

ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

revista de cultura

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor | Diretor da Revista

Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitora

Florisbela de Arruda Camara e Siqueira Campos

Presidente do Conselho Editorial

Lourival Holanda

Editor

Eduardo Cesar Maia

Assistente de Edição

Artur Almeida de Ataíde

Conselho Editorial

Dimas Veras, Nara Pavão, Filipe Campello, Flávio Brayner,
Carlos Newton Jr., Brenno Kenji Kaneyasu, João César de
Castro Rocha

Conselho Científico

Ana Mae Barbosa (USP), Giane da Paz Ferreira da Silva
(UFPE), Jose Dias dos Santos (UFPE), José Mauro dos
Santos Filho (UFPE), Luiz Costa Lima (PUC-Rio), Maria
Eliete Santiago (UFPE), Mário de Faria Carvalho (UFPE),
Maurício Alves da Motta Sobrinho (UFPE), Miguel Angelo
Laporta Nicolelis (Duke University), Rogério Luiz Covaleski
(UFPE), Sérgio Alves de Souza (UFPE), Suranjit Kumar
Saha (Wales University), Susana Novick (Universidad de
Buenos Aires), Tania Bacelar de Araujo (UFPE), Theotonio
dos Santos (UFRJ)

Estudos Universitários

Revista de Cultura da Universidade Federal de Pernambuco

V. 33 | N. 1 e 2 | Dez. 2016

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

Estudos universitários, revista de cultura / [UFPE]. –
Vol. 1, n. 1, (1962)–. – Recife : Ed. UFPE, 1962–
v.

Trimestral, jul./set. 1962-out./dez. 1974; semestral,
jan./jun. 1975-jul./dez. 1985; irregular, 1997-2003;
semestral, 2009-

Edições de jul. 1962 – ago. 1964 tem o título:
Estudos universitários, revista da Universidade do Recife.
Edições até dez./2016 tem o editor: Editora UFPE.
Inclui referências bibliográficas.
ISSN 0425-4082 (broch.).

1. Ensino superior – Periódicos. 2. Universidades e
faculdades. 3. Literatura – História e crítica. 4. Professores
universitários. 5. Democracia. I. Universidade Federal de
Pernambuco.

378 CDD (23.ed.) UFPE (BC2016-088)

Revisores

Adriano Andrade

Flávio Gonzalez

Igor Bandim

Projeto Gráfico e Diagramação

Diogo Cesar Fernandes

Imagem da Capa

Metamorphosis

de Brenno Kenji Kaneyasu

Escultura em terracota, 40 x 50 cm

Ilustrações do Conto

Ildembergue Leite

Para o envio de artigos e para conhecer as normas
de publicação da revista Estudos Universitários, visite:

www.ufpe.br/editora/estudos_universitarios

SUMÁRIO

04 | **editorial**

06 | **entrevista**
Leyla Perrone-Moisés

70
ANOS

especial
os sentidos da universidade

14 | **abertura**
DE ILHA A PLANETA EM REDE
Fábio Lucas

24 | **ensaio**
A UNIVERSIDADE EM DEBATE
NAS PÁGINAS DA ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS (1962-1969)
Dimas Veras

38 | **ensaio**
DERRIDA E A UNIVERSIDADE
Evando Nascimento

44 | **ensaio**
SOBRE O ESTADO ATUAL DE
NOSSAS UNIVERSIDADES
(e uma inquietação sobre seu
futuro)
Flávio Brayner

54 | **entrevista**
Daniel Aarão Reis

65 | **acervo**
O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO
COMO EDUCADOR
Paulo Freire

72 | **ensaio**
PENSAR A PARTIR DA LÍNGUA
a propósito do paradigma da
"tradição velada"
Francisco José Martín

82 | **ensaio**
CORRUPÇÃO, ELEIÇÕES E
UMA DEMOCRACIA PARA
REALISTAS
Nara Pavão

87 | **estudo**
O PROFESSOR OLIVEIRA LIMA
reflexões de um diplomata-
historiador sobre a educação
Nathalia Henrich

104 | **estudo**
O PULSO DA CIÊNCIA
Alfredo Marcos

119 | **resenha**
ANACRONISMO NADA
DELIBERADO
como repensar o ensaísmo
brasileiro
João Cezar de Castro Rocha

124 | **conto**
O que cada um sabe
Estevão Azevedo

EDITORIAL

O que se esperar de um veículo impresso que, embora indiscutivelmente ligado ao mundo acadêmico, não responda por um departamento específico, não identifique seu campo de interesse com as fronteiras de uma ou outra disciplina? Pode-se dizer que a Estudos Universitários, desde 1962, ano de sua criação, tem respondido pela totalidade de uma instituição, pelo todo de um estabelecimento universitário – no caso, a antiga Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco.

“Pelo todo de um estabelecimento universitário”: o sentido dessa expressão vai além do reportar-se a múltiplas disciplinas. Sediado esse estabelecimento, há décadas, numa cidade – hoje, em mais de uma –, seus edifícios são por esta cotidianamente atravessados, na medida em que acolhem, em bibliotecas, salas de aula, corredores e auditórios, uma circulação diária de milhares de pessoas, entre alunos, servidores, professores e pesquisadores, circulação essa que é parte indissociável das próprias atividades de produção e de compartilhamento do conhecimento. Tal como seus edifícios na cidade, assim permeáveis, todo empreendimento educacional se situa, também permeável, numa cultura, que diariamente o invade. Submeter-se à concretude de uma instituição, e não a uma dada disciplina, corresponderia, em primeiro lugar, numa disposição

especialmente dialógica, a admitir-se como vítima feliz dessa invasão. Terá sido precisamente essa a atitude intelectual de alguns dos muitos nomes que povoam a memória da universidade e da própria Estudos Universitários: a pedagogia de Paulo Freire, as aulas de estética de Ariano Suassuna e a ensaística de Gilberto Freyre, entre outros exemplos, demonstrariam como a fecundidade acadêmica pode integrar-se à fecundidade irrestritamente cultural de um lugar, imiscuindo-se em suas práticas, concepções e valores cotidianos, imiscuindo-se em sua arte, em suas técnicas, em seus dilemas, em sua política. O lugar da universidade é sempre um lugar, afinal, do qual é ela apenas parte: e assim admitir-se, admitir-se como parte, é o primeiro passo para admitir-se em diálogo.

Um modo específico de produção de conhecimento, enfim, estaria aqui em jogo, como busca primeira do renovado projeto editorial que se inaugura agora para a Estudos Universitários – projeto, no entanto, cuja inspiração definitiva não foi senão a vocação que expressamente a orientou em seu próprio momento fundacional: a vocação para a extensão universitária. Seja abrindo-se a maior público os dilemas de uma disciplina, seja abrindo-se à inteligência acadêmica os dilemas de um maior público, substituindo-se em ambos os casos o jargão dos pares pela permeabilidade urbana

do ensaio: cultura e ciência, nesse encontro, mutuamente se dão lições. Sob um projeto gráfico igualmente renovado, que moderniza a austeridade clássica dos tradicionais boletins universitários, espera-se assim a elaboração, número a número, num concerto sempre plural de contribuições, de uma voz universitária que, sociável, saiba pôr a universidade fora dela mesma, mas mantendo-a no pleno exercício do seu compromisso mais vital: o compromisso com o conhecimento, com a melhoria incessante das nossas verdades, com a geração de novos modos de inteligibilidade do mundo à nossa volta. Do mundo próximo ou distante, e do mundo teórico, empírico, estético, moral, político ou tecnológico: não importa. Importa que seja um conhecimento, em todo caso, que se proponha como cultura – para uma revista de cultura. O novo projeto editorial e gráfico, portanto, respeita a história intelectual da revista e seu papel cultural em diversas épocas. E ser fiel a uma história não significa repeti-la, ou buscar uma essência inamovível no passado. Trata-se, acreditamos, de valorizar a herança da revista mantendo-nos fiéis a nós mesmo e ao nosso tempo, às nossas circunstâncias.

ESPECIAL “OS SENTIDOS DA UNIVERSIDADE”

A expressão “os sentidos da universidade”, título do especial temático da presente edição, que celebra os 70 anos da UFPE, reúne em si diferentes significados. Remete aos diferentes sentidos – rumos, direções, significações – que a universidade pode adotar em seu caminho para o futuro; remete à auscultação atenta que a universidade dedica ao meio

social em que atua, como um corpo que aguça os cinco sentidos para o mundo em volta; e, por fim, remete aos sentidos, aos motivos, às razões – razões políticas, culturais, econômicas, ambientais – de se continuar desejando que permaneça em atividade entre nós uma instituição pública voltada à produção de ciência, pensamento, cultura. De diferentes formas, com diferentes pressupostos, diferentes pesquisadores foram convidados a tratar do assunto, contemplado aqui sob as formas do ensaio, da entrevista, do artigo – neste último caso, por meio da republicação, na seção Acervo, de uma reflexão de Paulo Freire que integrou o primeiro número da revista. O resultado pode ser conferido nas próximas páginas.

A mesma alternância entre a premência do presente e a fecundidade da memória, por fim, pode ser encontrada nas demais seções: na temática dos demais estudos e ensaios, que ainda se deixam acompanhar da resenha e do texto literário que fecha a edição.

A vertiginosa onda de mudanças que a cultura contemporânea impõe ao presente exige repensar valores e significações. Nessa dinâmica, a universidade ocupa um lugar de destaque como lugar privilegiado de produção e crítica do conhecimento. A essa exigência tentaremos responder a cada novo número da revista. A proposta da Estudos Universitários é ser, cada vez mais, um fórum de debates realmente pluralista – na contramão das várias formas de dogmatismos ideológicos de nosso tempo –, além de um espaço de convívio e criação intelectual e artística. 

entrevista



L E Y L A
P E R R O N E -
M O I S É S

por Fábio Andrade
e Eduardo Cesar Maia

Mutações da literatura no século XXI (2016) é o mais recente livro de Leyla Perrone-Moisés. Em sua linguagem sempre clara e precisa, a literatura é apresentada em suas conexões com temas candentes da atualidade – a questão do valor artístico das obras, a dissolução da própria noção de literatura em sua tensa relação com o mercado, as tendências mais recentes, a importância de uma escrita literária exigente dentro da profusão de informação do mundo contemporâneo, entre outras questões prementes. Mutações da literatura dá prosseguimento a reflexões que atravessam sua atuação crítica desde o livro *Altas literaturas* (1998), e

exprime uma das principais preocupações da autora em sua trajetória crítica: comunicar-se com um público cada vez mais amplo, desde leitores especializados até o common reader. Nesta entrevista, Leyla discute o papel e os limites dos estudos culturais no âmbito da teoria e da crítica literárias, questionando a politização exagerada que se tem feito da literatura – fenômeno que, segundo ela, tem colocado em segundo plano a dimensão propriamente artística dos textos literários. Além disso, comenta alguns de seus trabalhos marcantes na área da crítica e defende a inadequação da literatura à lógica de um mundo tecnocrata e utilitarista.

Falemos sobre validade intelectual e acadêmica do gênero ensaístico, visto por alguns como um tipo de registro não científico e pouco rigoroso. Quais os melhores argumentos em defesa do ensaio?

Considero o ensaio como um gênero literário, portanto artístico e não científico. As principais qualidades do ensaio são sua liberdade formal e a inclusão da subjetividade do ensaísta. Liberdade e subjetividade, no ensaio, não são, entretanto, ilimitadas. Para que tenha um valor de conhecimento, ele precisa ter um desenvolvimento lógico partilhável com outras subjetividades. O ensaio não é monológico, mas dialógico. Em suas melhores realizações, o ensaio é uma conversa com o leitor, que pode incluir desde o discurso especializado mais rigoroso até o discurso especulativo mais livre.

Que balanço pode ser feito hoje sobre os rumos da crítica literária universitária?

Um balanço sério dos caminhos seguidos pela crítica universitária desde a segunda metade do século XX não cabe numa resposta sintética. Em termos muito gerais, podemos dizer que a crítica universitária tem oscilado entre o privilégio concedido à forma e o privilégio concedido ao sentido das obras literárias. Passou por uma fase formalista, com o estruturalismo, que gerou sua autocrítica filosófica no pós-estruturalismo, o qual teve como efeito colateral a politização dos Estudos Culturais, que encaram as obras a partir de seus temas. É curioso observar que esse percurso da crítica universitária originou-se na França, foi adotado nos Estados Unidos sob o nome de *French Theory* e aí colocado sob a égide do “politicamente correto”. A crítica universitária brasileira foi seguindo esse movimento, sempre com um pequeno atraso.

Como você reavaliaria hoje a herança intelectual de nossa chamada “crítica de rodapé”, de críticos humanistas como Álvaro Lins, Otto Maria Carpeaux ou Sérgio Milliet, tão pouco estudados hoje em nossas universidades?

A crítica de rodapé exerceu um papel importantíssimo na cultura literária brasileira, na medida em que era praticada por intelectuais como esses cujos nomes você cita, possuidores de uma base de leituras vasta e internacional. Infelizmente, no Brasil, não temos uma tradição crítica na qual as reflexões dos pensadores anteriores seja prosseguida e renovada. Nossos grandes críticos mortos são esquecidos e cada novo crítico quer recomençar da estaca zero. Já estive em bancas universitárias em que os candidatos tratavam de um escritor sem mencionar na bibliografia nenhum dos críticos anteriores que escreveram sobre aquele autor, mas apenas teóricos estrangeiros que, segundo os autores das teses, lhes permitiam uma nova visão do tema. Quanto àqueles críticos humanistas que você



Álvaro Lins na aquarela de Zenival

cita, ainda são temas de algumas pesquisas universitárias. Eu mesma já orientei um doutorado sobre Sérgio Milliet. Mas, de fato, é pouco.

Qual o lugar do crítico literário hoje como intelectual público? Ou não há mais lugar e estamos condenados a conversar somente entre nós, os “especialistas”?

É um lugar muito reduzido, assim como o lugar da literatura na vida cotidiana das pessoas e na mídia. Na mídia, a literatura só tem destaque em função das festas literárias, dos prêmios e da pessoa do escritor, cultivada como celebridade. Para que o crítico literário fosse de fato um intelectual público, seria necessário que as pessoas lessem mais e que os jornais de grande circulação lhes reservassem um espaço maior do que o das breves resenhas de livros, as quais cumprem uma função ambígua entre a avaliação crítica e a publicidade das editoras ou dos amigos dos jornalistas. Enquanto isso, continuamos conversando entre nós, os “especialistas”, e nossas conversas não cumprem a função social que deveriam cumprir, a função de alargamento e de aprimoramento do público leitor.

“

Um escritor que não tem uma reflexão, mesmo mínima, sobre a atividade que exerce tornou-se um anacronismo. Só os românticos tardios acreditam na criação espontânea e na inspiração

Em A falência da crítica, você estuda a recepção crítica da obra de Isidore Ducasse, o conde de Lautréamont, um dos maiores poetas malditos de então. Há lugar ainda para a subversão na literatura, num tempo de absolutas liberdades como o nosso?

A figura do “poeta maldito” é historicamente datada. Lautréamont foi considerado maldito pela sociedade puritana do Segundo Império francês, e cultivado como tal pelos surrealistas. Na verdade, pesquisas posteriores sobre Isidore Ducasse me levaram a vê-lo menos como um marginal e mais como um jovem talentoso revoltado contra o ensino da retórica e da literatura nos liceus franceses do fim do século XIX. Essa revolta juvenil foi assumida por ele com uma liberdade inédita e precursora, do ponto de vista da temática homossexual e do estilo paródico. Atualmente, os *Cantos de Maldoror* não chocam mais ninguém, mas continuam impressionantes pela força de sua linguagem. Num tempo de absoluta liberdade temática como o nosso, a subversão literária só pode ser exercida na prática da linguagem.

10

Em Altas literaturas, você apresenta os chamados “escritores-críticos”. É possível falar de escritores com esse perfil atualmente, ou a ausência deles seria um sintoma desse novo momento, pós-moderno ou pós-utópico, como querem alguns?

O exercício da crítica pelos próprios escritores é um fenômeno da alta modernidade que continua ativo na modernidade tardia ou pós-moderna. Numerosos escritores contemporâneos têm publicado obras teóricas ou críticas, de maior ou menor valor. Um escritor que não tem uma reflexão, mesmo mínima, sobre a atividade que exerce tornou-se um anacronismo. Só os românticos tardios acreditam na criação espontânea e na inspiração.

*João Cezar de Castro
Rocha propõe uma
espécie de “esquizo-
frenia produtiva” para
a crítica contemporâ-
nea, ou seja, o desen-
volvimento de uma
linguagem por parte
do crítico acadêmico,
paralela ao jargão
teórico, capaz de ser
compreendida por
um público leitor mais
amplo. Como você vê
essa questão?*

Como sempre pratiquei uma linguagem acessível ao público letrado não universitário, não vejo isso como uma “esquizofrenia”. Comecei minha carreira muito jovem, no fim dos anos 1950, no saudoso Suplemento Literário de O Estado de S. Paulo, idealizado por Antonio Candido e dirigido por Décio de Almeida Prado, com os quais aprendi que o jornalismo literário podia ser sério sem ser hermético e chato. Como cronista de jornal, também aprendi a condensar meus textos em poucas páginas. Minha carreira universitária se iniciou de fato dez anos mais tarde, e minhas teses, publicadas posteriormente em livros, foram escritas com o mesmo objetivo de clareza e comunicação. Portanto, nunca senti nenhuma separação profunda entre meus escritos, minhas aulas, meus textos acadêmicos e os artigos de jornal que continuei publicando de maneira esporádica.

*Sua posição crítica
em relação aos Estu-
dos Culturais é bem
conhecida. Qual é
o maior problema
em se confundir
crítica com ativismo
político-ideológico?*

Minha oposição aos Estudos Culturais não é uma negação do valor desses estudos do ponto de vista sociológico e político, e muito menos um repúdio às causas que eles defendem. Existem verdadeiros e valiosos estudos culturais praticados por historiadores e sociólogos. O que contesto é a aplicação generalizada dos chamados *Cultural Studies* à crítica e ao ensino literários, porque eles reduzem as obras à temática, tomando-as apenas como pretextos para a defesa (ou pior, para a pregação) de causas “politicamente corretas”. Esses trabalhos desprezam a especificidade da arte das palavras, elogiam ou condenam obras do passado em função de ideologias posteriores a elas. Quando aplicados dessa maneira, os estudos culturais ignoram a própria história social e cultural que pretendem analisar.

*Se você fosse cha-
mada pelo Ministério
da Educação para
falar da relevância
da literatura na for-
mação de nossos
jovens no século
XXI, que argumentos
utilizaria?*

Meus argumentos seriam os mesmos que tenho repetido há muito tempo em livros ou artigos. Vivemos numa época utilitarista, em que a educação é pensada apenas como destinada a formar mão de obra para o funcionamento econômico da sociedade. Nesse contexto, pergunta-se: para que serve a literatura? A literatura não responde a demandas práticas da sociedade, mas a demandas de valores não quantificáveis,

individuais e coletivos. O ser humano sente a necessidade de algo mais do que “pão e circo”. A literatura desenvolve o autoconhecimento, o conhecimento dos outros homens, a imaginação e o espírito crítico, faculdades que aprimoram o indivíduo inclusive em suas atividades profissionais.

Uma das alegações contra o ensino tradicional da literatura se refere a um pretensão elitismo desse ensino. Sendo o texto literário um texto tão complexo e sofisticado, por que manter a literatura nos currículos do ensino médio? Podemos dar as seguintes respostas: porque, exatamente por ser complexo, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude. Além disso, considerar elitista o ensino de matérias complexas é subestimar a capacidade dos alunos. A complexidade é uma questão de nível. O ensino deve ser oferecido em níveis progressivos, no estudo da linguagem como no estudo de outras matérias. Alguém diria que a fórmula de Einstein, $E=mc^2$, é elitista? A verdade é que, para chegar a compreendê-la, a pessoa precisa estudar física.

A mesma acusação de elitismo foi feita, por outras razões, contra os programas constituídos de escritores “canônicos”. A introdução, nos programas escolares, de textos comunicativos extraídos da mídia, mais fáceis e mais ao gosto dos jovens, em prejuízo dos textos clássicos, é uma irresponsabilidade. Além de privar os alunos do conhecimento de sua herança cultural, deixa-os despreparados para enfrentar o Enem e os vestibulares que, contrariando as diretrizes do MEC, mantêm os autores clássicos da língua em seus exames.

A pretensa democratização do ensino, como nivelção baseada na “realidade dos alunos”, redundará em injustiça social. Oferecer ao aluno apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos, e privá-lo de um bem a que ele tem direito. Ensinar é elevar progressivamente o nível dos alunos, alargar seus repertórios e aprimorar sua proficiência linguística. Alguns educadores se apoiam na mesma falsa ideia de democracia ao combater o ensino da língua culta como “autoritário”. Será democrático formar alunos que serão incapazes de entender a língua oficial dos contratos que assinarão ao longo da vida, e da própria Constituição do país? ❏



Todas as imagens utilizadas em nosso Especial
são do acervo da PROCIT|UFPE e mostram
edifícios e paisagens da universidade em diferentes
momentos de sua história

especial os sentidos da universidade

DE ILHA A PLANETA EM REDE

Entre a imagem utópica de uma ilha de sabedoria e sua presença virtual em rede global, o conhecimento humano se reúne e se espalha na universidade

Fábio Lucas

Jornalista e editorialista do Jornal do Commercio.
Mestre em Filosofia pela UFPE

HOUE UM LONGO PERÍODO NA HISTÓRIA humana – quase todo o tempo em que habitamos a Terra – em que a obtenção da informação não era fácil, e muito menos sua transmissão. As linguagens eram diferentes e desconhecidas. O tempo dos deslocamentos físicos era imenso, e a informação, como os viajantes, demorava a circular e chegar aos lugares. E, quando chegava, poucos eram os letrados que podiam aproveitá-la: o conhecimento não passava de um conjunto de códigos indecifráveis para a maioria das pessoas.

A educação, não por acaso, vestiu-se de utopia, depois de se instalar como privilégio nas civilizações antigas e mesmo no início da modernidade, apenas alguns séculos atrás. Utopia libertária, desde a primeira grande imagem platônica do mito da caverna, no qual a escravidão

se confunde com a ignorância. E a missão do filósofo que se desprende dos grilhões da ilusão e do obscurantismo – das sombras na parede – é voltar à caverna após descobrir a luz do lado de fora, para resgatar os que se mantêm presos, de olhos vidrados numa realidade falsa e manipulada.

Em 1516, Thomas Morus publica a sua *Utopia*. A razão é exaltada como base de uma sociedade justa e democrática. Mas ali a educação ainda é para poucos, destinada aos que sobressaem com aptidões específicas, revelando inclinação ao estudo. Na ilha da utopia de Morus, o saber é ilhado, reservado a uma diminuta fatia da população – aliás, como na *República* de Platão. Pouco mais de um século mais tarde, em 1623, Tommaso Campanella publica *A cidade do sol*, em que o fascínio pela descoberta e o



entusiasmo pela novidade tecnológica despontam na condição de propulsores da vontade de conhecer. A gente daquela cidade – os solarianos – podia voar, dominava o clima e vivia além dos cem anos de idade. Num trecho que ressalta o valor da velocidade dos acontecimentos e da cultura livresca, Campanella escreve: “Dizem eles que, em nossos dias, num período de cem anos, acontecem mais fatos dignos de história do que nos quatro mil anos do mundo anterior, e que maior número de livros foram publicados neste último século do que nos cinquenta passados”.

Na visão de Campanella, a educação deve ser para todos, embora os detentores de conhecimento inovador sejam cercados por homenagens, e o surgimento de uma elite baseada no conhecimento não se descarte. A formação dos cidadãos é função do aprendizado democrático exposto nos muros da cidade. Na maior parte do dia, os solarianos estudam, reservando um período limitado de quatro horas para o trabalho. A sociedade é governada pelos mais sábios – numa herança indisfarçada do ideal platônico.

Na mesma época, Francis Bacon traz ao mundo a inspiração da Casa de Salomão e da cidade de Bensalém, na ilha utópica descrita em *A nova Atlântida*, de 1624. “Essa obra foi escrita contra a desesperança no progresso da ciência e o sentimento de que sonhos são impossíveis, que para Bacon eram os grandes obstáculos ao avanço do conhecimento. Assim, sua utopia deve ser vista como uma forma de tentar ensinar os homens a desejar, mostrando a eles o que seria possível com sua força”, explica Bernardo Jefferson de Oliveira, da

UFMG, em artigo para a revista de filosofia *Kriterion*, em dezembro de 2002. “O desejo é encarnado numa sociedade harmônica, feliz e próspera, com fascinantes inovações que facilitam a vida dos cidadãos. A força humana aparece na organização social para o desenvolvimento da nova ciência, que, além de redirecionada para objetivos úteis, institucionalizaria suas virtudes (como a da investigação cooperada e do progresso contínuo), superando as limitações humanas (como a de que a vida é curta e a arte é longa) e renovando as esperanças”, resume Jefferson de Oliveira.

DA CAVERNA À CIDADE DA LUZ

Se tomarmos emprestados os arquétipos das utopias, a universidade emerge como a caverna onde a humanidade se liberta – uma espécie de anticaverna, ou o lugar iluminado pelo sol do esclarecimento, que Campanella transforma, do exterior da caverna platônica, em cidade socialmente fundada na educação. A universidade seria, assim, também, a materialização da cidade fictícia de Campanella: um lugar onde o que importa é o grau do saber, em que a sua disseminação é aberta e desejável para o desenvolvimento pessoal e coletivo. É o lugar onde todas as realizações se tornam possíveis ao espírito humano, exatamente como persegue, para a Casa de Salomão, a filosofia baconiana do *Novum Organon* ilustrada na obra *A nova Atlântida*. Precursor do Iluminismo e tido como um dos principais ideólogos da ciência, Francis Bacon oferece elementos fundamentais para a compreensão da noção de universidade, na ótica da organização, manipulação e transmissão do conhecimento. Sob a luz

de Platão, Campanella e Bacon, a universidade aparece como a ilha que salva os náufragos e proporciona o sentido verdadeiro da vida.

A primeira universidade ocidental surge no ano de 1088, em Bolonha, na Itália – portanto mais de quatro séculos antes das representações criadas pelos autores utópicos citados. Como lembra Umberto Eco, no texto *Por que as universidades?*, a atração de Bolonha reuniu cientistas, pesquisadores e estudantes em torno de uma identidade europeia nascente – e esse marco pode, sim, ao lado de outras antigas universidades, ter servido de fonte à criatividade dos utopistas.

Para Eco, as universidades respondem pela formação de identidades que extrapolam sua localização geográfica, correspondendo hoje a identidades regionais, nacionais e globais. Aproveitando o gancho do autor de *O nome da rosa*, vale mencionar que a UFPE, ao celebrar 70 anos, pode ser inscrita como uma referência para o estado de Pernambuco, a região Nordeste, o Brasil e a América Latina, a depender do ponto de vista que se prefira.

Na “aldeia global” de Marshall McLuhan, teórico canadense que cunhou a expressão certa, o papel da construção de identidades não se descola da universidade. Além disso, cumpre ao ambiente universitário, segundo Umberto Eco, oferecer a acolhida a visões plurais, deixando que o silêncio da reflexão faça o seu trabalho, em oposição à cacofonia das polêmicas do lado de fora. Para ele, “A universidade ainda é o lugar em que podem proliferar confrontos e discussões, ideias melhores por um mundo melhor, o reforço e a

defesa de valores fundantes universais, não ordenados nas estantes de uma biblioteca, mas difundidos e propagados pelos meios os mais distintos”.

