivo e a ser educado, substituindo-a pela do espectador emancipado, capaz de traduzir e reinventar os sentidos da obra a partir de sua própria experiência sensível.

Em *O mestre ignorante*, Jacques Rancière denomina ordem explicadora o regime pedagógico que se funda na desigualdade das inteligências e na crença de que compreender depende necessariamente da mediação de um saber superior. Nessa lógica, o mestre se institui como aquele que detém o conhecimento legítimo e cuja função consiste em conduzir o ignorante passo a passo rumo a uma compreensão sempre adiada, jamais plenamente alcançada. A explicação, longe de operar como instrumento de emancipação, produz dependência, pois reafirma continuamente a suposta incapacidade daquele a quem se dirige. Não se trata, portanto, de responder a uma deficiência intelectual prévia, mas de produzi-la, convertendo a desigualdade em condição indispensável para a manutenção da autoridade pedagógica e para a reprodução de hierarquias no campo do saber (Rancière, 2007). A ordem explicadora constitui uma estrutura política de organização do sensível, que distribui lugares, define quem pode compreender e quem deve ser conduzido, e projeta seus efeitos para além da educação, alcançando a arte e a cidadania. É precisamente contra essa lógica que Rancière afirma uma concepção alternativa de comunicação e de aprendizagem fundada na igualdade das inteligências. Como observa o autor:

No ato de palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele se comunica como artesão: alguém que maneja as palavras como



instrumentos. O homem se comunica com o homem por meio de obras de sua mão, tanto quanto por palavras de seu discurso [...]. (Rancière, 2007. p. 96-97).

Essa passagem desloca radicalmente a noção de ensino e de comunicação ao recusar a transmissão vertical do saber e ao afirmar a palavra como gesto criador e partilhado. Comunicar não significa conduzir o outro da ignorância ao saber, mas convidá-lo a exercer sua própria capacidade de pensar, de sentir e de produzir sentido. Ao definir o ato de palavra como poiesis e tradução, Rancière rompe com a hierarquia entre quem explica e quem aprende e reafirma a igualdade como ponto de partida. Essa concepção sustenta o núcleo político de sua crítica à ordem explicadora e fundamenta, no plano estético e democrático, a possibilidade de uma emancipação que não depende da tutela pedagógica, mas do exercício imediato da inteligência em comum.

2 O CARÁTER TAUMATÚRGICO DA EDUCAÇÃO E A HERANÇA DE MANOEL BOMFIM

À semelhança da figura do rei taumaturgo, a terapêutica proposta por diversos intelectuais brasileiros evoca um poder de caráter quase sobrenatural atribuído à educação. Tal perspectiva fundamenta-se na crença de que as instituições escolares e a formação acadêmica detêm o poder milagroso de sanar mazelas sociais e restaurar a higidez da nação. Persiste, com vigor, a convicção de que a difusão educacional seria capaz de curar os males estruturais, conduzindo ao almejado desenvolvimento social e econômico.

Manoel Bomfim, em sua obra seminal, publicada originalmente em 1905, *A América Latina: males de origem*, ilustra com precisão essa mentalidade. Imbuído do ideário iluminista, o intelectual sergipano investe contra o “obscurantismo das massas”, defendendo a difusão do ensino como uma missão civilizatória. Bomfim (1993) associava a ignorância à inércia, enquanto a instrução era erigida como sinônimo de iniciativa e virtude. Contudo, sua proposta fundamentava-se na aceitação de uma desigualdade de inteligência que hierarquiza os sujeitos: para ele, embora milhões pudessem ser instruídos, apenas “poucas inteligências de elite” conduziriam o progresso (Bomfim, 1993, p. 367).

Nesse esquema, a educação das massas serviria para transformar o “valor morto” em força de trabalho qualificada, funcional à divisão social do trabalho. A “emancipação” em Bomfim é, portanto, heterônoma e vinculada a um cânone específico: a ciência positiva e a alta cultura das classes dominantes. Cabe ao educador a tarefa de retirar o “incauto” de sua suposta inação, conduzindo-o aos patamares da civilização. Essa lógica reitera a desigualdade ao criar uma dependência mútua: a necessidade de auxílio dos “instruídos” e a eterna promessa de ascensão dos “ignorantes”.

A perspectiva de Manoel Bomfim ainda sucumbe a uma hierarquização da sensibilidade apesar de o autor ter avançado para a sua época ao denunciar o parasitismo social de cariz bragantino e neobragantino. O intelectual sergipano utilizava esses termos para combater as estruturas colonizantes



que drenavam a vitalidade da nação, mas essa postura crítica não o impediu de reproduzir uma lógica de exclusão no campo estético. Bomfim revela de forma clara a qual tipo de arte se refere quando afirma que não se faz possível exigir do miserável ignorante o sentimento pela harmonia das linhas do Partenon ou o êxtase ao ouvir uma fuga de Bach. Sua tese sustenta que existem belezas que apenas um preparo preliminar torna sensíveis (Bomfim, 1993, p. 381). Esta visão reforça o caráter taumatúrgico que estabelece o processo instrucional como o único lugar do milagre capaz de habilitar o sujeito ao desfrute do belo e ao exercício da razão.

