

Universidade de Brasília [UNB]  
Instituto de Ciências Humanas [IH]  
Departamento de Filosofia [FIL]

**Pedagogia e Cultura da Desigualdade:  
Reflexões sobre o Ensino Universal, movimentos de massa e meios digitais.**

**GUILHERME ANTÔNIO NUNES DA CUNHA**

**Brasília, 2022**

**GUILHERME ANTÔNIO NUNES DA CUNHA**

**Pedagogia e Cultura da Desigualdade:  
Reflexões sobre o Ensino Universal, movimentos de massa e meios digitais.**

Monografia apresentada ao Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília  
como requisito parcial para obtenção da Licenciatura em Filosofia

**PROFA. DRA. RAQUEL IMANISHI RODRIGUES [ORIENTADORA]**

**Brasília, 2022**

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

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC972p Cunha , Guilherme Antônio Nunes da  
Pedagogia e Cultura da Desigualdade: Reflexões sobre o  
Ensino Universal, movimentos de massa e meios digitais. /  
Guilherme Antônio Nunes da Cunha ; orientador Raquel  
Imanishi Rodrigues. -- Brasília, 2022.  
p.  
  
Monografia (Graduação - Filosofia) -- Universidade de  
Brasília, 2022.  
  
1. Jacques Rancière. 2. Joseph Jacotot. 3. Ensino  
Universal. 4. Desigualdade. 5. Mídias digitais. I.  
Rodrigues, Raquel Imanishi, orient. II. Título.

**GUILHERME ANTÔNIO NUNES DA CUNHA**

**Pedagogia e Cultura da Desigualdade:  
Reflexões sobre o Ensino Universal, movimentos de massa e meios digitais.**

Monografia apresentada ao Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília  
como requisito parcial para obtenção da Licenciatura em Filosofia

**BANCA EXAMINADORA**

---

**PROFA. DRA. RAQUEL IMANISHI RODRIGUES [ORIENTADORA]**

---

**PROF. DR. WANDERSON FLOR DO NASCIMENTO**

**Brasília, 2022**

Dedico este trabalho a todos que tiveram seu talento e inteligências tolhidos pela cultura de desigualdade de inteligências e sentem que possuem menos competência ou que são inferiores em intelecto ou em qualquer outro aspecto.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e à Nossa Senhora, o primeiro pela vida, consolo, capacidade e força dada nos momentos em que essa me faltou, a segunda por sua intercessão em muitas situações, principalmente nas de maior desesperança e perigo ao longo da graduação. Agradeço à minha família pelo apoio e formação crítica dada desde a infância e apoio em tempos difíceis, muitos e intensos infelizmente, de que me vali durante todo o curso. Agradeço de maneira geral aos meus amigos: pelo apoio emocional, pelas conversas e pela compreensão, mas faço também um agradecimento especial a duas pessoas, Lara e Thuany, uma grande amiga e terapeuta. Como todos os anteriormente citados, elas me ajudaram de diversas formas, mas se esse trabalho foi possível e essa alma que o escreveu está aqui presente, é por sua contribuição. E aqui me dirijo a elas: vocês me acompanharam em momentos críticos de ideação suicida e me ajudaram a declinar, por isso agradeço e dedico a vocês uma frase que muito me tocou em um filme: “quem salva uma vida, salva um mundo inteiro”. Quase no fim, mas de forma alguma menos importante, agradeço à minha orientadora, Professora Raquel, e divido esse agradecimento em dois pontos principais: primeiro por ser a melhor orientadora que eu poderia querer e ter; sob sua orientação, uma infinidade de ideias, interesses e preocupações filosóficas ganhou certa ordem – obrigado por desde o início me reconhecer como uma inteligência igual e me ajudar no meu processo de desenvolvimento. Em segundo, agradeço por seu cuidado e empatia durante esse caminho, por suas imensas manifestações de humanidade, obrigado por tudo Prof.<sup>a</sup> Raquel. Por último um agradecimento inusitado: agradeço ao Hospital de Base de Brasília, pois lá tive a percepção de que deveria mudar de rumo em 2017 e buscar a felicidade. Vê-lo no caminho da UnB todo dia é um lembrete e, para, além disso, uma lembrança de que devo manter o foco para realizar meus objetivos atuais e para realizar os sonhos que ainda não realizei.

*The world is closing in; Did you ever think; That we could be so close, like Brothers; The future's in the air; I can feel  
it everywhere; Blowing with the wind of change.*

*Scorpions, Wind of Change*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo, em primeiro lugar, colocar em evidência o Ensino Universal, formulado por Joseph Jacotot, identificando os pontos em que ele se diferencia dos modelos educacionais mais adotados e vigentes; apresentar suas características únicas e seus objetivos. Pretende-se, em segundo lugar, ressaltar os pontos negativos dos modelos de ensino baseados na “desigualdade de inteligências”, mostrar como essa ideia se manifesta no contexto escolar e seus efeitos na formação da psique dos cidadãos por ela norteados. Busca-se também sugerir a relação dessa ideia e de seus efeitos com a formação de movimentos de massas e a busca por lideranças carismáticas. Por fim, pontua-se como no contexto midiático atual, o modelo criticado por Jacotot potencializa e amplia aspectos críticos ressaltados ao longo do trabalho e “Ensino Universal” responde a eles.

**Palavras-Chave:** Jacques Rancière, Joseph Jacotot, Ensino Universal, Desigualdade, Mídias digitais.



## ABSTRACT

This work aims, firstly, to highlight “universal teaching”, formulated by Joseph Jacotot, identifying the points in which it differs from the most adopted and current educational models; present your unique characteristics and your goals. It is intended, secondly, to highlight the negative points of teaching models based on the “inequality of intelligence”, to show how this idea manifests itself in the school context and its effects on the formation of the psyche of the citizens guided by it. It also seeks to suggest the relationship of this idea and its effects with the formation of mass movements and the search for charismatic leaders. Finally, it points out how in the current media context, the model criticized by Jacotot enhances and extends critical aspects highlighted throughout the work and “universal teaching” responds to them.

**Keywords:** Jacques Rancière, Joseph Jacotot, Universal Teaching, Inequality, Digital media.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO 1.....	15
CAPÍTULO 2.....	25
CAPÍTULO 3.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	41

**INTRODUÇÃO**

O presente trabalho versa sobre uma questão que a princípio parece ao olhar leigo ou pouco familiarizado se restringir à Filosofia da Educação, mas como sabido por aqueles que não adotam as separações próprias ao estilo cartesiano assim como qualquer obra há conexão com outros campos, nesse caso, à medida que influi sobre o indivíduo fora da escola. O ponto tratado é o ensino baseado na desigualdade de inteligências e a contraposição a ele proposta no século XIX por Joseph Jacotot (1770-1840), revocalizada quase um século e meio mais tarde por Jacques Rancière<sup>1</sup>. Se os métodos tradicionais de ensino baseiam-se na ideia de uma redução da *desigualdade inicial* pressuposta entre mestres e alunos – redução conquistada pela gradual e progressiva transmissão, para alunos ignorantes, de um saber que apenas o mestre possuiria – gerando nestes uma contínua sensação de incompetência, além de uma permanente dependência em relação ao mestre, o caminho proposto pelo pedagogo citado baseia-se numa visão horizontal do conhecimento, que é definido de saída como uma “igualdade de inteligências” – algo capaz não apenas de gerar autonomia, mas uma relação de respeito mútuo e a possibilidade de uma busca voluntária pelo saber.

Na medida em que as pedagogias ganham complexidade, percebe-se que o que parecia um detalhe se mostra determinante e condiciona o comportamento do indivíduo ao longo de sua vida. Sem que sua autonomia e senso crítico sejam despertados, ele fica à mercê de pessoas que o conduzam e tende a se sentir mais confortável quando encontra outros na mesma condição. O que Jacotot lhe apresenta pode ser, assim, a chave para não entrar nesse “círculo da impotência”. Para além dos efeitos filosófico-pedagógicos, a questão transporta-se também para o campo psicológico, sob a forma de um condicionamento ou uma assimilação de comportamentos que se farão inconscientemente presentes na vida desse estudante e futuro integrante da sociedade civil, tornando as atitudes e lógicas aprendidas uma espécie de herança comportamental que pode ser reencontrada em vários fenômenos de massas. Nos dois casos, o método de Jacotot mostra-se também disruptivo, podendo dar origem a novos paradigmas de sociedade e psique.

Ao longo do trabalho que aqui se inicia, abordaremos tanto o método desenvolvido por Jacotot quanto aquele por ele criticado, confrontando em ambos seus aspectos pedagógicos-filosóficos e psicológico-políticos. Partindo da ideia chave que está no centro do “ensino universal”, abordaremos o contexto de seu nascimento, relacionando-o à trajetória de seu formulador, e analisaremos porque nela se propõe não só uma nova pedagogia, mas uma nova *cultura*. Uma cultura que se liga desde o início à ideia de emancipação. Abordadas no Capítulo 1, essas ideias mostram porque, para o pedagogo, o “velho método” implica não apenas uma separação hierárquica entre professores e alunos, saber e ignorância, mas um processo que ele denomina “embrutecimento”. No Capítulo 2, tanto o confronto entre o *Velho* (método) e o método inovador

---

<sup>1</sup> Ausente, em geral, dos manuais de filosofia ou pedagogia, a obra de Jacotot passou a ser lida e reeditada em anos recentes (cf. JACOTOT 2008, 2019), sobretudo, graças ao livro *Le Maître Ignorant (O mestre ignorante)* de Jacques Rancière, publicado na França em 1987 e a ela dedicado. A primeira edição brasileira é de 2002.

quanto “cultura da desigualdade” são relacionados com a formação das massas – tomando como referência, e contraponto, as relações entre psicologia individual e comportamentos de massa feitas por Freud no livro *Psicologia das massas e análise do eu*. No terceiro capítulo por fim, as análises precedentes são relacionadas com a cultura digital contemporânea.

Nesse percurso, percebe-se que se há motivos importantes para a adoção de um modelo como o de Jacotot, tendo em vista a busca pela emancipação e a autonomia e igualdade que nele têm lugar de destaque, sua vitalidade e relevância só se revelam plenamente à luz das ameaças que a cultura da desigualdade deixou patente tanto no passado quanto no presente recente.