Das primeiras universidades europeias até a chegada de instituições recentes – como a UFPE –, a imagem do lugar utópico de encontro e desenvolvimento de saberes ganhou espaço na sociedade, embora esse espaço seja cada vez mais alvo de discussões em decorrência, entre outras coisas, do avanço da tecnologia da comunicação que desmaterializa a informação, transformando os arquivos físicos em arquivos virtuais ao alcance de qualquer um conectado à internet. Mesmo assim, o avanço é inegável. “Nada na vida social se dá de modo contínuo, sobretudo quando consideramos grandes lapsos de tempo. Todavia, precisamos reconhecer que nossa sociedade (e, por nossa, quero fazer referência às modernas sociedades constituídas nos últimos dois ou três séculos no Ocidente) tem conferido crescente valor ao conhecimento científico-racional. As universidades são os *loci* por excelência de produção de tal conhecimento”, afirma o professor Flávio Weinstein, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFPE, para a revista Estudos Universitários. “Em nosso mundo contemporâneo, costumamos atribuir à Ciência (essa entidade mítica) poderes quase transcendentais – da mesma maneira como em tempos passados atribuíamos a Deus esse poder de verdade absoluta das coisas. Nesse sentido, talvez possamos dizer que a importância das universidades venha num crescendo”.

Tal importância deve ser posta em linha justamente contra a aura divina de





Construção da Prefeitura da Cidade Universitária

um conhecimento absoluto. Ou a universidade é a cidade iluminada pela dúvida, ou não se sustenta como a caverna das certezas acumuladas pelo espírito humano. Se a educação deixou de ser um não-lugar, na imaginação clássica e moderna, para se tornar um objeto virtual e ubíquo, na civilização contemporânea essa facilidade para a divulgação também há de ser encarada como oportunidade ao questionamento.

18

“Já não existe espaço para uma universidade fechada sobre si, surda e muda em relação aos conflitos sociais, aos problemas da desigualdade de raça, gênero ou classe. Nossos alunos hoje nos impõem a necessidade de falar de conflitos e problemas para os quais dificilmente encontramos respostas já dadas nos textos clássicos. Somos obrigados a repensar e a refletir constantemente

sobre nossa própria formação”, admite a argentina Sandra Caponi, professora titular do Departamento de Sociologia da UFSC. “A universidade é um espaço de construção, transmissão e divulgação de saberes, porém, os saberes e verdades não são eternos e a-históricos. Saberes e verdades existem em contextos históricos precisos. De modo que se a tarefa da universidade se limita à transmissão de saberes, pouco teremos a ganhar. Teremos que dar um passo a mais que nem sempre é bem aceito. A universidade deveria ser também o espaço por excelência para questionar verdades aceitas como naturais e permanentes, para observar de que modo essas verdades foram produzidas e legitimadas, quais são os espaços de validação desse conhecimento, e quais são suas dificuldades e limites. Veremos então que não é possível falar

de construção e consolidação de saberes e verdades sem que exista antes um exercício reflexivo de entendimento de como essas verdades foram historicamente construídas”, explica Caponi.

“O papel essencial de qualquer universidade é, de meu ponto de vista, a formação de pessoal qualificado a pensar e produzir conhecimento. Portanto, necessariamente, questionador das verdades estabelecidas. De outro modo, teremos apenas reprodutores do já sabido”, concorda Flávio Weinstein. “Ora, todo exercício de um saber que questiona o estabelecido, que procura colocá-lo em suspeição para poder ‘avançar’ em direção a um saber mais refinado, é, por definição, um pensamento crítico, inconformista. Seja sob que forma for, a formação que a universidade proporciona deve buscar despertar esse inconformismo, essa disposição de não se satisfazer com o estado atual das coisas”.

A professora da UFSC dá um exemplo de uso social de um saber, a genética, para mostrar o valor do espírito reflexivo. “A genética foi e é utilizada pelas avós da Praça de Maio para achar seus netos desaparecidos. Já são 120 netos recuperados de 500 netos desaparecidos, auxiliando desse modo num processo de conquista de direitos e recuperação de identidades. Mas também, durante muitos anos, pobres argumentos baseados em estudos genéticos malconstruídos, ou em árvores genealógicas sem nenhum fundamento, levaram à exclusão e até ao aniquilamento de indivíduos que supostamente padeceriam de doenças transmissíveis, loucura hereditária ou degenerações congênitas”, compara Caponi. “No primeiro caso, a ciência age

como aliada à conquista de espaços de liberdade. No segundo, como modo de exclusão e legitimação do encerramento psiquiátrico e do estigma social. Esse exercício não pode ser feito nem com a religião, nem com a magia, onde as verdades são postas sem discussão, onde os argumentos não têm lugar, onde do que se trata é de aceitar sem pensar”.

Sim, a tecnologia avançada, que é a consequência do aprimoramento científico, pode não diferir da magia a um certo olhar, como definiu o autor inglês de ficção científica Arthur C. Clarke. Mas a verdade científica está sempre em xeque, em constante mutação – o que nem sempre é aceito pelos produtores e baluartes dessa verdade, que tendem a se comportar mais como eruditos das cavernas do que como filósofos de uma cidade-luz.

AMBIVALÊNCIA MODERNIZANTE

É aí que o lugar da universidade na sociedade ganha relevo, pois o próprio estabelecimento da academia e suas prerrogativas de atuação podem revelar inconsistências, ou conflitos, na universidade transposta do plano ideal para o real. “Há uma ambivalência no processo da universidade na esteira de um projeto de modernização”, explica o professor de filosofia Filipe Campello, também do CFCH da UFPE. “Para além de um processo crescente de racionalização, vejo a universidade também com um papel do que entendo por formação dos afeitos: assim como outros espaços, como a escola, ambientes de trabalho, participação política ou até a própria cidade, o ambiente universitário permite um contato com opiniões divergentes, com

a diferença, fundamentais para consolidação de uma convivência democrática dentro do que se entende por um ‘pluralismo razoável’. Esse sentido de uma formação ampla da crítica impõe-se num projeto de se repensar a educação hoje – como os movimentos que vemos hoje no Brasil de reação às tentativas de se impor uma concepção tecnocrata de educação a partir do esvaziamento da crítica e da reflexão”, defende Campello, um dos organizadores do livro *Modernizações ambivalentes: perspectivas interdisciplinares e transnacionais*, recém-lançado pela Editora UFPE.

Vale a pena recordar Michel Foucault, cuja tarefa foi definida de um modo muito simples como “fazer um uso filosófico da história”, ou seja, mostrar a fragilidade de certos saberes analisando as condições históricas de sua emergência, de acordo com a professora Sandra Caponi. “Às vezes me parece que existem leituras e usos muito apressados de Foucault, limitando o alcance de suas contribuições teóricas. Lembremos Foucault quando afirma: ‘Mas o que é filosofar hoje em dia, senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consiste em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente, em vez de legitimar o que já se sabe? [...]’. Olhar, pensar, perceber e refletir adotam, então, um sentido novo: a paciente leitura dos documentos, o conhecimento histórico das condições de produção e emergência dos saberes e verdades aceitos, a pesquisa em arquivos, enfim, uma tarefa que não é nada fácil. Porém esse recuo histórico é indispensável para poder pensar diferentemente, em lugar de

legitimar, repetir e transmitir o que já se sabe”, avalia Caponi.

No exame do papel da universidade em face dos caminhos abertos pela contemporaneidade, é preciso igualmente recuar, e buscar a crítica do que se fez nas últimas décadas. Em especial, no caso brasileiro. Para Filipe Campello, é possível identificar uma ambiguidade no projeto de universidade no Brasil. “Em primeiro lugar, juntamente com uma proposta, em si mesma necessária, de inclusão e descentralização do ensino superior, houve uma tendência de terceirização que o deixou cada vez mais a cargo das instituições privadas, através de incentivos robustos. O resultado disso não poderia ser outro: nivelamento por baixo dos salários, massificação do ensino, aumento expressivo da quantidade em detrimento da qualidade, entre outras consequências nocivas. Em segundo lugar, ao mesmo tempo que se tentou voltar a atenção a um déficit de formação de professores – que, com razão, precisava ser sanado –, isso foi entendido como se fosse o escopo prioritário da universidade. E isso para mim é um grande equívoco. A universidade tornou-se uma máquina de formar professores de ensino médio. E isso é muito claro no caso do Curso de Filosofia: enquanto minguaram bolsas de iniciação à pesquisa e incentivo à formação de pesquisadores, proliferaram bolsas de iniciação à docência, incentivos a cursos de ensino a distância, ênfase em cursos de licenciatura com uma carga horária excessiva de disciplinas ligadas à educação etc. Há algum tempo, posicionei-me em um debate sobre o papel da filosofia, em que defendi que a universidade deveria

“

Já não existe espaço para uma universidade fechada sobre si, surda e muda em relação aos conflitos sociais, aos problemas da desigualdade de raça, gênero ou classe

continuar sendo um lugar privilegiado de formação não só de professores de filosofia, mas de filósofos”, enfatiza Campello, mirando na recuperação do posicionamento crítico dentro dos muros da universidade.

A ambivalência atinge em cheio a autoimagem da cidade da luz, que se pretende motor de transformações que reverberem na sociedade. Mas a necessidade de um contato efetivo entre a academia e o restante do corpo social de que faz parte continua sendo uma questão mal-resolvida em várias partes do mundo, e, com evidência, no Brasil. Para o filósofo e ex-ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, para que a transformação social venha a ser resultante do papel da universidade, o interesse do meio acadêmico pela sociedade tem que ser fortalecido, ao mesmo tempo que

a sociedade procure no ambiente universitário a solução para os problemas.

Renato Janine vê preconceitos e falta de disposição na contribuição da comunidade acadêmica para o alcance de um crescimento econômico sustentável e com inclusão social no país. “Uma boa parte do meio acadêmico não tem noção sequer de como funciona o sistema econômico capitalista, que é o sistema que predomina amplamente no mundo todo. E pensa que não existe produção de valor, que o valor se encontra. Outra parte, tanto da universidade como da sociedade, é reticente a valores de direitos sociais. A universidade tem que ser capaz de fazer projetos para isso”, critica o ex-ministro. E dá uma sugestão: “Um ponto que é muito simples em teoria é cada universidade saber exatamente quais são as deficiências



sociais e as potencialidades econômicas da região. Se você apostar nas potencialidades econômicas, você pode ter uma maneira de enfrentar as dificuldades sociais”, argumenta Janine. “Não dá para nos iludirmos. O Brasil coloca 6% do PIB na educação, é o mesmo percentual que a Alemanha. Mas a Alemanha tem um PIB *per capita* cinco vezes maior que o nosso. Então, para chegarmos ao investimento alemão, temos que melhorar o PIB, multiplicá-lo por cinco. O crescimento econômico é absolutamente necessário”.

Além da capacidade crítica, portanto, o ambiente universitário deve contar com a mistura do conhecimento de ponta com a consciência social. “Precisamos ter uma universidade que seja forte em tecnologia, em ciência, para gerar desenvolvimento econômico. Mas, ao mesmo

tempo, as pessoas que fazem isso devem ter uma noção de como é a sociedade, como é a desigualdade social. Costumo dizer: você tem que entender a produção da riqueza, onde a economia é importante, e a produção da pobreza, onde a sociologia nos ajuda muito a entender. E fazer com que a produção da riqueza permita inibir a produção da pobreza, e reverter isso”.

O ex-ministro da Educação postula ainda um papel de mediação para a universidade. “No Brasil, o papel da universidade é muito variado, conforme o estado, mas não é um papel garantido: ela precisa mostrar que tem o que dizer. Hoje, o Brasil está rachado politicamente. A universidade, para contribuir, tem que contribuir para superar o racha”, acredita Renato Janine. “A universidade tem que ser uma ponte entre a economia



Biblioteca do CCS/UFPE

e a sociedade”. Mas a relação entre economia e sociedade, no Brasil atual, empaca no confronto político, na visão de Renato Janine. “Ou nós vamos ser capazes de sair das posições extremas, ou vai ser muito difícil a universidade cumprir o papel que ela pode ter – na verdade, o papel que ela pode ter melhor do que qualquer outro ator”.

Um papel que retorna, de algum modo, às utopias de Bacon, Morus e Campanella, que ampliaram a visão platônica do poder do conhecimento sobre a natureza humana. Na salvação pelo conhecimento, no esclarecimento para a libertação, a missão do filósofo platônico se confunde com o papel da universidade. “A universidade deve adotar para si o mesmo papel que Sócrates desempenhava na *polis*: mostrar nossa ignorância e a fragilidade dos saberes

que são ensinados como certos, permanentes e sem fissuras”, diz Sandra Caponi. “Entender que as relações de saber supõem relações de força, mas também mostrar que podemos construir-nos a nós mesmos como sujeitos livres e autônomos, ainda que devamos falar de uma autonomia limitada, com certa capacidade para dar respostas diversas àquilo que acontece no mundo e com nós mesmos; auxiliar na formação de cidadãos com capacidade de escolha argumentativa e reflexiva, sujeitos capazes de entender que o racismo, o machismo, o fundamentalismo religioso ou as diversas formas de exclusão social só contribuem para contaminar as relações humanas talvez constituam a maior contribuição que a universidade pode dar aos futuros profissionais das diversas áreas de formação”. 

especial ensaio

A universidade em debate nas páginas da Estudos Universitários (1962-1969)

Não quero saber de lirismo que não é libertação.
Manuel Bandeira

*Mas viveremos. A dor foi esquecida
nos combates de rua, entre destroços.*
Carlos Drummond de Andrade

Dimas Veras

Historiador e professor do IFPB. Doutor em
História pela UFPE

OS EDITORIAIS PUBLICADOS PELOS JORNAIS Folha de S. Paulo e o Globo dão o tom da questão universitária no panorama do golpe institucional, que depôs sem crime de responsabilidade, em agosto de 2016, a presidenta Dilma Rousseff: “fim do injusto ensino superior gratuito”. A sentença capital acena que o bloco de poder que conquistou o Estado por via indireta não está interessado em debater a questão universitária; pelo contrário, quer a golpes de decreto colocá-la em questão.

A chamada denuncia a derrocada de um programa político apoiado no fortalecimento das políticas sociais (educação, saúde, previdência e outras áreas) e, por conseguinte, a ascensão de uma força que compreende a mão invisível do mercado como domínio legítimo e competente de promoção da vida. Esse

programa censitário, cujo escopo não foi legitimado pelas urnas, não é novo e tem permeado historicamente o debate político e intelectual da universidade brasileira nas últimas décadas.

A pedra angular dos críticos da universidade pública tem se concentrado ao longo dos anos no perfil socioeconômico elitizado e no financiamento estatal. Esse discurso marcou presença em confrontos educacionais decisivos, como a conquista da gratuidade da universidade pública nos anos 1950, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961 e o movimento social de reforma universitária na década de 1960, bem como a construção da Constituição de 1988 e da nova LDB em 1996. Pensar sobre esse passado presente reacende indagações decisivas para compreender os proces-



tos que condicionaram os combates pela universidade hoje.

De fato, a dinâmica de reprodução da desigualdade social em desigualdade escolar argumentada pela crítica é um problema real, aliás analisado por sociólogos como Florestan Fernandes e Pierre Bourdieu. No entanto, desconheço pesquisas que recomendem a cobrança de mensalidades, taxas escolares e outras medidas privatizantes como mecanismo de inclusão social. Pelo contrário, o fortalecimento do movimento de educação livre nos EUA, no Chile e na África do Sul denuncia um mercado lucrativo cujo crescimento reforça a desigualdade e a exclusão. O investimento público em educação de qualidade é fator de desenvolvimento e justiça social, sendo, por isso, promissor para a economia tanto ortodoxa quanto heterodoxa.

Aliás, não podemos esquecer como indivíduos e grupos sociais se apropriaram historicamente da educação formal como instrumento de transformação coletiva. Esses heróis e heroínas comuns, que todos os dias contrariam as estatísticas, nos ensinam que não é com a mercantilização e a desestruturação dos serviços públicos, mas com a ampliação das oportunidades, que a universidade se democratiza. É dando chance às *artes de fazer* que os homens e as mulheres mundanos/as de Certeau reinventam silenciosamente os espaços escolares capitalizados por estratégias de poder.

É por isso que a melhoria da universidade e da escola pública não pode ser ditada por decreto ou por medida provisória, mas, como nos ensinou Paulo Freire, deve ser construída amorosamente, com o debate participativo e corajoso da pluralidade do tempo pre-

sente. O acesso e a permanência de segmentos historicamente subalternizados à universidade pública avançaram nos últimos anos no Brasil através das cotas para escolas públicas com recorte étnico-racial; do Sistema de Seleção Unificada (Sisu); dos programas de extensão e cultura; da assistência estudantil; entre outras ações inclusivas.

A mudança antipopular reivindicada pela grande mídia, bem como as soluções bradadas por *grupos de pressão* como o Todos Pela Educação e o Escola Sem Partido, confirmam a observação do historiador Christophe Charle de que o ensino formal tem tematizado panaceias formuladas a partir de constatações superficiais de problemas complexos. Essas receitas monolíticas e exportadas fundamentam-se em adaptações compulsórias e debates maniqueístas alheios às contribuições da história do ensino.

A imprensa periódica tem dedicado uma atenção permanente à universidade nas últimas décadas. Nesse sentido, o crítico literário Antonio Candido sempre cita o papel do debate travado na redação do jornal Estado de S. Paulo para a criação da Universidade de São Paulo (USP). Por conseguinte, as vozes dos defensores e dos reformadores estavam com seus interesses e desejos as páginas impressas num jogo de opiniões condicionado pela dinâmica da imprensa e do conjunto das relações sócio-históricas. São publicações que se acentuam no contexto de expansão e de modernização universitárias após a II Guerra Mundial, período igualmente marcado pela crescente desterritorialização do capitalismo na periferia mundial.

A criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938, impulsiono-

nou o debate público da reforma universitária. Essa dinâmica se constituiu como movimento social na efervescência política e cultural que marcou os anos 1960. Os trabalhos de Luiz Antônio Cunha revelam os percursos por meio dos quais os estudantes se organizaram politicamente como classe, assim ampliando a capacidade de mobilização e conquistando o apoio de professores, técnico-administrativos, intelectuais, artistas, políticos, partidos e organizações civis para compor a luta mais ampla por reformas de base: reforma agrária, urbana, político-eleitoral, tributária, bancária, administrativa e militar.

A pauta da reforma universitária foi paulatinamente incorporada em seu aspecto técnico pelo corpo docente e pelas reitorias que, mesmo sendo predominantemente conservadores, construíram suas propostas em diálogo com a sociedade e suas representações estudantis e com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

A política universitária da ditadura foi esboçada, de então em diante, pela equipe do Conselho Federal de Educação e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da apropriação conservadora da pauta reformista. Para isso contaram com a assessoria de consultores internacionais e grupos de pressão empresariais, como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes, 1961-1972), segundo mostram os historiadores René Armand Dreifuss e Maria Inez Salgado de Souza.

Pensar com a história considerando dois momentos críticos em que a universidade e a própria democracia no Brasil se encontram em perigo se faz proveitoso, como propôs o filósofo Walter Benjamin,

à medida que podemos nos apropriar das singularidades do passado para amaneirar a esperança de que nem tudo está perdido nas contendas do passado e do presente. É preciso, para isso, tomar com as mãos as recordações que permitam pensar uma educação emancipatória em seus lampejos frente à ameaça de destruição.

A Estudos Universitários não se furtou de debater o tema e, mais especificamente, a universidade, traduzindo-a de formas diferentes ao longo de suas primeiras fases nos anos 1960. Nesse sentido, contou com colaboração interdisciplinar para além das fronteiras acadêmica e nacional. São contribuições significativas para pensar a universidade ainda hoje em sua concepção e organização.

A aventura pelas primeiras páginas da “revista de cultura” da UFPE também acentua a possibilidade heurística e metodológica que os periódicos acadêmicos oferecem para a compreensão da multiplicidade do campo universitário, considerando a dinâmica produtiva dos sujeitos, grupos e instituições, suas redes e lugares de sociabilidade, desejo e poder, concepções intelectuais, práticas culturais, bem como relações com o campo econômico e político.

São questões que se fazem relevantes uma vez que uma revista de cultura funciona como um centro gravitacional de efervescência intelectual e afetiva, sincronicamente canteiro e jardim de sociabilidade, como insistem a historiadora Tania de Luca e, também, François Sirinelli. Esses periódicos tendem a estabelecer uma encruzilhada de trajetórias subjetivas agenciadas coletivamente por um programa cultural comum.

A Estudos Universitários e seus produtores do Serviço de Extensão Cultural

da Universidade do Recife (SEC/UR) estavam vinculados a um projeto educacional maior liderado por Paulo Freire. Como mostrei em livro sobre o tema (VERAS, 2012), o órgão se dividiu inicialmente entre as atividades de extensão vinculadas à Rádio Universidade, à Estudos Universitários e ao Sistema Paulo Freire de Educação. A Rádio Universidade, cuja vinheta era “uma rádio a serviço da democratização da cultura”, fora confiada ao escritor e professor Gastão de Holanda; a Estudos Universitários, à secretaria do professor e crítico literário Luiz Costa Lima.

As atividades do SEC/UR foram desenvolvidas em parceria com instituições nacionais e internacionais e com os movimentos que fizeram uma ampla mobilização pela educação nos anos 1960: o Movimento de Cultura Popular (MCP), a Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar), o Centro Popular de Cultura (CPC), o De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler, o Movimento de Educação de Base (MEB), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), a Juventude Universitária Católica (JUV), a Ação Popular etc. Eram tempos esperançosos de relativa abertura com o fim do Estado Novo e a crescente agenda de democratização da cidadania e da propriedade, apesar da ilegalidade do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e da exclusão dos analfabetos do exercício eleitoral.

Vivia-se então uma época de crescente urbanização e modernização econômica e cultural. A expansão dos padrões de produção e de sociabilidade capitalista se dava ao lado de uma intensa produção intelectual e artística, insepa-

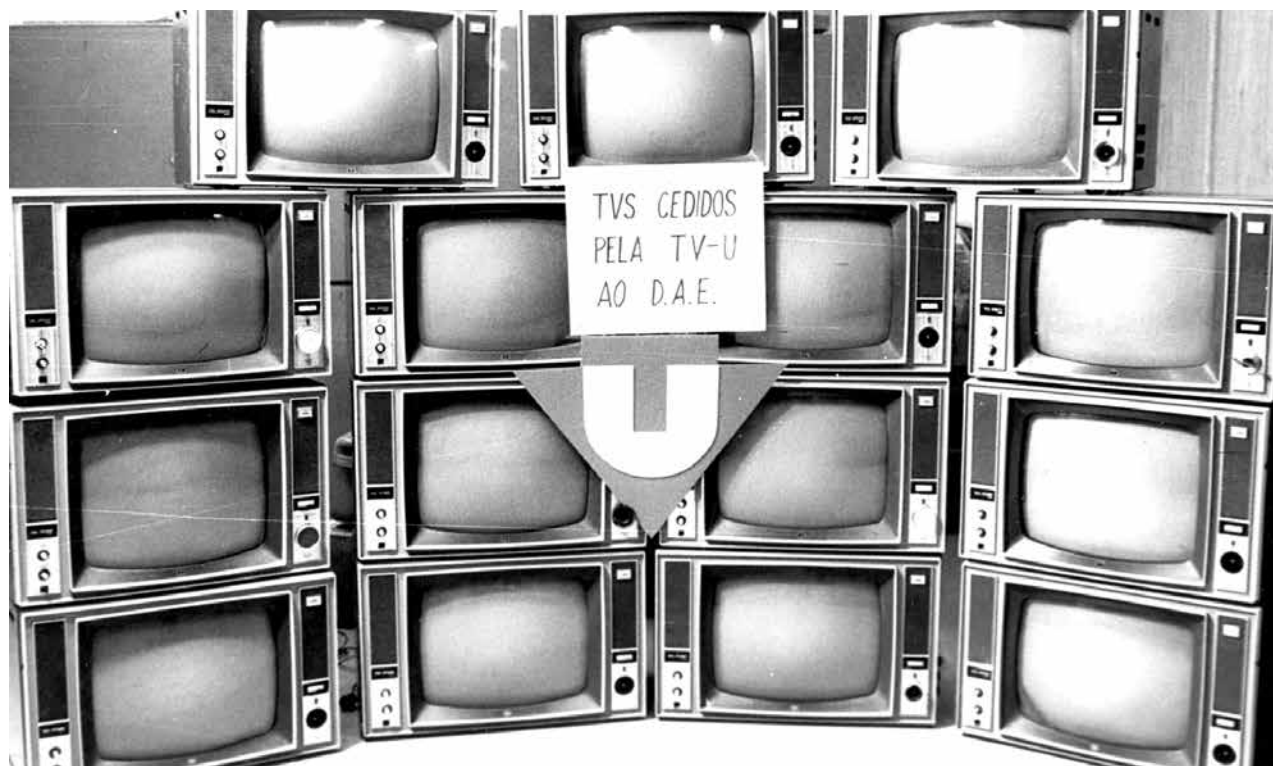
rável da constituição de um moderno mercado de bens culturais, bem como do que Löwy e Ridenti chamaram de um romantismo revolucionário, que vai das mais diversas manifestações artísticas às guerrilhas de descolonização e resistência às ditaduras do século XX.

Momento, igualmente, sulcado pela Guerra Fria, pelo anticomunismo e pelo que Deleuze e Guattari definiram como crescente esquizofrenia do capitalismo na periferia do mundo, que aumentou a exploração do trabalho e arruinou setores tradicionais e populares.

O mundo vivia, em suas devidas proporções, um processo de universalização da educação escolar em todos os níveis. Habermas nos fala de uma revolução educacional que, após a II Guerra Mundial, condicionou a expansão e a modernização padronizada da universidade enquanto campo de disputa heterônimo entre mercado, professores, cientistas, pesquisadores, técnicos, artistas e estudantes.

A malha universitária brasileira se multiplicou ao longo do regime democrático, que vai de 1945 a 1964, sobretudo, por força da congregação de faculdades e escolas superiores isoladas. Essa primeira expansão criou parte significativa das universidades federais que existem hoje, conduzindo-as do modelo oligárquico conglomerado à instituição de massa ao longo dos anos 1960 e 1970. Não obstante, as universidades tradicional e moderna no Brasil foram, em suas devidas proporções, semelhantemente excludentes e desiguais em suas tessituras sociais.

O golpe de Estado de 1964 iniciou no Brasil uma realidade de violência, repressão e censura com profundo impacto na



infante comunidade acadêmica. A ditadura e a modernização conservadora do Brasil pós-1964, com seus vetores no campo universitário, também serviu como modelo de ação política nos países do Cone Sul: Chile (1973-1990), Uruguai (1973-1985) e Argentina (1966-1973 e 1976-1983).

Por um lado, a perseguição a civis não afinados com o governo ditatorial concentrou parte significativa de seus esforços em vigiar e reprimir continuamente a sociedade, especialmente professores e estudantes universitários. Por outro lado, os programas de modernização conservadora vigentes no período dedicaram uma atenção especial à reformulação da universidade tradicional.

A ditadura encontrou nessas medidas uma ação estratégica de legitimação do governo e arrefecimento da oposição. O

projeto estava igualmente centrado no controle institucional através da administração centralizada, da espionagem e do isolamento dos *campi* em relação à vida urbana. Essas práticas são reforçadas nos anos 1970, pela criação dos órgãos de vigilância do serviço público, como a Divisão de Segurança e Informações do MEC (DSI/MEC) e as Assessorias Especiais de Segurança e Informações (Aesis ou ASIs).