Essa crença na formação intelectual como pré-requisito absoluto para a ação política também reverbera em correntes críticas da sociologia brasileira. Florestan Fernandes opinou com firmeza sobre o tema em obra publicada originalmente em 1983 ao analisar as condições necessárias para a transformação social no país. O autor estabelece uma relação entre a reforma do ensino e a mobilização popular nas ruas conforme se observa abaixo:

Feita a revolução nas escolas, o povo a fará nas ruas, embora essa vinculação não seja necessária. Na China, em Cuba, na Rússia, sem passar pela escola, o povo fez a revolução nas ruas. Mas, em um país como o Brasil, é necessário criar um mínimo de espírito crítico generalizado, cidadania universal e desejo coletivo de mudança radical para se ter a utopia de construir uma sociedade nova que poderá terminar no socialismo reformista ou no socialismo revolucionário. Eu prefiro a última alternativa. (Fernandes, 1995, p. 200, grifos nossos).

A análise de Florestan Fernandes evidencia que mesmo as vertentes voltadas à ruptura sistêmica mantêm a educação como um estágio probatório para o exercício da soberania popular. Ao condicionar a revolução nas ruas à prévia revolução nas escolas, esse tipo de racionalidade sociológica acaba por reforçar a necessidade de um preparo intelectual que antecede a ação política. Essa exigência de um “mínimo de espírito crítico” como salvaguarda para a cidadania universal demonstra a persistência da ordem explicadora mencionada por Rancière. As múltiplas subjetividades subalternizadas permanecem dependentes de uma mediação pedagógica que valide sua revolta, o que preserva a estrutura de tutela em vez de apostar na igualdade imediata das inteligências em ato (Rancière, 2007).

3 A “VOZ MAIS ALTA” DA ELITE: O ESTIGMA DA INCAPACIDADE DE MILL À REPÚBLICA BRASILEIRA

A viabilidade da democracia fundamentada no sufrágio de indivíduos rotulados como intelectualmente inaptos ou desprovidos de luzes constituiu um dilema central para o pensamento político brasileiro. Em 1881, Rui Barbosa endossou a Lei Saraiva que excluía os analfabetos do processo eleitoral sob o pretexto de estimular a busca pela instrução e garantir a legitimidade do regime. O intelectual baiano defendia que a extensão do direito de voto a quem não possuísse o domínio da leitura e da escrita comprometeria a própria integridade da representação nacional.



Barbosa foi incisivo ao justificar a necessidade de interdição do acesso às urnas, citando não por acaso Stuart Mill, filósofo, lógico e economista britânico, falecido em 1873, mas cujo pensamento liberal teve influência longa sobre políticos e intelectuais mundo afora no século XX. Ao recorrer a Mill, Barbosa ancora sua argumentação em uma tradição liberal que concebe a cidadania não como um direito incondicional, mas como uma prerrogativa a ser conquistada mediante um preparo intelectual prévio, reforçando a ideia de que a soberania popular depende da tutela dos mais instruídos. É nesse sentido que se insere a afirmação de Mill, mobilizada como autoridade incontestável:

E ainda é mais peremptória, se é possível, a sentença de Stuart Mill: “Só os homens” diz ele, “em quem *uma teoria irrefletida* EMUDECEU O SENSO COMUM, sustentarão que se deve entregar o poder sobre os outros, o poder sobre a comunidade inteira a indivíduos que não tenham adquirido as condições mais ordinárias e essenciais para curar de si mesmos, para gerir com inteligência os próprios interesses e os das pessoas que aproximadamente lhes digam respeito. (Oliveira, 1879, p.132).

A citação explicita a lógica hierárquica que estrutura essa concepção de democracia ao estabelecer uma equivalência direta entre competência intelectual e legitimidade política. O sufrágio universal é apresentado como um risco quando exercido por aqueles que não teriam desenvolvido as faculdades racionais exigidas para o autogoverno. Tal formulação reforça a crença de que a inteligência constitui um capital desigual e mensurável, cujo domínio autorizaria alguns a governar e interditaria outros à participação plena na vida pública. A cidadania aparece, assim, condicionada a um processo de instrução que opera como instância seletiva, reiterando o caráter taumatúrgico atribuído à educação enquanto rito de passagem obrigatório para o exercício da razão política.

Barbosa articulava a exclusão dos analfabetos não como uma punição ou castigo social, mas como um mecanismo de purificação do sistema eleitoral necessário para elevar o nível da vida pública brasileira. Em sua visão, a restrição do sufrágio atuaria como um filtro sanitário capaz de proteger as instituições da suposta contaminação por vontades desprovidas de discernimento racional. O autor reforçou essa perspectiva ao tratar a seletividade do voto como uma exigência de integridade para a nação ao recorrer a imagens que associam a ignorância à cegueira: “[...] órgão visual, atrofiado e paralisado nas trevas da ignorância absoluta [...]. E é a esse governo da cegueira que chamais a verdadeira democracia? (*Muito bem.*)” (Oliveira, 1879, p. 134). Estamos diante da imagem do analfabeto como um cego: “[...] o analfabeto não é só moralmente cego: é cego até materialmente. É um cego encaminhado às urnas pelos olhos e pela perna de um guia, que pode ser um homem de bem, mas que muito mais frequentemente será um cabalista perverso” (Oliveira, 1879, p. 135).