**CAPÍTULO 1**

A educação é uma atividade que acompanha as sociedades humanas desde o seu surgimento e, muito antes desta ser formalizada e normatizada por meio de diferentes sistemas e doutrinas nas instituições escolares que conhecemos, já se discutia a efetividade do processo formativo e suas técnicas, bem como quem deveria (ou não) ser seu público alvo<sup>2</sup>. Apesar de divergirem em muitos aspectos, de modo geral os pensadores da educação formal partiam (e ainda partem) de um pressuposto comum: o de que a relação entre mestres e alunos é construída a partir da *desigualdade*; como os primeiros possuem um saber que os segundos ignoram, o ensino é concebido como sua transmissão e o mestre como uma autoridade<sup>3</sup>. É no contexto de transição da modernidade para a Idade Contemporânea, mais precisamente no final da Revolução Francesa, que emerge, com a figura de um pedagogo chamado Joseph Jacotot, uma primeira contestação desse pressuposto tão consolidado e até então praticamente consensual, materializado na criação de um método que inverte a lógica desse sistema de transmissão, uma vez que não parte da necessidade das explicações do mestre, mas da igualdade de inteligências entre professores e alunos.

Essa ideia revolucionária acerca da educação não surge por geração espontânea, mas é fruto de um processo que se liga intrinsecamente à trajetória de Jacotot. Ainda muito jovem, este se torna professor de retórica em Dijon, mas tem a vida convulsionada pela Revolução Francesa. Serve nesta, primeiro, como artilheiro do Exército e, durante a Convenção, passa de instrutor na Seção das Pólvoras a Secretário do Ministro da Guerra, e acaba por substituir o diretor da Escola Politécnica. Em 1815, nova reviravolta e, graças à “estima de seus compatriotas” ainda que à sua revelia, torna-se deputado (RANCIÈRE, 2013, p. 15). Com a retomada do poder pelos Bourbon, após o encerramento do governo revolucionário, parte por fim para o exílio. Esse é, entretanto, apenas um novo começo, já que é nos Países Baixos que se dão os principais acontecimentos que moldam o desenvolvimento de seu método, e é lá também que nossa história tem início. Ao chegar, Jacotot recebe autorização do Rei para atuar como professor de francês na Universidade de Louvain e, como não saber falar holandês<sup>4</sup>, limita-se a indicar aos alunos, com a ajuda de um intérprete, a leitura de uma edição bilingue do *Telêmaco*, de Fénelon, livro que servirá de laço entre ele e os alunos. Ao contrário dos “terríveis barbarismos” ou mesmo da “impotência absoluta” que esperava – afinal, como “poderiam todos esses jovens, privados de explicações, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para eles?” (RATIER *apud* RANCIÈRE, 2013, p. 16<sup>5</sup>) – Jacotot observa um surpreendente progresso dos alunos no aprendizado da língua. Contra suas baixíssimas expectativas, eles respondiam ao que lhes era solicitado, apresentando um desempenho comparável ao de franceses nativos:

---

<sup>2</sup> Sigo aqui BITTAR (2009, p. 16), que inicia sua análise da educação nas sociedades grega e romana afirmando que “educação não é o mesmo que escola” e que “esta última é uma invenção da humanidade no seu processo histórico

“Sozinhos, eles haviam buscado palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas, à medida em que avançavam na leitura do livro; mas sobretudo, frases de escritores, e não de iniciantes”. (RANCIÈRE, 2013, p. 17<sup>6</sup>).

Patenteado, assim, o caráter descartável de suas explicações prévias, abalam-se as convicções de Jacotot no modelo em que fora formado. Como comenta Jacques Rancière, “até ali ele havia acreditado no que acreditam todos os professores: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (2013, p. 16<sup>7</sup>). É quando constata a inteira capacidade de seus alunos de avançar sem suas explicações, quando se dá conta de que sua inteligência não é maior do que a deles, que começa o processo que levará ao desenvolvimento da noção chave referida de início: a da igualdade de inteligências. Para Jacotot, ela é o ponto de partida para uma verdadeira revolução na educação; ela é a verdadeira igualdade, que muitas pedagogias pretendem encontrar apenas ao final do processo.

No contexto francês, Jacotot acompanha uma série de discussões acerca do modelo a ser adotado no ensino público. A revolução de 1789, como lembra Bittar (2009, p. 68), colocara a educação “na ordem do dia” e a partir dela, seja “pelo trabalho crítico e pelas propostas reformadoras dos filósofos”, seja “pela reivindicação de uma educação nacional defendida pelos pedagogos burgueses”, a “onda que atinge a escola e a educação na França” modifica sua “tradição escolar-educativa”, sobretudo na fase jacobina (1793-1795) e depois na napoleônica (pós 1799)<sup>8</sup>. Como lembra Rancière com ironia em *O Mestre Ignorante*:

“Havia, à época, muitos tipos de homens de boa vontade que se preocupavam com a instrução do povo: homens da ordem queriam levar o povo a se colocar acima de seus apetites brutais; homens de revolução queriam conduzi-lo à consciência de seus direitos; homens de progresso desejavam, pela instrução, atenuar o abismo entre as classes;

---

para difundir o conhecimento de forma sistematizada”. De uma perspectiva menos eurocêntrica e mais bem humorada, a ideia de uma “educação sem escolas” e a historicidade da instituição escolar e de seus métodos são igualmente abordadas por HARPER, CECCON, OLIVEIRA (1987, em particular, pp. 22-25),

<sup>3</sup> Cf. da perspectiva desse trabalho, CARVALHO, BOTO, p. 3. Sobre o tema da autoridade de uma perspectiva mais ampla, cf. ARENDT, 2016.

<sup>4</sup> A Universidade de Louvain localizava-se à época nos Países Baixos; atualmente, o campus em que Jacotot lecionou pertence ao território da Bélgica, ainda que a instituição tenha se dividido em duas, uma de língua francesa, baseada na cidade nova de Louvain-la-Neuve, e outra de língua holandesa, situada em Louvain.

<sup>5</sup> No original: “Il s’attendait à d’affreux barbarismes, à une impuissance absolue peut-être”, e no segundo trecho “Comment [...] tous ces jeunes gens privés d’explications auraient-ils pu comprendre et résoudre les difficultés d’une langue nouvelle pour eux?” (RATIER, Félix e Victor, *apud* RANCIÈRE, 1987, p. 5).

<sup>6</sup> No original: “Ils avaient cherché seuls les mots français correspondant aux mots qu’ils connaissaient et les raisons de leurs désinences. Ils avaient appris seuls à les combiner pour faire à leur tour des phrases françaises: des phrases dont l’orthographe et la grammaire devenaient de plus en plus exactes à mesure qu’ils avançaient dans le livre; mais surtout des phrases d’écrivains et non point d’écoliers.” (RANCIÈRE, 1987, p. 7).

<sup>7</sup> No original: “Jusque-là il avait cru ce que croient tous les professeurs consciencieux: que la grande affaire du maître est de transmettre ses connaissances à ses élèves pour les élever par degrés vers sa propre science.” (RANCIÈRE, 1987, p. 7).

<sup>8</sup> As “propostas e atuações para escola estatal” nesse período são detalhadas por Bittar em seu estudo, que traça também um panorama mais geral sobre as mudanças educacionais no século XVIII (2009, em particular, pp. 68-71 e 61-63).



homens da indústria sonhavam, por seu intermédio, conceder às melhores inteligências populares os meios de promoção social.” (RANCIÈRE, 2013, p. 29<sup>9</sup>).

Jacotot constata assim que, à despeito de terem a igualdade como fim, todas as alternativas então propostas perpetuavam uma “cultura da desigualdade”, cujo princípio básico é a necessidade permanente de um “mestre explicador” que conduza o aluno, inferior, a um patamar mais elevado. Não é cogitada por essas propostas a possibilidade do povo, ele mesmo, fazer seu destino e traçar suas prioridades, uma vez que ele “necessita” sempre – como as crianças, como os alunos – ser conduzido. A relação entre essa “necessidade” e uma outra, a da manutenção de uma ordem social que perpetua a divisão de classes, por uma suposta inferioridade dos pobres ou das “classes inferiores”, que continuam à despeito desta precisando ter instrução suficiente para servir o progresso, fica evidente por um “dilema” descrito por Rancière da seguinte forma:

“a criança que deve ser subtraída à rotina e à superstição deve, no entanto, voltar à sua atividade e à sua condição. E a era do progresso foi, desde sua aurora, advertida do perigo mortal que há em separar a criança do povo da condição para qual estava voltada e das ideias relativas a essa condição. Assim, ela esbarra com essa contradição: sabe-se, agora, que as ciências dependem todas de princípios simples, que são acessíveis a todos os espíritos que delas desejarem se apropriar, desde que sigam o método adequado. Mas, a mesma natureza que abre as ciências a todos os espíritos quer uma ordem social em que as classes estejam separadas e os indivíduos conformados ao estado social que lhes é destinado.” (RANCIÈRE, 2013, p. 46<sup>10</sup>).

A partir de sua atuação prática e da observação da discussão pedagógica, Jacotot concebe então um novo método e relação de ensino, que denomina “Ensino Universal”. Tal método não era contra a instrução com conteúdos oferecida pelos métodos anteriores – o cerne de sua crítica é a emancipação. De acordo com ele, o mestre não deveria buscar transmitir seus conhecimentos “adaptando-os” às “capacidades intelectuais do aluno”, as quais, por serem supostamente menores, gerariam a necessidade de uma constante verificação por parte do mestre, atitude que redundaria em “embrutecimento”. Rancière define o último da seguinte forma

“Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la em marcha e mantê-la na linha. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga

<sup>9</sup> No original: “Il y avait bien en ce temps-là toutes sortes d’hommes de bonne volonté qui se préoccupaient de l’instruction du peuple : des hommes d’ordre voulaient élever le peuple au-dessus de ses appétits brutaux, des hommes de révolution voulaient l’amener à la conscience de ses droits ; des hommes de progrès souhaitaient, par l’instruction, atténuer le fossé entre les classes ; des hommes d’industrie rêvaient de donner par elle aux meilleures intelligences populaires les moyens d’une promotion sociale.” (RANCIÈRE, 1987, p. 30-31).

<sup>10</sup> No original: “l’enfant qui doit être soustrait à la routine et à la superstition doit pourtant être renvoyé à son activité et à sa condition. Et l’âge du progrès a été, dès l’aube, averti du péril mortel qu’il y a à séparer l’enfant du peuple de la condition à laquelle il est voué et des idées qui tiennent à cette condition. Aussi tourne-t-il dans cette contradiction : on sait maintenant que les sciences dépendent toutes de principes simples et sont à la portée de tous les esprits qui voudront s’en emparer, pourvu qu’ils suivent la bonne méthode. Mais la même nature qui ouvre à tous les esprits la carrière des sciences veut un ordre social où les classes soient séparées et où les individus se conforment à l’état social qui leur est destiné.” (RANCIÈRE, 1987, p. 65).

uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência” (RANCIÈRE, 2013, p. 25, trad. modificada<sup>11</sup>).