A Estudos Universitários (res)surge como um caleidoscópio barroco de temporalidades marcadas pela democracia e pela ditadura. Suas páginas refletem a riqueza cultural e política dos anos 1960, de acordo com o prisma de seus editores e colaboradores. As duas primeiras fases da revista são, assim, cortadas por discussões, concepções e vivências antagônicas de universidade.

Uma primeira fase, de 1962 a 1963, foi muito curta, porém romanticamente intensa, situada num tempo pré-revolucionário e democrático. Nela foram publicados cinco volumes com colaboradores/as matizados. O secretário-executivo Luiz Costa Lima propôs uma linha editorial pautada numa concepção realista de cultura que se impunha como cosmopolita, terceiro-mundista e inserida no debate político do bloco nacional e reformista que seria abatido pelo golpe militar e civil de 1964.

Uma segunda fase, de 1966 a 1985, foi mais longa, porém mais comedida, com colaboração igualmente matizada, embora de escopo regionalista e disposição política acomodada à ditadura. Nesse período foi dirigida pelo professor cate-drático e membro do Conselho Federal de Educação (CFE) Newton Sucupira e secretariada e editada pelo professor, crítico literário e poeta César Leal.

Ao revisitar a primeira fase da Estudos Universitários me deparo inicialmente com a apresentação do reitor João Alfredo (1962), liderança que foi relegada ao esquecimento por força da renúncia compulsória em 12 de junho de 1964. Alfredo lança a revista naquela ocasião evocando esperançosamente a vivência universitária no quadro de transformação da cultura brasileira e o desejo de formar integralmente os homens pela pulsação sentimental de suas perplexidades e complexidades. A universidade e a revista surgem como lugar intercomunicativo do pensamento livre e indispensável à formação de lideranças.

Sigo pelos volumes inaugurais da “revista de cultura” da antiga Universidade

do Recife (atual UFPE). A universidade aparece como tema direto ou indireto dos trabalhos de Paulo Freire, João Alexandre Barbosa, Jarbas Maciel, Jomard Muniz de Britto, Walter Costa Porto, Pierre Fürter e Paulo Gaspar de Menezes.

Começo pelos dois trabalhos publicados por Paulo Freire – “O professor universitário como educador” (1962)¹ e “Conscientização e alfabetização: uma visão do processo” (1963) – e suas interfaces com a universidade. No primeiro, Freire conclui que a universidade apenas se realizará quando o professor universitário e o educador se tornarem uma só pessoa, dedicada ao propósito de interpretar e transformar a realidade brasileira. A sobrevivência da universidade depende de sua própria capacidade de formar professores do trânsito para uma nova época radicalmente democrática. Num segundo momento, descreve filosoficamente sua nascente pedagogia que se assenta em concepções de história como transição e de práticas escolares participativas com fins de emancipação social.

“Reflexões sobre arte, universidade e cultura”, do professor e crítico João Alexandre Barbosa (1962), trata da integração da comunidade e da cultura universitária a partir da autocrítica acadêmica da realidade econômica e sociocultural brasileira. Por seu turno, o músico, filósofo e professor Jarbas Maciel (1962) ensaia um dueto entre musicologia e universidade como movimento de reintegração crítica do sujeito com a história. Em outro ensaio em que busca sistematizar a pedagogia de Paulo Freire, Maciel (1963) propõe uma concepção de extensão extremamente atual, na

1 Texto republicado à página 65 da presente edição.

qualidade de processo transformador através do qual a universidade contribuiria com a “pré-revolução brasileira”, isto é, o movimento democrático das reformas de base.

O professor, filósofo e artista Jomard Muniz de Britto escreve uma resenha sobre o livro *A questão da universidade*, de Álvaro Vieira Pinto (1962), do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB/MEC). O ISEB era na época um centro importante de pesquisa e divulgação das ideias desenvolvimentistas e teve as atividades encerradas e seus membros perseguidos após o golpe militar e civil.

O libelo impresso pela editora da UNE apresenta reivindicações ainda contemporâneas: co-governo estudantil, fim do vestibular e das cátedras, universidade do povo, entrosamento com a sociedade e com o setor produtivo. Esses pontos dialogam com as reivindicações e reformas expressas no Manifesto de Córdoba das revoltas estudantis de 1918. Essas questões são retomadas em outro trabalho de Jomard Muniz de Britto (1963) para problematizar as sociedades de massa e defender a apropriação crítica de técnicas e tecnologias da comunicação como recursos de transformação da universidade elitizada e arcaica.

Nas resenhas, encontro o texto do jurista e professor Walter Costa Porto sobre o discurso de paraninfo de Paulo Freire na Escola de Belas Artes da UR em 1961. O resumo crítico destaca a crise da autoridade e da universidade como sintomas da urgência por reformas que promovam uma universidade autônoma em sintonia com as novas configurações da vida social.

Do mesmo modo, o ensaio do professor da Universidade de Zurique Pierre

Fürter, com tradução do professor Juracy Andrade, insere o SEC/UR e a pedagogia de Paulo Freire na vanguarda da mobilização educacional dos anos 1960. O SEC/UR deveria formular e compartilhar os instrumentos práticos e teóricos de participação universitária nas reformas que constituiriam a “pré-revolução brasileira”.

Na primeira fase da revista, a universidade brasileira é pensada no geral a partir de sua relação com a cultura em seus mais diversos matizes e o desenvolvimento da democracia. Há toda uma preocupação em compreender como a universidade poderia participar criticamente da conjuntura de transição democrática e de desenvolvimento que vivia o país. De tal modo que a ideia de desenvolvimento socioeconômico apenas ganha sentido a partir de um movimento real de aprofundamento da democracia e das políticas públicas de inclusão.

A universidade é pensada por intermédio das experiências de extensão do SEC/UR, que, por sua vez, estavam fundamentadas na nascente pedagogia freiriana, enquanto processo contínuo que vai da educação popular à universidade. Não há fórmulas prontas ou bodes expiatórios. Reinventar a universidade é também revirar de ponta-cabeça a sociedade e a cultura brasileira. É o que se observa na sugestão do padre e professor Paulo Gaspar de Meneses (1963) para a segunda etapa do sistema Paulo Freire, que deságua na universidade popular e nas reformas de base.

Esse primeiro ciclo foi interrompido em 1963, pouco antes do movimento militar e civil que implantou uma ditadura no país que durou 21 anos. Paulo Freire e sua equipe do SEC/UR foram





Construção do prédio do CFCH/UFPE

enquadrados na Operação Limpeza, que reprimiu trabalhadores, universitários, intelectuais e políticos por “crime contra o Estado ou seu patrimônio e a ordem política e social ou de atos de guerra revolucionária” (Ato Institucional nº 1).

Os conflitos com o polímata Gilberto Freyre, relacionados à Estudos Universitários e à Rádio Universidade, influenciaram a sorte do SEC/UR e de seu patrono, o Reitor João Alfredo. De toda forma, a fortuna de Paulo Freire já estava selada pelos militares e seus aliados civis, loucos para encarcerar o educador e as cartilhas de sua “subversiva” pedagogia, que paradoxalmente ficou mundialmente conhecida por abolir esses manuais em favor dos círculos de cultura e do universo vocabular dos educandos.

De volta ao prelo em 1966, os novos produtores da revista de cultura da UFPE

retomam a questão universitária sob o prisma da modernização conservadora do regime militar. A política universitária despótica foi construída unilateralmente sob a *expertise* de consultorias internacionais, de professores e burocratas do MEC, bem como do *lobby* do Ipes. Esse grupo de pressão se desdobrou na campanha de desestabilização do governo Goulart e na formulação e execução da política econômica dentro e fora do Estado ditatorial.

Exemplo dessa influência é o ensaio publicado em 1967 na Estudos Universitários de John M. Hunter, consultor da Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Nacional (USAID) e professor de Economia da Michigan State University. Nesse texto, o americano discute as potencialidades econômicas do modelo fundacional nas universidades, sobretudo em sua flexibilização das rela-

ções com os recursos humanos. A leveza da universidade-empresa se apoia, assim, na diminuição da estabilidade do trabalhador e na abertura para o capital privado, regulamentado por critérios de produtividade empresarial e pela cobrança de taxas e de mensalidades pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A ideia de uma universidade como empresa será um ponto recorrente também nos ensaios publicados pelo professor Newton Sucupira, catedrático de história e filosofia da educação, diretor do Departamento de Extensão da UFPE (antigo SEC/UR), diretor da revista Estudos Universitários e membro do Conselho Federal de Educação (CFE).

Os atributos acadêmicos e políticos de Newton Sucupira contribuíram para que ele liderasse o Grupo de Trabalho de Reforma Universitária que redigiu o projeto da Lei nº 5540 de 1968. É também um nome forte, que figura no topo da lista de palestrantes do Fórum de Educação do Ipes – “A educação que nos convém” – no qual o organismo de classe empresarial traçou no mesmo ano as diretrizes da reforma educacional almejada pelo setor produtivo e financeiro.

Assim, no contexto das reformas implantadas por decretos, Sucupira (1967; 1969a) defendeu com afincos a reestruturação e a nova concepção de universidade, assim como a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), em 1969. Os dois primeiros textos apresentam de forma didática as medidas necessárias para modernizar a universidade a partir da tradição alemã de integração entre ensino, pesquisa e filosofia e da estrutura administrativa americana de ciclo gerais, departamentos e créditos semestrais.

Nesse seguimento, a universidade é pensada como uma “verdadeira empresa” com seus pilares de racionalização, produtividade e eficiência. A reforma é centrada na atualização administrativa e na adaptação político-pedagógica da universidade ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil por meio da pesquisa científica e tecnológica.

Ademais, é difícil pensar o fim da FFCL defendido por Sucupira sem considerar o quadro de repressão do regime aos opositores universitários, sobretudo das humanidades. A rigor, percebe-se hoje que o fim das FFCL afastou das outras disciplinas o espírito crítico típico das ciências sociais e humanas, da mesma maneira que ampliou o isolamento das ciências da educação e consagrou o mercado e os conselhos burocráticos de gestores acadêmicos como centro (des)integrador da universidade. Para além da necessária atualização administrativa e pedagógica, a reforma universitária é, à vista disso, articulada aos interesses políticos e econômicos do regime autoritário.

Por fim, o ensaio do professor Tarcísio Quirino (1968), “Situação e necessidade da educação e sentido da ajuda educacional na América Latina”, reforça a necessidade econômica de fortalecer as ciências técnicas e tecnológicas em detrimento das outras disciplinas. As soluções apresentadas aparecem em consonância com aquelas contidas nos trabalhos de Hunter e Sucupira. Há semelhança com as medidas sugeridas pelas consultorias de Rudolph Atcon, da USAID e do Ipes; há uma preocupação real em traduzir um mundo acadêmico, outrora ditado por um saber bacharelesco, para a língua oficial da nova ordem mundial capitalista: a economia.

Os trabalhos da segunda fase da Estudos Universitários, entre 1966 e 1969, buscaram justificar a modernização conservadora da universidade dos militares e seus aliados civis. Foram, nesse sentido, um eco dos planos traçados pelos generais, pelo próprio Sucupira e pelos consultores do CFE e do MEC: Atcon, Ipes e agências norte-americanas.

A “revista de cultura”, cuja criação fora marcada pela emergência da pedagogia de Paulo Freire e pelo debate inovador da educação, tornou-se, com a expulsão dos seus primeiros produtores, um espaço de reprodução e de validação da política universitária do regime militar. Nessa lógica, cumpriu a função tática de legitimar a ditadura a partir de uma ordem do saber tecnocrático cujo verniz de racionalidade centrava-se nas tomadas de decisão unilaterais dos objetivos socioeconômicos, em detrimento das forças plúrais golpeadas em 1964.

Quanto aos colaboradores, se faz importante pontuar que a diversidade de vozes subjetivas da primeira fase cede, num segundo momento, ao monólogo de economistas e de professores burocratas, destacando-se Newton Sucupira, como liderança do CFE.

Por conseguinte, a rede de parceiros mergulhados nas primeiras discussões é constituída fundamentalmente por universitários e organismos civis (os movimentos de educação e cultura popular, o movimento estudantil, a SBPC e grupos católicos progressistas como a Juventude Universitária Católica, entre outros). Esse conjunto será substituído, após 1964, por organismos do Estado, por grupos de pressão como o Ipes e por consultorias internacionais norte-americanas.

O novo momento reafirmou uma práxis educacional autoritária, corporativista, tecnicista e privatizante em detrimento da crescente reivindicação social por uma universidade mais participativa e crítica dos últimos anos da república. A reforma estabelecida por decretos também abriu a senda para o novo ciclo repressivo reforçado pelo Decreto-Lei nº 477 de 1969. Conhecido como AI-5 das Universidades, o decreto resultou na expulsão de estudantes e no desligamento e suspensão de profissionais acusados de subversão.

Ainda assim, a repressão traumática da universidade não pôs fim à cultura política progressista. Pelo contrário, ela floresceu ao longo da expansão da educação superior e desabrochou na campanha da Anistia no final dos anos 1970. Os militares também tiveram grande dificuldade em concretizar a reforma proposta, ficando aquém dos ideais de integração comunitária e acadêmica, do mesmo modo que ficaram no meio do caminho do processo de americanização. Deste último, apenas persistiram as estruturas administrativas centralizadas, a substituição das cátedras pelos departamentos e a implantação do regime de créditos, uma vez barrada a cobrança de mensalidades e taxas.

Nos anos 1980, os militares legaram uma universidade esfacelada com orçamentos e salários defasados, *campi* sucateados e abandonada pelo infiel mercado que sonhara desposar. Para além do indispensável estado de direito e da crise do capitalismo global, que marcou o fim do falso milagre econômico, faltaram à reforma elementos básicos para seu desenvolvimento sustentável através dos vetores, então impossíveis,

de participação, igualdade, inclusão e transparência.

Por outro lado, a universidade se contorcia para responder a um crescente desejo por inclusão social e multidisciplinaridade, cujos atores, técnicas e tecnologias foram sistematicamente expurgados de seu meio a partir de 1964. Mesmo com o crescimento vertiginoso nunca antes visto e com a consolidação dos Programas de Pós-Graduação e Extensão (o Projeto Rondon e os Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTACs), a universidade permanecia socialmente elitista e regionalmente desigual.

Todo inegável trabalho intelectual de Sucupira por uma reforma universitária com base no que havia de melhor no mundo desenvolvido foi corroído em menos de dez anos. A despeito do que ele chamou de “serviços supérfluos”, a modesta pedagogia do oprimido de Paulo Freire revoluciona o mundo até hoje. O patrono da educação brasileira fundiu novidades pedagógicas de sua época aos devires imanentes às restrições do que Silviano Santiago e Angela Prysthon chamaram de cosmopolitismo dos pobres e periférico – toda a potência das singularidades revolucionárias que se dispunham do modernismo à Bossa Nova, como bem situou Jomard Muniz de Britto.

Talvez a (in)fortuna de Freire e de Sucupira, inscritos nas páginas da Estudos Universitários, tenha sido experimentar de forma diferenciada aquilo que Derrida definiu como a “universidade sem condições”. Em tempos democrático e despótico, ambos viveram decididamente formas variadas de autonomia e heteronomia de uma

máquina histórico-social cuja potência maior o filósofo francês situa na incondicionalidade de produção, aliás, singularmente exercida pelas humanidades, daí a perenidade e a fugacidade das ideias de um e de outro.

Ao comparar as duas primeiras fases da Estudos Universitários pude identificar uma concepção de universidade construída a partir do que Boaventura de Sousa Santos chamou de uma linha democrática e emancipatória e outra identificada com o que o mesmo autor definiu como desinvestimento estatal e globalização mercantil da universidade. São agenciamentos que participam das linhas de fuga e de captura do que Deleuze e Guattari definiram como descodificação e axiomática do capitalismo mundial, que tem na periferia seus picos de esquizofrenia e submissão do trabalho e do conhecimento ao capital.

Ouroboros se reencontra assim com sua própria cauda. Os democratas e os golpistas de hoje, em suas devidas proporções, estão envolvidos na voragem universitária que trouxe os atores de outrora. Interpenetrações entre *think tanks* do passado e do tempo presente: “A educação que nos convém” ou Todos Pela Educação? Movimento Anticomunista ou Escola Sem Partido? Movimento Brasil Livre ou Grupo de Ação Patriótica?

Contra a reforma autoritária do ensino médio e a Proposta de Emenda Constitucional 241 ou 55 de 2016, que estabelece novo regime fiscal de 20 anos, a ação direta dos estudantes em movimento neste ano de 2016, o #ocupaescola contra o projeto de “reorganização escolar” e a reforma autoritária

do ensino médio. Do mesmo modo, as revoltas por educação livre como o #freeeducation, o #FeesMustFall e o #RhodesMustFall da estudantada norte-americana, chilena, sul-africana e de todos/as que lutam por uma universidade pública gratuita e inclusiva. É pre-

ciso pensar o direito à universidade e todo acesso à escola pública e gratuita como parte daquilo que Foucault definiu como o direito à vida, isto é, o direito de descobrir e desenvolver tudo o que o sujeito é, tanto quanto tudo o que o sujeito venha a ser.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, João Alexandre. Reflexões sobre arte, universidade e cultura. *Estudos Universitários: revista de cultura da Universidade do Recife*, Recife, v. 1, n. 1, 1962.
- BRITTO, Jomard Muniz de. A questão da universidade. *Estudos Universitários: revista de cultura da Universidade do Recife*, Recife, v. 1, n. 1, 1962.
- _____. Experiência de renovação do curso pedagógico. *Estudos Universitários: revista de cultura da Universidade do Recife*, Recife, v. 1, n. 3, 1963.
- _____. Educação de adultos e unificação da cultura. *Estudos Universitários: revista de cultura da Universidade do Recife*, Recife, n. 1, v. 4, 1963.
- FREIRE, Paulo. O professor universitário como educador. *Estudos Universitários: revista de cultura da Universidade do Recife*, Recife, v. 1, n. 1, 1962.
- _____. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários: revista de cultura da Universidade do Recife*, Recife, v. 1, n. 4, 1963.
- FÜRTER, Pierre. Alfabetização e cultura popular na politização do Nordeste brasileiro. *Estudos Universitários: revista de cultura da Universidade do Recife*, Recife, v. 1, n. 4, 1962.
- GASPAR, Paulo. Uma sugestão para a segunda etapa do Sistema Paulo Freire. *Estudos Universitários: revista de cultura da Universidade do Recife*, Recife, n. 1, v. 5, 1963.
- HUNTER, John M. A universidade fundação: uma caixa de pandora. *Estudos Universitários: revista de cultura da UFPE*, Recife, v. 4, 1967.
- MACIEL, Jarbas. Musicologia: oportunidade para universidade brasileira. *Estudos Universitários: revista de cultura da Universidade do Recife*, Recife, v. 1, n. 1, 1962.
- _____. A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire. *Estudos Universitários: revista de cultura da Universidade do Recife*, Recife, v. 1, n. 4, 1963.
- PORTO, Walter Costa. Crise de autoridade, crise da universidade: crise é Brasil (sobre um discurso de paraninfo do prof. Paulo Freire). *Estudos Universitários: revista de cultura da Universidade do Recife*, Recife, v. 1, n. 1, 1962.
- QUIRINO, Tarcísio Rego. Situação e necessidades da educação e sentido de ajuda educacional na América Latina. *Estudos Universitários: revista de cultura da UFPE*, Recife, v. 8, 1968.
- SUCUPIRA, Newton. A reestruturação das universidades federais. *Estudos Universitários: revista de cultura da UFPE*, Recife, v. 4, 1967.
- _____. Concepção de reforma universitária. *Estudos Universitários: revista de cultura da UFPE*, Recife, v. 9, 1969a.
- _____. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. *Estudos Universitários: revista de cultura da UFPE*, Recife, v. 9, 1969b.
- VERAS, Dimas Brasileiro. *Sociabilidade letradas no Recife: a revista Estudos Universitários (1962-1964)*. Recife: EdUFPE, 2012.



especial ensaio

DERRIDA E A UNIVERSIDADE

Evando Nascimento

Escritor, ensaísta e professor da UFJF. Ph.D. em
Filosofia pela Universidade Livre de Berlim

QUANDO RECEBI O CONVITE PARA ESCREVER este texto, relacionando o tema da Universidade ao pensamento de Jacques Derrida, lembrei-me de um artigo que publiquei há quinze anos, mais exatamente em 4 de novembro de 2001, no extinto Jornal do Brasil. Estávamos no auge da chamada era FHC, em que se deu o desmonte geral do ensino público, especialmente do ensino superior. Cito um pequeno trecho dessa antiga mas ainda atual reflexão, no momento em que voltou ao poder a tendência neoliberal daqueles anos: “É toda uma estrutura universitária que precisa ser melhorada, com mais investimentos e organização, e não por um processo de sucateamento ou, pior ainda, de privatização”.¹

A questão universitária resume em grande parte a história da noção de *desconstrução* nas últimas cinco décadas. Sem dúvida, muito do que aconteceu a partir ou em torno da obra de Jacques Derrida se deu no âmbito da universidade. Todavia, isso não significa em hipótese alguma limitar os efeitos desconstrutores ao espaço acadêmico. Não somente porque muitas das estratégias de reflexão ultrapassam os muros institucionais, mas também porque o reconhecimento da obra teve, sobretudo nos últimos anos, um alcance amplamente cultural.

Sabe-se que a difusão do trabalho de Derrida nos *campi* norte-americanos, a partir da década de 1960, teve o belga



1 Disponível em http://www.evandonascimento.net.br/ensaios/a_questao_universitaria.pdf

Paul de Man como um de seus articuladores. Nos anos seguintes, a desconstrução se tornou uma das grandes linhas mundiais de investigação acerca de questões que atravessam diversas áreas do conhecimento: filosofia, literatura, artes, arquitetura, direito, teatro, educação, entre outras. É da vocação fundamental desse tipo de estudo ultrapassar fronteiras criteriosamente, de modo a dar conta das diversas maneiras como o saber se articula no Ocidente e noutras partes. Trata-se de abalar alguns dogmas da chamada tradição metafísica iniciada pelos gregos antigos, mas desde as origens em diálogo com o que veio mais tarde a se chamar de Oriente. Decerto hoje, numa época de civilização planetária, a divisão entre cultura ocidental e oriental é a última fronteira que o pensamento desconstrutor ajudou a problematizar ao extremo.

Não por acaso, Elisabeth Roudinesco, em seu diálogo com Derrida (publicado em 2004 pela editora Zahar como *De que amanhã...*, numa tradução de André Telles), declara a certa altura que o mundo se parece cada vez mais com ele. Como diz a historiadora da psicanálise: “Tenho por vezes a impressão de que o mundo hoje se parece com o senhor e com seus conceitos, que nosso mundo está desconstruído e que se tornou derridiano, a ponto de refletir, como uma imagem no espelho, o processo de descentramento do pensamento, do psiquismo e da historicidade, que o senhor contribuiu para articular”.² Derrida põe em dúvida esse *triunfo* de seu trabalho, sublinhando as inúmeras resistências e

preconceitos que em diversos tempos e espaços tem sofrido.

Na primeira entrevista que me concedeu, publicada em 15 de fevereiro de 2001, no antigo suplemento *Mais!*, da Folha de S. Paulo, ele faz um comentário semelhante, nuançando a hipótese de sucesso: “Por um lado, a desconstrução só é conhecida com esse nome nos pequenos meios universitários e, digamos, literários. Por outro lado, mesmo nesses meios, é combatida, desencadeando-se literalmente uma guerra em torno dela”.

Logo em seguida, como faz em diversos outros lugares, ele destaca que não existe *a* desconstrução. Não se trata de uma disciplina, de uma doutrina ou de um movimento, mas sim, antes de mais nada, de *acontecimentos* que ocorrem no mundo. Exemplo disso seria o vasto abalo das fronteiras nacionais que ainda se constata atualmente. No entanto, está claro que, em suas relações com a tradição filosófica, as desconstruções (no plural, como ele prefere nomear) se passam sobretudo nas salas de aula, nos eventos e nas publicações universitárias.

O substantivo “desconstrução” e o verbo equivalente, muitas vezes com grandes equívocos, se tornaram dois grandes signos da contemporaneidade, utilizados generalizadamente pela mídia impressa e digital. Mesmo quem nunca ouviu falar de Derrida recorre com frequência à ideia de desconstruir algo, uma situação, uma atitude ou um discurso. É como se as pessoas, intuitivamente, percebessem que palavras mais ou menos próximas como *criticar*, *destruir* ou *demolir* não detêm a mesma

2 Todas as traduções de citação são minhas.

potência reflexiva que a noção de desconstrução. Tal como o vocabulário de Freud, a vulgarização da terminologia derridiana não é um mal em si, tudo depende do uso que dela se faça. Em todo caso, esse é um indicador de que a atividade filosófica tem diversas implicações no plano real, a que naturalmente também pertence.

Atente-se para a razão de que desconstruir não é mesmo sinônimo de demolir, menos ainda de destruir. Somente põe-se em causa uma série de *centramentos*, que se ergueram ao longo da história ocidental e planetária como um todo: Deus, a Essência, o Ser como Presença original, o Homem, a Verdade, a Razão, e assim por diante. A lista por definição não tem fim, e diversos pensadores da tradição metafísica forneceram o mote para Derrida *performar* análises e intervenções de natureza variada (ensaios, artigos, conferências, cartas): Rousseau, Kant, Aristóteles, Hegel, Platão, Husserl, Descartes, entre outros.

Nessa perspectiva, o saber universitário, e tudo o que nele está implicado em termos de hipóteses, pesquisas, debates, disputas de poder etc., é um dos temas privilegiados da escrita derridiana. Importa sempre analisar as condições institucionais que sustentam um discurso, seja ele filosófico ou qualquer outro das ciências humanas e mais além.

Ao menos dois textos assinados por Derrida abordam diretamente a questão universitária: “Mochlos: l’œil de l’Université” e *L’université sans condition*. Na impossibilidade de fazer comentários mais extensos sobre ensaios bastante densos, indicarei apenas algumas questões fundamentais de cada um deles.

O primeiro consiste numa seção do livro *Du droit à la philosophie* (editora Galilée, 1990), traduzida em parte no Brasil com o título de *O olho da universidade* (editora Estação Liberdade, 1999, por Ricardo Canko e Ignacio Neis). O ensaio que se intitula “Mochlos ou o conflito das faculdades” retoma um famoso texto de Kant intitulado justamente *O conflito das faculdades*. Nele, Kant reflete sobre a “boa ideia” que se teve de repartir o conhecimento em setores distintos e, ao mesmo tempo, reunidos no espaço da universidade. Essa instituição forma, com grande autonomia, seus quadros de competência, legitimando os saberes que nela se desenvolvem, bem como, e consequentemente, os indivíduos a quem são atribuídos o título de Doutor. Derrida sublinha no discurso kantiano que o que torna complexo o estatuto da instituição universitária é que sua criação e mesmo sua manutenção dependem de uma instância que a ultrapassa, o próprio Estado. Então, pode-se deduzir que haverá sempre uma tensão e até mesmo um conflito de base entre autonomia universitária e poder estatal. Essa tensão não se reduz, ao contrário, se intensifica, quando o saber acadêmico depende de instâncias privadas. O que assistimos no Brasil, neste momento, é justamente a mais uma tentativa do governo federal, de direita, originado de um autêntico golpe de Estado, no sentido de reduzir as verbas da pesquisa universitária, tal como aconteceu durante os dois mandatos – referidos no início do artigo – de inspiração neoliberal do sociólogo Fernando Henrique Cardoso.