Essas imagens não cumprem apenas uma função retórica, mas operam como dispositivos de desqualificação política ao negar ao analfabeto a capacidade de percepção, julgamento e autonomia. A metáfora da cegueira produz uma subjetividade incapaz que necessita de condução, legitima a tutela



e naturaliza a exclusão como medida de proteção coletiva. Nesse enquadramento, a instrução formal assume o papel de instância redentora capaz de devolver a visão ao sujeito e torná-lo apto à vida democrática, reforçando a lógica segundo a qual a cidadania não é um ponto de partida, mas um prêmio concedido após a passagem por um processo formativo legitimado pelas elites letradas. O pensamento de Rui Barbosa, ao mobilizar Stuart Mill, exemplifica de modo paradigmático como a tradição liberal brasileira converte a educação em critério de distinção política e transforma a igualdade democrática em promessa sempre adiada, subordinada à mediação pedagógica e à validação das inteligências consideradas legítimas.

Manifestações contemporâneas dessa mentalidade podem ser observadas nas declarações de figuras públicas que associam a escolha política ao grau de informação ou escolaridade. No ano de 2014, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso afirmou que o apoio a determinados partidos estava fincado nos menos informados, o que sugeria uma incapacidade de discernimento entre os mais pobres (*apud* Souza; Magalhães, 2014, n.p.)¹. Da mesma forma, em 2016, Michel Temer recorreu ao discurso da desqualificação intelectual ao criticar o movimento de ocupação das escolas ao reduzir a ação política estudantil a um mero impulso irracional (Temer, 2016, n.p.).

Ainda mais explícita foi a postura de Ricardo Vélez Rodríguez em 2019 ao defender abertamente a reelitização do ensino superior. O então ministro da Educação asseverou que a ideia de universidade para todos não existe e que estas deveriam ser reservadas a uma elite intelectual (*apud* Rodríguez, 2019, n.p.). Tais declarações revelam que a corrupção do poder não é apenas financeira. Ela é também simbólica e epistemológica pois utiliza a educação e o intelecto como marcadores de estratificação social que se mostram por vezes mais eficazes que o capital financeiro.

Essa arquitetura da exclusão encontra raízes profundas no liberalismo clássico de John Stuart Mill. Embora Mill fosse um defensor das liberdades individuais, ele propôs um sistema de voto plural em que o peso do sufrágio seria proporcional ao nível de instrução do eleitor. Para Mill, a inteligência deveria ter uma voz mais alta do que a simples contagem de cabeças, pois a participação política plena exigiria uma “competência mental” que o trabalhador braçal supostamente não possuía. O autor é contundente ao afirmar a preeminência do julgamento independente de alguns especialmente instruídos na democracia representativa. Mill defendendo o voto capacitário na medida em que “a educação universal deve preceder a libertação universal” (2006, p. 138). Essa formulação explícita uma concepção escalonada de cidadania na qual a liberdade política não é um direito originário, mas uma concessão condicionada ao desenvolvimento prévio de determinadas faculdades intelectuais. A

¹ A declaração completa de Fernando Henrique Cardoso, que gerou ampla repercussão, foi: “O PT está fincado nos menos informados, que coincide com os mais pobres. Não é porque sejam pobres que votam no PT, é porque são menos informados”. Cf. SOUZA, J.; MAGALHÃES, M. PT cresceu nos grotões porque tem voto dos menos informados, diz FHC. UOL Eleições 2014, São Paulo, 6 out. 2014. Disponível em: <http://eleicoes.uol.com.br/2014/noticias/2014/10/06/fhc-pt-cresceu-nos-grotões-porque-tem-voto-dos-pobres-menos-informados.htm>. Acesso em: 24 mar. 2024.



educação aparece como instância legitimadora da razão política e como critério de diferenciação entre aqueles considerados aptos ao exercício do poder e aqueles cuja participação deve ser adiada ou mediada. A população inapta deveria ter sua inteligência e seu bom senso educados, deveria progredir, para ser efetivamente ouvida, em nome do bem comum, pois são passíveis de manipulação. Nesse horizonte, a tutela não surge como exceção, mas como princípio estruturante da democracia liberal, convertendo a instrução formal em requisito moral e cognitivo para a inclusão política.

Ao transpor essa lógica para o Brasil, percebe-se que o estigma contra o sujeito não instruído não é um desvio da democracia liberal brasileira, mas um de seus pilares fundantes. A herança de Mill sobrevive no discurso contemporâneo ao transformar o diploma em um novo censo de cidadania. Tal dinâmica descortina como o aparato da razão letrada instrumentaliza a exclusão das inteligências em comum que operam à margem do elitismo intelectual interditante nos processos decisórios sob a máscara da racionalidade técnica. Opera-se, assim, a lógica de Mill do afastamento político dos “iletrados”, agora reatualizada em contextos que proclamam a universalidade dos direitos, mas mantêm critérios implícitos de hierarquização intelectual. A partir da concepção de que a educação é essencial como elemento que direciona e capacita o indivíduo para a opinião pública, institui-se uma cidadania condicional na qual o acesso à deliberação coletiva depende da validação prévia por instâncias reconhecidas de saber. Sem inteligência desenvolvida, sem voto, pois predomina o medo dos perigos de uma democracia ampla e do voto universal. Nesse cenário, a exclusão por via do intelecto revela-se como uma estratégia deliberada de preservação de hierarquias, uma estratégia que este artigo pretende tencionar ao confrontar a lógica liberal-explicadora com a cosmogonia do sensorial proposta por Luiz Fernando Carvalho, cuja estética recusa a mediação tutelar e afirma a igualdade imediata das inteligências no campo da experiência sensível e política.