É preciso reconhecer inicialmente, portanto, que há em qualquer prática de ensino outra vontade e outra inteligência, que, a exemplo das do professor, devem ser respeitadas. Essa outra alma<sup>12</sup> deve ser vista por este como um sujeito ativo, que teve experiências e pode utilizá-las no processo de aprendizagem.

É preciso lembrar no entanto, a propósito dessas passagens, que o método de Jacotot não pré-figura (como pretendem alguns de seus leitores contemporâneos) as tendências “não diretivas de um aprendizado no qual o papel do professor seria minimizado”(CARVALHO, BOTO, 2021, p. 9) e um exemplo disso, lembrado por José Sérgio Carvalho e Carlota Boto, é a importância dada pelo pedagogo à repetição para que o aluno memorize a ortografia das palavras, a ponto dele recomendar que os textos estudados deveriam ser aprendidos de cor. Como escreve Jacotot em *Ensino universal: língua materna*:

“Todos os dias, em horas determinadas, deve-se fazer a repetição inteira; não se deve recordar a obra sem uma absoluta necessidade. Por exemplo, é impossível recitar todos os dias os seis primeiros livros de *Telêmaco*; mas é necessário fazer essa repetição uma vez por semana, como é de hábito nos estabelecimentos de Ensino Universal.” (JACOTOT, 1834, p. 28-29 *apud* CARVALHO, BOTO, idem, ibidem).

A percepção de que a repetição é uma exigência importante para a aprendizagem na medida em que estimula a memória, e de que “é o professor quem determina as atividades”, incentiva o exercício de memória e as “repetições perpétuas” (idem, ibidem), não implica de forma alguma, porém, qualquer atitude de desrespeito ou abuso, por parte dele, em relação ao aluno. Como lembram os autores citados, Jacotot chega a adverti-lo de que “o orgulho da criança se irrita com as reprimendas: se o professor tem qualquer defeito, qualquer coisa ridícula, qualquer tique imperceptível para todas as outras pessoas, a criança imediatamente descobre e o exagera” (JACOTOT *apud* CARVALHO, BOTO, idem, ibidem). Para ser respeitado, portanto, é necessário

<sup>11</sup> No original: “Il y a abrutissement là où une intelligence est subordonnée à une autre intelligence. L’homme – et l’enfant en particulier – peut avoir besoin d’un maître quand sa volonté n’est pas assez forte pour le mettre et le tenir sur sa voie. Mais cette sujétion est purement de volonté à volonté. Elle devient abrutissante quand elle lie une intelligence à une autre intelligence. Dans l’acte d’enseigner et d’apprendre il y a deux volontés et deux intelligences. On appellera abrutissement leur coïncidence.” (RANCIÈRE, 1987, p. 24).

<sup>12</sup> Rancière retoma uma passagem esclarecedora dos escritos de Jacotot ao frisar a importância da vontade para sua definição de homem (“o homem é uma vontade servida *por uma inteligência*”, cf. RANCIÈRE, 2013, p. 83): “*Essa vontade sou eu, é minha alma, é minha potência, é minha faculdade*. Sinto essa vontade, ela está presente em mim, ela sou eu” (JACOTOT *apud* Rancière, idem, ibidem, grifos meu). Nosso emprego aqui do termo “alma” remete a isso. No original: “l’homme est une volonté servie par une intelligence.” E “Cette volonté, c’est moi, c’est mon âme, c’est ma puissance, c’est ma faculté. Je sens cette volonté, elle est présente à moi, elle est moi-même” (JACOTOT *apud* RANCIÈRE, 1987, pp. 100-101).

que o professor respeite o orgulho próprio do aluno, podendo ser também entendida nesse sentido a horizontalidade dessa relação.

Nesse contexto, até a maiêutica socrática merece ser revista como “embrutecedora”. Rancière comenta que, “como todo mestre sábio, Sócrates interroga para instruir. Ora quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro” (2013, p.41<sup>13</sup>). E aqui, aparece uma segunda grande reflexão acerca do modelo de desigualdade de inteligências: a que vê na ideia de superioridade a inviabilização do reconhecimento do outro como portador de uma igual capacidade.

Para Jacotot, a ideia de que haveria pessoas *mais capazes* de compreender que outras, cabendo por isso a elas socorrer as últimas é “a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo” (2013, p. 20<sup>14</sup>). A lógica do pedagogo esclarecido poderia ser assim resumida: “a criança está compreendendo? Ela não compreende” Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe” (Idem, *ibidem*<sup>15</sup>). O problema, no entanto, estaria justamente nesse próprio verbo, que “interrompe” na criança “o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído, entre o senso comum e a ciência” (RANCIÈRE, 2013, p. 21<sup>16</sup>).

Vemos aqui um aspecto decisivo do diagnóstico que leva ao Ensino universal: a percepção de que o método explicativo gera dependência intelectual. Somos inseridos desde crianças num meio que instiga a dependência de outrem para entender o mundo, e desde a infância nos é dito que estamos no caminho para reduzir a desigualdade que nos separa daqueles de quem dependemos. Tal qual uma função logarítmica, no entanto, esse progresso nunca chega a seu termo – ele apenas *tende* a isso. Como resume Rancière: “Há sempre uma distância a separar o mestre do aluno, que, para mais além, sempre ressentirá a necessidade de outro mestre, de explicações suplementares.” (RANCIÈRE, 2013, p. 33<sup>17</sup>).

Partindo da perspectiva oposta, o “Ensino universal” visava gerar igualmente um efeito oposto. Para compreendê-lo, no entanto, é preciso detalhar alguns aspectos. Para Jacotot, se todos

---

<sup>13</sup> No original: “Comme tout maître savant, Socrate interroge pour instruire. Or qui veut émanciper un homme doit l’interroger à la manière des hommes et non à celle des savants, pour être instruit et non pour instruire”. (RANCIÈRE, 1987, p. 55).

<sup>14</sup> No original: “la fiction structurante de la conception explicatrice du monde.” (RANCIÈRE, 1987, p. 39).

<sup>15</sup> No original: “le petit comprend-il ? il ne comprend pas. Je trouverai des manières nouvelles de lui expliquer.” (RANCIÈRE, 1987, p. 14).

<sup>16</sup> No original: “C’est lui qui arrête le mouvement de la raison, détruit sa confiance en elle-même, la met hors de sa voie propre en brisant en deux le monde de l’intelligence, en instaurant la coupure de l’animal tâtonnant au petit monsieur instruit, du sens commun à la science.” (Idem, *ibidem*).

<sup>17</sup> No original: “Toujours une longueur d’avance séparer le maître de l’élève qui toujours sentira pour aller plus loin le besoin d’un autre maître, d’explications supplémentaires.” (RANCIÈRE, 1987, p. 39).

possuem igual capacidade intelectual são diversas, porém, as formas de *manifestação* da inteligência.

Em suas palavras:

“A mesma inteligência faz os nomes e os signos matemáticos. A mesma inteligência faz os signos e os raciocínios. Não há dois tipos de espíritos. Há desigualdade nas *manifestações* da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande de que a vontade comunica a inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de *capacidade intelectual*.” (RANCIÈRE, 2013, p. 38<sup>18</sup>).

Se um aspecto importante da “emancipação” visada pelo ensino de Jacotot está contido nessas palavras, um outro se encontra no aprendizado que este fizera com os estudantes flamengos. Ora, se Jacotot não fora um “mestre explicador” para esses alunos, ele, não obstante, os ensinara algo. Mas o que estes haviam aprendido não advinha da ciência (ou inteligência) do mestre, mas de suas próprias inteligências, postas em contato com a do livro *Telêmaco*. Nos termos de Rancière: “ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro.” (2013, p. 25<sup>19</sup>) Ele havia dissociado, assim, não só aquilo que o mestre explicador mantém ligado, as funções do sábio e a do mestre, mas também as duas faculdades em jogo na aprendizagem dos alunos, a vontade e a inteligência. E é por isso que na sequência ele define o termo “emancipação” como “a diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (2013, p. 26<sup>20</sup>), essas passagens terão papéis chave mais à frente.

Para Jacotot, tendo aprendido a língua materna, o estudante adquiriu a capacidade de traduzir tudo que experiencia na vida por meio da linguagem e a partir dessa possibilidade deve buscar o conhecimento. Por meio dessas traduções, ele é capaz de perceber a conexão existente entre as diferentes inteligências que se manifestam nas realizações humanas. Para Rancière, Jacotot teria percebido, dessa forma, que “todas as frases e, por conseguinte, todas as inteligências que as produzem são da mesma natureza. Compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão.” (2013, p. 22<sup>21</sup>). Jacotot resumia isso em um princípio

<sup>18</sup> No original: “La même intelligence fait les noms et fait les signes des mathématiques. La même intelligence fait les signes et fait les raisonnements. Il n’y a pas deux sortes d’esprit. Il y a inégalité dans les manifestations de l’intelligence, selon l’énergie plus ou moins grande que la volonté communique à l’intelligence pour découvrir et combiner des rapports nouveaux, mais il n’y a pas de hiérarchie de *capacité intellectuelle*.” (RANCIÈRE, 1987, p. 50).

<sup>19</sup> No original: “Il avait été maître par le commandement qui avait enfermé ses élèves dans le cercle d’où ils pouvaient seuls sortir, en retirant son intelligence du jeu pour laisser leur intelligence aux prises avec celle du livre.” (RANCIÈRE, 1987, p. 23).

<sup>20</sup> No original: “la différence connue et maintenue des deux rapports, l’acte d’une intelligence qui n’obéit qu’à elle-même, lors même que la volonté obéit à une autre volonté.” (RANCIÈRE, 1987, p. 24).

<sup>21</sup> No original: “toutes les phrases, et par conséquent toutes les intelligences qui les produisent, sont de même nature. Comprendre n’est jamais que traduire, c’est-à-dire donner l’équivalent d’un texte mais non point sa raison.” (RANCIÈRE, 1987, p. 17).

tautológico “Tudo está em tudo”, podendo o meio para essa tradução – ou relação – ser tanto um livro ou música, quanto qualquer criação da inteligência humana.