É justamente nessa perspectiva que o pensamento desconstrutor nos ajuda a

pôr em questão políticas deletérias que, em nome da estabilidade econômica (estabilidade esta jamais salvaguardada quando se trata de fazer uso privado, político e eleitoral de verbas públicas), procuram desestabilizar a atividade acadêmica de docência e pesquisa. Cito Derrida: “Sendo assim, se ela pretende ter alguma consequência, o que se chama com alguma ligeireza de *a* desconstrução não é nunca um conjunto técnico de procedimentos discursivos, menos ainda um novo método hermenêutico, que trabalha com arquivos ou enunciados sob a égide de uma instituição determinada e estável; é também, pelo menos, uma tomada de posição, no próprio trabalho, em relação a estruturas político-institucionais que constituem e regulam nossa prática, nossas competências e nossos desempenhos”.

Já “A universidade sem condição” foi uma conferência realizada na Universidade de Stanford, em 1998, publicada em 2001 como livro pela Galilée e traduzida por mim em 2003, para a Estação Liberdade. Nesse texto, Derrida retoma a necessidade do respeito à autonomia universitária, apesar de ela estar vinculada a um poder (estatal ou privado) que a ultrapassa: “A universidade moderna *deveria ser sem condição*. [...] Essa universidade reivindica e deveria ver reconhecida em princípio, além do que se chama de liberdade acadêmica, uma liberdade *incondicional* de questionamento e de proposição, até mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento da *verdade* exigem. [...] Decerto o estatuto e o devir da verdade, bem como o valor de verdade, ocasionam discussões

infinitas. [...] Mas isso é debatido, de modo privilegiado, *na* Universidade e nos departamentos que pertencem às Humanidades”.

Nesse sentido, procurando entender o que seria uma *universidade por vir*, ele intenta analisar em particular: 1) a relação entre os saberes universitários e a globalização (ou *mondialisation*, como preferem dizer os franceses); 2) o desenvolvimento das tecnologias de virtualização e de deslocamento, isto é, interpretar o que acontece com o saber universitário quando confrontado a uma possível *ciberdemocracia*; 3) a compreensão de como é possível falar ainda de *soberania* para afirmar certa incondicionalidade da instituição universitária, sem recair nos dogmas de origem teológica, encarnados na figura do *soberano*; 4) a necessidade de reafirmar os *direitos do homem*, ao tempo que se problematizam os conceitos herdados da tradição humanista.

Assinalaria de passagem que a universidade sofre atualmente não poucos ataques, fundados não só no desconhecimento sobre sua realidade, por parte de leigos que nunca a frequentaram, mas também por parte de autodeclarados intelectuais que se arrogam superiores a determinados pensadores, nacionais ou internacionais, os quais constituem referência para a pesquisa de ponta. Derrida é sem dúvida um alvo privilegiado desse tipo de obscurantismo crítico, no limite do ódio, mas inúmeros outros nomes poderiam ser citados. Assim, para essas pessoas, *acadêmico* é sinônimo de algo ultrapassado, enrijecido e eventualmente pouco *democrático*. Com certeza, está implicada nesse tipo

“

entram naquilo que invento um
tanto de imaginação pessoal
e outro tanto de referências
literárias, artísticas, filosóficas e
existenciais

de discurso uma visão cega do que seja democracia, algo que, para esses detratores, seria fundado na mera intuição e na ignorância. Como se o acesso (hoje vital e relevante, vale dizer) à internet trouxesse, por si só, como um milagre, a formação que a instituição universitária, com muitas dificuldades, proporcionava. Não há verdadeira democracia sem uma universidade pública, autônoma e bem-estruturada. Ali onde vige o obscurantismo reina o poder totalitário de indivíduos e do Estado.

Quando fui aluno de Derrida nos anos 1990, na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, com bolsa do CNPq, tive a oportunidade de assistir a sua atuação como conferencista e professor universitário. Apesar de o texto de cada aula vir impresso, a leitura era plenamente viva, como se o pensamento estivesse se fazendo no momento mesmo de sua exposição. Igualmente, os diálogos que tive com ele, enquanto diretor de estudos, marcaram em definitivo minha formação duplamente literária e filosófica.

Como já disse em outros lugares, nem por esse motivo me sinto um *discípulo de Derrida*. Ele é certamente, junto com Nietzsche, o autor de textos filosóficos que mais li nesses anos todos de envolvimento com o saber universitário. Porém, sempre me interessou muito mais o aproveitamento que faço desse pensamento do que a simples exegese. Quando interpreto algumas de suas categorias, procuro sempre acrescentar algo de meu, por assim dizer *suplementando* seu discurso.

Quase tudo o que escrevo como ensaio ou ficção decerto deve alguma coisa a Derrida. Contudo, trata-se muito mais de uma reinvenção do legado do que mera repetição do que o outro disse. Isso porque entram naquilo que invento um tanto de imaginação pessoal e outro tanto de referências literárias, artísticas, filosóficas e existenciais que pouco ou nada têm a ver diretamente com as reflexões derridianas. Em termos de herança cultural, é categoricamente imperativo multiplicar os pais e as mães, a fim de não se tornar o filho esmagado, e pouco inventivo, de um pai só... 



especial ensaio

SOBRE O ESTADO ATUAL DE NOSSAS UNIVERSIDADES (e uma inquietação sobre seu futuro)

Flávio Brayner

Historiador e Professor de Filosofia da Educação da UFPE. Doutor em Ciências da Educação

O ESPÍRITO ARISTOCRÁTICO QUE ANIMOU A Academia de Platão moldou, de alguma forma, boa parte de nossas instituições superiores de saber e conhecimento. E mesmo que nossas universidades modernas devam pouco à experiência grega clássica, há algumas ideias que permaneceram com uma curiosa estabilidade, mesmo depois de a democracia ter deixado de ser exclusivamente um regime de governo (uma relação entre cidadão e Estado) para se transformar, em nossa contemporaneidade – como dizia Lipovetsky –, em um *estilo de vida*. E essas concepções elitistas e aristocráticas de universidade atravessaram toda a modernidade: de Alfred Whitehead ao Acordo de Bolonha, passando por Heidegger, Humboldt, Ortega y Gasset e até Habermas ou, entre nós, um José Artur Giannotti (*A Universidade em*

ritmo de barbárie), a chave foi uma só: como o acesso ao saber está reservado a poucos numa sociedade em que sua distribuição não atinge a todos indistintamente, conclui-se que o governo desse saber (em outras palavras a *gestão universitária*) também não pode ser exercido por qualquer um. No máximo, os autores concordam que a relação entre universidade e sociedade deva ser “democrática”, no sentido da difusão do conhecimento e do atendimento das solicitações sociais. Mas nunca está em questão a administração desse saber de forma *democrática*. A interrogação de fundo, pois, é simples e direta: a universidade pode suportar (e até onde?) a democracia? Qual o significado da atual linguagem “meritocrática”, em franca expansão entre nós? Ela é ou não compatível com a democracia?

Princípio com uma advertência: não existe “gestão democrática” *in abstracto*, pairando sobre todo e qualquer modelo de universidade, como uma entidade universal e aplicável a qualquer caso, um ente metafísico desencarnado e que, dependendo apenas da vontade política dos agentes, se incorporaria numa administração.

As instituições superiores de ensino – modernamente pensadas para dar respostas a questões como “construção nacional”, “formação da elite dirigente”, “identidade cultural da nação”, “solicitações da sociedade”, “transformações de que a sociedade necessita”, “necessidade de refletir o espírito de uma época”, formação de “quadros para o desenvolvimento econômico”, ou transmissão do “saber de alto nível entre gerações”, etc. – têm dificuldade em conviver internamente com um regime democrático amplo de escolha de seus dirigentes, têm dificuldade em conviver internamente com um regime democrático amplo de escolha de seus dirigentes, já que, como dissemos, o critério de qualidade exigido pelo saber não é compatível com o critério de quantidade (maioria) fixado pela democracia. O risco seria muito elevado de entregar à *ignorância* – ao não-saber – o comando da *Pólis* universitária. Enquanto a universidade esteve dirigida apenas a setores muito exclusivos da sociedade, com um forte sentimento de casta intelectual e de pertencimento a um estrato diferenciado encarnado numa *corporação* (e o espírito de corporação é absolutamente incompatível com democracia), este problema não se colocou jamais. Ele surge no momento em que, na sociedade de massas, com o acesso cada vez menos restrito aos bens

de consumo, o próprio saber – aos poucos também entendido como “mercadorria” e, portanto, sujeito aos mesmos mecanismos da compra e venda – também passa a ser “consumido”. É praticamente inútil fazer da universidade o lugar da crítica à produção e ao consumo alienado e desumanizante, na medida em que ela mesma, a universidade contemporânea, também se tornou um lugar de consumo e de produção: *consumo* de informações com vistas à acumulação de capital simbólico (variável e volátil como as modas intelectuais) ou de profissionalização técnica (para atender às demandas do mercado), e *produção* de conhecimento (baseada em critérios quantitativos de aferição – artigos e *papers* produzidos). Percebe-se que já se abre aqui uma primeira tensão em nossa configuração universitária: o critério de *quantidade* (maioria) é considerado perigoso para definir o modelo de gestão, mas é aceitável para avaliar a produtividade docente (que deveria ser uma questão de *qualidade*.).

A pressão das massas, sobretudo nos países de capitalismo mais avançado, em ter acesso ao ensino superior – especialmente após os eventos de 68, abrindo a universidade para as classes médias e posteriormente (como na França à época de Mitterand) absorvendo 80% de uma classe etária, e no caso do Brasil, durante o regime militar, com a expansão das faculdades privadas –, terminou colocando no cardápio universitário a questão da democracia. Inicialmente no acesso, em seguida nas relações pedagógicas e finalmente na participação da gestão dos diferentes órgãos administrativos (conselhos, comissões, fóruns, plenos, etc.). O surpreendente é que sempre que, na

universidade, expulsamos os detritos autoritários e elitistas pela porta, em nome da democracia, eles voltam pela janela. Como se estivéssemos numa sessão freudiana, eis que nos deparamos com o “retorno do recalçado”.

Sob a influência das pedagogias ativas ou novas (pelo menos em alguns cursos), houve de fato uma horizontalização das relações pedagógicas em que a figura autoritária do *magister dixit* não é mais bem aceita; o sistema de créditos (completamente desvirtuado entre nós), por exemplo, deveria permitir que o próprio aluno estabelecesse o seu perfil formativo e assumisse a responsabilidade de persegui-lo e, finalmente, uma difundida (e raramente praticada) relação “dialogal” ganhou em alguns cursos foros de exigência moral. Quanto à participação dos discentes na administração, esta terá ainda que esperar um futuro surto democratizante, um outro ‘68, e terão que se contentar, por enquanto, com a paridade e com direitos a “voz sem voto” e representações minoritárias nos órgãos deliberativos. A mesma coisa se diga dos funcionários técnico-administrativos. A conclusão é mais ou menos evidente: o poder universitário continua exclusivo (ou quase) daqueles que detêm um saber específico e simbolicamente superior aos outros saberes (os professores), uma vez que alunos e técnicos também têm “saberes”. Platão, o primeiro e declarado inimigo da democracia, posso vê-lo daqui, exulta e esfrega as mãos!

Mas, se houve certa democratização das relações pedagógicas universitárias, entre professor e aluno, entre os próprios docentes abriu-se um cada vez maior fosso hierárquico. E é aqui onde o que

se ganha de um lado, perde-se do outro.

Tomemos, para efeito de meu argumento, a relação entre ensino e pesquisa, dois pilares do tripé institucional universitário. É curioso que o *ensino* tenha quase saído do foco das atenções docentes. Quase ninguém está mais preocupado em ser um “bom professor”, preparar e ministrar uma ótima aula. Aliás, a própria noção de “aula” vai perdendo seu sentido e se transformando em tediosos seminários ou simples leitura, pelo professor, de *slides* projetados por *datashow*. O professor preocupa-se com o financiamento da pesquisa, o próximo edital do CNPq, o relatório de atividades e a prestação de contas, a publicação de artigos em revistas indexadas, a participação no próximo congresso da área, as articulações políticas para as comissões oficiais. Vivi uma época em que ainda se falava de “grandes professores”, de “Mestres”: homens eruditos, dedicados exclusivamente à sua ciência, portadores, além do domínio técnico e bibliográfico de suas matérias, de uma compostura moral que emprestava às suas disciplinas uma aura de dignidade e respeito, hoje desaparecida.

A partir dos anos 70, entre nós, inicia-se, através de iniciativas federais, a instalação de cursos de pós-graduação (mestrados e posteriormente doutorados), uma época, digamos, “heroica” em que um trabalho de tese (como se chamava a dissertação) levava muitos e muitos anos e os professores publicavam seguindo um plano pessoal e voluntário e não segundo exigências institucionais. Meu orientador de mestrado, Marco Antônio de Oliveira Paes, por exemplo, só publicou um único livro na vida, um

“

se houve certa democratização
das relações pedagógicas
universitárias, entre professor
e aluno, entre os próprios
docentes abriu-se um cada vez
maior fosso hierárquico

opúsculo didático sobre a Idade Média, mas conhecia literatura cortesã ibérica, do século XV, como poucos... Foi com a instauração desses cursos de pós-graduação que começou a se criar a distância hierárquica a que me referi, entre os próprios docentes universitários, deslocando o foco do ensino quase que exclusivamente para a pesquisa, doravante, mais que lugar de *produção de conhecimento ou saber*, lugar simbólico de afeição de prestígio: aquele professor que “não tem projeto de pesquisa” – o que já comporta uma carga de inferiorização e desonra entre os pares – é condenado a... dar aula (!), podendo “pegar” até quatro turmas semanais. Que humilhação! A sala de aula tornou-se, assim, um lugar simbolicamente desqualificado, e

tratar com os alunos de graduação virou quase que uma espécie de estorvo a ser devidamente quantificado no chamado “esforço acadêmico” e, quando possível, entregue diretamente aos “substitutos”. São raros os professores que ainda encontram prazer e interesse no ensino de graduação.

Mas, entre aqueles que “têm projeto de pesquisa”, há também hierarquias especiais: pesquisa financiada por órgãos de fomento (ou empresas privadas) e pesquisa não financiada. Um conhecido diretor de centro desta universidade chegou a propor, numa reunião do Conselho Universitário, que a distribuição de verbas (federais!) para os centros se desse em função da quantidade de recursos financeiros que os pesquisadores

– de cada unidade – fossem capazes de captar no mercado: quem capta mais, ganha mais!

No entanto, um modelo como este, que estamos vendo se implantar rapidamente entre nós, não se sustenta sem uma viga ideológica ao mesmo tempo frágil e sedutora: essa viga chama-se *meritocracia*.

Em seu rigor originário, a palavra deveria significar “governo do (ou pelo) mérito”, mas a etimologia não explica em que contexto o termo e a ideia foram gerados e, sobretudo, que contrabandos semânticos foram insidiosamente introduzidos no uso atual do termo.

Em Condorcet ou LePeletier de Saint-Fargeau (revolucionários franceses preocupados com a origem da escola republicana), a ideia de meritocracia sugeria a ruptura com o Antigo Regime: não seriam mais o nascimento, o sobrenome e o estamento que determinariam nem a ocupação dos cargos públicos, nem a representação política, herdadas da ordem aristocrática. O mérito pessoal, avaliado pelo talento e pelas qualidades “naturais” de cada um, assentado no princípio do “individualismo” (e não no do pertencimento a uma ordem estamental), marcaria doravante o novo ordenamento republicano: eis o sentido, por exemplo, do concurso público. Mas, se os talentos individuais são distintos e os valores com os quais os julgamos também (“fidelidade” ou “bravura” na ordem feudal; “etiqueta” na ordem cortesã; “virtude” – republicana – na ordem burguesa), seria preciso um instrumento social de correção das desvantagens e deficiências presumivelmente “naturais” de talento: eis a função da escola

pública, laica, gratuita e universal após 1789, em que a medida de aferição do mérito se situaria doravante no talento individual (ou em termos modernos, na competência).

A universalidade da escola republicana (expressa em currículo igual, fundamentos iguais – o “uniforme” –, a avaliação “cega” – até hoje, na França, se o aluno quiser, pode, dobrando e colando uma aba da prova, esconder a autoria do exame, que só será conhecida no momento da entrega dos resultados –, livros didáticos gratuitos para todos, merenda única, etc.) esbarrou, no entanto, no beco sem saída de toda meritocracia: o talento, a vocação ou a competência subjetiva têm um forte componente social (e de classe) e, assim, oferecidas as condições iguais de partida, se o indivíduo fracassa na chegada, a culpa é exclusivamente *dele*.

Isso faz lembrar os antigos e esquecidos “testes vocacionais”. Depois que se descobriu que crianças pobres tinham “vocação” para ser pedreiros, policiais e motoristas de ônibus, e que filhos de ricos tinham “vocação” para ser médicos, empresários ou engenheiros, constatou-se o óbvio: a vocação e, para nosso caso, o “mérito devido ao talento” não são atributos unicamente subjetivos ou dependentes de um “esforço individual”. Entre outras coisas, isso significa que aqueles que rezam pela cartilha da meritocracia não suportam o atual sistema de cotas para a universidade, que cumpre, numa sociedade desigual e hierárquica como a nossa, a mesma função que o princípio meritocrático cumpriu na origem do republicanismo. O problema é que, na ordem pós-revolucionária,

a meritocracia cumpria – como vimos – o papel (ilusório, claro, já que tratava os desiguais pelo mesmo metro) de oferecer condições de partida semelhantes aos indivíduos. Hoje o discurso meritocrático, esteio ideológico da “produtividade” acadêmica, cumpre o papel inverso: ele restaura hierarquias, qualifica e desqualifica pessoas em função de critérios não substantivos (qual a relevância social de minha pesquisa?), distribui privilégios e, no horizonte, reabilita uma ordem aristocrática e perversamente tautológica: os que merecem têm, os que têm merecem. Ai dos “sem-mérito”!

A história da meritocracia é, assim, aquela de uma curiosa *restauração*: imaginada para romper com a ordem aristocrática, sua função hoje é restabelecê-la. Nossos meritocratas, no fundo, não conseguem disfarçar suas inclinações antirrepublicanas.

Chegado a esse ponto, todo o problema se situa em saber com qual “valor” medir-se-á o mérito ou, em outras palavras, a competência. E aqui as palavras-chave são: *produtividade, produtos, resultados, metas, monitoramento, indicadores, avaliação*, que, a rigor, não são “valores”, mas índices, escalas: não têm substantividade teleológica com a qual pudéssemos avaliar (de “valor”) suas consequências sociais e morais. É de extrema importância, a esta altura de minha argumentação, prestar uma aguda atenção ao vocabulário. Tomemos as palavras/expressões “produtos” ou “resultados esperados”, por exemplo, que aparecem agora como itens quase obrigatórios em todos os projetos de pesquisa. Um *produto* é o resultado final de um *processo de produção*, realizado por *produtores*, no

interior de uma *cadeia produtiva*. Todo produto é o ponto final de um sistema onde se introduzem insumos, aplica-se uma tecnologia, adéqua-se uma mão de obra e se obtém algo que deve ser a materialização de uma ideia ou plano original. O resultado deve ser igual ao plano. A *produtividade* é o índice que mede uma *relação* num determinado momento de seu processo: uma relação que implica tempo-custo-materiais e mede se esses “insumos” são compatíveis com os benefícios. Perdoem-me a observação de mau gosto, mas, nesse sentido, vocês concordarão que os campos de extermínio nazistas foram um grande sucesso de *produtividade* e de *resultados*.

Mas se fizermos uma distinção entre *saber* e *conhecimento*, nós compreendemos o que está em jogo. Um *saber* é algo que está sempre em constituição, rotineiramente questionado e recommençado; o saber supõe que nenhuma realidade está “dada”, que toda ela é cultural e socialmente constituída. O saber é “instituinte”, aberto a toda interrogação, um eterno “fazer-se”, um contínuo “em processo”. Já o *conhecimento* é o “instituído”, é o acumulado cultural, o que se cristalizou em instituições. O conhecimento se transforma em “produto” no ato mesmo de sua institucionalização; o saber não! Um é processo, o outro é produto. Confundir *processo de saber* e *produção de conhecimento* é confundir o instituinte com o instituído; o já dado com o ainda a se fazer. Toda universidade precisa dos dois, mas, quando um começa a se confundir com o outro, é porque se quer subtrair o poder instituinte do saber para cristalizá-lo, engessá-lo no conhecimento instituído e oficialmente aceito e, assim,



Vista atual do CFCH e do Restaurante Universitário

suprimir o poder interrogativo que todo saber comporta e *fazer da universidade apenas um lugar de administração do instituído*. Nem sequer do “conhecimento”, mas do já conhecido. É o fim do potencial crítico que toda universidade deveria conter. E sem esse potencial, é a democracia que será, mais cedo ou mais tarde, ferida de morte (e não estou falando mais de universidade).

Assim, é preciso estar atento para esta acelerada construção de uma universidade regida por, vou usar o termo, uma “razão instrumental”, em que aos poucos não nos perguntaremos mais sobre o sentido substantivo de nossas ações, apenas as adequaremos a certos fins que, com certeza, serão ditados do exterior (mercado, empresas, agências de financiamento, aparato técnico, etc.). E isso porque, como a ciência passou a ser

também uma “força produtiva” (penso aqui nas ciências ditas “duras”, aquelas diretamente ligadas à atividade produtiva), sua apropriação passou a ser ferozmente disputada pelos interesses do mercado, quer dizer, ciência enquanto esteio da tecnologia. Estamos longe daquele sentido humboldtiano de universidade, em que a ciência era entendida como esclarecimento e como fator de unidade entre ensino e pesquisa. Ela abandona o que a fenomenologia chamou de “mundo da vida” para ser sequestrada pelos subsistemas “poder” e “dinheiro”. A questão, para simplificar, não é se a universidade tem a obrigação de fornecer mão de obra qualificada para o “atual estágio de desenvolvimento econômico”; o problema é saber se o sentido que estamos atribuindo a esse “desenvolvimento” e o papel da universidade nele

são aceitáveis em sua natureza e em suas consequências.

Uma *universidade de resultados* será necessariamente uma universidade gerida por técnicos. E é aqui onde a meritocracia começa a mostrar seus dentes: ela é a antessala da tecnocracia. O que isso quer dizer?

O sonho dos utopistas do século XIX (Marx, Cournot, Proudhon, Fourier, Spencer, Comte) era suprimir a política, eliminar o espaço público: este era entendido como o reino da discórdia, do dissídio entre os homens, das paixões, dos partidos, dos “homens partidos”. Uma sociedade verdadeiramente humana, quer dizer, racionalizada, seria regida pela ciência e pela técnica, neutra, objetiva, isenta..., eis a origem da tecnocracia. A ciência e a técnica dirimiriam todo conflito, pois, assim como não se vota o ponto de ebulição da água, não se discutiria mais o sentido do progresso:

ele é único, evolutivo, irrefreável, cientificamente conduzido, e quem se opuser a isso será tratado como um louco e não como dissidente (foi o que Brejnev fez nos anos 60 na URSS). Não fica difícil, agora, compreender que tecnocracia, universidade de resultados, produtividade, produção de conhecimento, meritocracia e antirrepublicanismo fazem parte de uma mesma família ideológica: herdeira de uma tradição elitista e autoritária, ela vê na democracia universitária um perigo, vê no espaço público da opinião uma ameaça, a ameaça que toda interrogação, toda contestação, sempre comporta: a de subverter o instituído e de colocar sempre o já conhecido, o já pensado, o já dito eternamente *sub judice*.

Chegamos, agora, ao umbigo desta minha intervenção. Quais os temores que rondam a democracia universitária? Eu assinalaria quatro:

- O temor de que a democracia conduza o ensino superior a tarefas políticas que contradizem sua função;
- O medo de que a democracia dos centros de ensino conduza a uma politização da ciência, incompatível com as condições imanentes do progresso científico;
- O receio de que a democracia universitária facilite o surgimento de grupos partidaristas;
- E no campo técnico-profissional, o medo de que uma democracia do ensino superior submeta à decisão coletiva questões que até então eram de competência de cada professor.

Minha resposta a esses temores será clara e a anuncio imediatamente: a universidade não pode suportar a democracia e nem a suportará enquanto uma determinada relação entre saber e poder viger em nossas relações sociais; enquanto saber e conhecimento forem confundidos; enquanto o instituído e o instituinte se amalgamarem, enquanto a lógica dos sistemas produtivos galvanizarem nossas ações; enquanto meritocracia se confundir com tecnocracia e esta com “discurso da competência” (o discurso da competência pode ser sintetizado na seguinte fórmula: *não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa, a qualquer outro, em qualquer tempo ou lugar*). Isso significa que a universidade vai abandonar completamente a democracia e instalar, entre nós, um regime despótico ou absolutista? Não, de forma alguma! Significa que aceitará, por pressão social, a regra democrática nas duas pontas do sistema: na *entrada* (acesso mais amplo, sistema de cotas, etc.) e na *saída*, maior visibilidade social de sua tarefa (por enquanto), maior distribuição de conhecimento, etc. Mas não aceitará a democracia procedimental: a gestão do sistema não admitirá a regra democrática que, na verdade, não se resume a uma decisão pela maioria, mas na constituição de uma coisa chamada “espaço público-decisório”: a visibilidade pública de todos

os seus membros através de sua voz e de sua ação com vistas a fins moralmente aceitáveis e coordenados através da interação comunicativa de seus membros.

Assim, não é por ser professor ou diretor de centro, participando dos diversos e decisivos conselhos desta universidade, que ficaria assegurada a democracia dessa instituição: *a democracia fica ameaçada porque a ciência que a universidade cria e deveria compartilhar com a sociedade não terá mais a função de esclarecimento*. Entendo “esclarecimento” num sentido não iluminista, quer dizer, ajudar a própria sociedade a digerir seus preconceitos, ajudar a própria universidade a questionar suas finalidades e procedimentos e ajudar a própria ciência a discutir a validade de seus pressupostos. Como a democracia é o único regime de governo que se fortalece quando é questionado, o único capaz de suspeitar de suas próprias certezas sem, com isso, se destruir, fica claro que a ausência de um instrumento crítico (uma vez que a ciência, como força produtiva, terá se confundido com a técnica) torna frágil o exercício dessa função. O resultado é preocupante: caminhamos a marcha batida para um modo de vida fascista, tendo a clara impressão de viver numa ordem democrática e participativa. Como se escolher uma tal forma de vida fosse uma escolha... democrática!



DANIEL AARÃO REIS

por Gustavo Alonso
e Eduardo Cesar Maia

Daniel Aarão Reis é um historiador que ousou colocar em prática as teorias rebeldes do séc. XX e, sem perder a crítica, refletir sobre elas. Estudante de Direito dos “anos rebeldes”, foi militante de organização revolucionária, ajudou no sequestro do embaixador americano em ousada e famosa empreitada. Preso e torturado, foi para o exílio em Cuba de onde planejava voltar melhor treinado. Confrontado com a realidade, ousou reformular e repensar os motivos, razões e pontos fracos de sua geração. Ainda no exílio, foi para a França graduar-se em história nos anos de 1970 e tentar compreender melhor os enigmas brasileiros. Lá também fez o mestrado. Com a anistia, voltou ao Brasil depois de experiências curtas

na África. Concursado na Universidade Federal Fluminense desde 1981, Aarão Reis se aposentou no início de 2016, depois de uma longa e exitosa carreira, com vários livros publicados. Ganhou o Prêmio Jabuti pela biografia Prestes: um revolucionário entre dois mundos, lançado pela Companhia das Letras em 2015.