4 A ESTÉTICA DA EMANCIPAÇÃO EM LUIZ FERNANDO CARVALHO

Diante desse cenário de “pedagogização” da cidadania, a obra de Luiz Fernando Carvalho emerge como uma voz dissonante. O diretor questiona a identidade do espectador construída de forma vertical, recusando-se a aceitar a premissa de que existam inteligências intrinsecamente superiores ou inferiores. Sua alternativa reside na aposta incondicional no público, o que demanda o estabelecimento de relações imaginativas que o integrem à comunidade sem exclusões fundadas em mérito ou hierarquia.

Como asseverou Freire (1979; 2005), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Carvalho (2016) aposta na competência estética do espectador, pressupondo que este já se encontra “emancipado” no início do processo comunicativo. Essa postura subverte a lógica tradicional que projeta a emancipação como um resultado final a ser alcançado mediante a tutela do criador. Sua



cosmogonia estética não se pretende didática ou autoritária²; ao contrário, busca estabelecer um diálogo aberto, onde a imagem não impõe um sentido único, mas convida à interpretação.

A “estética que ensina” de modo desierarquizado e antiarrogante em Carvalho não busca uma intervenção direta e previsível na realidade. Pelo contrário, a eficácia política da arte reside na “distância estética” e na dissociação das percepções do espectador. Como observa Rancière (2012, p. 81), a arte crítica reconhece que seu efeito político não é garantido e comporta sempre uma parcela de indeterminação. O diretor abdica do monopólio do sentido, oferecendo suas “aventuras intelectuais” para que sejam traduzidas pelo espectador, ciente de que a obra será ressignificada.

Essa operação estética rompe frontalmente com a lógica do preparo preliminar defendida pela tradição liberal brasileira. Carvalho posiciona sua criação na chave da igualdade imediata e rejeita a ideia de que o acesso à densidade do repertório universal e à complexidade dos bens simbólicos dependa de uma ascese pedagógica prévia. Para este diretor, as instituições culturais e as emissoras de televisão aberta possuem uma responsabilidade cívica que ultrapassa o entretenimento comercial, pois devem atuar no fomento à cidadania pela via da representatividade plena:

[...]. Contribui-se para a cidadania de uma população apresentando com mais profundidade temas da atualidade e os históricos, como a presença dos afro-descendentes, dos asiáticos, dos mais excluídos, enfim, jogando luz em questões tão veementes como as ligadas a gênero, ao movimento LGBT, ao papel do homem, da mulher, que são, no meu modo de ver, representadas de forma muito estereotipada. (Carvalho *apud* Moura, 2018, n.p.).

A proposta apresentada acima refuta o didatismo televisivo convencional que costuma tratar a audiência como uma massa incapaz de processar linguagens complexas. Carvalho é enfático ao descentralizar a razão letrada em favor de uma experiência que privilegia o corpo e os afetos. O diretor defende que a sofisticação da imagem não deve ser um privilégio de elites, mas um direito de todos os estratos sociais:

Não acho que a pessoa mais letrada vá entender melhor do que quem tem uma formação simples, pois é preciso pegar pelo sensorial. É como se estivéssemos num centro de macumba. Proponho uma cosmogonia que não quer ser didática. (Carvalho *apud* Colombo, 2007, n.p., grifos nossos).

A narrativa construída por Carvalho configura um exercício de desequilíbrio consciente que desafia a ideologia do controle absoluto sobre o sentido da obra. Ao abdicar da clareza didática

² A recusa ao autoritarismo estético dialoga com a crítica de Susan Suleiman (1983) sobre o chamado “romance de tese” ou literatura didática. Para a autora, obras que buscam impor uma verdade única ou uma lição moral explícita acabam por reduzir o leitor a um receptor passivo, anulando a pluralidade de interpretações que caracteriza a verdadeira experiência artística. Cf. SULEIMAN, S. R. *Authoritarian fictions: the ideological novel as a literary genre*. New York: Columbia University Press, 1983.



imediate, o diretor assume o risco da experimentação, desonerando o público da culpa por uma eventual incompreensão:

Existe uma ideologia do controle, e o que proponho é uma narrativa do descontrole, algo que provoque um desequilíbrio sensorial, que quebre o tédio cartesiano que reina. Quando a falha na comunicação se dá, tenho total consciência de que é um erro meu. Não é uma incompreensão do público, de maneira alguma. Já fiz coisas muito sofisticadas, do ponto de vista da linguagem, que foram um sucesso absurdo de audiência. São tentativas, e não posso ter esse receio de continuar buscando, cavando linguagens novas, e oferecer o que eu for encontrando para o público. (Carvalho, 2016, n.p.).