O mestre emancipador já é alguém emancipado que reconhece a capacidade de seus estudantes e motiva-os a ir além do que ele mesmo sabe ou poderia explicar. A criação de um ciclo de potência e não de sujeição a uma hierarquia de competências e saberes, permite que os alunos se emancipem, sem ser o primeiro a emancipá-los; e nesse ponto, a teoria acerca do papel do docente se confunde com a história de Jacotot.

Como mestre ignorante não havia para ele outra saída senão incentivar e “obrigar” os estudantes a buscar saber mais exercitando e atualizando os limites de suas capacidades. Sua experiência pedagógica abria assim “uma ruptura com a lógica de todas as pedagogias” (2013, p. 26<sup>22</sup>). Se a prática dos pedagogos sempre se apoiou na oposição entre ciência e ignorância, distinguindo-as apenas os meios escolhidos para “tornar sábio o ignorante” (idem, *ibidem*<sup>23</sup>), agora na relação professor aluno essa dicotomia entre o saber e a ignorância não mais existia. O conhecimento do aprendiz não podia mais ser moldado da maneira como se fazia até então, pois o mestre nada lhe transmitia além de incentivo ao estudo e da percepção de seu lugar no mundo e de sua capacidade de realizar atividades sozinho. O pedagogo, por sua vez, percebia que “a mesma inteligência está em ação em todos os atos do espírito humano” (RANCIÈRE, 2013, p. 28<sup>24</sup>), fazendo com que esses se tornassem inteligíveis a todos. A revolução do Ensino Universal havia partido da percepção, por parte do povo, de sua capacidade de saber e, em seguida, de que não havia motivos transcendentais para a desigualdade existente nos mais diversos campos da vida, uma vez que as inteligências são igualmente distribuídas, exatamente como temiam os teóricos do progresso em seu dilema.

Em obras como *Ensino Universal: língua materna*, Jacotot escreveu sobre o método criado a partir dessas experiências e desafiou a si mesmo a seguir lecionando o que não sabia.<sup>25</sup> O método universal continuou mostrando-se eficiente por anos, mas depois da morte de seu criador, em 1840, seu pensamento foi caindo no olvido até ser quase esquecido. Foi só em 1987, por força do livro *O mestre ignorante*, que ele voltou a ser debatido. Vendo o cenário de discussão acerca do modelo educacional no governo de François Mitterrand, Jacques Rancière reconstituiu a experiência e as reflexões de Jacotot por ver nas duas situações insuspeitadas analogias. Como afirmam José Sérgio

<sup>22</sup> No original: “une rupture avec la logique de toutes les pédagogies”. (RANCIÈRE, 1987, p. 24).

<sup>23</sup> No original: “Ils se distinguent par les moyens choisis pour rendre savant l’ignorant”. (RANCIÈRE, 1987, p. 25).

<sup>24</sup> No original: “La même intelligence est à l’œuvre dans tous les actes de l’esprit humain.” (RANCIÈRE, 1987, p. 30).

<sup>25</sup> “Ele se pôs, assim, a ensinar duas matérias em que sua incompetência era patente, a pintura e o piano. Os estudantes de Direito queriam, ainda, que lhe fosse atribuída uma cátedra que estava livre em sua faculdade.” (RANCIÈRE, 2013, p. 27). No original: “Il se mit ainsi à enseigner deux matières où son incompetence était avérée, la peinture et le piano. Les étudiants en droit auraient voulu qu’on lui donnât une chaire vacante dans leur faculté.” (RANCIÈRE, 1987, p. 26).

Carvalho e Carlota Boto, Rancière decidiu reavivar aquele personagem singular da pedagogia oitocentista para lançar, “no lago dos debates acerca das reformas educacionais dos anos 80, a pedra do tema da igualdade intelectual” (CARVALHO, BOTO, 2021, p. 3). Assim como no contexto de Jacotot, a preocupação nos debates continuava sendo, em lugar da emancipação da população, para onde conduzi-la, dado que se partia de novo da desigualdade. Nesse contexto, a história de Jacotot irrompia

“como um elemento estrangeiro (a pedra), a sugerir a denúncia de um dano, ou seja, um erro ou omissão, na repartição consensual da legitimidade dos discursos. Um novo elemento que chega do passado para trazer à cena pública a palavra confiscada daqueles e daquelas cujos discursos são ignorados e tratados como ruídos que se imiscuem no fluxo do debate ao qual não foram chamados. Rancière cria, por meio desse e de outros personagens, uma forma própria e inusitada de lidar com as palavras confiscadas, com narrativas silenciadas, com imagens obliteradas pelo consenso social, que estipula quem tem direito à palavra e quem só produz ruído (“balbúrdia” ou “mimimi”, no recente discurso estatal brasileiro).”.(Idem, *ibidem*)

O filósofo desenvolve uma análise profunda e diversificada desse método por ver nele uma perspectiva inovadora. Por seu prisma, as proposições de Jacotot não têm implicações apenas ao campo da filosofia da educação. No primeiro capítulo do livro *O espectador emancipado*, ele aborda, com efeito, posições distintas sobre o espectador do teatro feitas a partir dessa perspectiva e resume duas consagradas abordagens críticas, o teatro épico de Brecht e o da crueldade de Artaud, da seguinte forma “Para um, o espectador deve ganhar distância; para o outro, deve perder toda e qualquer distância. Para um, deve refinar o olhar; para o outro, deve abdicar da própria posição de observador” (Rancière, 2014, p.10<sup>26</sup>). Geradas, segundo ele, como reação à ideia de passividade e embrutecimento do processo teatral tradicional, essas propostas teriam falhado em sua missão por também partirem de um pressuposto embrutecedor, o da mediação orientada. Essa mediação fundiria, como o método explicador, a inteligência do espectador com a do artista ou diretor do espetáculo, buscando explicar a realidade expressa no palco. Nas palavras de Rancière: “Segundo o paradigma brechtiano, a mediação teatral os torna [os espectadores] conscientes da situação social que lhe dá ensejo e desejosos de agir para transformá-la” (Rancière, 2014, p.13<sup>27</sup>). Já segundo a lógica de Artaud:

“ela os faz sair de sua posição de espectadores: em vez de ficarem face a face de um espetáculo, são circundados pela performance, arrastados pelo círculo da ação que lhes devolve a energia coletiva. Em ambos os casos, o teatro apresenta-se como uma mediação orientada para sua própria supressão” (Rancière, 2014, p.13<sup>28</sup>).

<sup>26</sup> No original: “Pour l'un, le spectateur doit prendre de la distance; pour l'autre, il doit perdre toute distance. Pour l'un il doit affiner son regard, pour l'autre, il doit abdiquer la position même du regardeur.” (RANCIÈRE, 2008, p. 10-11).

<sup>27</sup> No original: “Selon le paradigme brechtien, la médiation théâtrale les rend conscients de la situation sociale qui lui donne lieu et désireux d'agir pour la transformer”. (RANCIÈRE, 2008, p. 14).

<sup>28</sup> No original: “elle les fait sortir de leur position de spectateurs: au lieu d'être en face d'un spectacle, ils sont environnés par la performance, entraînés dans le cercle de l'action qui leur rend leur énergie collective. Dans l'un et l'autre cas, le théâtre se donne comme une médiation tendue vers sa propre sup-pression”. (Idem, *ibidem*).

Isso insere a discussão ligada à pedagogia na discussão do espectador. Evidenciando isso, o filósofo comenta que o cerne dessas propostas “É a própria lógica da relação pedagógica: o papel atribuído ao mestre é o de eliminar a distância entre seu saber e a ignorância do ignorante.” (2014, p.13<sup>29</sup>). Também nesse âmbito, aparentemente distante da prática pedagógica, a abordagem da emancipação feita por Jacotot destoaria por seu potencial crítico. Rancière aproveita-se disso para retomar os argumentos do pedagogo: também para aquele que observa um espetáculo é importante a busca de uma avaliação crítica da realidade sob o prisma da emancipação.

Assim como ocorre nas escolas, os espetáculos teatrais e artísticos se baseiam muitas vezes em modelos; aos espectadores restaria o papel passivo de massa a ser orientada por aqueles que detém o conhecimento, concedendo-se a eles prestígio.

O modelo aprendido no sistema educacional não permanece, portanto, encerrado na esfera escolar, mas foi e é transportado para diferentes setores da vida, inclusive a política, em função de sua dimensão psicológica. Subestima-se muitas vezes o poder de influência que a escola tem na reprodução de padrões comportamentais e na naturalização de processos para toda a vida. A ideia de que a *igualdade não é uma meta, mas um pressuposto* contraria a lógica de aprendizado que foi não só ensinada, mas naturalizada a partir da escola. Se o estudante cresce nesse contexto, ele passa mesmo que inconscientemente a naturalizar situações de desigualdade, seja quando está numa posição mais elevada seja quando é inferiorizado, tornando assim o embrutecimento a regra. Sintetizando a visão compartilhada por Jacotot e Rancière, Carvalho e Boto ressaltam o que está em jogo nesse debate:

“A igualdade não é uma meta, uma realidade à qual se quer chegar ou da qual queremos gradativamente nos aproximar, diz Jacotot. Ela não é um horizonte de expectativas, mas uma pressuposição *que tem efeitos na configuração do presente*. Rancière, por sua vez, complementa: igualdade e desigualdade não são crenças, *mas formas de se tecer e viver o presente*.” (2021, p. 4).

---

<sup>29</sup> No original: “C’est la logique même de la relation pédagogique: le rôle dévolu au maître y est de supprimer la distance entre son savoir et l’ignorance de l’ignorant” (idem, *ibidem*).

**CAPÍTULO 2**



Como vimos, a análise filosófico-pedagógica da educação feita por Jacotot nos anos tumultuosos que se seguem à Revolução Francesa destaca nos métodos de ensino correntes duas premissas basilares contrapostas: uma primeira, quase consensual, parte da desigualdade não só de saberes mas de *inteligências* entre mestres e alunos, e uma segunda, apresentada pelo próprio Jacotot, que tem como ponto de partida sua igualdade.

O confronto entre essas duas perspectivas, que nos decênios de propagação das ideias de Jacotot foi travado em diversas partes por seus adeptos e críticos<sup>30</sup>, é retomado a certa altura por Rancière como um confronto entre um método inovador, que encerraria o aluno em um “círculo arbitrário”, mas do qual este seria levado a sair lançando mão de sua própria inteligência, e o antigo ou “velho método” que prenderia o aluno às explicações de seus mestres. Depois de caracterizar o primeiro como um “círculo da potência” e o segundo como um “círculo da impotência”, Rancière passa a tratar o segundo simplesmente como *o Velho* (RANCIÈRE, 2013, p. 34). O paradoxo, no entanto, segundo o filósofo, é que “refletindo bem”, o método proposto por Jacotot seria “o mais velho de todos”, além de não parar “de ser ratificado, todos os dias”, uma vez que “não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador” (Idem, p. 35<sup>31</sup>).