Nesta entrevista, ele reflete sobre as transformações do ensino universitário no Brasil nas últimas décadas, o lugar do discurso ideológico na construção do conhecimento, a importância e a permanência do ensaísmo enquanto gênero de divulgação do saber acadêmico e a falta de integração entre as disciplinas e os pesquisadores do âmbito das humanidades

Quando você iniciou sua carreira docente, em 1981, a universidade era bem diferente da atual. Poderia sintetizar essas diferenças?

Difícil encontrar termos de comparação. Vou falar especificamente do Departamento de História da UFF. Não creio que seja um caso isolado, ao contrário, exprime bem o contexto que vivemos nas últimas décadas. Conhecemos mudanças profundas, positivas e em todos os níveis. As pesquisas ganharam nova consistência e qualidade, o que se exprime no nível alcançado pelo Programa de Pós-Graduação. Na época em que ingressei, os professores doutores eram minoritários no conjunto. Hoje, quase todos são doutores e a grande maioria em dedicação exclusiva. As conexões internacionais eram reduzidas, embora já existentes. Presentemente, tornam-se comuns, beneficiando cursos e pesquisas com seu impacto positivo. Em todo o país, eram raros os cursos de doutorado. Desde fins de 1980, vários foram criados, inclusive o nosso, na UFF, que se tornou um dos melhores do país. O que faz a força e a importância das pesquisas que empreendemos agora é sua diversidade, pluralidade e o fato de termos pesquisa de qualidade em diferentes áreas. Foi um longo caminho, mas os avanços foram substanciais.

Houve também importantes mudanças na composição do corpo discente, de graduação e de pós-graduação. Em primeiro lugar, a fisionomia dos estudantes, em particular na graduação, diversificou-se e se aproximou da realidade do país. Quando comecei, no início dos anos 1980, quase todos os estudantes eram brancos e de classe média. Hoje, a grande maioria é constituída por pardos e negros (o mesmo fenômeno não aparece ainda, não na mesma intensidade, entre os pós-graduandos). O efetivo global dos estudantes também aumentou consideravelmente, em particular na pós-graduação.

Na graduação, efetuamos profunda mudança curricular no início dos anos 1990, extinguindo a rigidez em que se separavam as áreas acadêmicas e estimulando o trabalho conjunto entre professores. Embora a fragmentação e a especialização ainda continuem sendo desafios a serem enfrentados, quase todos os professores do departamento encontram-se hoje agrupados em núcleos ou laboratórios, o que contribui para melhorar as condições de intercâmbio acadêmico.

Também na pós-graduação efetuamos mudanças substanciais nos critérios de admissão e na melhor divisão de áreas de conhecimento.

Na perspectiva das alterações organizacionais internas, desenvolvemos, através de reformas aprovadas em meados

dos anos 1990, o conceito de “área de história”, integrando a chefia departamental com as coordenações de graduação e de pós-graduação, melhorando radicalmente as condições de direção e otimizando o aproveitamento dos recursos humanos e materiais.

Mesmo o corpo de funcionários técnico-administrativos melhorou bastante, embora aí ainda se encontrem muitas deficiências.

Outro aspecto marcante foi a melhoria das condições de trabalho. No início dos anos 1980, eu integrava a área de História Moderna e Contemporânea – numa sala apenas, agrupávamos seis a oito professores. Não havia sequer mesas para todos, não havia telefone nem ar-condicionado, e o equipamento reduzia-se a uma máquina de escrever, velha e quebrada, além de alguns mapas que eram usados para “ilustrar” as aulas. Atualmente, todos os núcleos e laboratórios contam com salas próprias, mesas para todos os professores, computadores e outros recursos (*data-shows* etc.).

Ainda estamos longe do ideal: as bibliotecas, embora melhores, continuam muito deficientes (acervos, funcionários, horários de funcionamento); não há salas suficientes para orientação de estudantes e discussão de pequenos grupos; as conexões com a internet, embora disponíveis, são sujeitas a interrupções eventuais e não há *wi-fi* no *campus* onde estamos localizados.

Em resumo: grandes avanços com lacunas ainda subsistentes, mas a sensação que tenho, observando o que éramos e tínhamos no início dos anos 1980, é a de que houve substanciais mudanças, e para melhor.

O que você pensa do ensaio enquanto gênero acadêmico?

Pesquisa e ensaio não podem e não devem ser incompatíveis, devendo alimentar-se e equilibrar-se mutuamente. Foi o que tentei fazer ao longo da minha vida acadêmica e essa posição tem a ver, evidentemente, com minha trajetória política anterior e posterior ao ingresso na vida acadêmica. A especialização e a erudição não são incompatíveis com a ensaística. Devemos trabalhar para evitar os extremos – a autolimitação estreita à pesquisa direcionada a “fragmentos” do processo histórico, de um lado; e, de outro, as afirmações derivadas do “impressionismo” e do “achismo”. Penso que, nas últimas décadas, os programas de pós-graduação de história foram



protagonistas de um salto de qualidade na pesquisa em nosso campo. Melhoraram as condições, assim, de um ensaísmo embasado em pesquisas concretas, provocador, no bom sentido, do debate. Como diz o provérbio, da discussão nasce a luz. Gosto da boa polêmica, baseada em argumentos, e lamento a ojeriza que a maior parte dos acadêmicos tem ao debate contraditório. Foge-se da discussão como o diabo da cruz. Em bancas e em eventos, privilegia-se, quase sempre, o encontro do seis com a meia dúzia, quando não entre correligionários e amigos. Como se todo o debate conduzisse à invectiva ou à desqualificação do interlocutor. Tenho a convicção de que o intelectual só merece este título quando se pronuncia sobre as questões e problemas da Cidade. Quando se posiciona diante deles, dispondo-se ao contraditório, ao debate, à polêmica esclarecedora.

Como você vê o elo entre academia e editoras comerciais?

Penso que é saudável termos um mercado editorial constituído por instituições públicas – editoras universitárias e agências de fomento – e por instituições privadas – editoras comerciais. Desde os anos 1980, quando comecei a publicar meus trabalhos, recorri a ambos os lados desse mercado. As instituições públicas são fundamentais sobretudo para certos nichos de produção de menos demanda social e para os jovens doutores, promessas de futuro, mas ainda não conhecidos.

Você formou várias gerações de historiadores. É possível fazer uma avaliação geracional de nossos estudantes, seja na pós, seja na graduação?

Em quase 35 anos de trabalho (aposentei-me no início de março do corrente ano), contribui, na área de História Contemporânea (séculos XIX e XX) para a formação de muitas turmas de estudantes de graduação. Na pós-graduação, supervisionei diariamente dissertações de mestrado e teses de doutorado e, através de seminários de pós-graduação, contribui também para a formação de mestres e doutores em história.

Na medida em que houve uma ampliação e democratização de nossos cursos, e considerando as insuficiências do ensino médio, sobretudo o proporcionado pelos colégios públicos (com as notáveis exceções do Colégio Pedro II e dos colégios de aplicação), houve uma tendência forte a aumentarem as dificuldades do aprendizado, em particular do aprendizado associado à leitura de textos e de livros, e da expressão escrita do conhecimento adquirido (provas escritas etc.). Essas dificuldades são

potencializadas pelo fato de que, em grande parte, a leitura de textos e de livros continua sendo uma via principal de aquisição de conhecimentos. Por outro lado, as provas escritas, como as que eram feitas em Coimbra no século XIX, continuam sendo a principal, muitas vezes, a única, forma de avaliação de conhecimentos. Essas contradições não têm merecido, a meu ver, um tratamento adequado, nem os professores têm conseguido se adaptar satisfatoriamente aos desafios colocados por elas.

São contradições que afetam a graduação e também, embora em menor medida, a própria pós-graduação. Trata-se de aproveitar melhor os recursos da internet e o potencial proporcionado por eles. Avanços já se registram nessa área, mas seria importante intercambiar experiências, aperfeiçoar o nível dos professores na matéria, dialogar melhor com os estudantes à procura de métodos e experiências que melhor potencializem os novos recursos audiovisuais e suas aplicações pedagógicas, além do melhor aproveitamento do que os estudantes têm de mais característico – e de melhor: a expressão oral e a diversidade e a pluralidade de experiências.

As pós-graduações se tomaram, em grande parte, cursos muito especializados, tomando o saber bastante compartilhado. Como o sr. avalia a especialização acadêmica, principalmente na área de humanidades?

Os campos de conhecimento, em todas as disciplinas, aprofundaram-se de modo exponencial. Ao mesmo tempo, os recursos tecnológicos hoje disponíveis abriram e continuam abrindo vastos horizontes de pesquisa completamente ignorados há muito pouco tempo. Em consequência, reforçaram-se tendências à especialização e à fragmentação. A universidade, enquanto instituição destinada ao intercâmbio, à troca e à universalização de saberes e de experiências, tem deixado muito a desejar.

No âmbito dos institutos, no dos departamentos, e até nas áreas específicas de conhecimento, os intercâmbios ainda são muito insuficientes. Colegas de história moderna ou de história medieval mal sabem o que fazem os colegas de história contemporânea. Mesmo no âmbito de cada uma dessas áreas, a despeito de projetos comuns e do agrupamento de professores e estudantes em laboratórios e núcleos, como observei acima, também são escassos os intercâmbios. Trabalhei durante décadas ao lado de professores de antropologia, de sociologia, de psicologia, de filosofia e de ciência política, mas mal conheci o trabalho deles, e muito pouco discuti com eles. O interessante é que muitos professores e pesquisadores

adquirem conhecimentos de outras áreas, dialogam com elas, aproveitam suas referências em seus trabalhos e suas pesquisas, mas o fazem, como também o fiz, na base do trabalho e de leituras pessoais. Não há, infelizmente, dinâmicas coletivas, integradoras, de disciplinas e de áreas de conhecimento. A desculpa habitual é que “não há tempo”, mas o que falta, de fato, é a capacidade de discernir a importância dessa integração, priorizá-la e programá-la. Essa é um desafio maior no futuro imediato. Estão em jogo os próprios conceitos de Universidade e de Humanidades.

Uma das marcas sociais do ensino de história é de ser um curso muito “ideologizado”. É possível, ou até desejável, perder essa marca? E qual o limite entre a militância e a pesquisa?

O termo “ideologizado” pode assumir diferentes acepções e interpretações.

Se compreendermos o termo num sentido mais estrito, no sentido de que determinadas referências doutrinárias passam a ser largamente predominantes, neutralizando ou mesmo anulando outras, distorcendo ou ignorando evidências em proveito de um “discurso” pronto e acabado, omitindo-se ou desqualificando-se ou ainda demonizando-se abordagens e interpretações que não agradem a, ou não sejam consideradas legítimas por, determinados professores, ou pelo “establishment” oficial, nesses casos cursos “ideologizados” podem ter efeitos empobrecedores e nocivos, sobretudo na medida em que não sejam capazes de estimular o espírito crítico, objetivo maior, em tese, de quaisquer cursos universitários.

No Brasil, sobretudo em épocas ditatoriais, eu penso aqui nos dois períodos ditatoriais do século XX – o Estado Novo (1937-1945) e o da ditadura civil-militar (1964-1979) –, houve tentativas de “ideologizar” o ensino a partir de orientações do Estado. O resultados foram desastrosos, com grave perda de substância para a história como disciplina elaboradora de conhecimentos específicos, baseados em fontes e evidências, e de interpretações críticas a respeito desses conhecimentos.

No momento atual, vivemos um grande embate com incidência sobre essas questões. De um lado, determinados pensadores e políticos de direita, arguindo ou não referências religiosas, tentam apresentar os cursos de história como “ideologizados”, no sentido de que estariam sendo hegemonzados por doutrinas de “esquerda”, em especial, orientadas por referências marxistas ou aparentadas ao marxismo. E tratam de aprovar a chamada “escola sem partido” ou “história sem

“

A verdade é que os chamados
“cientistas sociais” não são,
e não podem ser, “neutros”.
Cultivam valores, consciente ou
inconscientemente, e isso tem um
impacto certo em suas pesquisas,
achados e textos

partido”. Determinados estados da federação, inclusive, pelo que estou informado, já aprovaram legislações nesse sentido, ou seja, tentando estabelecer uma camisa de força para os professores, impedi-los de suscitar discussões ou debates críticos, o que já está provocando enérgica – e saudável – oposição.

A verdade é que os chamados “cientistas sociais” não são, e não podem ser, “neutros”. Cultivam valores, consciente ou inconscientemente, e isso tem um impacto certo em suas pesquisas, achados e textos. A história não fugiria a essa condição, porque se encontra também incluída no campo das “ciências humanas”. Acresce que, em nosso país, essa grande área, a das “ciências humanas”, pelo menos até há muito pouco tempo, tem sido majoritariamente frequentada por pessoas “progressistas” ou declaradamente de esquerda, por mais que a diáde “esquerda/direita”, hoje, encontre-se em questão, por não ser mais capaz de apanhar o conjunto das disputas sociais e políticas em sua complexidade. Além disso, muitos exercitam militância política ou sindical, embora não possamos esquecer que há igualmente professores de centro, de direita e mesmo de extrema-direita. Poder-se-ia deduzir daí que os cursos são necessariamente “ideologizados”? Que sentido o termo poderia assumir?

O desafio é o professor não omitir evidências quando elas não reforçam os seus valores ou/e opções políticas. E também ser capaz de apresentar aos estudantes as interpretações que existem, em sua pluralidade, para os temas apresentados. Finalmente, de esclarecer, quando for o caso, suas próprias opções aos estudantes para que, informados, eles possam ter melhores condições para acionar sua capacidade crítica.

Em suma, dado que a aspiração à “neutralidade”, muito encontrada na historiografia anglo-saxônica, é insuscetível de ser realizada porque, na prática, inexistente. Trata-se de abrir a discussão para que o ensino “doutrinário” – de direita ou de esquerda, “oficial” ou institucional – não iniba ou distorça o conhecimento crítico da história.

Alguns intelectuais de linha conservadora defendem que “a esquerda” veio tomando as instituições “por dentro” no Brasil. Posicionam-se criticamente em relação às ideias de Gramsci, pensador que defendeu a construção de blocos hegemônicos na sociedade civil, especialmente no plano cultural/educacional. Em relação às ciências humanas, há validade nessa tese?

A tese do “domínio” das esquerdas “por dentro” é velha. Desde os anos 1950, as direitas agitam muito esse espantinho. Como já disse, creio que é possível detectar, na maioria do corpo docente das universidades públicas – o mesmo não acontece no universo dos cursos universitários particulares –, uma tendência majoritária “progressista” ou de “esquerda”. Mas isso não quer dizer que esses professores, por serem de esquerda, distorçam ou omitam evidências em benefício de suas opções políticas. Ou que aproveitem sua condição de professores para fazerem pregações doutrinárias, embora o fenômeno exista. Eu não diria, mesmo no que diz respeito à universidade pública, que haja algo próximo ao que se pudesse designar como uma “hegemonia”, mesmo porque, no âmbito da própria esquerda, sempre houve divisões e pluralismo. Aliás, desde há muito tempo, ao me referir ao assunto, emprego sempre o termo no plural – “esquerdas”. A presente ofensiva das direitas políticas e religiosas no sentido de “enquadrar” o ensino da história e das chamadas “ciências humanas” tem um potencial de enrijecimento muito maior, e mais deletério, do que qualquer distorção que se possa atribuir às esquerdas, ou aos professores de esquerda.

De uns anos para cá as direitas vêm ressurgindo, ao menos de forma afirmativa, na sociedade brasileira. No meio desse debate, alguns pensadores vêm assumindo-se como liberais. Durante anos, o liberalismo foi tabu na sociedade brasileira. Como o sr. pensa especificamente o ressurgimento do pensamento liberal no Brasil?

O pensamento liberal no Brasil é muito acanhado. A partir dos anos 1980, com o revigoramento das doutrinas e práticas liberais em todo o mundo, têm aparecido no Brasil publicistas engajados nessa perspectiva. Na academia, no entanto, sobretudo no âmbito da melhor produção acadêmica, o liberalismo continua muito pouco expressivo. Atribuo o fenômeno à força colossal da cultura política nacional-estatista entre nós. Ela atrai e seduz direitas e esquerdas. Tenho a impressão que o Brasil, a Rússia e a China serão baluartes, a longo prazo, do nacional-estatismo. O liberalismo, para aparecer de modo consistente nestas plagas, terá que fazer um esforço dobrado. Ou triplicado. E nada indica que terá muito êxito, pelo menos num futuro próximo.

Algumas pautas atuais (direitos das mulheres, aborto, direitos dos homossexuais etc.) podem ser vistas como possíveis dentro de um pensamento de matriz liberal, ou seja, de liberdade das individualidades. No entanto, grande parte dessas pautas foi incorporada pelas esquerdas, sem que uma relativização do liberalismo fosse feita. É possível um liberalismo de esquerda no Brasil?

O pensamento socialista não é, por definição, oposto às liberdades individuais. No século XIX, socialistas de diversas orientações foram campeões das liberdades e da extensão delas ao conjunto da sociedade. Recordemos que o Dia Internacional da Mulher, o 8 de março, foi uma criação da Social-Democracia Internacional, que também fermentou, em larga escala, as liberdades de organização partidária, sindical e de imprensa. Infelizmente, depois das revoluções russas, o comunismo soviético, com seu vazo estatista, militarizado e catastrófico, hegemonizou largamente as esquerdas comprometidas com transformações sociais e as fez perder de vista, ou minimizar, o programa das liberdades individuais. Também é necessário lembrar que as pautas dos direitos das mulheres, dos homossexuais, da luta contra o racismo, desde os anos 1960, não se originaram nas correntes liberais, mas de movimentos sociais autônomos em relação ao Estado e aos partidos políticos – de direita, de centro e de esquerda. Em escala mundial, e também aqui no Brasil, esquerdas alternativas ao “exemplo soviético” e ao “socialismo do século XX” têm assumido com coragem e determinação as causas das liberdades individuais.

Feitas essas ressalvas, penso que é possível, sim, um liberalismo de esquerda, e até mesmo um liberalismo social, na linha defendida por Norberto Bobbio e por outros políticos e pensadores europeus e estadunidenses. ❧



Hospital das Clínicas/UFPE



Área de convivência do CAC/UFPE

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COMO EDUCADOR

Paulo Freire

Célebre educador e pensador brasileiro. Autor de diversas obras sobre educação, como *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968) e *Pedagogia da esperança* (1992).

NO MOMENTO EM QUE O HOMEM, DISCERNINDO O TEMPO, CONSEGUIU “atravessá-lo”, jogando para um passado até então incorporado a seu presente quase eterno grande parte das forças mágicas, atuantes, que o comandavam, deu ele um passo decisivo na história da cultura. Iniciou-se aí, em termos de ensaios tímidos, a sua individualização. E enraizou-se nesta a sua atividade docente.

Essa atividade docente, de que jamais se afastou, é um dado de sua própria existência. Ela está essencialmente ligada à sua qualidade espiritual, que o faz um ser capaz de discernir e transcender. Que o faz capaz de relações com o seu mundo, e de que decorre o acrescentamento que lhe traz.

É esse acrescentamento, manifestação de seu espírito criador, de sua possibilidade de inventar e reinventar, o que o leva a projetar-se num domínio exclusivamente seu – o da História e o da Cultura.

Aí é que ele se distingue precisamente do outro animal, que na verdade nada acrescenta a seu mundo. É que o outro animal “está apenas no mundo”, e não “com o mundo”.

Daí que os seus contatos com o mundo não sejam propriamente *relações*, que implicam incorporações conscientes, respostas plúrais. Integração e não apenas acomodação ou simples ajustamento.

Não importa aqui discutirmos as variações que no tempo e no espaço, a partir daqueles ensaios primitivos da atividade docente, tenha ela apresentado. O que nos importa nestas considerações

preliminares é sublinhar a atitude puramente humana dessa atividade. É o seu empenho em preservar e transmitir a experiência criadora do homem – seu acrescentamento ao mundo. Na medida, porém, em que essa experiência criadora do homem é transmitida sistematicamente, deve esse esforço de transmissão, precisamente porque humano e, portanto, espiritual, ser também formador, e não simples e puramente informador ou catalogador.

Toda vez que a atividade docente se tem perdido em formalismo, tem ela comprometido a essência mesma da comunicação humana. Na verdade, a atividade docente há de ser, sob pena de trair a “abertura” ontológica do homem, eminentemente comunicativa. Se perde o sentido de comunicação e se reduz a comunicados¹, perde igualmente a atividade docente a significação formadora que a natureza humana lhe reclama. Contradiz a força espiritualmente criadora do homem, que o distingue totalmente do outro animal. A atividade docente que não comunique e que não seja em si mesma uma forma também criadora e recriadora tende a estagnar-se pela sua inautenticidade.

Pode parecer, a partir destas considerações, uma contradição o título do artigo que ensaiamos escrever. Na verdade, ao se falar de atividade docente, seja ela do professor universitário – o que é o nosso caso –, do médio ou do primário, estará implícita a sua ação educadora. Isso é o que se surpreende da análise da essência dessa atividade. Determinadas condições históricas, econômicas, ou culturais de modo geral, em tempos e espaços diversos, têm comprometido a essência formadora dessa atividade e a têm, por isso mesmo, reduzido a procedimentos agressivamente formais.

Essa e outras manifestações do agir humano não podem, por isso mesmo, ser vistas sem uma análise das condições consubstanciadas no clima cultural próprio em que se realizam. Daí a necessidade – a urgência mesma – da análise de algumas dessas condições culturais no hoje brasileiro, ao discutirmos o papel do professor universitário como educador.

1 “Sem diálogo, forma autêntica de ‘comunicação’, não há criticidade, fundamento da ‘integração’. É na comunicação que se exercita a própria criticidade (Jaspers). A comunicação que não venha da razão e não provoque razão é mero ‘comunicado’, imposto ou doado. É domesticação. Por isso é que a comunicação só é verdadeira quando há interação dos polos que se ‘simpatizam’ através do objeto da comunicação. Aí existe racionalidade e o homem não se domestica. Na compulsão, ditado – ou na simples doação –, inexistente a interação. Um dos polos se apropria do objeto da comunicação e, negando possibilidade ao outro para seu ‘tratamento’, deixa-o passivo e ‘acomodado’. Domesticado. No ‘ditado’ ou na doação de que resulta o comunicado – se estimula a irracionalidade. A acomodação. No diálogo, a racionalidade, com que o homem se humaniza” (FREIRE, 1961, p. 17).

Hoje, mais do que ontem, a sociedade brasileira reclama de seu professor universitário sua identificação com o educador.

O professor se faz educador autêntico na medida em que é fiel a seu tempo e a seu espaço. Sem essa fidelidade, mesmo bem-intencionado, compromete-se sua atividade formadora. É que não pode haver formação do educando se o conteúdo da formação não se identifica com o clima geral do contexto a que se aplica. Seria antes uma deformação.

Isso nos leva à discussão dos contrastes entre valores de certa cultura e valores essencialmente humanos – universais. Como toda antinomia educativa, essa não é inconciliável. Não se verificou essa conciliação com o transplante feito pelos jesuítas, de uma educação que, na Europa, respondia aos desafios de uma sociedade pós-renascentista, para uma sociedade como a nossa de então, escravocrata, latifundiária, sem classe média, sem vida, sem vida urbana, sem diálogo.

Somos uma sociedade que, transitando aceleradamente de forma “fechada” para forma “aberta”, apresenta um jogo de contradições. Essas contradições se aprofundam na medida em que a sociedade brasileira, captando novos temas, equacionando problemas, tentando a sua solução, vai buscando a superação dos temas passados. Vivemos exatamente a passagem de uma época para outra. Assistimos, às vezes atônitos e ingênuos, ao choque de que participamos também, entre o “velho” que pretende preservar-se e o “novo” em luta por se afirmar. Daí a existência, no hoje da passagem, de algo que, estando *nela*, não é propriamente *dela*, e que, por isso, não se adéqua a seus temas, ao lado de algo que não está apenas na passagem, mas é *dela*, e que é, por isso, adequado a seus temas.

Essa adequação ou inadequação aos temas implica necessariamente uma integração ou uma não integração com os anseios naturais próprios da época. Uma posição orgânica ou uma inorgânica. Uma fidelidade ou uma infidelidade à época.

Uma das notas fundamentais da sociedade brasileira que transita é exatamente a democratização fundamental em que nos inserimos.

Com ela, a emersão do povo na vida política nacional. A tomada de consciência de nossos mais agudos problemas. Nela e ao lado dela, nossa desalienação cultural – a nossa ânsia de nos vermos a nós próprios, de nos conhecermos, de assumirmos o papel de “sujeito de nossos pensamentos”, a renúncia à posição de objeto.

E é exatamente essa democratização fundamental que, abrindo-se em leque, leva a sociedade que dela se nutre à democratização política, à social, à econômica e à cultural.



Reitoria da Universidade Federal de Pernambuco

Não há, porém, democratização fundamental que, instalando-se em sociedade fechada, ponto de partida de trânsito ou da passagem de uma época para outra, que não ponha em relevo posições inatuais pela sua inadequacidade com os novos anseios. Por outro lado, é a própria democratização, que se inicia em aprendizado, que exige a ênfase de uma educação para a criticidade. De uma educação para a responsabilidade social e política. O processo de democratização repele como inorgânica toda educação assistencializadora. Toda educação que não seja essencial e humildemente dialogal, pois somente esta, enraizando-se numa matriz racional e gerando razão, responde à essência da democratização. Não que o diálogo democrático, nascente da razão e gerador de razão, somente com o qual exercitamos a nossa capacidade decisória, deva converter-se numa forma antiespiritual de negação da fé. Diz Popper:

Minha insistência em que nós é que fazemos as decisões e carregamos a responsabilidade, que não deve ser tomada como implicando que não possamos ou não devamos ser auxiliados pela fé ou inspirados pela tradição ou pelos grandes exemplos (POPPER, 1959, p. 82).

Continua:

O que chamo de verdadeiro é o racionalismo de Sócrates. É a consciência das próprias limitações, a modéstia intelectual dos que sabem quantas vezes erram e quanto dependem dos outros, até para esse conhecimento (POPPER, 1959, p. 450).

O professor de quem a sociedade brasileira precisa no hoje de seu trânsito há de ser aquele que jamais traia a sua missão de educador da juventude. Há de ser aquele que jamais se deleite com sua “sabedoria”, às vezes inautenticamente livresca, apresentada em aulas que funcionam quase como se fossem cantigas de ninar. O seu papel há de ser outro. E não há tempo a perder numa opção a ser feita: ou se insere criticamente no trânsito de sua sociedade e se faz um mestre *do* momento ou permanece ingênuo, como professor *no* momento. Ou adere ao diálogo criador e comunica ou se minimiza como simples veículo de ingênuos e inoperantes comunicados. Ou se julga humildemente um companheiro de seu estudante, a quem ajuda a ajudar-se na busca de conhecimento, com quem também busca esse conhecimento, ou corre o risco de seu esvaziamento. Um professor no momento raramente sai do óbvio e se arrisca numa aventura intelectual. Teme o novo. Esclerosa-se em temas e estilos superados. Assusta-se com a rebeldia do jovem, em que vê sistematicamente a desordem. Sua insistência em viver apenas no momento sem se integrar nele e se fazer dele não o permite perceber os fundamentos dessa rebeldia. Rebeldia que antes devia aparecer-lhe como um desafio a exigir-lhe resposta adequada. Resposta formadora, resultante da análise da própria rebeldia, a ser feita por ele e seus alunos. No momento mesmo em que se iniciasse essa análise, começaria a conscientização do problema e se marcharia para a sua exata compreensão. Mais uma vez, caímos na única atitude para nós legítima do professor que seja um mestre *do* momento nacional: a do diálogo, a da criticidade. Seria talvez óbvio falar-se do perigo que corremos numa sociedade desalienada, por isso mesmo em busca de criações autênticas, de nos assustarmos com uma elaboração criadora que, rompendo a rotina, alimenta uma sã “aventura do espírito”.