Ao assumir a responsabilidade por qualquer ruído no processo comunicativo, Carvalho retira definitivamente do espectador o estigma da incapacidade intelectual que fundamenta o caráter taumaturgico da educação brasileira. Esta postura ética reconhece a potência da inteligência de qualquer um sem a necessidade de uma “cura” pedagógica prévia. O diretor encerra seu raciocínio com uma declaração de confiança no potencial humano que confronta as hierarquias liberais historicamente constituídas e os dispositivos de desqualificação intelectual que sustentaram, ao longo do tempo, o estigma da incapacidade política:

Não acredito em nada que seja tratado como garantido, como se fosse uma palavra de ordem para o sucesso. *Acredito realmente no ser humano*. Esse é o tema que me arrasta para os projetos. [...]. Quando uma obra não dá certo, não é porque o público não entendeu o que foi jogado; é que aquilo foi mal jogado, mal colocado. (Carvalho, 2016, n.p., grifos nossos).

Tal deslocamento não constitui apenas um gesto de humildade artística, mas configura um ato político de descolonização das inteligências. Ao recusar o conforto do argumento da incompreensão do público, historicamente mobilizado pelas elites para justificar práticas de exclusão, o diretor afirma a capacidade comum de elaborar sentido a partir de imagens, sons, narrativas e afetos, reconhecendo no espectador não um sujeito a ser conduzido, mas alguém plenamente capaz de interpretar mensagens, organizar percepções e produzir juízos próprios. Essa coragem de oferecer o complexo sem a salvaguarda da explicação tutelar permite que a cidadania deixe de operar como um prêmio reservado aos instruídos e passe a se manifestar como prática imediata, exercida por aqueles que se reconhecem iguais no campo do sensível.

Essa ética da recepção encontra seu fundamento teórico mais radical na obra de Jacques Rancière, que estabelece uma distinção clara entre o ato de instruir e o ato de emancipar. Para o filósofo, a emancipação não é o acúmulo de conhecimentos transmitidos por um mestre, mas sim a consciência de que a inteligência do aluno ou do espectador é da mesma natureza que a do mestre ou do criador. Rancière (2007, p. 37) afirma com contundência:

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá



que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem.

O diálogo entre a citação de Rancière e a prática de Carvalho revela o núcleo central deste artigo: a arte não deve servir como ferramenta de instrução voltada a eliminar uma suposta carência cultural, pois tal tentativa acabaria por reafirmar o embrutecimento. Ao aceitar que o espectador aprenderá “o que quiser, nada, talvez”, Carvalho abdica do controle taumatúrgico sobre o outro. Ele substitui a missão de “curar a ignorância” pelo reconhecimento de que a inteligência está sempre em ato em toda produção humana. Assim, a obra de arte deixa de ser uma lição para tornar-se o terreno comum onde duas inteligências se encontram em paridade, garantindo que a emancipação seja o ponto de partida e não uma promessa adiada pela pedagogia.

5 TENSÕES TEÓRICAS: RANCIÈRE, FREIRE E HABERMAS

A proposta de Carvalho alinha-se a Rancière (2007) ao distinguir instrução de emancipação intelectual. Enquanto a pedagogia convencional frequentemente reitera a hierarquia entre emissor e receptor, a emancipação fundamenta-se na igualdade de inteligências. Em contrapartida, a pedagogia de Paulo Freire (2005, p. 70-147), embora revolucionária, estabelece uma tensão: ao enfatizar a necessidade de uma “liderança problematizadora” para despertar a consciência do oprimido, corre o risco de deslizar para uma prática de “levar consciência” aos supostamente desprovidos dela³.

Outra vertente relevante é a de Habermas (1990), fundamentada na “razão comunicativa”. Nessa perspectiva, a emancipação dar-se-ia por meio de uma comunicação isonômica em busca do consenso. Contudo, a convergência entre Rancière e Carvalho oferece um contraponto crítico às teorias do consenso. Para esses autores, o dissenso possui uma função estética primordial: tornar visível o que foi excluído e dar voz ao silenciado. No Brasil, a miragem do consenso habermasiano é frequentemente desmentida por episódios de arrogância intelectual, onde o diploma é evocado como um título de nobreza para reforçar hierarquias antidemocráticas.

Para superar qualquer análise superficial, é preciso tratar a tensão entre Habermas e Rancière não como uma oposição maniqueísta, mas como um conflito entre arquiteturas políticas distintas: a Estética da Comunicação, pautada na busca pelo entendimento, versus a Estética do Dissenso, pautada

³ Convém assinalar que a problematização aqui desenvolvida não se confunde com uma rejeição da obra de Paulo Freire, cuja importância histórica, política e pedagógica permanece incontornável. O que se coloca em discussão é um ponto específico de sua reflexão em *Pedagogia do Oprimido*, particularmente no que diz respeito ao papel atribuído à liderança pedagógica no processo de emancipação. Embora Freire recuse explicitamente a “libertação de uns feita por outros”, sua concepção de conscientização pressupõe uma mediação necessária exercida por educadores e lideranças politicamente esclarecidas, responsáveis por estimular o “pensar autêntico” e o desvelamento crítico da realidade. Nesse quadro, a emancipação não se realiza como ato imediato da inteligência em exercício, mas como processo orientado, no qual o povo, marcado pela introjeção da lógica do opressor, não poderia libertar-se sozinho. Trata-se, portanto, de uma pedagogia profundamente dialógica e ética, mas ainda atravessada por uma assimetria inicial que recoloca, sob novas formas, a questão da tutela, ponto que esta análise busca tensionar à luz das críticas de Jacques Rancière à ordem explicadora, sem desconsiderar a força e a atualidade do legado freireano.