Vê-se, assim, que o problema não estava na época de Jacotot, como hoje, na *novidade* do Ensino universal que “existe, de fato desde o começo do mundo ao lado de todos os métodos explicadores” (Jacotot *apud* Rancière, idem, *ibidem*<sup>32</sup>), mas em seu *reconhecimento*. Como afirma o filósofo: “É preciso *ousar reconhece-lo* [grifo nosso] e prosseguir a verificação *aberta* de seu poder. Sem o que, o método da impotência, *o Velho*, durará tanto quanto a ordem das coisas” (idem, *ibidem*). Nesse capítulo, trataremos não apenas da duração do *Velho*, mas de seus efeitos e reverberação.

Como lembra Rancière:

“O velho diz que a memória infantil é incapaz de tais esforços porque *a impotência em geral é uma palavra de ordem*. Ele diz que a memória não é a mesma coisa que a inteligência ou a imaginação, porque *usa a arma comum àqueles que pretendem reinar sobre a ignorância: a divisão*. Ele crê que a memória é fraca, porque *não crê no poder da inteligência humana*. Ele a crê

<sup>30</sup> A amplitude e diversidade dessa propagação, abordada pelo autor em uma série de exemplos (cf. em particular o capítulo “O emancipador e suas imitações”, pode ser sugerida pela seguinte passagem: “Houve comoção em Louvain, em Bruxelas e em Haia; tomou-se carruagem em Paris e Lion; da Inglaterra e da Prússia se veio escutar a boa nova, que, depois, foi levada a São Petersburgo e a Nova Orleans. A novidade chegou até o Rio de Janeiro. Durante alguns anos, a polêmica instalou-se a República do saber tremeu em suas bases” (RANCIÈRE, 2013, p. 38), No original: “On s’émüt à Louvain, à Bruxelles et à La Haye ; on prit la chaise de poste de Paris et de Lyon ; on vint d’Angleterre et de Prusse entendre la nouvelle ; on alla la porter à Saint-Pétersbourg et à la Nouvelle-Orléans. Le bruit en courut jusqu’à Rio de Janeiro. Pendant quelques années la polémique se déchaîna et la République du savoir trembla sur ses bases.” (RANCIÈRE, 1987, pp. 33-34).

<sup>31</sup> No original: “Car, à y réfléchir un peu, la « méthode » qu’il propose est la plus vieille de toutes et elle ne cesse d’être vérifiée tous les jours”. E a segunda passagem “Il n’y a pas d’homme sur la terre qui n’ait appris quelque chose par lui-même et sans maître explicateur”. ( RANCIÈRE, 1987, p. 29).

<sup>32</sup> No original: “existe réellement depuis le commencement du monde à côté de toutes les méthodes explicatrices” (Idem, *ibidem*).

inferior, porque *crê em inférieures e supérieures*. Em suma, seu duplo argumento é, mais ou menos, o seguinte: *há seres inférieures e supérieures; os inférieures não podem o que podem os supérieures*.” (RANCIÈRE, 2013, p. 36, grifos nossos<sup>33</sup>).

Como dissemos no capítulo passado, desde a tenra infância as pessoas aprendem que devem seguir o mestre, não apenas creditando a ele confiança e discernimento intelectual, mas prestígio e superioridade; não observando, assim, as condições para que se desenvolva sua própria potência de conhecimento, que tornará possível sua emancipação – como vimos, duas questões chave do ensino universal, que visava “que todo homem do povo pudesse conceber sua dignidade de homem, medir a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir o seu uso” (RANCIÈRE, 2013, p. 30<sup>34</sup>). Tendo “a impotência como palavra de ordem” e desacreditando o poder da inteligência própria a cada um, os métodos baseados na premissa tradicional dividem os indivíduos entre mais ou menos inteligentes, sábios e ignorantes, superiores e inferiores.

Uma vez que essa lógica não se reproduz apenas no contexto escolar, mas se estende à vida adulta dos indivíduos, seus efeitos não se manifestam simplesmente em cenários micro, como a sala de aula, mas também na grande escala da política. Pensando em termos behavioristas, poderíamos pensar numa espécie de condicionamento comportamental que teria como objetivo a criação de indivíduos não apenas acostumados a não questionar, a não andar pelas próprias pernas e a esperar por um pastor que lhes indique o caminho a ser seguido, mas que se sentem satisfeitos ao realizar essa “necessidade” introjetada e esperam como cordeiros pelas indicações ou instruções de um mestre explicador.

Em uma linha distinta, no livro *Psicologia das massas e análise do eu* Freud analisou a relação entre psicologia individual e comportamentos de massa, abordando inicialmente para tanto as obras então conhecidas de Gustave Le Bon (*La Psychologie des foules*) e William McDougall (*The Group Mind*). Citando o primeiro, Freud nos lembra que: “O prestígio é uma espécie de domínio que uma pessoa, uma obra ou uma ideia exerce sobre nós. Paralisa toda nossa capacidade crítica e nos enche de espanto e respeito”, provocando um sentimento “semelhante ao fascínio na hipnose” (2011, p. 31). Se lembrarmos as reflexões precedentes de Jacotot, a busca por um indivíduo indicador de caminhos por parte daqueles que foram criados em um meio educacional embrutecedor decorreria da interrupção do “movimento da razão” e destruição da “confiança em si” *já neles operada* por esse

<sup>33</sup> No original: “La Vieille dit que la mémoire enfantine est incapable de tels efforts parce que l’impuissance en général est son mot d’ordre. Elle dit que la mémoire est autre chose que l’intelligence ou l’imagination parce qu’elle use de l’arme commune à ceux qui veulent régner sur l’impuissance: la division. Elle croit la mémoire faible parce qu’elle ne croit pas à la puissance de l’intelligence humaine. Elle la croit inférieure parce qu’elle croit aux inférieurs et aux supérieurs. Son double argument en somme revient à ceci: il y a des inférieurs et des supérieurs; les inférieurs ne peuvent pas ce que peuvent les supérieurs.” (RANCIÈRE, 1987, pp. 44-45).

<sup>34</sup> No original: “que tout homme du peuple puisse concevoir sa dignité d’homme, prendre la mesure de sa capacité intellectuelle et décider de son usage.” (RANCIÈRE, 1987, p. 32)

meio<sup>35</sup>. Como comenta Rancière: “A criança que balbucia sob a ameaça das pancadas, obedece à férula, eis tudo: ela aplicará sua inteligência em outra coisa. Aquele, contudo, que foi *explicado* investirá sua inteligência em um trabalho de luto: compreender significa que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIÈRE, 2013, p. 21<sup>36</sup>).

Levando essas reflexões para a esfera política, tendo em vista que se trata de um padrão assimilado e repetido em várias áreas, como mostrava o exemplo teatral referido anteriormente, o prestígio conferido a ideias e pessoas, a governantes ou líderes que saberiam *mais* ou estariam *acima* de nós parece se relacionar com esse embrutecimento. Em contextos democráticos, o “poder misterioso, irresistível” (FREUD, *idem*, *ibidem*) exercido por essas figuras pode ser usado para angariar votos, mas também para minar a própria democracia; em decorrência do mesmo, há também interesse em manter uma cultura de desigualdade desse tipo. Vigora, assim, a mentalidade do *Velho*, que se faz presente na forma de um conformismo com a desigualdade presente nos mais diversos setores da vida, mas que pode também se manifestar na forma do ódio e do sentimento de superioridade seja em relação a diferentes classes, seja em relação a etnias, nações etc.

Ao investigar os problemas psicológicos fundamentais oferecidos pela estrutura de massa, Freud analisa inicialmente a hipótese de que “são ligações libidinais que caracterizam a massa” (*Idem*, p. 56). Ele afirma citando Schopenhauer:

“Tenhamos presente o modo como os seres humanos em geral se comportam afetivamente uns com os outros. Conforme a célebre alegoria de Schopenhauer, sobre os porcos-espinhos que sentem frio, nenhum deles aguenta uma aproximação muito íntima do outro” (FREUD, *idem*, *ibidem*)

No mesmo sentido, o testemunho da psicanálise mostraria que “quase toda relação sentimental íntima e prolongada entre duas pessoas [...] contém um sedimento de afetos de aversão e hostilidade” (*Idem*, *ibidem*) que só não seria percebido devido à repressão; o mesmo ocorrendo “quando as pessoas se juntam em unidades maiores” (*idem*, p. 57).

Nesse comportamento hostil, bem como nas antipatias e aversões, seria reconhecível para Freud uma espécie de narcisismo, uma afirmação de si que reagiria defensivamente a qualquer desvio em relação a si como se este acarretasse uma crítica e uma exortação a modificar-se. Vê-se nesse mecanismo de defesa contra a diferença identificada no outro, o medo de que este se revele superior a si. Em suma, seu ódio ao alheio vem do medo de sentir-se, mesmo que remotamente,

<sup>35</sup> Cf. *supra*, p. 18, o problema do verbo compreender.

<sup>36</sup> No original: “L’enfant qui ânonne sous la menace des coups obéit à la férule, et voilà tout: il appliquera son intelligence à autre chose. Mais le petit expliqué, lui, investira son intelligence dans ce travail du deuil: comprendre, c’est-à-dire comprendre qu’il ne comprend pas si on ne lui explique pas.” (RANCIÈRE, 1987, p. 15)

inferior. Devido à força que possuem as noções de superioridade e inferioridade geradas pelo ensino e reproduzidas em outros âmbitos, pode-se pensar que o reconhecimento da igualdade é um ideal cada vez mais utópico.