Um professor universitário que não corra esse risco, ou que se assuste com quem o corra, “está fadado a morrer de frio”, pois somente no exercício de sua atividade espiritualmente criadora e recriadora pode o homem aquecer-se e sobreviver intelectualmente. As universidades brasileiras cumprirão sua fundamental

missão na medida em que seus professores nos integremos às novas condições do país e nos tornemos na verdade o que devemos ser: educadores e não transmissores de comunicados.

Se cabe à universidade a formação de elites, estas têm de estar em consonância com o seu momento. Têm de ser formadas com a suficiente capacidade de crítica de que resulte a possibilidade de reconhecimento do que há de autêntico e inautêntico, de valor e desvalor, no jogo das contradições profundas que caracterizam a nossa atualidade. Não será então com a mera transferência de fórmulas passadas, com a insistência em doações intelectuais, que prepararemos uma juventude que é “do trânsito”. Mas com a formação de atitudes adequadas ao “otimismo crítico” de uma sociedade desalienada, de que decorre uma nota de esperança fundada no conhecimento crítico das situações dramaticamente problemáticas.

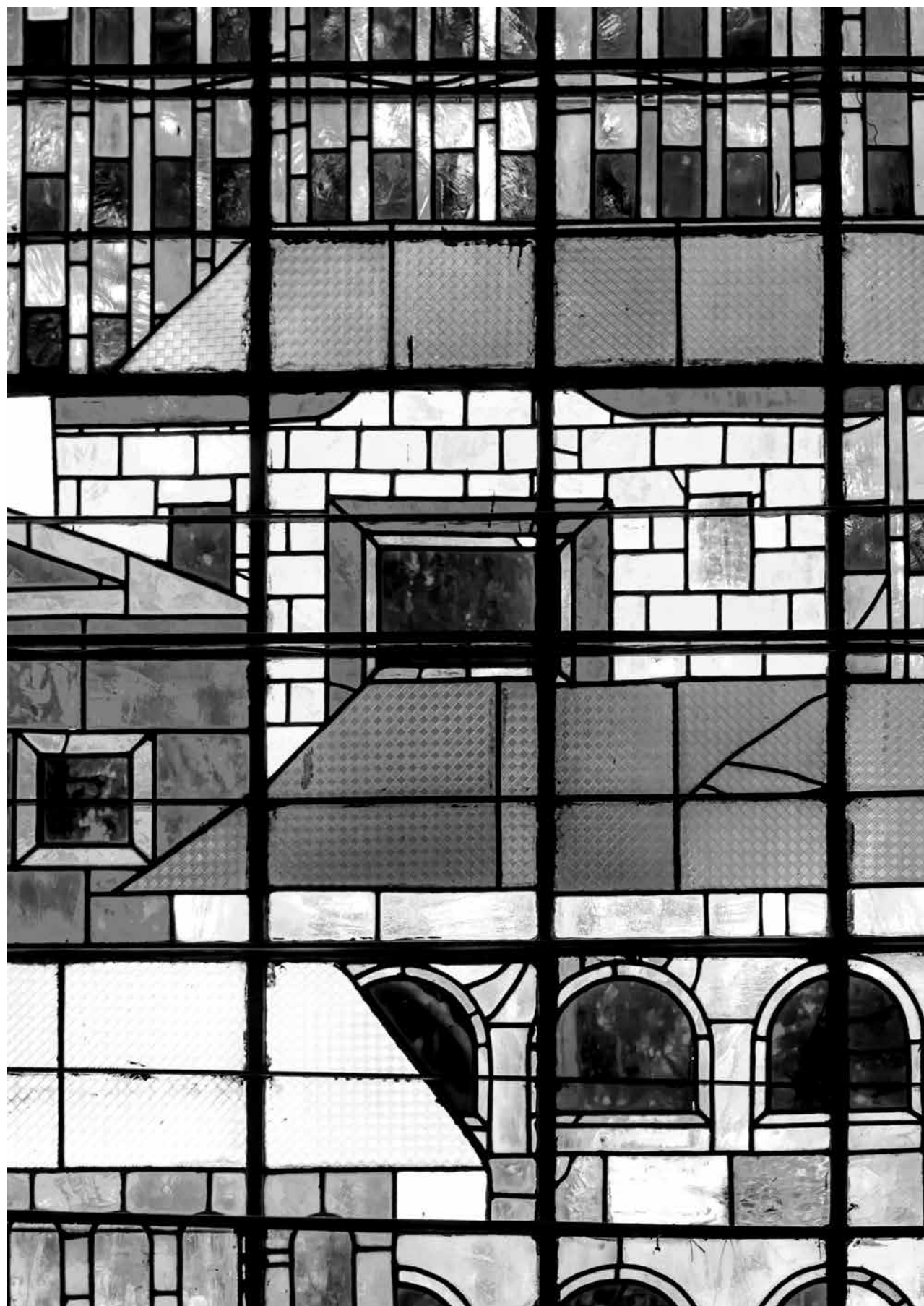
A formação e o exercício dessa atitude estão a exigir que se encontre no professor universitário o educador lúcido, responsável e humilde, de quem precisamos hoje mais do que nunca. Estão a exigir da universidade uma crescente e corajosa abertura a seu mundo para que se faça uma instituição autêntica de seu tempo. Para que, preocupando-se real e verdadeiramente com o universal, não se sinta em contradição ao se preocupar com o local regional. Não somos pessimistas quanto à generalização do professor-educador na universidade brasileira. Quanto à preponderância de professores “do trânsito”. A Universidade de Brasília é um testemunho.

A Revista Estudos Universitários, para que escrevemos este artigo, pela sua abertura ao diálogo, pela sua linha de integração ao novo clima cultural do país, pelas suas formulações, constitui, ao lado de outros exemplos, uma busca de autêntico em que se empenha a Universidade do Recife.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 82, 1961.

POPPER, Karl. *A sociedade democrática e seus inimigos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1959.



PENSAR A PARTIR DA LÍNGUA a propósito do paradigma da “tradição velada”

Francisco José Martín

Professor da Universidade de Turim (Itália). Doutor
em Filosofia pela Universidade Autônoma de Madri e
Doutor em Filologia pela Universidade de Pisa

PENSA-SE A PARTIR DA LÍNGUA, EFETIVAMENTE. Ou, o que é o mesmo: somente a partir do pensar que se executa com consciência da própria língua se pode chegar a um pensamento autêntico. O que, adentrando a questão, é como dizer que quem não o faz, quem não pensa a partir da plena consciência da própria língua, se situa no caminho da impostura. A subalteridade se declina de muitas maneiras, e essa que acabo de apontar constitui um de seus casos mais antigos. A língua pensa e nos pensa, e nós podemos fazê-lo enquanto habitantes dela, podemos pensar só e exclusivamente a partir dela, a partir da língua, com ou contra ela, mas sempre através dela, sempre a partir da fiel correspondência que deriva da “forma interna” da língua.

É óbvio que se pode pensar em uma língua diferente da própria, mas a ela

– a essa outra língua – só se chega a partir da consciência da própria – não há outros caminhos. Talvez muitos seguramente o façam ou tenham feito em algum momento de suas vidas. Eu mesmo, para não ir mais longe, que estou há mais de vinte anos fora do meu âmbito linguístico, que vivo e trabalho “fora” e que tenho inclusive uma família cuja língua dominante é outra diferente da minha língua materna, também o faço, e vivo e penso e me expresso com bastante propriedade nessa outra língua, e inclusive em outras que tive a sorte de poder aprender ao longo da minha vida. Mas não é disso que eu estou tratando, porque nada disso é a norma, mas, sim, exceção, e ainda que essas possam ser muito numerosas, não é isso que muda a sua natureza excepcional. Do que trato não é, pois, daquilo que cada um de nós

individualmente pode fazer em relação ao exercício do pensamento, mas, sim, de algo bem distinto, algo relacionado ao nexos vital que liga o pensamento à comunidade da língua.

Não me escapa que também nesse caso se podem fazer distinções; que Steiner, por exemplo, traçou bem o perfil da “extraterritorialidade” naquele livro magnífico que é *Linguagem e silêncio*, e que o que ali se dizia da literatura é também facilmente aplicável ao caso da filosofia. É certo, mas não podemos esquecer que essa extraterritorialidade se configura ali como caminhos estritamente individuais, dos quais não quero de forma alguma diminuir aqui nem a importância nem o interesse, e sobre cuja experiência devo voltar a falar depois, porque também nos atinge de perto enquanto hispânicos (ou ibéricos), mas o caso é que o mote “Pensar em espanhol (ou português)” nos convoca a olhar por cima das experiências individuais e, já mais além delas, buscar essa dimensão comum – quiçá comunitária, ainda que se trate de uma “comunidade frágil” ou, inclusive, de uma “comunidade impossível” –, buscar essa dimensão comum que tem – que teve e que poderia continuar tendo – a filosofia que se expressa autenticamente em espanhol, o exercício do pensamento que se realiza a partir da consciência da própria língua espanhola (e isso ainda quando nem todos os agentes intelectuais do campo hispânico – ou ibérico – da cultura a respeitem ou a compartilhem).

Pensa-se, pois, a partir *da* língua, sempre a partir *de uma* língua. E por isto: porque pensar não é um exercício independente da linguagem. Porque não

há um pensar prévio, anterior e separado, nem se pode considerar a expressão do pensamento um estágio sucessivo ao da atividade de pensar. Pensamento e expressão do pensamento são a mesma coisa, até o ponto de que sem expressão – seja pública ou privada – não há pensamento. Que o cuidado analítico possa separá-los não significa que sejam simplesmente separáveis. Nada entorpece tanto o bom entendimento da filosofia como considerá-la absoluta e separada. Nada dificulta tanto seu exercício como a insensibilidade linguística. Se de amor se trata, do amor à sabedoria (*philo-sophia*), há de se começar pelo amor às palavras (*philo-logia*). Assim o viram os humanistas, e por isso faziam coincidir o início da atividade propriamente filosófica com a filologia. Ao nome de filósofos preferiram o de gramáticos, querendo indicar com isso que a filosofia não podia partir somente da simples consideração das coisas, mas que devia surgir necessariamente do vínculo com a linguagem. Porque a linguagem é *forma*, e como consequência in-forma, no sentido de que dá forma, tanto ao pensamento quanto ao pensar.

A partir, pois, da língua, porque se pensa sempre a partir de uma língua. Mas não escapa a nenhum de nós que a nossa (seja a espanhola ou a portuguesa) não é considerada uma língua de prestígio dentro do campo da filosofia. É bastante lugar-comum da consciência ocidental dominante considerar nossa língua como um espaço literariamente rico, inclusive muito rico, e pobre, ou muito pobre, no que se refere ao cultivo da filosofia. Recorde-se que Heidegger chegou a dizer que só havia duas línguas

propriamente filosóficas, o alemão e o grego clássico, mas recordem acima de tudo que a grande maioria das pessoas que denunciaram essa ideia o fizeram para reclamar uma similar consideração para o inglês ou o francês, e nunca, ou quase nunca, para o espanhol ou o português, ou outras línguas geralmente tidas por menores em relação ao cultivo e desenvolvimento da Grande Filosofia. Os piores inimigos estão sempre em casa, e os profissionais da filosofia de nosso âmbito linguístico o são na medida em que compactuam de forma variada com tal preconceito. A essas outras línguas como a nossa, consideradas “menores” ou “secundárias”, esse preconceito arraigado do cânone concede a tradução e o reflexo do que filosoficamente se faz nas línguas “principais”. Ao que parece, em filosofia podemos traduzir e divulgar, mas não criar. Se criamos, se por qualquer estranha combinação cometemos a impertinência de criar, essa criação é, no melhor dos casos, para nosso uso interno. E isso porque geralmente não se consegue transpassar as fronteiras da língua, ou porque, se o faz, é imediatamente rebaixado o seu pretendido caráter filosófico (salvo se inscrita essa criação em alguma das linhas de desenvolvimento do pensamento dominante, como é, por exemplo, o caso de Bunge). Não invento nada, nem creio exagerar em nenhum ponto; me limito simplesmente a constatar fatos e atitudes que nos atingem de perto e estão à vista de todos – de todo aquele que queira vê-los, entende-se.

Recorde-se também que um dos melhores discípulos de Heidegger, o italiano Ernesto Grassi, posicionou-se contra

o mestre precisamente nesse ponto e levantou toda uma obra – a obra de uma vida – contra a consideração anti-humanista do pensamento heideggeriano. Menciono Grassi por sua defesa do humanismo como “modo de pensar”, sobretudo pelo desvelamento de um vínculo entre a língua e o pensamento que considero eficaz e extremamente importante na hora de compreender a realidade histórica do pensamento em língua espanhola (ou portuguesa). Não acredito cometer nenhuma heresia se digo que considero a língua espanhola (ou portuguesa) tão filosófica quanto pode sê-lo a alemã, ainda que imagine que entre um bom número de profissionais hispânicos (e ibéricos) da filosofia, vários haverão aceitado como se fosse uma verdade inquestionável essa forma de preconceito – fortemente arraigado e acriticamente aceito – sobre a inferioridade filosófica do espanhol. A superioridade de umas culturas sobre outras é um dado de fato manifesto que se relaciona com o desenvolvimento histórico da época moderna e com a geopolítica do nosso mundo globalizado, mas em nenhum caso – insisto: em nenhum caso – permite a inferência que tornaria algumas línguas mais aptas que outras para o cultivo do pensamento.

Mencionei *pensamento* e me dou conta de que não é o mesmo cultivar o pensamento que cultivar a filosofia: toda língua abriga um pensamento e permite o desenvolvimento do mesmo, e inclusive de outros, mas nada a partir dela obriga a que esse pensamento da língua se constitua filosoficamente (de fato há línguas que não o fizeram: pense-se, por exemplo, nas línguas sem tradição escrita, ou

“

Pensamento e expressão do
pensamento são a mesma
coisa, até o ponto de que sem
expressão não há pensamento

em outras que, ainda que a tenha, sofreram a colonização do conhecimento). Mas, esclarecido isso, tampouco se pode aceitar – ou, ao menos, eu não aceito – que o exercício da filosofia deva identificar-se com o que foi historicamente estabelecido como dominante no campo da cultura ocidental. Esse domínio se expressa em superioridade e prestígio, mas de modo algum pode traduzir-se no rebaixamento do valor filosófico dos “modos de pensar” historicamente vencidos e não alinhados às formas e modos de pensar dominantes no campo geral da cultura. Isso é o que, neste ensaio, sem nenhum medo nem vergonha, com muita esperança e com ainda mais convencimento, eu vim defender. Aqui me firmo e o digo, e traço uma linha que se faça de demarcação, para que cada um depois se faça responsável pelo

próprio modo de fazer e de entender o exercício filosófico.

Considero que toda língua tem um modo próprio de pensar, modo que se corresponde, por um lado, com o que Humboldt chamou de a “forma interna” da língua, e, por outro, com o que Américo Castro chamava de a “vividura”, isto é, a forma ou formas de vida inerentes ao espaço comunitário. Chamo atenção para essa correspondência entre o modo de pensar e o modo ou forma de vida e a forma interna da língua. Essa “correspondência” nem é secreta nem é fixa, desde já, nem sequer obriga a língua a qualquer ortodoxia ou observância cega em relação ao exercício do pensamento. Mas aí está: pode-se acolher ou não, e disso dependem em boa medida a pregnância e a potência efetivas desse mesmo pensamento. Fique claro que se

pode pensar e fazer filosofia sem levar em conta essa correspondência, mas, no meu modo de ver, não o fazendo, se corre o risco de cair – que não é o mesmo que incorrer – na inautenticidade e na impostura.

Considero que os distintos “modos de pensar” ficaram distribuídos no campo da cultura geralmente com base em relações de poder: vencedores e vencidos dentro de um mesmo domínio, centro e periferia do cânone da filosofia, práticas do saber cientificamente aceitáveis ou relegadas às margens etc. Isto é, que a história da filosofia não é mais que a narração de uma sucessiva contenda entre os distintos “modos de pensar” pela conquista do domínio do espaço intelectual. Essa narração reflete sempre o ponto de vista do vencedor, mas note-se que o grau de beligerância não é uniforme, que há quem ataque sem ponderações e quem só se defenda. O capítulo das “expulsões da filosofia” (a platônica da poesia, a cartesiana da retórica etc.) está muito bem contado, efetivamente, e pode chegar a resultar convincente se não se realiza uma adequada desconstrução das narrativas que operam implícitas na história da filosofia. Essas expulsões são devidas ao conflito e à luta entre os distintos modos de pensar, e não a nenhum déficit ou carência em relação ao exercício filosófico. Os modos expulsos não eram “menos” filosofia ou filosofias “menores”, mas “modos de pensar” e de entender a filosofia que haviam sido vencidos, e o poder os condenava para fora do recinto da filosofia hegemônica ou os relegava às suas margens. O expulso vive no exílio, mas nem por isso deixa de ser o que era: da mesma maneira que

se segue sendo brasileiro ou argentino fora do Brasil ou da Argentina, pois não há golpe de Estado ou guerra civil que possa anular o que a pessoa é, ainda que o queiram ou pretendam por meio do poder político; da mesma maneira que se segue sendo “fora” o que se era “dentro”, mas de outro “modo”, indubitavelmente, da mesma maneira os modos de pensar expulsos viveram – e vivem – no exílio da filosofia hegemônica sem por isso deixar nunca de ser filosofia. Foram – o são –, claro está, de outro modo, mas aqui me interessa fazer constar que o foram – que o são. Talvez vocês achem estranho, mas vou reclamar esse espaço do exílio como lugar próprio da filosofia em língua espanhola (ou portuguesa). O exílio é o lugar dessa “tradição velada”, da qual desde o princípio estou tratando, ainda que talvez não pareça (não sei se haverá espaço para falar dela extensamente, como teria sido meu desejo, mas, tratando-se do que se trata, há de se convir que não poderíamos começar a falar sobre ela sem mais, que, no que diz respeito ao conflito entre o poder e a glória do cânone e a marginalização e a derrota de suas margens, era necessária uma série de considerações preliminares capazes de colocar cada coisa no seu lugar e permitir, depois, falar dela com mais sentido).

Considero, pois, que a configuração histórica do cânone da filosofia obrigou e atualmente obriga a um exercício filosófico em franca desigualdade de condições para quem se expressava – e se expressa – fora das línguas do prestígio filosófico (inglês, alemão, francês). É possível que nós mesmos tenhamos sido nisso nossos piores inimigos. Disse antes e não

me desminto agora: o pior inimigo está sempre em casa. É, de fato, aquele que participa dos preconceitos do cânone e que inclusive, quanto a ele, é mais papista que o papa, e crê que para ser filósofo e fazer filosofia como se deve é preciso responder às tradições do pensamento que foram alçadas com o domínio do cânone. E essa é uma forma de subalternidade que se relaciona com certo caráter epigonal de boa parte do que se faz no campo hispânico (e ibérico) do pensamento. Note-se que não digo tudo, mas uma parte, ainda que, sob meu ponto de vista, se trate de uma parte mais considerável. É óbvio, por exemplo, que é possível escrever um livro sobre Heidegger ou sobre Wittgenstein em espanhol: há centenas, ainda que nem todos sejam pensados a partir da língua, mas costumam ser o triste recalque de um livro que não pôde ser escrito em alemão. Não aludo a ninguém em particular, mas a uma prática difusa que tem a ver com a importação de temas e problemas filosóficos inerentes à centralidade do cânone, mas que nem sempre são convenientes aos nossos contextos. A todos fica claro a que me refiro: há numerosos exemplos desse tipo de escrita repleta de parênteses com palavras em alemão, como se só delas dependesse o caráter filosófico do discurso e sua presença bastasse para fundá-lo e suprir as eventuais deficiências sintáticas do texto. Haverá quem o saúde como um signo de cientificidade e bom fazer do exercício filosófico, mas lhes confesso que me parece uma nova forma de barbárie, como quando séculos atrás os humanistas denunciavam o latim impossível – bárbaro – dos últimos filósofos medievais. E isso porque

filosofar exige a dupla consciência da língua a partir da qual se pensa e do contexto em que esse mesmo pensamento se situa. Sem essa dupla consciência se abre, como já disse ao princípio, o caminho da inautenticidade e da impostura.

Por acaso me dirão que a filosofia tem uma inegável vocação de universalidade, e que Heidegger e Wittgenstein e os demais consagrados do cânone são pensadores universais. É certo, o concedo, mas isso não quer dizer que essa universalidade de seu pensamento não se alcance a partir da dupla consciência da língua e do contexto. Qualquer pessoa pensa a partir de uma língua e em um contexto, e a filosofia não pode se subtrair a nenhum dos dois. A nenhum. O que não quer dizer que a filosofia deva renunciar à universalidade, mas que esta se alcança a partir daqueles (Ortega o disse bem claro: “Minha saída natural em direção ao universo se abre pelos portos do Guadarrama ou pelo campo de Ontígola”). Eu, desde logo, não contesto a pretensão de universalidade da filosofia, mas, sim, a ideia de universalidade em sua dimensão de domínio hegemônico. Denuncio, pois, a universalidade excludente, a prática filosófica que deriva dos interesses geopolíticos do cânone, aquela que tapa e cobre e silencia e condena outros modos de entendimento e compromisso com a universalidade. Denuncio, pois, a falsa universalidade, e sobretudo aqueles que com ela nos querem vender gato por lebre e nos entregam ocultamente uma condenação à pior das subalternidades: a do pensamento. A obra do colombiano Gómez Dávila ensina que se pode ser universal sem sequer se sair de casa. Também as

de Azorín ou Kusch, ainda que de outro modo. Ou a do grande Paulo Freire, a quem não posso deixar de citar aqui, nessa terra sua e também nossa. Antes deles o havia feito Cervantes, com esse *Quixote* em posse do infinito dando voltas em três palmos de terra manchega – um espaço minúsculo, claro, quase nada, mas decisivo para a configuração do “território da língua”. Dirão, talvez com uma ponta de orgulho, que estou misturando exemplos literários com outros que são filosóficos. Também isso concedo, mas deixem-me que lhes diga que o literário tem muito a ver com as tradições de pensamento desenvolvidas em nossas línguas (espanhola e portuguesa). Muito. Recordo a esse propósito que era Unamuno que dizia que se havia de buscar o nosso pensamento na literatura. Sim, na literatura, nessa “margem” da filosofia que é a literatura.

Por que dizia isso Unamuno? Bom... simplesmente, porque sabia do que falava. Porque o estudo da filosofia alemã, realizado por ele com verdadeira paixão de autodidata, sobretudo de Kierkegaard e Schopenhauer, e também de Kant e Hegel e dos teólogos protestantes etc., não lhe cegou os olhos ao pensamento de nossa língua espanhola. E para vê-lo ali onde estava e na forma e no modo em que efetivamente estava, e mesmo quando em relação a um “modo de pensar” diferente do que havia conformado em filosofia o domínio hegemônico da modernidade. Unamuno soube ver que a literatura havia sido para a cultura espanhola – e também para a hispânica (e ibérica) – um “lugar” do pensamento. Talvez não o único, mas, sim, um dos principais. Unamuno constatava, ainda

que talvez não acertasse completamente na hora de dar uma explicação adequada. Havia nele todo um quê de “refúgio”, como se a literatura houvesse sido o refúgio do pensamento num campo cultural onde se vigiava muito de perto o livre exercício do mesmo para além de uma rígida observância dogmática. Américo Castro, através de sua ideia da “diferença hispânica”, poderia ser a sustentação teórica dessa compreensão da literatura como refúgio do pensamento e da filosofia no campo da cultura hispânica (facilmente extensível ao campo da cultura ibérica). Talvez alguém pense que nem a Inquisição nem a Contrarreforma foram exclusivas do vasto território espanhol do Império. É certo, mas a isso respondia Castro – e nós com ele – que não era a questão da presença, mas do grau, e o grau dessa presença em nosso âmbito foi consideravelmente maior, não porque fosse mais sangrento, mas porque foi de uma tal persistência que fez do medo o eixo principal dos usos sociais e das práticas privadas.

De toda forma, na minha compreensão, a ideia da literatura como refúgio não é suficiente para dar completa conta da constatação unamuniana. Junto a ela acredito que se deva colocar a de “lugar propício” ou “terra fértil”, ou mesmo a de “caldo de cultivo”: a literatura como uma terra adequada para o cultivo do pensamento e da filosofia no campo da cultura hispânica (e ibérica). A literatura como lugar adequado e propício para uma modalidade de pensamento, para um modo de ser da filosofia relativa – universalmente relativa – à língua espanhola e ao campo cultural hispânico (ou ibérico). Isso é muito mais extenso,

e não me resta outra alternativa que proceder a uma apertada síntese e remeter a outros lugares onde tratei disso mais extensamente (*La tradición velada*, Madri, Biblioteca Nueva, 1999): dentro da cultura hispânica se arraigou e se desenvolveu um “modo de pensar” que no domínio geral da filosofia da modernidade ia acabar sendo vencido e consequentemente marginalizado e descartado. Os humanistas perdem a batalha contra o modo de pensar cartesiano. Perdem, mas não desaparecem: Itália e Espanha são exemplos claros disso. Pense-se, por exemplo, em Gracián ou em Vico, autênticos titãs desse filosofar humanista que bate em retirada perante o avanço do racionalismo. E que não se diga, por favor, que *Agudeza y arte de ingenio* é um livro de preceptiva literária, que é o que costumam dizer os cultores do cânone da filosofia hegemônica e do modo de pensar dominante: leiam-no não a partir do que o condena a ser o que não é, mas a partir daquilo que é, isto é, como síntese prodigiosa do filosofar humanista no fechamento da época barroca. Nesse modo humanista de pensar é essencial, entre outras coisas, claro está – como é, por exemplo, a atenção à língua (a consciência desse vínculo com a linguagem de que deve partir todo pensamento autêntico) –, é essencial, digo, a inseparabilidade entre o bem, a verdade e a beleza. Ou, o que dá no mesmo: que o caminho da verdade não pode ser diferente do que conduz ao bem e à beleza. Ou ainda de outro modo: que a filosofia não se persegue única e exclusivamente a partir da “razão”, mas que é algo que implica a totalidade do ser humano, e também, pois, o “sentir”. E tudo isso se

configura textualmente como expressão do pensamento, quero dizer, como pensamento efetivo. É o âmbito indistinto da verdade-beleza de que estão cheios os tratados humanistas. Seus textos correspondem a essa dupla dimensão que é neles uma só e indistinta: a da literatura e a da filosofia.