na ruptura do sensível. O risco de reduzir Habermas a um autor conservador ignora que sua tese sobre o núcleo normativo visa, primordialmente, proteger o “mundo da vida” da colonização sistêmica pelo dinheiro e pelo poder administrativo. Todavia, no Brasil, esse núcleo normativo foi historicamente sequestrado por uma racionalidade pretensamente letrada que exclui e impõe barreiras de entrada ao debate público.

Ainda que Habermas (1990) postule a razão comunicativa como um ideal para a emancipação, a transposição de sua teoria para o contexto brasileiro revela tensões. A colonização do mundo da vida pelas lógicas sistêmicas do dinheiro e do poder, que o próprio Habermas denuncia, encontra no Brasil um terreno fértil para a perpetuação de hierarquias, onde a competência comunicativa é frequentemente confundida com a erudição letrada, blindando o núcleo normativo sob a égide de uma gramática elitista. A estética de Carvalho, ao contrário, propõe uma descolonização do sensível, onde a comunhão não se dá pelo consenso argumentativo, mas pela experiência compartilhada do dissenso estético, abrindo espaço para vozes e percepções historicamente marginalizadas.

Essa busca pela harmonia em Habermas (1990) pressupõe que a emancipação se processa mediante a competência comunicativa dos sujeitos em uma esfera pública livre de coações. Para o autor, a coesão de uma coletividade depende da estabilidade de um mundo da vida compartilhado, onde valores fundamentais operam como um lastro de identidade que não pode ser fragmentado sem risco à integridade do grupo. Habermas sustenta que:

Para a identidade de uma coletividade, tem importância somente um *determinado setor* da cultura e dos sistemas de ação: ou seja, os valores fundamentais e as instituições-base que, recolhendo um consenso indiscutível, desfrutam no grupo de uma espécie de validade fundamental. Os membros individuais do grupo podem perceber a destruição ou a infração desse núcleo normativo apenas como ameaça à própria identidade. As diversas formas de identidade coletiva podem ser lidas apenas em tais núcleos normativos, nos quais os membros individuais ‘sabem estar unidos’. (Habermas, 1990, p. 26, grifos do autor).

Dialogar criticamente com essa tese exige reconhecer que, embora Habermas busque uma base racional para a democracia, sua teoria pressupõe uma “competência argumentativa” que, no cenário brasileiro, é frequentemente confundida com a “erudição letrada”. O “consenso indiscutível” habermasiano, ao ser transposto para uma sociedade marcada por desigualdades abissais⁴ e por

⁴ Segundo dados do Censo 2022 do IBGE, o índice de analfabetismo no Brasil atinge 7,0% da população com 15 anos ou mais, com disparidades raciais significativas: a taxa entre pessoas pretas (10,1%) e pardas (8,8%) é mais que o dobro da registrada entre brancos (4,3%) [1]. Além disso, a concentração de renda permanece elevada, com o 1% mais rico auferindo rendimentos 32,5 vezes superiores à soma dos 50% mais pobres em 2022 [2]. Cf. [1] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022: Taxa de analfabetismo caiu de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 17 maio 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-caiu-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 5 jan. 2026. [2] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Em 2022, mercado de trabalho e Auxílio Brasil permitem recuperação dos rendimentos. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 11 maio 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/36857-em-2022-mercado-de-trabalho-e-auxilio-brasil-permitem-recuperacao-dos-rendimentos>. Acesso em: 5 jan. 2026.



heranças da escravidão⁵, acaba por blindar o núcleo normativo sob a égide de uma gramática elitista. O problema não reside na busca habermasiana pelo entendimento, mas na definição prévia de quem é considerado um interlocutor válido para participar desse consenso.

A estética de Luiz Fernando Carvalho tenciona essa racionalidade ao demonstrar que o “saber estar unido” não precisa passar pelo crivo de uma norma linguística ou acadêmica comum, mas pode emergir de uma comunhão sensorial. Enquanto Habermas teme a infração do núcleo normativo como uma ameaça à identidade, a estética do descontrole de Carvalho abraça essa infração como a única via para a entrada de novos sentidos. Onde a razão comunicativa exige a clareza do argumento para evitar a fragmentação, a estética da emancipação aposta no ruído e no desequilíbrio como formas de desestabilizar uma identidade coletiva que só “sabe estar unida” mediante a exclusão das inteligências que operam fora do cânone acadêmico.

Portanto, a divergência aqui é epistemológica: para Habermas, a emancipação é o *telos* do entendimento mediado pela norma; para Carvalho e Rancière, a emancipação é a ruptura estética que denuncia a norma como uma forma de silenciamento. O diretor não busca um consenso linguístico com o espectador, mas sim um encontro no “hiato do sensível”, provando que a inteligência humana é capaz de se unir não pela conformidade a um núcleo de valores pré-estabelecidos, mas pela mútua tradução de aventuras intelectuais distintas.