O fruto dos modelos educacionais pautados pelas linhas diretivas e sem horizonte emancipatório é descrito por Rancière da seguinte forma: “Eis a virtude dos explicadores: o ser que inferiorizaram, eles o amarram pelo mais sólido dos laços ao país do embrutecimento: a consciência de sua superioridade” (2013, p. 34<sup>37</sup>). Como nos mostra *O mestre ignorante*, essa consciência pode ser usada tendo em vista “instruir os que ficaram para trás”, classificando-os em categorias com base em sua “capacidade de aprender”, etc., mas ela também pode gerar resistências que fazem aflorar o sentimento de superioridade dos explicadores. Ao comentar a cena teatral contemporânea, Rancière afirma que apesar de “já não estamos no tempo em que os dramaturgos queriam explicar a seu público a verdade das relações sociais e os meios de lutar contra a dominação”<sup>38</sup>, estes não perderam necessariamente sua convicção de que a performance teatral deve tirar os espectadores “de sua atitude passiva” e transforma-los “em participantes ativos” (RANCIÈRE, 2014, p.16). Nas palavras do filósofo: “Mesmo que não saibam o que querem que o espectador faça [...] o dramaturgo e o diretor do teatro sabem pelo menos uma coisa: sabem que ele deve fazer *uma coisa*, transpor o abismo que separa atividade de passividade” (RANCIÈRE, 2014, p. 16<sup>39</sup>). Se isso não ocorre, a atitude do espectador é criticada como uma inadmissível “atitude passiva”, traindo-se, assim, a vontade de correção, bem como a rejeição de expressões diversas, advindas de sentimento de diferenciação,

Isso ocorre no teatro, em ambientes acadêmicos, mas também entre os cidadãos comuns com formação básica. Para abordar o fenômeno, pode ser útil retomar a discussão freudiana sobre a formação das massas, em particular sua leitura de McDougall. Segundo este:

“A condição para que se forme uma massa, a partir dos membros casualmente juntados de uma multidão, é que esses indivíduos tenham algo em comum, um interesse partilhado num objeto, uma orientação afetiva semelhante em determinada situação e (eu acrescentaria: em consequência um certo grau de capacidade de influenciar uns aos outros (some degree of reciprocal influence between the members of the group) (p.23). Quanto mais fortes essas coisas em comum (this mental homogeneity), mais facilmente se forma, a partir dos indivíduos, uma massa psicológica, e mais evidentes são as manifestações de uma “alma coletiva” (2011, pp. 34-35).

<sup>37</sup> No original: “Voici le génie des explicateurs; l’être qu’ils ont inférieurisé, ils se l’attachent par le plus solide des liens au pays de l’abrutissement: la conscience de sa supériorité.” (RANCIÈRE, 1987, p. 40)

<sup>38</sup> No original: “Nous ne sommes plus au temps où les dramaturges voulaient expliquer à leur public la vérité des relations sociales et les moyens de lutter contre la domination.” (RANCIÈRE, 2008, p. 17)

<sup>39</sup> No original: “Même si le dramaturge ou metteur en scène ne savent pas ce qu’ils veulent que le spectateur fasse, ils savent au moins une chose: ils savent qu’il doit *faire une chose*, franchir le gouffre qui separe l’activité de la passivité.” (RANCIÈRE, 2008, p. 18).

No caso do grupo referido acima, pode-se pensar que seus membros se unem a partir da necessidade de juntar suas inteligências com outros de mesmo interesse, julgadas suas iguais, que, uma vez embrutecidas na escola, necessitam de alguém para seguir. Dado que seu ego narcisista deseja ser validado por vozes que ressoem o seu pensamento, surge o agrupamento – de modo orgânico ou, como ocorre na contemporaneidade, orientado pelo marketing político digital e por algoritmos.

Tudo se passa como se esse indivíduo – que para usar os termos de Freud, “abandona sua peculiaridade na massa e permite que os outros o sugestionem” (2011, p. 34), reduzindo, portanto, sua individualidade para adequar-se e igualar-se ao grupo, do qual passa a ser membro – incorporasse praticamente a divisão implícita no projeto liberal iluminista: por um lado, ele vê-se como legalmente igual e detentor dos mesmos direitos, deveres e condições daqueles com os quais se identifica, e acredita, portanto, na igualdade; e por outro, ele consente, ignora ou mesmo apoia abertamente que aqueles que ele acredita ser “inferiores” não tenham direitos, condições dignas, etc. Persiste, assim, a visão da desigualdade no interior do próprio povo<sup>40</sup>. A dimensão psíquica desse processo é abordada por Freud, para quem essa redução de individualidade por parte daquele que busca se dissolver na massa é feita “porque existe nele uma necessidade de estar de acordo e não em oposição a eles, talvez então, ‘por amor a eles’” (idem, *ibidem*). A principal consequência disso é resumida por Rancière na seguinte fórmula: “Não há inteligência onde há uma agregação, ligadura de um espírito a outro espírito” (RANCIÈRE, 2013, p. 43<sup>41</sup>), o que havia sido abertamente chamado de embrutecimento. Fruto de um sistema baseado na desigualdade de inteligências, o indivíduo tem reforçada dentro desse sistema o que Freud caracteriza como suas “tendências libidinosas”. Nesse caso, estas se manifestam em relação a seus pares, mas também em relação a uma liderança qualquer, levando-o, por exemplo, a amar um líder acima de qualquer dimensão racional e a acreditar que ele também corresponde a esse amor.

Freud usa como exemplos o que ocorre na Igreja e no Exército, duas massas que ele caracteriza como artificiais<sup>42</sup> e duradouras. Segundo ele:

“Não há dúvida de que a ligação de cada indivíduo a Cristo é também a causa da ligação deles entre si. Algo parecido serve para o Exército; o general é o pai, que ama igualmente todos os seus soldados, e por isso eles são camaradas entre si” (FREUD, 2011, p. 47-48).

<sup>40</sup> Sobre essa persistência e acerca da posição de Jacotot nos debates que se seguem à Revolução, cf. o estudo de Crislaine Santana Cruz e Silvana Aparecida Bretas, que trata com mais detalhe do contexto histórico no qual Jacotot está inserido e das características de seu ensino (2021, em particular, pp. 8 -14)

<sup>41</sup> No original: “Il n’y a pas intelligence là où il y a agrégation, reliure d’un esprit à un autre esprit.” (RANCIÈRE, 1987, p. 60)

<sup>42</sup> Freud chama de artificiais as massas em que “uma certa coação externa é empregada para evitar sua dissolução e impedir mudanças na sua estrutura” (2011, p. 36).

O ideal de igualdade é ilusoriamente realizado dentro desse grupo seja por meio do embrutecimento que lhe foi inculcido, seja pela necessidade de um mestre superior. A regra tácita de que há superiores e inferiores, inculcada desde os bancos escolares, favorece assim a escolha de chefes supremos e líderes carismáticos.

A inovação de Jacotot e a revolução de seu método estavam justamente numa “cultura da igualdade”, que com ele se estabeleceria. Nas palavras de seu formulador: “O Ensino Universal é, em primeiro lugar, a universal verificação do semelhante de que todos os emancipados são capazes, todos aqueles que decidiram pensar em si como homens semelhantes a qualquer outro” (RANCIÈRE, 2013, p. 52<sup>43</sup>), estabeleceria-se então uma relação verdadeira de igualdade com o reconhecimento das inteligências individuais e diversas e também de cada EU – uma formulação muito diferente da das massas pelo simples fato de que estas são o ápice do embrutecimento e implicam o ego de seus integrantes dissolvido.

Para o filósofo, “há inteligência ali onde cada um age, narra o que ele fez e fornece os meios de verificação de sua ação” (RANCIÈRE, 2013, p.43<sup>44</sup>). O que pode, portanto, comunicar duas ou mais inteligências que se veem com igualdade é a possibilidade de sua verificação recíproca. Mas isso se dá também por meio da reflexão sobre algo em comum e o exemplo dado pelo filósofo é o do livro “O livro sela a *nova* relação entre *dois* ignorantes que a partir daí se reconhecem como inteligências. E essa relação transforma a relação embrutecedora da instrução intelectual e da educação moral” (RANCIÈRE, 2013, p. 49<sup>45</sup>). A educação baseada na igualdade de inteligências pode ser vista, assim, como uma forma de quebrar a corrente narcísica de defesa, cuja motivação não pode ser encontrada por Freud, mas que se manifestaria por uma “prontidão para o ódio, uma agressividade cuja procedência é desconhecida, e à qual se pode atribuir um caráter elementar.” (2011, p. 57-58).

Pelo Ensino Universal, o indivíduo seria desde o início incentivado a reconhecer a inteligência e a posição de sujeito em seus pares e por reflexões acerca de algo em comum. Não de forma a atrelar uma inteligência à outra, como no modelo embrutecedor, mas observando seus diferentes valores e o que é próprio a cada uma, de modo a criar uma receptividade comum à

---

<sup>43</sup> No original: “L’enseignement universel est d’abord l’universelle vérification du semblable que peuvent faire tous les émancipés, tous ceux qui ont décidé de se penser comme des hommes semblables à tout autre.” (RANCIÈRE, 1987, p. 75-76)

<sup>44</sup> No original: “Il y a intelligence là où chacun agit, raconte ce qu’il fait et donne les moyens de vérifier la réalité de son action.” (RANCIÈRE, 1987, p. 60)

<sup>45</sup> No original: “Le livre scelle le rapport nouveau entre deux ignorants qui se connaissent désormais comme intelligences. Et ce rapport nouveau bouleverse le rapport abrutissant de l’instruction intellectuelle et de l’éducation morale.” (RANCIÈRE, 1987, p. 71)

diferença<sup>46</sup>. Reduz-se assim a necessidade de uma *ligadura* “a massas desordenadas” como falava McDougall e também a líderes carismáticos, que mobilizam o medo frente ao diferente.

Pode-se imaginar que a emancipação pregada por Jacotot teria maior impacto em cenários democráticos, motivando a busca por direitos e pela redução de desigualdades, não apenas no âmbito intelectual. Nesse processo haveria uma espécie de conscientização da emancipação, uma vez que se faria “o inventário das competências intelectuais do ignorante”. Como diz Rancière: “Ele conhece sua língua. Ele sabe, igualmente, usá-la para protestar contra seu estado ou para interrogar os que sabem, ou acreditam saber, mais do que ele” (2013, p.47<sup>47</sup>). Consciente de sua posição e de suas suas competências e tendo a igualdade como ponto de partida, a busca por melhoria das condições de vida pode ser uma norteadora de ações.

Essa luta não seria individual; ela seria coletiva mas não massificante, na medida em que levaria diferentes inteligências a refletir a respeito de temas com uns, favorecendo assim o cumprimento das condições que McDougall estabelece para compensar a “desvantagem psíquica” da formação da massa: a necessidade de contato com o diferente, a consciência individual e a possibilidade de sua diferenciação em relação a seus pares. “A satisfação dessas condições” como relata Freud, “compensa as desvantagens psíquicas da formação da massa. A proteção contra o rebaixamento coletivo da capacidade intelectual consiste em retirar da massa a solução das tarefas intelectuais e entregá-la a seus indivíduos” (2011, p. 28). A chave do problema era, portanto, o embrutecimento.