Acredito que se possa admitir como dado incontestado que o espaço intelectual europeu da modernidade ficou filosoficamente plasmado e cindido pelo racionalismo, e, consequentemente, que o modo humanista do pensamento foi como tal colocado abaixo do nível da filosofia e relegado à margem da literatura. E não é que não o seja, quero dizer, que esse modo humanista de pensamento não seja literatura, porque o é, com efeito, mas se trata de uma literatura que é também filosófica, de uma filosofia que tem forma e estilos literários, mas que nem por isso deixa de ser filosofia. O “ensaio” não é um gênero próprio da literatura, que é, na melhor das hipóteses, onde se costuma colocá-lo nos manuais correntes, nem é tampouco um caminho intermediário entre o literário e o filosófico, e nem sequer uma filosofia menor, mas uma forma textual própria de um modo de pensamento que se funda na inseparabilidade entre a literatura e a filosofia. É um modo de exercer e de entender a filosofia que se realiza em conjunção com a literatura, um modo de buscar a verdade sem renunciar nem ao bem nem à beleza, ou vice-versa, e isso porque, no fundo, o ensaio moderno se constitui em uma manifesta anterioridade com respeito às cisões fundacionais do discurso moderno (a separação das três ordens da metafísica, da ética e da

estética): bem, verdade e beleza são um todo inseparável no ensaio.

A “tradição velada” é isso. Uma tradição do pensamento filosófico que nos é própria. Que não é exclusivamente nossa, claro, mas que está fortemente arraigada em nossa cultura e em nossa língua. Não se vê “naturalmente” a partir da filosofia – a partir da filosofia dominante, entenda-se – porque o olhar do filósofo a descarta; talvez nem sequer a veja, e não porque não seja filosofia, que o é, mas porque não responde às formas canônicas da filosofia nem aos modos de pensar dominantes do desenvolvimento moderno da filosofia. É o que aconteceu com Ortega, por exemplo, mas é um exemplo muito relevante, quando no seu primeiro livro, *Meditaciones del Quijote*, se retratou como “um professor de Filosofia *in partibus infidelium*”. A Espanha era “terra de infiéis” em relação à filosofia. E o era, precisamente pelo que Ortega julgava um “excesso” de literatura no campo hispânico (e ibérico) da cultura. Ele aceitou o preconceito do cânone e pensou que esse excesso de literatura se traduzia em um déficit de filosofia. Este é o grande lugar-comum de que não nos conseguimos livrar: nossa cultura, a cultura hispânica (e ibérica), seria rica em tradições artísticas e literárias e pobre, por outro lado, em relação à ciência e à filosofia. Como todos os lugares-comuns, guarda uma verdade, mas, depois de uma vida dando voltas em torno dessas coisas, asseguro-lhes ter me convencido de que é maior o que oculta e falseia do que a minúscula verdade de que se faz portador.

Também é um lugar-comum dizer que a experiência da viagem modifica o viajante. De sua “viagem à Alemanha” voltou Ortega transformado: sua volta poderia ser lida como uma espécie de retorno do prisioneiro liberto à caverna platônica. A luz de fora que trazia em seus olhos não lhe permitia ver aquilo que havia visto Unamuno. Não o deixava reconhecer a filosofia que havia em todo aquele excesso de literatura. E pensou que era hora de fazer tábula rasa em relação à filosofia no campo da cultura hispânica (e ibérica). Recorde-se com quanto ardor juvenil ele se opôs àquela filosofia que se realizava em conjunção com a literatura, dos intelectuais da Geração do 98. Recorde-se como se insurgiu contra o “sentimento trágico” unamuniano e a “pequena filosofia” azoriniana. Recorde-se com quanta presunção declamou aquilo de “ou se faz literatura ou se faz precisão ou a pessoa se cala”. Depois as coisas mudariam, e o próprio Ortega, como sabem, acabaria retrospectivamente reconhecendo o valor da forma literária de sua filosofia (“não se trata de algo que se dá como filosofia e resulta ser literatura, mas do contrário, de algo que se dá como literatura e acaba sendo filosofia”). María Zambrano, sem dúvidas a melhor de seus discípulos, se deu conta de que o desenvolvimento filosófico do racionalismo requeria voltar a Unamuno em dois pontos substanciais: a literatura e a religião. Em relação ao primeiro deles, é possível dizer que levou a cabo uma autêntica recuperação filosófica da tradição literária espanhola (não é outra coisa o projeto que compreende dois de

seus livros maiores: *Pensamiento y poesía en la vida española* e *España, sueño y verdad*). Confesso com pesar que me custa muito trabalho encontrar alguma intervenção sobre María Zambrano em congressos de filosofia, mesmo no âmbito ibero-americano. Mas isso não é uma reprovação, e sim um simples lamento: a colonização do conhecimento nos leva a estudar nossos autores referenciais a partir de categorias forjadas pela grande ciência do norte e impostas pelo poder de uma estrutura universitária muito pouco interessada nos problemas reais que afligem o nosso mundo do sul.

Segundo meu modo de ver, a fundamentação de uma possível filosofia hispânica (ou ibérica) deve começar a partir daqui, a partir do horizonte do ausente neste congresso. A partir do que se é, e não das fábulas com que nos coroamos ou castigamos. A partir da plena consciência do que temos sido, porque esse é o único modo de abirmos um caminho seguro em direção ao futuro. A literatura não é em nosso caso um capítulo separado da filosofia, um que funciona em relação a ela só como simples adorno ou embelezamento do pensamento, ou como fonte de materiais para o mesmo. É, mais exatamente, um “lugar” do pensamento, um modo de ser próprio do cultivo da filosofia no campo cultural hispânico (ou ibérico). “Pensar em espanhol (ou português)” não é só um mote: é, sobretudo, um compromisso, um triplo compromisso com a filosofia, com a língua e com a nossa própria situação de hispânicos (e ibéricos) no mundo globalizado. Nada obriga ao

compromisso, é óbvio, mas quem o acolhe sabe que deve sustentá-lo responsavelmente. E que essa responsabilidade o colocará na situação incômoda de ter de resistir contra a corrente.

Levo anos dando voltas em torno ao tema do exílio. Não só de alguns casos de exílio, como pode ser o exílio republicano da Guerra Civil espanhola, mas de todos os exílios que atravessam nossa história. Todos, desde os judeus e mouros em diante. Todos, até os atuais da nossa América. Todos, todos, todos: até o ponto de que cheguei a pensar que a experiência do exílio é algo consubstancial à identidade hispânica. Confesso que a palavra identidade me deixa muito nervoso, mas tampouco sou alguém que resolve o problema desviando o olhar. Em nossa literatura existe um pensamento exilado. Acredito que é tempo de reparar seu esquecimento. Isso é o que propõe o horizonte metodológico da “tradição velada”. Perceba-se, e com isso concluo, que quando digo “nossa literatura” me refiro à literatura em língua espanhola (ou portuguesa), essa que vai de Cervantes a Bolaño (ou de Camões a Clarice Lispector) e se forja no vasto território da língua. Porque a pátria é a língua, e isso é algo que aprendi de nossos exilados. E digo nossos querendo dizer todos. Todos e sem deixar nenhum, porque a partir daí, a partir dessa perspectiva que inclui uma memória esquecida, abre-se um caminho para sermos de verdade universais. 

CORRUPÇÃO, ELEIÇÕES E UMA DEMOCRACIA PARA REALISTAS

Nara Pavão

Professora visitante no departamento de Ciência Política na UFPE. Ph.D em Ciência Política pela Universidade de Notre Dame (EUA)

POUCOS AFIRMARIAM SER A CORRUPÇÃO ALGO positivo. Entendida genericamente como o desvio das funções públicas para benefícios privados, a corrupção é incompatível com o princípio central da representação democrática; afinal, políticos são eleitos para representar os interesses dos cidadãos, não os seus próprios. Mas a teoria democrática dominante nos dá boas novas: em democracias representativas, a população elege seus representantes e os controla para que eles representem seus interesses; eleitores punem governos falhos nas urnas e, por meio delas, também recompensam políticos que representam bem seus interesses.

A teoria democrática trata o tema da corrupção com o mesmo idealismo

sobre o qual sustenta suas premissas. Democracias seriam menos corruptas por oferecerem à população a chance de “jogar o lixo fora”¹. A ameaça da punição eleitoral – engrenagem essencial da democracia – reduziria os incentivos que os políticos teriam para adotar práticas corruptas. Dessa maneira, eleições democráticas instaurariam um governo cujas ações e comportamento estariam alinhados às preferências dos eleitores.

Essa lógica, apesar de aplicada a vários aspectos do desempenho do governo, é especialmente válida no que se refere à corrupção, assunto que, pelo menos em teoria, seria pouco controverso. A corrupção é um *valence issue*, um problema a respeito do qual existe

1 Existem outros mecanismos através dos quais as democracias seriam menos corruptas: maior transparência, mecanismos de pesos e contrapesos etc.

um amplo consenso na sociedade. Ela é por definição algo ruim e indesejável, e poucos discordariam disso. Assim, ao contrário de assuntos mais polarizados e partidarizados, a corrupção é um tema capaz de gerar, pelo menos em teoria, incontestável oposição entre o eleitorado.

Ademais, a expectativa da teoria democrática a respeito da punição eleitoral da corrupção é reforçada pela natureza da responsabilidade do governo no que tange a essa prática. Se a responsabilidade dos nossos representantes sobre o desempenho econômico e as políticas sociais, só para citar alguns exemplos, pode se diluir diante de crises globais, choques externos ou mesmo guerras, a prática da corrupção é mais facilmente vista como dependendo única e exclusivamente da ambição dos atores públicos.

Por mais clara que seja, essa expectativa da teoria democrática não resiste a uma dose de realidade, muito menos quando ela é permeada por políticos como Paulo Maluf, cuja ficha criminal é tão extensa quanto a sua carreira política. Em 2006, Maluf foi o deputado federal mais votado do país, poucos meses após passar 40 dias preso e ser incluído na lista de procurados da Interpol. A despeito de ser fortemente associado ao *slogan* “rouba, mas faz”, Maluf continua obtendo vitórias eleitorais expressivas. Por mais didático que seja o exemplo de Maluf, a ciência política vem demonstrando que a impunidade eleitoral da corrupção não é restrita a casos específicos, nem, muito menos, a democracias

frágeis. Por exemplo, Welch e Hibbing (1997)² mostram que 60% dos membros do Congresso norte-americano que enfrentaram acusações de corrupção, entre 1968 e 1990, foram reeleitos. Chang, Golden e Hill (2010), por seu turno, revelam que deputados italianos envolvidos em corrupção obtiveram a mesma probabilidade de reeleição de seus pares livres de acusações. Na Inglaterra, conforme apontam Pattie e Johnston (2012), membros do parlamento que em 2009 integraram um amplo esquema de corrupção permaneceram com suas chances de reeleição inalteradas. De forma análoga, Reed (1996) demonstra que no Japão 60% dos membros do legislativo que enfrentaram acusações de corrupção foram reeleitos.

Essa impunidade eleitoral observada ao redor do mundo desafia as teorias democráticas de controle político. A ciência política oferece três respostas. A primeira delas acusa a falta de informação do eleitor: a corrupção é impune simplesmente porque a população desconhece as acusações que pesam sobre seus representantes. A segunda explicação propõe que, apesar de rejeitarem a corrupção e estarem cientes dela, os eleitores baseiam o seu voto em outros fatores considerados mais relevantes. Dessa forma, os eleitores fazem uma troca racional entre a corrupção e, por exemplo, desempenho econômico ou benefícios específicos que alguns políticos podem oferecer. Por fim, uma terceira explicação enfatiza como o cinismo³ dos

2 Ver também: Peters, J. G. e Welch, S. (1980).

3 Neste contexto, o cinismo é entendido como a crença generalizada de que políticos e partidos são naturalmente corruptos, incompetentes ou desinteressados em lidar com a corrupção.

eleitores enfraquece o controle eleitoral dos políticos. Em países onde a corrupção é percebida como corriqueira, os eleitores tendem a vê-la como uma característica intrínseca aos políticos. Quando isso ocorre, a corrupção deixa de servir como um critério útil para a escolha do voto e passa a ser ignorada pelos eleitores.

Ao mostrarem por que políticos corruptos sobrevivem em sistemas democráticos, essas explicações revelam também um lado obscuro do funcionamento das democracias. A falta de informação sobre a corrupção e sobre os principais assuntos que permeiam o debate político é uma característica marcante da grande maioria do eleitorado. E ainda não temos em vista um elixir para esse problema. Estudos mostram que, mesmo quando providos de informação, os eleitores não processam conteúdos de maneira neutra. Muito pelo contrário, eles adotam um tipo de raciocínio que utiliza informações e dados novos para confirmar predisposições políticas, partidárias e ideológicas. Quando a informação não serve a esse fim, ou seja, quando ela contradiz as convicções prévias do eleitor, esse tende a interpretá-las da maneira como lhe convém ou até mesmo a descartá-las. De certa maneira, os mais atentos de nós são ainda mais capazes de se desinformar. Em livro recente, Achen e Bartels (2016) analisam o comportamento eleitoral nos Estados Unidos e mostram que os eleitores tendem a utilizar afinidades partidárias, preferências e identidades preexistentes não apenas para formar a imagem do que os partidos representariam, mas também para construir fatos “objetivos” relacionados, por exemplo, com a situação

econômica do país. Ou seja, em vez de observar a realidade, comparar políticas, analisar as vantagens e desvantagens dos candidatos e aí então escolher a melhor opção, na maior parte do tempo a ordem dos fatores é invertida: a escolha é determinada de antemão por identidades e predisposições políticas, e justificada e racionalizada posteriormente pelos fatos.

As outras duas explicações para a impunidade eleitoral de políticos corruptos – os argumentos da troca e do cinismo político – apontam para outras falhas igualmente preocupantes do processo democrático. Se os eleitores costumam trocar a corrupção por outros fatores que julgam ser mais importantes, talvez uma maior conscientização da população sobre a dimensão do problema levaria a uma rejeição maior a políticos corruptos. Mas o caso brasileiro não nos deixa ser tão otimistas. De acordo com dados do *Latin American Public Opinion Project* (LAPOP), a percepção da corrupção no Brasil é maior hoje do que era em 2005. Ou seja, os brasileiros acreditam haver hoje mais corrupção e um número maior de políticos corruptos do que há 11 anos. Apesar dessa crescente percepção da corrupção, os mesmos dados mostram que os eleitores também se tornaram, ironicamente, mais tolerantes ao comportamento corrupto dos políticos ao longo desses anos. Apesar de inconclusivos, esses dados tornam ingênua a expectativa de que uma maior conscientização do eleitorado a respeito da dimensão do problema da corrupção no Brasil instigaria respostas mais incisivas contra essa prática.

Se os eleitores brasileiros parecem cientes tanto da extensão da corrupção

“

as eleições ainda se apresentam
como um mecanismo de
controle extremamente falho

quanto da sua gravidade, por que a tolerância a essa prática parece ter aumentado ao longo do tempo? A percepção da corrupção é tão alta entre os eleitores que quase a metade deles não consegue identificar um partido político ou mesmo um candidato capaz de resolver esse problema. O resultado é que uma parcela significativa da população simplesmente não consegue utilizar a corrupção como critério de escolha. Aqueles que insistem em votar e em escolher um candidato nas urnas muito provavelmente fecham os olhos para a corrupção e vão em busca de critérios de escolha mais úteis.

Embora a corrupção seja inquestionavelmente indesejável e claramente oposta à representação democrática, as eleições ainda se apresentam como um

mecanismo de controle extremamente falho. Enquanto os eleitores parecem não punir algo tão indiscutivelmente indesejável como a corrupção, estudos documentam que eles recompensam seus representantes por vitórias futebolísticas (HEALY; MALHOTRA; MO, 2010) e os punem por outros acontecimentos igualmente fora da responsabilidade do governo, como ataques de tubarão (ACHEN; BARTELS, 2016). Apesar de contestadas (GELMAN, 2016), essas evidências sugerem que eleições democráticas não resultam no esperado controle eleitoral das ações e políticas do governo. Eleições simplesmente não impedirão que candidatos desqualificados e munidos de péssimas ideias cheguem ao poder.

4 We become cynical about democracy because the public does not act the way the simplistic definition of democracy says that it should act, or we try to whip the public into doing things it does not want to do, is unable to do, and has too much sense to do.

Para Schattschneider (1960), a crise não é da democracia, mas sim da teoria. Segundo ele (1960, p. 131, tradução nossa), “nos tornamos cínicos em relação à democracia porque o público não age da maneira como a definição simplista de democracia diz que ele deve agir, ou tentamos forçar o público a fazer coisas que ele não quer fazer, é incapaz de fazer, e coisas que não faz sentido ele fazer”⁴. O acúmulo de evidências empíricas sobre o funcionamento real das democracias ao redor do mundo pode nos permitir construir uma teoria mais realista e menos folclórica da democracia. Por sua vez, essa teoria poderia nos ajudar a compreender o que de fato a democracia produz e quais mecanismos podem ser criados para garantir que ela seja mais responsiva e funcione mais adequadamente.

Por exemplo, ao compreender os limites da punição da corrupção nas urnas, podemos pensar no fortalecimento de mecanismos mais horizontais e efetivos de controle desse problema. Políticos corruptos podem e devem ser punidos judicialmente e desautorizados a participar de eleições. Pensar em soluções e saídas para os demais impasses da democracia representativa é o desafio central da ciência política contemporânea. E como lembram Achen e Bartels (2016), da mesma forma que um passo importante em direção à democracia foi dado quando questionamos a noção de que reis eram escolhidos por Deus, a rejeição de uma teoria romântica e ingênua da democracia é um caminho promissor para pensarmos os capítulos futuros da nossa política.

REFERÊNCIAS

- ACHEN, Christopher; BARTELS, Larry. *Democracy for Realists*. New Jersey: Princeton University Press, 2016.
- CHANG, E. C. C.; GOLDEN M. A.; and HILL S. J. Legislative malfeasance and political accountability. *World Politics*, 62(02), 2010, p. 177–220.
- GELMAN, Andrew. Do shark attacks swing elections? *The Washington Post online*, Oct. 28, 2016. Disponível em: <<https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2016/10/28/do-shark-attacks-swing-elections/>>. Acesso em: 09 nov. 2016.
- HEALY, Andrey J.; MALHOTRA, Neil; MO, Cecilia Hyunjung. Irrelevant events affect voters' evaluations of government performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States*, July 20, 2010, vol. 107 no. 29. Disponível em: <<http://www.pnas.org/content/107/29/12804.full>>. Acesso em: 09 nov. 2016.
- PATTIE, C.; JOHNSTON, R. The electoral impact of the UK 2009 MPs' expenses scandal. *Political Studies*, 60(4), 2012, p. 730–750.
- PETERS, J. G.; WELCH, S. The effects of charges of corruption on voting behavior in congressional elections. *The American Political Science Review*, 74(3), 1980, p. 697–708.
- REED, S. R. Political corruption in Japan. *International Social Science Journal*, 48(149), 1996, p. 395–405.
- SCHATTSCHNEIDER, Elmer E. *The Semisovereign People: A Realist's View of Democracy in America*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960.
- WELCH, S.; HIBBING, J. R. The effects of charges of corruption on voting behavior in congressional elections, 1982–1990. *The Journal of Politics*, 59(01), 1997, p. 226–239.

O PROFESSOR OLIVEIRA LIMA

reflexões de um diplomata-historiador sobre a educação

Nathalia Henrich

Professora associada ao Programa de Pós-Graduação em História da PUCRS. Doutora em Sociologia Política pela UFSC

MANOEL DE OLIVEIRA LIMA CABE PERFEITAMENTE NA CATEGORIA DE “ILUSTRE desconhecido” no Brasil de hoje. Ele se converteu em um daqueles nomes que soam familiares, que poucos conseguem ligar diretamente às suas obras ou ao motivo pelo qual se tornou conhecido. Isso sem contar as diversas confusões geradas por quase homônimos mais famosos, como Oliveira Vianna. Não significa dizer que Oliveira Lima tenha sido esquecido no seu Recife natal. A antiga rua Corredor do Bispo, onde nasceu na Boa Vista, foi rebatizada como avenida Oliveira Lima e sua casa foi preservada. Nas imediações está instalada a Escola de Referência em Ensino Médio Oliveira Lima, homenagem que provavelmente o deixaria orgulhoso. Mas ele certamente não é um nome popular, nem mesmo no seu estado e na sua cidade. Não foi sempre assim, no entanto. Durante a carreira diplomática, marcada por algumas polêmicas que mobilizaram a opinião pública brasileira, fazia parte do “trio homérico” da diplomacia brasileira ao lado do Barão do Rio Branco e de Joaquim Nabuco. As inevitáveis comparações com seu conterrâneo Nabuco quase sempre deixam Oliveira Lima em desvantagem em vários aspectos – se estas se justificam ou se seus resultados são corretos é tema ainda a ser debatido com a profundidade que merece –, e, se há uma evidente, é o enorme abismo

entre o que se sabe sobre a vida e a obra de um e de outro desses pernambucanos ilustres.

Este texto não busca suprir essas lacunas e nem mesmo iniciar uma discussão – necessária, sem dúvida – sobre o legado de Oliveira Lima ou sobre como a figura de Joaquim Nabuco de certa forma o eclipsou em vida e postumamente. O objetivo é muito mais modesto, mas oferece seu grão de areia nesse projeto em andamento de recuperação da obra de Oliveira Lima e de reivindicação do espaço que lhe corresponde. Assim, aqui me proponho a apresentar alguns elementos de uma das facetas menos conhecidas do diplomata-historiador, a de professor. Muito embora não tenha sido um educador por formação, Lima acabou seus dias como Professor de Direito Internacional na Universidade Católica da América em Washington e antes disso desempenhou a mesma função na qualidade de visitante em instituições de prestígio, como as universidades de Stanford, Harvard e Sorbonne. Examinando as experiências que o levaram por esse caminho, tratando também de recuperar algumas das reflexões suscitadas por elas sobre a educação de maneira geral e o ensino superior em especial, bem como as lições que ele aprendeu e procurou ensinar ao Brasil.

OLIVEIRA LIMA, ESSE ILUSTRE DESCONHECIDO

Os fatos mais corriqueiros da vida de Manoel de Oliveira Lima, filho caçula de um comerciante do Porto, Luiz de Oliveira Lima, e de Maria Benedicta de Miranda Lima, nascida no engenho Antas, em Rio Formoso, são bem conhecidos. O temporão da família nasceu em 25 de dezembro de 1867 no Recife, de onde saiu aos 8 anos rumo a Lisboa para nunca mais voltar definitivamente. No Recife permaneceram os três irmãos mais velhos e toda a parentela que garantiria uma ligação sentimental perpétua entre Oliveira Lima e o torrão natal.

O que as narrativas que procuram fincar Oliveira Lima em solo pernambucano geralmente minimizam é que foi apenas em 1890, aos 23 anos e já formado no Curso Superior de Letras, que ele retornou ao Brasil. É certo que essa longa ausência não foi sinônimo de afastamento completo. Esteve sempre presente a imagem de um Recife meio imaginário, embalada pelas recordações da infância e pelas remessas constantes de farinha e goma de mandioca, doces e queijos do sertão recebidas em Lisboa. Oliveira Lima sempre nutriu curiosidade e admiração pelas coisas do Brasil, o que se refletiu na sua primeira experiência jornalística, aos 14 anos, com a criação do *Correio do Brasil*. Também seu primeiro trabalho

foi como secretário na Sociedade de Beneficência Brasileira. De lá acompanhou de perto a movimentação da Proclamação e trabalhou pelo reconhecimento da República em Portugal. E foi graças a esse empenho que ganhou as suas “esporas de cavalleiro da republica” (LIMA, 1986, p. 92). Essas credenciais abriram definitivamente as portas para a carreira diplomática e propiciaram sua volta ao Brasil.

A diplomacia aparecia como opção natural para um rapaz com a sua formação e suas relações. O cunhado, o abolicionista pernambucano e diplomata Pedro de Araújo Beltrão, certamente influenciou na escolha. Foi ele quem o acompanhou no seu regresso ao Brasil, uma viagem que marcaria definitivamente a sua vida em vários sentidos e que sacramentou sua ligação com Pernambuco. Afinal, em poucos meses, ele assegurou sua nomeação como segundo secretário da Legação Brasileira em Lisboa e foi aceito no seio da elite açucareira através do compromisso selado com Flora Cavalcanti. Através dessa união, Oliveira Lima agregava definitivamente o elemento do prestígio social a sua família, ao fincar suas raízes entre os membros da antiga aristocracia local, e elevando o *status* legado por seu pai, que, ainda que rico, era mero comerciante.

Aí se inicia o capítulo mais conhecido da sua vida e que, sem dúvida, lhe rendeu mais notoriedade. No entanto, é impossível separar totalmente a diplomacia das demais atividades que desenvolveu, porque, sem a mobilidade proporcionada pela carreira, Oliveira Lima certamente não teria podido realizar o mesmo que realizou. Ele ocupou postos em Lisboa, Berlim, Washington, Londres, Tóquio, Caracas, Bruxelas e Estocolmo em seus mais de 20 anos no Itamaraty. Isso permitiu que desenvolvesse suas pesquisas em arquivos de vários países, ampliasse suas redes de contatos e fosse um observador privilegiado de processos políticos, sociais e históricos que marcaram o mundo. E era através da imprensa que ele informava os leitores brasileiros sobre os mais diversos temas, ainda que sua atuação nesse meio seja bem menos conhecida que a de diplomata, ao menos para o público contemporâneo. Lima foi um escritor extremamente prolífico, que começou a colaborar em 1885 no Jornal do Recife e não parou até bem pouco antes de sua morte. Ele trabalhou para os jornais mais importantes do país, como o Jornal do Commercio, O Estado de S. Paulo, O Paiz, Correio da Manhã e Diário de Pernambuco. Além das colaborações em veículos estrangeiros, como a coluna que manteve em La Prensa, de Buenos Aires.

Ao mesmo tempo que desenvolvia uma intensa atividade jornalística, ele dedicava parte considerável da sua vida às pesquisas históricas. Era um assíduo frequentador de arquivos, nos quais garimpava documentos sobre o Brasil e que forneciam as fontes para seus livros. O longo e minucioso trabalho em arquivos europeus resultou no monumental *Dom João VI no Brasil* (LIMA, 1908a), que ajudou a reabilitar a figura do monarca português e até hoje é uma referência incontornável. Desses descobrimentos não se beneficiaram apenas seus projetos pessoais, mas a historiografia nacional como um todo, já que era parte da sua faina publicar catálogos e descrições dos seus achados. É o caso do seu guia de fontes para a História do Brasil no Museu Britânico e do catálogo de livros raros da Oliveira Lima Library, úteis até hoje.

Oliveira Lima tinha ainda a preocupação constante com a divulgação da sua obra. Resulta impressionante o seu esforço para distribuir exemplares dos seus livros e artigos a bibliotecas, instituições, jornais, revistas e personalidades influentes ao redor do mundo. Uma passada de olhos nos álbuns que montava com recortes de jornal, cópias de artigos seus e de amigos – e inimigos – que lhe interessavam nos revela também muitas cartas, cartões de visita e bilhetes com agradecimentos pelo recebimento de algum texto seu. Essa prática não era novidade; a divulgação era parte do trabalho intelectual, e as redes de sociabilidade formadas através dessas trocas são bem conhecidas. O que impressiona em Oliveira Lima é a dimensão desse esforço, que, guardadas as proporções para a época, pode, sem dúvida, ser considerado global. Pouquíssimos escritores brasileiros daquele período tiveram sua obra conhecida em latitudes tão distantes como Oliveira Lima, graças, em boa medida, a sua escrupulosamente executada política de divulgação.