Em oposição a essa busca pela unidade normativa, a estética de Luiz Fernando Carvalho opera por meio do que Rancière define como a política do dissenso. Para o filósofo, o dissenso não se resume a um conflito de opiniões, mas constitui uma perturbação na própria forma como percebemos o que é visível e quem possui o direito de falar. O dissenso não é o conflito de interesses ou de opiniões, é a demonstração de uma falha no sensível, a demonstração de um hiato na evidência de uma ordem dada, que designa a quem cabe ou não cabe falar, o que é visto ou não é visto.

A articulação entre essa definição e a prática de Carvalho revela que suas obras funcionam como atos de dissenso político ao demonstrarem a falha na ordem que pretendia silenciar certas

⁵ Segundo o informativo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, com base na PNAD Contínua, o racismo estrutural manifesta-se objetivamente na disparidade de rendimentos: a renda média dos trabalhadores brancos era aproximadamente 75,7% maior que a de trabalhadores pretos ou pardos em 2021 [3]. Em 2022, essa diferença foi de 64,2% [4]. Além disso, a subutilização da força de trabalho atinge 26,5% da população preta ou parda, contra 16,6% da branca em 2022 [5], revelando que o “núcleo normativo” da cidadania ainda é sitiado por barreiras raciais que limitam o acesso a postos de decisão e ao reconhecimento intelectual. Cf. [3] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Em 2021, rendimento dos brancos era 75,7% maior que o de pretos e pardos. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 11 nov. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35461-em-2021-rendimento-dos-brancos-era-75-7-maior-que-o-de-pretos-e-pardos>. Acesso em: 5 jan. 2026. [4] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Em 2022, rendimento-hora dos trabalhadores brancos (R\$ 20,0) era 61,4% maior que o dos pretos ou pardos (R\$ 12,4). Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 06 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38543-em-2022-rendimento-hora-dos-trabalhadores-brancos-r-20-0-era-61-4-maior-que-o-dos-pretos-ou-pardos-r-12-4>. Acesso em: 5 jan. 2026. [5] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102038.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2026.



inteligências. O hiato ranciêriano evidencia que o consenso de Habermas pode se tornar uma forma de controle se não houver espaço para a ruptura sensorial. Ao provocar o desequilíbrio, Carvalho não busca a união em torno de um núcleo prévio, mas a emancipação de sujeitos que descubrem sua capacidade de compreender o mundo a partir de um encontro paritário com a obra de arte.

6 CONCLUSÃO

A cidadania e a emancipação são temas vitais para a educação, mas o desafio reside em romper com o seu “caráter taumátúrgico”, a crença messiânica na educação como panaceia. Embora o investimento educacional e o combate ao anti-intelectualismo sejam urgentes, eles não devem pautar-se por mitificações. A ideia de que um grupo detém o saber sobre o que o “povo”⁶ necessita para ser educado é, em última análise, uma forma de manutenção da desigualdade.

A estética de Luiz Fernando Carvalho oferece um caminho para uma cidadania plena, incondicional e emancipada ao apostar na potência inventiva e imaginativa inerente a todo ser humano. A cidadania não deve ser um paradigma de redenção, mas sim um processo de abertura e irrupção de novos sujeitos políticos. O potencial educativo da arte reside no compartilhamento de uma estética construída sobre a dúvida e a experimentação, o que devolve ao sujeito a confiança em sua própria inteligência.

A crença no poder milagroso do diploma, como uma atualização das antigas lendas monárquicas, revela a persistência de uma lógica taumátúrgica na educação brasileira, que condiciona a cidadania à “cura” da ignorância das massas. Se na Idade Média a legitimidade do soberano dependia de sua capacidade de curar corpos, na contemporaneidade brasileira a legitimidade política foi condicionada à “cura” da ignorância das massas. Marc Bloch demonstra que a eficácia desses ritos não residia na cura real, mas na disposição coletiva de acreditar no sagrado. O autor observa com precisão a natureza desse fenômeno: “a persistência da fé no dom taumátúrgico é um dos sintomas de uma mentalidade que o historiador desses acontecimentos não pode negligenciar” (Bloch, 1993, p. 247).

No cenário político e educacional brasileiro, a instrução formal foi transformada nesse “sinal” de distinção que separa os que podem governar dos que devem ser governados. As análises mobilizadas ao longo deste artigo indicam que a exclusão dos “menos informados” não é um desvio ocasional, mas a manifestação da voz mais alta da elite, que organiza a vida política a partir do medo da inteligência que não passa por suas instâncias de validação. Ao exigir um preparo preliminar para o exercício da

⁶ O termo é aqui mobilizado para denunciar a construção de uma categoria abstrata e despersonalizada, frequentemente operada por elites intelectuais para designar uma massa amorfa e passiva. Nessa perspectiva pejorativa e hierarquizante, o “povo” não é reconhecido em sua pluralidade de inteligências, mas sim como um aglomerado de carências e incapacidades cognitivas que justificariam a necessidade de uma tutela perpétua. Tal concepção reduz o sujeito coletivo a um objeto de governo e de ortopedia social, legitimando a mediação pedagógica como uma ferramenta de “civilização” de uma suposta barbárie inerente às classes não letradas.



cidadania ou para o desfrute da arte, as elites intelectuais perpetuam o embrutecimento sob o manto da benevolência pedagógica.