---

<sup>46</sup> De novo nas palavras de Rancière: “A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os ‘inferiores’ embrutece, ao mesmo tempo, os ‘superiores’. Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências”. (RANCIÈRE, 2013, p. 50). No original: “L’émancipation est la conscience de cette égalité, de cette réciprocité qui seule permet à l’intelligence de s’actualiser par la vérification. Ce qui abrute le peuple, ce n’est pas le défaut d’instruction mais la croyance en l’infériorité de son intelligence. Et ce qui abrute les « inférieurs » abrute du même coup les ‘supérieurs’. Car seul vérifie son intelligence celui qui parle à un semblable capable de vérifier l’égalité des deux intelligences.” (RANCIÈRE, 1987, p. 73)

<sup>47</sup> No original: “La conscience d’émancipation est d’abord l’inventaire des compétences intellectuelles de l’ignorant. Il sait sa langue. Il sait aussi en user pour protester contre son état ou pour interroger ceux qui en savent, ou croient en savoir, plus que lui.” (RANCIÈRE, 1987, p. 67)

**CAPÍTULO 3**



Para além da reflexão acerca dos efeitos do ideal que norteia o ensino escolar sobre a psicologia individual e a formação das massas, uma perspectiva reflexiva não pode ignorar igualmente o atual contexto de mídias digitais e meios eletrônicos e o modo como ele altera, e acelera, a dinâmica de conjugação de mentes embrutecidas<sup>48</sup>. Como apontam Angelo Sastre e Claudia e Francisco Correio, em um cenário de polarizações como o que vivemos hoje é muito mais simples achar pontos em comum para fundir inteligências: “se determinado usuário demonstra interesse por informações relativas ao lado ‘A’, o processo de ‘filtro bolha’ irá limitar o acesso a informações somente a respeito dele.” (SASTRE, CORREIO, CORREIO, 2018, p. 8).

Em uma obra escrita há vinte anos, Zigmund Bauman já afirmava que “os celulares assinalam, material e simbolicamente, a derradeira libertação ao lugar... A proximidade não exige mais contiguidade física; e a contiguidade física não determina mais a proximidade” (2004, p. 63). Com essa modificação torna-se muito mais difícil perceber o tamanho de uma massa embrutecida. Se antes grupos radicais necessitavam de bares, restaurantes ou praças, agora tudo – ou *quase tudo* – pode ser realizado dentro de um grupo de WhatsApp ou Telegram. Bauman cita outros aspectos importantes advindos dessa mudança espacial: “O advento da proximidade virtual torna as conexões humanas simultaneamente mais frequentes, mais banais, mais intensas e mais breves” (2004, p. 63). Dentre esses aspectos, a questão da intensidade merece ser destacada, pois ela permite que se veja a relação entre o apelo psíquico individual daquilo que as redes possibilitam: o reforço da auto-afirmação narcísica que ao ter seu ponto de vista reafirmado e corroborado por outrem tende a fomentar esse vínculo, e própria forma de programação das redes, que age como uma espécie de catalisador no processo de transformação do embrutecimento individual em um embrutecimento, digamos, coletivo – a própria massa.

A partir do momento em que entra em cena o algoritmo de inteligência artificial, que assim como o “filtro bolha”, “leva em consideração o histórico de atividades do usuário (vídeos assistidos, interações, assinaturas de canais, comentários, buscas anteriores e demografia) como variáveis para produzir uma amostra [...] de possibilidades dentro da coleção do YouTube” (REIS, ZANETTI, FRIZZERA, 2019, p.11)<sup>49</sup>, essa seleção de iguais narcísica é potencializada numa escala antes impensável. Seu efeito em termos sociológicos, foi descrito por Bauman nos seguintes termos:

---

<sup>48</sup> Como observam Angelo Sastre e Claudia e Francisco Correio, em um cenário de polarizações como o que vivemos hoje é muito mais simples achar pontos em comum para fundir inteligências, uma vez que “se determinado usuário demonstra interesse por informações relativas ao lado ‘A’, o processo de ‘filtro bolha’ irá limitar o acesso a informações somente a respeito dele.” (SASTRE, CORREIO, CORREIO, 2018, p. 8)

<sup>49</sup> No caso do Youtube, essa amostra é constituída por sugestões de vídeos com conteúdos vinculados no Twitter, no Instagram e no Facebook.

“As redes sociais não ensinam a dialogar porque é muito fácil evitar a controvérsia... Muita gente as usa não pra unir, não para ampliar seus horizontes, mas ao contrário, para se fechar no que eu chamo de zonas de conforto, onde o único som que escutam é o eco de suas próprias vozes, onde o único que veem são os reflexos de suas próprias caras” (QUEROL, 2016).

Do ponto de vista psicológico, temos uma espécie de modernização e aceleração do embrutecimento abordado por Rancière para um outro contexto: forma-se uma massa de pessoas que pensam igual a ponto de fundirem suas inteligências. Na época de Jacotot, certamente esse processo era menos documentável – ou rastreável – do que hoje.

Como o uso de redes digitais e algoritmos não dá mínimos sinais de esgotamento, nem tampouco o modelo escorado na desigualdade de inteligências, estudar os efeitos da combinação de ambos parece ser uma necessidade premente dos que se preocupam com a formação de massas radicalizadas que creem em sua superioridade e nutrem a submissão.

Outra ferramenta importante para pensar as feições contemporâneas do mestre explicador e de suas armas é o chamado *marketing digital*, a versão para internet do que era “definido pela American Marketing Association como ‘o processo de planejar e executar a concepção, estabelecimento de preços, promoção e distribuição de ideias, produtos e serviços a fim de criar trocas que satisfaçam metas individuais e organizacionais’”. (SOUZA LEMOS, 2019, p. 16) Tendo em vista a brevidade dos vínculos referida por Bauman, esse meio se mostra atualmente a ferramenta mais efetiva de criação de ligações libidinosas de prestígio seja entre o líder e seus seguidores, seja no interior dos grupos de seguidores. Para manutenção e reforço desses vínculos é imprescindível a continuidade e regularidade dos estímulos dados em direção a um ponto comum ao grupo ou a uma ideia capaz de mantê-lo coesa e pensando como uma só inteligência.

A modalidade de propaganda que mais se faz presente nas “redes sociais”, seja em situações aparentemente inocentes, como as protagonizadas por blogueiros em nichos como esportes e maquiagens, seja na ascensão de lideranças políticas, é o chamado *marketing pessoal*, que se caracteriza como “um conceito relativo às estratégias adotadas por indivíduos para autopromoção em um determinado mercado” (SOUZA LEMOS, 2019, p. 21). Em virtude de sua suposta “pessoalidade”, esse meio simula uma proximidade com o usuário que faz com que este não perceba que está consumindo ideias, nem a manipulação de que é sujeito.

Em tempos recentes, a ampliação e generalização desses processos reavivou e reforçou vínculos hierárquicos, preconceitos e supostas supremacias que, não raro, conduziram ao desprezo pela alteridade.

Se é certo que a emancipação intelectual e a criação de uma cultura de igualdade de inteligências não resolveriam os inúmeros problemas da democracia e que, mesmo com estas, continuaria indefinido o futuro dos estudantes, pode-se dizer que essa cultura, ao prever o

reconhecimento da inteligência e, por conseguinte, a subjetividade do outro, evitaria a repetição e reedição de alguns dos mais trágicos fenômenos vividos no século XX que, extrapolando a divisão entre seres superiores e inferiores, levaram ao limite o racismo, o desprezo pela alteridade e a desumanização. Ademais, ainda que a percepção dos indivíduos como iguais – com inteligências que se manifestam de maneiras diferentes, mas que podem refletir sobre os mesmos objetos – não torne impossível a formação de massas, as consequências negativas ligadas historicamente a esse processo, abordadas por McDougall, seriam atenuadas. Aparecendo em momentos chave, os valores individuais talvez pudessem evitar acontecimentos de destruição sob o “efeito manada”, como os vistos na invasão do Capitólio nos EUA em 2021 e nos eventos registrados em Brasília no dia oito de janeiro de 2023.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através deste trabalho foi possível concluir que mesmo uma consagrada metodologia pedagógica para transmissão de conhecimentos pode criar ou fomentar mecanismos de inferiorização e obediência. Assimilados e rotinizados pela psique dos indivíduos, estes podem ter efeitos particularmente deletérios sobre os alunos mais pobres e alimentar uma cultura que perpetua a ideia de incapacidades incontornáveis, útil para a manutenção do *status quo* e convergente com os interesses de uma elite intelectual que, desde a Revolução Francesa, propaga uma ideologia do progresso. É a crítica dessa pedagogia por Joseph Jacotot que Rancière resgata na década de 1980.

Buscamos relacionar a crítica a essa pedagogia, entendida como algo que também atua de forma intensa no inconsciente do indivíduo – fazendo com este não consiga cogitar uma vida sem hierarquizações e sem a obediência a uma liderança posta em posição superior – com o que foi dito por Freud sobre a formação das massas, que compartilham os mesmos interesses e valorizam as mesmas figuras. Aproximamos os dois temas, identificando como uma espécie de efeito colateral do sistema de ensino tradicional o fato de surgirem de tempos em tempos figuras que canalizam, e eventualmente radicalizam, esses valores compartilhados numa direção antidemocrática, vindo como um empecilho os meios de regulação e controle que servem de contraponto à extrapolação ou desequilíbrios de poder.

Partindo da análise da pedagogia tradicional como um processo de embrutecimento, feita por Rancière e Jacotot, concluímos que as pessoas que compõem esses grupos foram também *embrutecidas*: colocadas de forma recorrente na dependência de um agente explicador, elas não apenas se habituaram a explicar o mundo a partir de uma explicação alheia, fornecida por uma inteligência “superior” e distinta da sua, mas também se acostumaram a endossar e reforçar essa suposta superioridade por meio da obediência compartilhada, e estimulada, com os colegas de turma. Não tendo recebido ao longo do processo educacional qualquer tipo de incentivo ao desenvolvimento de suas inteligências, nem tendo reconhecidas em geral suas capacidades, essas pessoas se valeriam da percepção (ou antes, do *sentimento*) de que outras pensam da mesma forma que elas para se sentir parte de algo que vale a pena, e que é capaz de cumprir assim, minimamente, o que lhes foi prometido acerca da igualdade, enquanto ideal societário.

