

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)

Professora Adjunta da Universidade Estadual de Goiás (UEG)

E-mail: michelle.santos@ueg.br

Vanessa dos Santos

Doutora em Letras

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

Professora Adjunta da Universidade Estadual de Goiás (UEG)

E-mail: vanessa.santos@ueg.br

Larissa Silva Nascimento

Doutora em Literatura

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

Professora de ensino básico técnico e tecnológico no Instituto Federal de Goiás (IFG)

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 taumatúrgico 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. Segundo Bloch (1993, p. 43), o rito taumatúrgico operava em uma esfera onde o maravilhoso se tornava um elemento político: “o milagre, como todos os fatos da consciência, é, por definição, uma coisa que se explica pela fé”. Ao transpor essa metáfora para o cenário brasileiro, percebe-se que a educação não é tratada apenas como política pública, mas como um rito de cura social, um “toque real” capaz de transformar o sujeito tutelado em cidadão apto, mantendo, no entanto, a dependência desse milagre pedagógico.

Essa promessa educativa, contudo, mascara um problema estrutural na concepção de cidadania no Brasil. Longe de ser um conceito universal e pleno, a cidadania brasileira tem sido historicamente modulada por critérios de exclusão. Como bem observa Gaio (2020, p. 203), “todo o empenho de adjetivação da cidadania indica a seletividade dos direitos, o ato constante de qualificar a cidadania ao longo da experiência republicana expressa a restrição da democracia em seus aspectos formais e cotidianos”. Portanto, a cidadania não aparece como um direito inerente, mas como um título a ser concedido apenas àqueles que comprovam certos requisitos – como a instrução – o que torna a democracia brasileira um campo de seletividade constante.

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 a 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 (2010) 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.

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 *A América Latina: males de origem* (1905), 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 cânones 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 a escola como o único lugar do milagre capaz de habilitar o sujeito ao desfrute do belo e ao exercício da razão.

Essa crença na escola 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, o pensamento sociológico brasileiro 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

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 (1981) 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 (1981, p. 45) foi incisivo ao justificar a necessidade de interdição do acesso às urnas:

O analfabeto não é um cidadão no pleno gozo de seus direitos mentais, porque lhe falta o instrumento indispensável à consciência da sua própria vontade e à inteligência dos negócios públicos.



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 (1981, p. 41) reforçou essa perspectiva ao tratar a seletividade do voto como uma exigência de integridade para a nação:

A restrição do direito de sufrágio àqueles que sabem ler e escrever é uma medida de conservação social, um ato de depuração indispensável para que o governo não se torne o império da ignorância e da desordem.

Na prática, a educação consolidou-se como um privilégio aristocrático e um mecanismo de distinção social a partir desse tipo de premissa. Consolidou-se um estigma duradouro em que a ausência de alfabetização era interpretada como incompetência cívica e também como indignidade moral. Ao associar a cidadania a uma capacidade mental provida exclusivamente pela instrução formal, Barbosa pavimentou o caminho para uma democracia de exclusão que utilizava o letramento como um novo censo de nobreza. Essa arquitetura justifica a interdição das múltiplas subjetividades, das maioriais sociais e das inteligências em comum sob a máscara da racionalidade técnica, operando o que se configura como uma estratégia de preservação de hierarquias que este artigo pretende questionar através da estética de Luiz Fernando Carvalho.

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 (Souza; Magalhães, 2014)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).

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 (Rodríguez, 2019). Tais declarações revelam que a corrupção do poder não é apenas financeira. Ela é

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-grotoes-porque-tem-voto-dos-pobres-menos-informados.htm>. Acesso em: 24 mar. 2024.



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 (1981), 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 que o direito ao voto não deve implicar um direito à influência igual sobre as decisões do Estado:

Embora todos devam ter voz, não se segue que todos devam ter voz igual. [...] Ninguém, a menos que seja um entusiasta de uma democracia extremada, pode sustentar que tal influência deva ser igual para o ignorante e para o instruído. (Mill, 1981, p. 114).

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 que Mill (1981, p. 115) descreve como a necessidade de que “as opiniões de pessoas instruídas e experientes [...] valham mais do que as de pessoas que não possuem essas qualidades”. Nesse cenário, a exclusão por via do intelecto revela-se como uma estratégia deliberada de preservação de hierarquias a qual este artigo pretende tensionar por meio da cosmogonia do sensorial proposta por Luiz Fernando Carvalho.