A obra de Luiz Fernando Carvalho rompe com essa tradição ao recusar o papel de mestre taumaturgo. Sua prática estética demonstra que a emancipação não é um ponto de chegada garantido pela instrução, mas um axioma que deve ser exercido no aqui e agora. Ao oferecer produções de alta densidade simbólica sem a mediação explicadora, o diretor afirma a capacidade de pensar, de sentir e de decidir politicamente inerente a todo ser humano e descentraliza a razão letrada em favor de uma experiência que não distingue o intelecto do afeto.

É fundamental observar que este artigo recusa deliberadamente a separação metafísica entre sensibilidade e inteligência. Na vida cotidiana e na fruição estética, essas dimensões se entremesclam e se contaminam mutuamente, de modo que o entendimento de uma obra ou de um direito político passa necessariamente pelo corpo e pelo sensorial. A estética da emancipação reconhece que a inteligência está em ação em todas as produções humanas, abrangendo desde o rigor de uma fuga de Bach até a complexidade ritualística de um centro de macumba⁷. Ao fazê-lo, ela substitui a eterna promessa da “cura” escolar pela afirmação imediata de uma cidadania plena, incondicional e emancipada. O “milagre”, portanto, deixa de ser um dom concedido pelo Estado ou pela academia e passa a ser a constatação da igualdade de inteligências em ato.

⁷ Optou-se por preservar o termo “macumba” conforme o registro literal da fala de Luiz Fernando Carvalho (*apud* Colombo, 2007). É imperativo destacar que o diretor ressignifica a expressão em uma chave afirmativa e de profundo respeito estético, utilizando-a para ilustrar uma cosmogonia que privilegia o sensorial e a transcendência coletiva. Distante de qualquer viés de intolerância ou racismo religioso, o termo aqui é mobilizado para validar saberes de matriz afro-brasileira como territórios de alta sofisticação intelectual e artística.



REFERÊNCIAS

- BLOCH, M. Os reis taumaturgos: o caráter sobrenatural do poder régio, França e Inglaterra. Tradução de Júlia Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- BOMFIM, M. A América Latina: males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993. (Original publicado em 1905).
- CARVALHO, L. F. A ideologia do controle e a narrativa do descontrole. [Entrevista cedida a] Equipe Editorial. São Paulo, 2016. (n.p.).
- CARVALHO, L. F. Luiz Fernando Carvalho e a cosmogonia do sensorial. [Entrevista cedida a] Patrícia Colombo. Rolling Stone Brasil, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br>. Acesso em: 15 jan. 2026.
- CARVALHO, L. F. O papel da TV na formação do cidadão. [Entrevista cedida a] Guilherme Moura. Revista de Cultura, Belo Horizonte, 2018. (n.p.).
- FERNANDES, F. Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos. São Paulo: Xamã, 1995.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1979.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HABERMAS, J. Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 17 maio 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Em 2022, mercado de trabalho e Auxílio Brasil permitem recuperação dos rendimentos. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 11 maio 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/36857-em-2022-mercado-de-trabalho-e-auxilio-brasil-permitem-recuperacao-dos-rendimentos>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Em 2021, rendimento dos brancos era 75,7% maior que o de pretos e pardos. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 11 nov. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35461-em-2021-rendimento-dos-brancos-era-75-7-maior-que-o-de-pretos-e-pardos>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Em 2022, rendimento-hora dos trabalhadores brancos (R\$ 20,0) era 61,4% maior que o dos pretos ou pardos (R\$12,4). Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 06 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38543-em-2022-rendimento-hora-dos-trabalhadores-brancos-r-20-0-era-61-4-maior-que-o-dos-pretos-ou-pardos-r-12-4>. Acesso em: 5 jan. 2026.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102038.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2026.

MILL, J. S. Considerações sobre o governo representativo. São Paulo: Escala, 2006.

OLIVEIRA, R. B. [Discurso]. *In*: BRASIL. Câmara dos Deputados. [Anais da Câmara]. 1879. Sessão de 10 jul. 1879. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=A&DataIn=10/7/1879. Acesso em: 27 nov. 2025.

RANCIÈRE, J. O espectador emancipado. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RODRÍGUEZ, R. V. Universidade deve ser reservada a uma elite intelectual, diz ministro. [Entrevista cedida ao] Valor Econômico. G1 Educação, São Paulo, 28 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/28/universidade-deve-ser-reservada-a-uma-elite-intelectual-diz-ministro-da-educacao-ao-valor.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SOUZA, J.; MAGALHÃES, M. PT cresceu nos grotões porque tem voto dos menos informados, diz FHC. UOL Eleições 2014, São Paulo, 6 out. 2014. Disponível em: <http://eleicoes.uol.com.br/2014/noticias/2014/10/06/fhc-pt-cresceu-nos-grotoes-porque-tem-voto-dos-pobres-menos-informados.htm>. Acesso em: 5 fev. 2025.

SULEIMAN, S. R. Authoritarian fictions: the ideological novel as a literary genre. New York: Columbia University Press, 1983.

TEMER, M. Pronunciamento sobre as ocupações estudantis. Brasília: Presidência da República, 2016.