Com o advento das “redes sociais”, o fenômeno ganhou novas ferramentas e um novo tipo de coordenação e o uso massivo do *marketing* pode ser visto como um indício disso. Tendo que responder tanto à necessidade de hierarquização quanto à *liquidez* das relações, conceituada por Bauman, o *marketing* tanto ajuda a criar “personalidades” (ou personalidades simuladas) quanto trabalha para um crescente “engajamento” de seus “seguidores”, um grupo inicialmente fluido que tende a se unificar não só pelos valores compartilhados, mas, sobretudo por um estímulo programático e contínuo.

Ao observar esses fenômenos a pergunta inevitável é: por que tão pouco é feito para mudar isso? A manutenção desses fenômenos pedagógicos e sociais é aceita por diversos motivos, dentre eles a questão das classes, pois, como já se evidenciava no período revolucionário em que Jacotot viveu, há interesse daqueles que detém o poder econômico e político em manter a maior parte da população em uma situação em que sua suposta incompetência seja ressaltada. As pessoas devem se sentir inferiores e dependentes de um mestre ou mesmo de uma classe responsável por lhes dar direcionamento, e se manter resignadas com seu lugar na estrutura social para que o *status quo* seja mantido; sua instrução deve se dirigir apenas para o trabalho, ao passo que a dos filhos das classes privilegiadas deve se voltar para o desenvolvimento de suas inteligências, preparando-os desse modo para que eles substituam seus antepassados na manutenção do mesmo sistema.

Por sua incompatibilidade com o paradigma pedagógico vigente pós-Revolução Francesa, o “método Jacotot” não poderia se tornar relevante a ponto de transcender seu período temporal; assim, quando seu criador faleceu poucos foram os esforços para que este não caísse no ostracismo, onde ele ainda estaria se não fosse o desejo de Rancière de introduzir um elemento “novo” na discussão da política educacional francesa no período Mitterrand. Como percebeu Rancière, o ponto comum às duas épocas é aquele que os homens do progresso veem como objetivo da educação: fornecer o necessário de instrução para produção de mão de obra, sem que seja necessário para isso desenvolver a inteligência própria a cada um. É possível notar também que, fora a questão da escala, o método tradicionalmente usado é muito útil igualmente na sujeição das vontades, tornando o ambiente escolar muito mais dócil ao professor. Com efeito, em metodologias que privilegiam o desenvolvimento da inteligência e percepção própria do aluno, há maior possibilidade de discordâncias, o que para professores de tendência autoritária pode representar uma afronta quase que pessoal – como nos mostrava Freud, as preferências e comportamentos revelam, mesmo que de forma inconsciente, algo das crenças do indivíduo ou do que ele aprendeu.

Não se pode dizer, todavia, que o método Jacotot se livre totalmente das amarras dos métodos tradicionalmente adotados na pedagogia; a sujeição à vontade do professor ainda está presente na condução da aula, o que pode resultar, assim como a desigualdade de inteligências, na naturalização e posterior separação de superiores e inferiores. Seria necessário, portanto, repensar esse aspecto sob a ótica das pedagogias baseadas no protagonismo dos alunos, inclusive as de cunho liberal, instituindo um diálogo respeitoso entre estas e o método do pedagogo. Essas pedagogias acreditam que não deve haver uma submissão, mas um consenso em relação ao que deve ser trabalhado em sala de aula e orientado pelo professor para que o estudante aprofunde seus estudos. A questão da sujeição das vontades deve ser tratada de forma cuidadosa, assim como o fenômeno maior da desigualdade de inteligências, pois elas são a chave da docilização, manifestando-se tanto em escala menor, como na relação professor/aluno, como no contexto atual de sujeição das

vontades pelas *big techs*, na forma de algoritmos que não apenas estimulam e condicionam comportamentos, mas mediam as relações nos indivíduos, contribuindo para a formação de massas digitais.

Há ainda outros pontos que mereceriam discussão do ponto de vista filosófico, que dizem respeito à aplicação do Ensino Universal. Um deles é a relação de mediação que está presente, seja sob a forma da tradução, que é parte do método e depende de técnicas específicas, podendo ressaltar pontos específicos do texto, seja pela conexão dos conteúdos da inteligência com o conhecimento em si. Trata-se, nesse caso, de uma via de mão dupla, na qual o domínio de um conteúdo garante a obtenção de todos os saberes de um campo específico. Além disso, devido à complexidade do conteúdo da inteligência em questão, se o conhecimento em si fosse possível deveria se estender a todos os elementos que também estão relacionados a ele por meio do seu processo de construção. Em relação à linguagem, dado que Jacotot crê que tudo pode ser traduzido havendo o domínio da língua materna, há também pontos problemáticos. Como entender, por exemplo, o fenômeno das expressões idiomáticas, regionalismos e outras demonstrações típicas de línguas naturais que podem tornar a tradução literal inútil ou imprecisa? Isso é perceptível na interpretação equivocada de obras literárias ou audiovisuais realizada em muitos contextos. A tradução baseada no domínio da língua materna parece ser viável, mas ela deve vir acompanhada do conhecimento acerca de elementos culturais próprios à língua traduzida de modo a possibilitar um melhor entendimento da mesma. Como comenta Leclerc a propósito de Wittgenstein “aprender a sintaxe e a semântica de uma língua e descobrir o mundo natural e social não são processos distintos; não se pode separar conhecimento da língua e conhecimento do mundo” (2009, p. 9) – algo bastante diferente do que acreditava Jacotot, que não se dispôs, passada a primeira experiência em Louvain, a aprender o holandês. Supomos *a contrário*, que se ele tivesse aprendido o idioma e submerso na cultura local isso poderia tê-lo ajudado em alguma medida a aprimorar seu método. O que pode ser um indício de que, mesmo em pequeno grau, a cultura da desigualdade e a ideia de superioridade não deixaram intocado o próprio pensamento desse pedagogo, tão ciente de seus efeitos deletérios.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## Obras de Joseph Jacotot, Jacques Rancière e Sigmund Freud

- JACOTOT, Joseph. *Enseñanza Universal Lengua maternal*. Buenos Aires: Cactus, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Insegnamento universale: Lingua materna*. Nápoles, Itália: Eutimia, 2019.
- RANCIÈRE, Jacques. *Le maître ignorant – cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*: Paris: Fayart, 1987. E-book.
- \_\_\_\_\_. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. 1ª edição Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Le spectateur émancipé*. Paris: La Fabrique Editions, 2008.
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução de Ivone C. Benedetti. 1ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- FREUD, Sigmund; *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)*. Tradução de Paulo César de Souza. 1ª edição. São Paulo. Companhia das Letras. 2011.

## Estudos e comentários

- ARAGÃO, Bruna Gurgel de. *Alienação ou emancipação: A educação e o seu papel na sociedade*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.
- ARAÚJO, Taís. *Saber, escrita e emancipação: A trajetória de Rancière*. São Paulo: USP. 2021.
- BAUMAN, Zigmunt. *Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução de Isabel Wilkerson. 1ª edição. São Paulo: Editora Zahar, 2004.
- CARVALHO, José Sérgio e BOTO, Carlota. *Mestres ignorantes e professores em tempos de pandemia e de cultura digital*. São Paulo: USP. 2021.
- CARVALHO, Jsf. *Do mestre ignorante ao iniciador: forma escolar e emancipação intelectual*. Porto Alegre: Educação & Realidade, v. 45, n. 2, e91817, 2020.
- Colóquio internacional Educação, política e emancipação no pensamento de Jacques Rancière*. São Paulo: USP, 2021.
- CRUZ, Crislaine Santana e BRETAS, Silvana Aparecida. *O método da igualdade: Jacotot e a experiência do ensino universal no contexto da Revolução Francesa*. Aracaju: UFS, Cadernos de História da Educação, v.20, p.1 – 14, e22, 2021.
- Perspectivas de emancipação na prática pedagógica e curricular: entre teorias e discurso*. João Pessoa: UFPB, v.13, n. 1, p. 209 – 225 jan/dez. 2020.
- TONIATTI, Tadeu Bernardes de Souza. *Ensino Universal – língua materna: Uma tradução de Jacotot contra o monopólio da violência simbólica*. Brasília: UnB, 2015.

## Bibliografia complementar

- ARENDDT, Hannah. “O que é autoridade” in *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016 – (Coleção Debates 64). E-book. Não paginada.
- BBC News Brasil. *Putsch da Cervejaria: como foi o fracassado golpe com que Hitler tentou tomar o poder 10*

*anos antes de se tornar o Führer*. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-59566998> acessado em Janeiro de 2023.

BITTAR, Marisa. *História da educação: da antiguidade à época contemporânea*. São Carlos: EdUFSCar, 2009. DE QUEROL, Ricardo. *Zygmunt Bauman: “as redes sociais são uma armadilha”*. 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427\\_675885.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html) acessado em Janeiro de 2023.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Como ato golpista em Brasília lembra invasão do Capitólio – 08/01/2023 – Mundo – Folha* Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2023/01/relembre-como-foi-a-invasao-do-capitolio-nos-eua-por-apoiadores-de-trump.shtml> acessado em Janeiro de 2023.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy e OLIVEIRA, Rosiska Darcy. *Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. Apresentação Paulo Freire e colaboração de Monique Séchaud Raymond Fonvieille. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HITLER, Adolf. *Minha Luta*. Tradução de William Lagos. 1ª edição. São Paulo: Geração Editorial, 2016.

Janeiro de 2023.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 1ª edição. Brasília: Casa das Musas, 2008.

LECLERC, André. *Princípios para uma semântica das línguas naturais; os clássicos e os novos*. UFC/CNPQ. Revista Perspectiva Filosófica v. 11, nº30 e 31, 2008.2- 2009.1.

LEMONS, Eduardo Meireles S. *Marketing político e mídias digitais: Um estudo sobre a influência das redes sociais na política brasileira*. Brasília, 2019.

PEREIRA FILHO, Raimundo C. *Marketing político digital: estudo sobre a influência das mídias digitais nas eleições presidenciais de 2018*. Patos: UEPB, 2019.

REIS, Ruth, ZANETTI, Daniela, FRIZZERA, Luciana. *Algoritmos e Desinformação: O papel do YouTube no cenário político brasileiro*. Brasília: UnB. Compolítica8, 2019.

SASTRE, Angelo, CORREIO, Claudia de Oliveira, CORREIO, Francisco Belda. *A influência do “filtro bolha” na difusão de fake news nas mídias sociais: reflexões sobre as mudanças nos algoritmos do facebook*. São Carlos: UFSCar. Revista GEMInIS v.9 – n. 1, 2018.