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), 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:

Não só as TV abertas, mas as secretarias de cultura, deveriam abraçar essa missão maior que é a de ajudar a formar cidadãos, criando espetáculos e conteúdos que correspondam a uma representatividade mais consciente do que seja o país. 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.



imediata, o diretor assume o risco da experimentação e transfere a responsabilidade da comunicação para o campo da criação, 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 incompRENSÃO 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 taumatúrgico 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 fé no potencial humano que anula as hierarquias de Stuart Mill:

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).

Este posicionamento de Carvalho inverte a secular pirâmide do saber brasileiro ao deslocar a falha do receptor para o emissor. Tal deslocamento não constitui apenas um gesto de humildade artística, mas configura um ato político de descolonização das inteligências. Ao recusar o conforto da “incompRENSÃO do público” – argumento historicamente utilizado pelas elites para justificar a exclusão – o diretor valida a capacidade de tradução inerente a todo ser humano. Essa coragem de oferecer o complexo sem a salvaguarda da explicação tutelar permite que a cidadania deixe de ser um prêmio para os instruídos e passe a ser a prática imediata de quem se reconhece igual no 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 (2010) 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), 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 dela.

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 Disenso, pautada 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 o sensorial e impõe barreiras de entrada ao debate público.

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 abissais³ e por heranças da escravidão⁴, 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 tensiona 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 apostava 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

³ Segundo dados do Censo 2022 do IBGE, o índice de analfabetismo no Brasil ainda atinge 5,4% da população, com disparidades raciais gritantes: a taxa entre negros e pardos (7,4%) é mais que o dobro da registrada entre brancos (3,2%). Além disso, a concentração de renda permanece estagnada, com o 1% mais rico auferindo rendimentos superiores à soma dos 50% mais pobres. Cf. IBGE. **Censo Demográfico 2022: alfabetização e rendimento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

⁴ Segundo o informativo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, com base na PNAD Contínua (IBGE, 2023), o racismo estrutural manifesta-se objetivamente na disparidade de rendimentos: a renda média dos trabalhadores brancos é aproximadamente 75,7% maior que a de trabalhadores pretos ou pardos. Além disso, a subutilização da força de trabalho atinge 26,5% da população preta ou parda, contra 16,6% da branca, 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. IBGE. **Informativo de Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.



visível e quem possui o direito de falar. Conforme a análise de Santos (2019, p. 54) sobre a obra do autor: “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 inteligências. O hiato rancièreano 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 descobrem 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 taumatúrgico”, 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”⁵ 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 investigação sobre o caráter taumatúrgico da educação brasileira permite concluir que a crença no poder milagroso do diploma funciona como uma atualização das antigas lendas monárquicas. Se na Idade Média a legitimidade do soberano dependia de sua capacidade de curar corpos, na modernidade brasileira a legitimidade política foi condicionada à “cura” da ignorância das massas. Marc Bloch (1993) 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: “O milagre não é apenas um fato que parece contradizer as leis da natureza; ele é um fato que, por si só, possui uma virtude de ensinamento. Ele é um sinal.” (Bloch, 1993, p. 58).

⁵ 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 letreadas.



No cenário político e educacional brasileiro, a escola foi transformada nesse “sinal” de distinção que separa os que podem governar dos que devem ser governados. As análises de Stuart Mill, Rui Barbosa e Manoel Bomfim revelaram que a exclusão dos “menos informados” não é um erro de percurso, mas uma estratégia de preservação de uma ordem que teme a inteligência desassistida. Ao exigir um preparo preliminar para o exercício da cidadania ou para o desfrute da arte, as elites intelectuais perpetuam o embrutecimento rancièreiano 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 valida a capacidade de tradução 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 macumba⁶. 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.

⁶ 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

- BARBOSA, R. Reforma eleitoral (Lei Saraiva): discurso proferido no Senado em 1881. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1981.
- 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).
- CARDOSO, F. H. PT cresceu nos grotões porque tem voto dos menos informados, diz FHC. [Entrevista cedida a] Josias de Souza e Mario Magalhães. 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: 24 mar. 2024.
- 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.
- GAIO, H. Cidadania adjetivada: a seletividade dos direitos no Brasil republicano. Rio de Janeiro: Gramma, 2020.
- HABERMAS, J. Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- IBGE. Censo Demográfico 2022: alfabetização e rendimento: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2026.
- IBGE. Informativo de desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Acesso em: 15 jan. 2026.
- MILL, J. S. Considerações sobre o governo representativo. Tradução de E. Jacy Monteiro. Brasília: Editora UnB, 1981.
- 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.



RANCIÈRE, J. *On shore of politics*. London: Verso, 2010.

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.

SANTOS, M. O dissenso em Jacques Rancière: política e estética na formação humana. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36768>. 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.

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.