Uma forma de divulgação muito eficaz foi sua atividade de conferencista. Como publicista ou polígrafo, para usar a terminologia da época, Lima realizou como nenhum outro dos seus contemporâneos um projeto de divulgação cultural do Brasil no exterior. Havia, certamente, um elemento de autopromoção nesses esforços, mas os resultados foram positivos também para o país. É preciso ter em conta que, durante toda a Primeira República (1889-1930), não foram implementadas políticas sistemáticas de difusão da cultura brasileira no exterior. Houve, sim, diversas iniciativas que funcionaram isoladamente, e, como representante brasileiro, Lima tomou parte em várias delas. Mas ele, em diversas ocasiões, extrapolava suas prerrogativas institucionais e

tentava dar um passo além. Uma mostra dessa atitude ocorreu no Congresso de Americanistas de Viena (1908), ao qual compareceu como delegado brasileiro nomeado pelo Ministério do Interior. Ele decidiu apresentar uma moção para que a língua portuguesa fosse considerada um dos idiomas oficiais do evento, uma iniciativa que partiu do seu desejo de dar mais visibilidade ao português. No mesmo evento, ainda quis apresentar a candidatura do Brasil como sede do próximo Congresso, mas não obteve uma resposta oficial do Itamaraty a tempo. Ele sempre achou que a negativa era fruto dos ciúmes de Rio Branco, que não teria apreciado a repercussão positiva da sua moção. A explicação é plausível, ainda que não possa ser comprovada, mas é, sobretudo, sintomática da difícil relação entre os dois. É também evidência do quanto o embate entre esses dois grandes egos interferia diretamente na sua carreira. Enfim, a despeito das dificuldades resultantes dessa relação conflituosa, ele foi um trabalhador intelectual incansável, assim como um divulgador incansável de seus esforços e do país que os inspirava.

O fruto mais palpável desses esforços foi a sua consagração, internacionalmente, como intelectual. Como, por razões diversas, Oliveira Lima não faz parte do panteão dos heróis da diplomacia brasileira e nem mesmo costuma aparecer em lugar de destaque entre os historiadores nacionais, fica difícil hoje apreciar com a devida medida o papel que desempenhou no seu tempo. Mas a verdade é que ele era considerado uma autoridade em assuntos brasileiros e ibero-americanos nas Américas e na Europa de princípios do século XX e gozava de enorme prestígio. Para além do seu papel como diplomata, ele foi capaz de construir sua reputação como historiador no Brasil e no exterior. Nesse sentido, é importante lembrar que Oliveira Lima pode ser considerado o primeiro historiador brasileiro profissional, ou seja, com formação universitária em História. Os ensinamentos adquiridos no pioneiro Curso Superior de Letras em Lisboa muniram o jovem de instrumentos teóricos, metodológicos e também técnicos para o desenvolvimento do seu ofício, e essa formação foi o traço que marcou todas as suas demais atividades. Como diplomata, tinha o apego às fontes, às minúcias, aos relatórios detalhados e bem fundamentados. Como jornalista e cronista de viagem, mantinha o mesmo zelo por buscar dados, citar fontes, conhecer a fundo os assuntos sobre os quais se propunha a falar. Como conferencista, adotava a mesma postura, e por isso de suas conferências resultaram alguns dos seus livros mais importantes. Assim, não causa

nenhum espanto que Oliveira Lima passasse a contemplar uma carreira docente a certa altura da vida, especialmente quando as decepções com a carreira diplomática começaram a acumular-se.

A atividade de conferencista não era de forma alguma estranha a Oliveira Lima, embora não fosse afeito a dar discursos e reconhecesse mesmo sua falta de talento para a oratória. Exatamente por isso dizia que nunca havia feito um discurso de improviso. As suas falas eram sempre preparadas com antecedência e lidas. O público reconhecia que ele “não [era] um actor na tribuna”, afinal, ele não representava o que escreve, “lê simplesmente, mas lê com tanto gosto e tacto quanta precisão e justeza”. Com isso, conseguia ser “um ledor admirável, que encanta o auditório e satisfaz os mais exigentes” (coluna Os respingos, *Diário de Pernambuco*, de 24 de dezembro de 1904).

Foi a partir da sua passagem pela Bélgica que recebeu o epíteto de embaixador intelectual do Brasil, dado pelo sueco Göran Björkman. O apelido tinha razão de ser. Recém-chegado a Bruxelas, em 1908, foi nomeado pelo Itamaraty como delegado brasileiro no IX Congresso Geográfico de Genebra e no XVI Congresso Internacional de Americanistas, em Viena. Em janeiro de 1909, deu duas conferências sobre língua portuguesa e literatura brasileira na Universidade de Louvain, na Bélgica, e participou da festa da intelectualidade brasileira, de uma homenagem ao recentemente falecido Machado de Assis, na Sorbonne, e do III Congresso Internacional de Música, em Viena. Ele participou ainda do XVIII Congresso dos Americanistas em Londres (1912) e foi eleito vice-presidente honorário do congresso.

Lima sabia que estava tendo uma grande oportunidade e queria aproveitá-la. Ele avaliava corretamente que aquele era um momento em que os congressos intelectuais estavam “na moda e realizam-se às dezenas na Europa”, promovendo perfeitas ocasiões “para desmanchar preconceitos entre as nações e gerar entre os povos afeição sincera” (LIMA, 1908b). Era com esse espírito que se empenhava em participar em quantos fóruns fosse possível. E ainda não se pode deixar de ter em conta que sua permanência na Europa foi em muitos sentidos libertadora e teve um efeito positivo sobre suas atividades paralelas. Certamente Bruxelas não era um posto de primeira ordem, mas ao menos lhe dava mobilidade pelo continente, acesso a bibliotecas, arquivos e leilões de livros, além da chance de circular entre os círculos educados da Europa.

Estar longe das intrigas dos corredores do Itamaraty também contribuía para que ele pudesse desenvolver suas atividades com

menos amarras e colher os louros das suas vitórias. Seu temperamento explosivo, certamente pouco compatível com a diplomacia, a defesa ferrenha da sua independência de opinião e um gosto particular pela polêmica custaram um preço alto. Não cabe dúvida de que os desentendimentos com o Barão do Rio Branco – alguns dos quais poderiam ter sido evitados, caso Lima tivesse tido um pouco mais de “diplomacia” – impactaram negativamente o que poderia ter sido uma carreira brilhante. Por conta da sua franqueza excessiva, do excesso de brios e às vezes de pura teimosia, ele foi preterido em promoções, sofreu ataques injustos na imprensa e teve diminuídos ou até silenciados alguns de seus logros. Nesses anos em que serviu na Europa, porém, Lima pôde circular com desenvoltura, avançar em suas pesquisas, publicando e dando conferências. Eram essas as atividades que amenizavam sua crescente decepção com a diplomacia, e era a perspectiva de dedicar-se exclusivamente a elas que o fazia acalentar o projeto de aposentar-se e fixar residência em Londres, assim que possível.

Com toda a experiência acumulada nesse período, Oliveira Lima, em 1911, iniciou um projeto novo e mais ambicioso. Em 15 de março, começou a lecionar um curso na Faculdade de Letras da Sorbonne, o que faz dele, provavelmente, o primeiro brasileiro a dar aulas naquela universidade. As conferências deram origem ao livro *Formation historique de la nationalité brésilienne* (LIMA, 1911). Sua avaliação deve ter sido positiva, porque não demorou muito para que ele desse mais um passo rumo a uma nova carreira.

LIÇÕES DOS ESTADOS UNIDOS: EDUCAÇÃO E CIVILIZAÇÃO

Um indício de que Lima estava seriamente contemplando uma mudança na sua vida profissional é que partiu dele a ideia de em seguida ir aos Estados Unidos para uma série de conferências em universidades. Seu plano foi acolhido com entusiasmo pelo vice-presidente de Stanford, John Casper Branner. Branner era geólogo e especializou-se no Brasil, país pelo qual se encantou a ponto de escrever a primeira gramática de português para falantes de inglês com o intuito de popularizar o idioma entre seus compatriotas. Ele se tornou amigo próximo de Oliveira Lima, com quem compartilhava o apreço pelo café brasileiro e o amor aos livros, e o incentivou a ir à Califórnia.

O casal Oliveira Lima desembarcou em Nova York em setembro de 1912 para uma temporada que duraria até janeiro de 1913. Encantado pelas possibilidades da vida como conferencista, Oliveira Lima organizou um cronograma de viagens que lhe

permitiu cruzar os Estados Unidos e passar por 12 universidades no total. As suas experiências e observações nessa travessia foram fundamentais para o reavivamento da sua simpatia pelos Estados Unidos, e, possivelmente, influenciaram de modo decisivo seus planos de carreira.

Depois de 12 anos de ausência dos Estados Unidos, sua primeira reação foi de surpresa, porque “não imaginava que fosse tão fervoroso o estudo em geral nos estabelecimentos superiores de ensino dos Estados Unidos” (LIMA, 1913). E muito menos antecipava “que a curiosidade intelectual estivesse tão desperta pelo que nos diz respeito, nem que nossos temas absorvessem a atenção de tantos eminentes professores americanos” (LIMA, 1913). Ele chegou a esse diagnóstico depois de elaborar um cuidadoso inventário dos professores e cursos dedicados ao tema da América Latina nas universidades do país. Outro dado que o deixou satisfeito foi a existência de bibliotecas especiais dedicadas aos assuntos latino-americanos, entre as quais se destacava a de Stanford, nascida da doação da volumosa biblioteca particular de John Casper Branner. É bem possível que aí tenha surgido, ou pelo menos se consolidado, seu desejo de fazer algo similar com os seus livros.

Lima já era um admirador do sistema de ensino universitário dos Estados Unidos, mas não o conhecia tão de perto. Desde sua primeira estada no país, valorizava as universidades como um necessário refúgio do pensamento naquela terra tão pujante de desenvolvimento industrial e absorvida pelas preocupações materiais. Elas representavam o lugar “onde se codifica a moral do país”, onde se cristalizava o sentimento de “predestinação da raça”. Acima de tudo, elas não eram meras fábricas de bacharéis, mas geradoras de sábios (LIMA, 1899, p. 307). Essa era uma crítica que fazia ao ensino no Brasil, ao bacharelismo das nossas elites, mais preocupadas com títulos que com o conhecimento genuíno.

O caráter prático da educação nos Estados Unidos despertava sua admiração. A inclinação para a ação era um traço positivo que identificava na sociedade norte-americana em geral, onde encontrava aos “centos os exemplos de constância, labor e audácia” entre seus homens de negócio (LIMA, 1899, p. 105). Alguns desses bons milionários estavam por trás de obras admiráveis, como os projetos filantrópicos de Rockefeller e as doações de Leeland Stanford, que permitiram a criação da Universidade, mesmo caso de Johns Hopkins. Por isso lhe parecia que nos Estados Unidos “não ha quasi ricos inúteis, assim como não ha quasi elegantes ociosos” (LIMA, 1899, p. 106).

“

os congressos intelectuais estão
na moda e realizam-se às dezenas
na Europa, promovendo perfeitas
ocasiões para desmanchar
preconceitos entre as nações e
gerar entre os povos afeição sincera

Foi com essa mesma admiração que observou durante a viagem como a “diligência americana” conseguiu transformar a região desértica do Arizona, “que parecia votada sem remissão ao perpétuo abandono” (LIMA, 1912). Lá, pela primeira vez, avistou indígenas e se interessou por suas condições de vida. No Kansas, visitou uma instituição dedicada exclusivamente à educação indígena. Lima via com bons olhos que o Estado estivesse tomando providências para reparar o “longo tempo de negligência e mesmo de crueldade para com os índios”, criando institutos que buscavam “resgatar o passado, protegendo-os e em certa medida elevando-os”, através da educação mais prática que literária. Era, enfim, um elogiável esforço para alcançar a “civilização do elemento aborígene” (LIMA, 1912).

Para ele, essas instituições cumpriam com perfeição seu papel de oferecer uma educação compatível com as posições sociais e correspondentes “necessidades” desses indivíduos. Com isso, a elevação moral alcançada era um avanço coletivo, um passo a mais rumo à civilização do país como um todo. A educação era, portanto, um caminho claro para a civilização, mas sem ser um projeto nem emancipador nem de mudança social. Ao contrário, era um projeto conservador que visava manter intactas estruturas e hierarquias.

Era sob o mesmo prisma que observava a educação dos negros nos Estados Unidos. Quando lá chegou pela primeira vez, em 1896, sua preocupação constante era observar os paralelos com o Brasil e, através da comparação, apontar soluções para o seu país. Para ele, havia claras semelhanças entre a decadência do Sul dos Estados Unidos e do Nordeste brasileiro e o papel do “elemento negro”. Ele nunca acreditou que o negro merecesse desprezo e, embora fosse “certamente uma raça inferior” que lutava contra o meio e contra traços hereditários, não a considerava uma população “totalmente inútil”. Ele reconhecia que seu espírito era passível de educação e via potencial para o progresso, desde que lhe fossem fornecidos os princípios corretos. Ou seja, “uma profissão manual e uma boa instrução elementar”, já que “o braço e não a cabeça é que precisa ser ensinado” (LIMA, 1899, p. 47).

Nesse sentido, esteve atento aos resultados das ações para a “civilização da raça africana” postas em prática nos Estados Unidos, que o terminaram de convencer de que “o negro é merecedor de atenção e susceptível de adiantamento, si dirigido pelo branco” (LIMA, 1899, p. 49). Ele achava que os esforços de aprimoramento moral realizados pelos brancos norte-americanos lentamente tendiam a diminuir “a celebrada indolência e real imprevidência da gente de côr” e ajudar a reerguer o Sul (LIMA, 1899, p. 38). As boas políticas educativas locais faziam com que os alunos saíssem dos institutos prontos a “disseminar instrução theorica e profissional entre as massas ignorantes da sua raça, realizando-os com resultados por vezes prodigiosos”. Em suma, a educação era um caminho eficaz para que os negros se transformassem nos excelentes operários que o país necessitava, “dóceis e resistentes” (LIMA, 1899, p. 37).

Não era um raciocínio muito diferente daquele aplicado a sua apreciação do ensino na Suécia. Quando visitou o país em 1909, Oliveira Lima ficou abismado com a “condição de equilíbrio” que existia na educação. Era uma “combinação tão completa” que era “quase perfeita” entre o estímulo ao corpo e à mente (LIMA, 1971a, p. 353). Ele comparava o sistema sueco com os ginásios ingleses, onde havia a “proeminência aos desportos”, e os alemães e franceses, nos quais visava-se “sobretudo a cultura cerebral”, para considerá-lo muito superior. Chegou a dizer que “a velha pedagogia exclusivamente intelectual” havia recebido na Suécia “o golpe mais certo” (LIMA, 1971a, p. 354). Ficou especialmente encantado com a existência de escolas populares superiores, as chamadas *Folkshögskolar*, cuja mera existência, na sua opinião, “abonava

a cultura” sueca. Elas pretendiam “dotar a mocidade adulta das classes inferiores de uma educação patriótica, cívica e prática”, mantendo um equilíbrio entre o cultivo da vontade e o da inteligência (LIMA, 1971b, p. 357). Dessa maneira, os jovens das classes populares eram expostos tanto ao conhecimento acadêmico quanto ao prático e aos preceitos cívicos e morais que os tornariam bons cidadãos, além de fornecer aprendizado com normas de convivência social. Tudo na medida exata das “necessidades” das classes inferiores.

Há, evidentemente, um elemento racial e um elemento social que interferem diretamente nas suas visões sobre a educação em todos os níveis. Diferentes populações e classes sociais necessitam de uma educação diferenciada, que atenda melhor as suas “disposições” e “necessidades”, portanto. Essa posição bastante influenciada pelas teorias racialistas tão em voga ainda em princípios de século XX, como o Darwinismo Social e as ideias de Spencer, não chega a ser surpreendente e nem destoa de muitos intelectuais seus contemporâneos. Por outro lado, suas ideias sobre a educação feminina podem ser consideradas avançadas para o seu tempo.

Primeiro, não se pode perder de vista o peso da influência das duas mulheres mais importantes da vida Oliveira Lima. Com a convivência com Flora e Sinhá, não se estranha que Lima tenha se acostumado a pensar em mulheres em pé de igualdade com os homens em termos de capacidade intelectual. Apoiava iniciativas de ampliação da educação feminina e considerava que elas deveriam ser incorporadas ao mercado de trabalho, se assim o desejassem. Ele procurou incentivar mulheres talentosas, divulgando seu trabalho, como quando incluiu Julia Lopes de Almeida na sua série sobre escritores brasileiros na *Revue d'Amérique Latine* e chegou a dar uma conferência sobre Nísia Floresta. Por esses esforços é que acabou eleito paraninfo da primeira turma de moças formadas na Escola Doméstica de Natal, no Rio Grande do Norte.

Como já destaquei, Lima admirava a educação norte-americana, porque preparava para a vida prática. Ele via nesse modelo vantagens também para as mulheres porque mesclava formidavelmente os estudos sérios, os prazeres da vida social e as obrigações do serviço doméstico. Para o diplomata, não havia dúvidas de que a elevação do nível dos estudos oferecidos para as mulheres no Brasil beneficiaria o conjunto da sociedade. E aos críticos preocupados com o potencial desagregador da família respondia que a educação familiar seria a primeira a lucrar com a elevação da mulher.



Biblioteca Oliveira Lima, na Universidade Católica da América, em Washington, EUA | Fonte: Café Colombo

A partir dessa perspectiva é que Oliveira Lima maravilhava-se ao observar que “a mulher abrem-se nos Estados Unidos fartas e fáceis carreiras” (LIMA, 1896, p. 340, tomo VII). Ele destacava ainda o quanto a educação mista e a possibilidade de convivência entre os dois sexos em muito mais ambientes que no Brasil, como os clubes esportivos, as universidades e associações das mais diversas, tinham um efeito salutar para os costumes. Ao naturalizar a convivência entre homens e mulheres, especialmente os jovens, a sociedade norte-americana realizava um exercício de civilização.

Eram esses o elementos que o convenciam do caráter superior da mulher americana e do seu valor para a sociedade. É claro que para ele a influência das características atribuídas à raça americana desempenhavam um papel fundamental. Ele atribuía, por exemplo, a liberdade de maneiras das norte-americanas à “tradicional independência feminina da raça saxônica”, que lhes era “natural” e estava “por assim dizer na massa do sangue” (LIMA, 1899, p. 130). Considerava também que o sucesso do movimento feminista

nos Estados Unidos se dava porque, graças à raça e à educação que as mulheres recebiam, este sempre teve um caráter prático e evitou tratar de temas de política e religião, como as francesas faziam. Na sua comparação, a grande diferença entre brasileiros e norte-americanos no que diz respeito à situação da mulher é que o americano considera a mulher no geral como um ente dotado de inteligência igual a sua, “senão superior sob o ponto de vista do refinamento”. Enquanto isso, no Brasil, tem-se a “impressão toda latina de que a mulher é um objecto de prazer e um movel de luxo, sem direitos posto que com obrigações” (LIMA, 1899, p. 125). Por isso mesmo, afirmava que o Brasil tinha muito a aprender com os Estados Unidos nesse aspecto.

UM AMIGO DOS LIVROS

Oliveira Lima ainda teve mais uma oportunidade para observar de perto o funcionamento das universidades nos Estados Unidos antes de se decidir pelo seu exílio voluntário em Washington, onde acabaria falecendo em 1928. Em 1915, ele recebeu, através do Embaixador norte-americano no Brasil, Edwin Morgan, o convite do presidente da Universidade de Harvard, Abbott Lawrence Lowell, para que inaugurasse a Cátedra de História e Economia da América Latina. Para Oliveira Lima, era a chance de exercer pela primeira vez o papel de docente em um curso regular completo. Além disso, existia o atrativo financeiro do salário de US\$ 2.500, o que certamente contribuiu para que se superasse o medo de enfrentar a travessia de Londres até os Estados Unidos, já com a guerra deflagrada, em setembro de 1915 (HENRICH, 2016).

O novo professor não teve dificuldades em adaptar-se, mas sentiu a diferença das experiências anteriores como conferencista. Precisou preparar um número maior de aulas, adaptá-las ao nível de conhecimento dos alunos e corrigir provas dos seus 57 alunos de graduação e pós-graduação. Guardava as melhores lembranças desse tempo, sobre o qual falou em várias conferências e artigos (LIMA, 1918). Ele ficou muito satisfeito com a diligência dos seus alunos, que, junto com o alto nível de exigência da universidade, lhe parecia a receita para manter os altos níveis de excelência de Harvard. Ele admirava especialmente a capacidade de independência no estudo e o sentimento de veneração que os alunos dispensavam aos velhos mestres. Era em grande medida por causa desses professores que Oliveira Lima considerava as universidades americanas instituições modelares. Afinal, eles se dedicavam

ao mesmo tempo a elevar o nível intelectual de seus estudantes e a encorajar a atividade mental, além de desempenhar um relevante papel na sociedade.

Sempre lhe havia parecido excelente que as universidades nos Estados Unidos fossem também centros de cultura e convivência social. Como professor, não se restringia às atividades acadêmicas, procurava integrar-se à vida no *campus* e nunca recusava os convites de alunos para almoços após as aulas. Ele aproveitava cada ocasião para entender melhor aquele país e foi assim que observou de perto vários aspectos típicos da vida universitária, como os esportes e os diversos *clubs*. Não lhe escaparam nem os ritos de iniciação “burlescamente misteriosos” por que passavam os novatos, e chegou a assistir à cerimônia de Quentin Roosevelt no Club Signet em 1915 (LIMA, 1918). Ele mesmo foi aceito no Clube de História de Harvard como membro honorário.

A vida acadêmica estava claramente lhe agradando, bem como a promessa de um estreitamento na cooperação intelectual no continente. Lima estava animado com a ideia de um intercâmbio regular de professores entre universidades dos Estados Unidos e da América do Sul. Apesar de todo o entusiasmo pelo estreitamento das relações com os Estados Unidos através do intercâmbio de professores, havia pelo menos um elemento que desgostava profundamente o pacifista Oliveira Lima. Comparando as universidades em sua visita em 1912 com as daquele momento, mal as podia reconhecer. Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, parecia que se haviam transformado em verdadeiros acampamentos voltados à preparação para possíveis expedições europeias. Em 1915, apesar de os Estados Unidos estarem neutros no conflito, ele observa no *campus* que a palavra de ordem já era *preparedness*, ou seja, a preparação militar para a defesa e o ataque. Via com tristeza que onde antes se educava para profissões liberais, para tarefas construtivas, agora educava-se para a guerra e para a destruição.

Oliveira Lima deixa os Estados Unidos ao fim do seu curso, em 1916, mesmo ano em que toma a decisão de doar sua biblioteca para a Universidade Católica da América. Esse gesto causa controvérsias até hoje, em grande parte pelo desconhecimento dos termos dessa doação e das circunstâncias que a cercaram. Essa decisão foi acompanhada de outra, não menos importante, de mudar-se definitivamente para Washington, o que aconteceu só em 1920. Oliveira Lima partiu com a esposa para os Estados Unidos depois de ver definitivamente frustrado seu plano de

estabelecer-se em Londres, devido às acusações de germanofilia levantadas contra ele por causa de artigos seus na imprensa. Como disse o argentino Lucas Ayarragaray, Oliveira Lima ia iniciar uma nova etapa em que abandonava a ação para entregar-se à vida do pensamento.

Além da decisão de estabelecer-se nos Estados Unidos, a doação da sua biblioteca ajudou a cristalizar a imagem de um homem amargo e ressentido, que esperou até o último momento para vingar-se do seu país. Como se não fosse suficiente material para polêmica, havia ainda o desejo expresso de ser enterrado em Washington, o que seria a prova irrefutável do seu desprezo pelo Brasil. Em realidade, ambas as decisões estiveram envoltas em contextos bastante mais complexos que uma simples demonstração final de ressentimento. Havia vários anos, Oliveira Lima nutria o desejo de reunir sua coleção de livros dispersos pelos países onde havia vivido e de poder dedicar-se a ela. O plano inicial de ir a Londres após a aposentadoria com esse fim terminou não se realizando, e ele precisava optar por outra cidade. Havia ainda um grande problema prático para resolver. Como transportar cerca de 40.000 livros que estavam dispersos em três países durante a guerra? A empresa não era fácil e nem barata, e, assim, a ideia de doar a coleção a uma universidade nos Estados Unidos foi tomando corpo. No Brasil, nenhuma instituição tinha condições de abrigar tamanho acervo e nem de fazer frente aos gastos que a reunião implicava. Lima havia conhecido e se maravilhado com as bibliotecas universitárias do país e conhecia exemplos como o de Casper Branner. Houve conversas com Stanford e Harvard, duas instituições com as quais teve contato, mas a falta de fundos não permitiu que nenhuma das duas universidades recebesse a doação.

Afinal, decidiu-se pela Universidade Católica da América, em Washington, que já conhecia desde a primeira vez que viveu no país. Na época se mostrava otimista com vários aspectos da vida nos Estados Unidos, entre eles o ambiente de liberdade religiosa e os prospectos para o crescimento do catolicismo. Ele não apenas pensava que o país era um terreno fértil para a expansão da religião católica como chegou a afirmar que “o catholicismo americano é sem sombra de duvida o catholicismo do futuro” (LIMA, 1899, p. 289). A explicação para tamanha esperança era que via nos Estados Unidos o lugar onde a doutrina romana se apresentava menos contaminada de reacionarismo mais liberal; mais evangélica e, em última instância, mais cristã.

Foi nesse contexto que ficou especialmente bem impressionado com a relação estabelecida entre religião e ciência que era posta em prática na Universidade Católica da América. A universidade foi fundada como um centro de pesquisa e estudos de pós-graduação em 1889, mas os cursos de graduação foram implementados apenas em 1904. Portanto, quando Lima conheceu o *campus* da universidade, entre 1896 e 1899, ficou surpreso e satisfeito com a existência de uma instituição voltada unicamente à pesquisa de alto nível. Ele descreveu em detalhe os métodos da Universidade Católica, que lhe pareceram extraordinários, em artigos e depois no livro *Nos Estados Unidos* (LIMA, 1899). A seu ver, através da liberdade dos alunos em escolher seus cursos e combiná-los de forma que melhor se adaptassem a suas inclinações intelectuais, e através também do estímulo à pesquisa, a universidade visava, muito mais do que conferir títulos, desenvolver as inteligências. Isso o levava a concluir que “a independência é o alicerce da educação americana, como a sujeição o é da educação latina” (LIMA, 1899, p. 307).

Oliveira Lima via a Universidade Católica como um centro de convergência para a disseminação tanto da fé como da investigação científica, que colocava em prática exatamente a visão que ele tinha sobre religião e ciência. Contribuía para sua escolha a localização estratégica. Washington era a capital do país e abrigava importantes instituições, como a União Pan-Americana e a Carnegie Endowment for Peace, que ele via como aliadas na disseminação de um novo pan-americanismo baseado no mútuo entendimento entre os países. Ele pretendia que sua biblioteca fosse o núcleo inicial de um Instituto de Estudos Ibero-Americanos. Assim, em 1916, ficou acertada a doação dos livros à universidade, que se responsabilizou totalmente pelos custos de envio e transporte. Lima deixou expressas em testamento as condições para a doação, que incluíam a garantia de não dispersão do acervo e que ele pessoalmente se encarregaria da organização da biblioteca.

No mesmo documento, ele registra sua vontade de ser enterrado no lugar do seu falecimento. Na verdade, o que ele faz é declarar que não autoriza o transporte *post-mortem* do seu corpo. É claro que havia a possibilidade maior de que isso ocorresse no lugar de sua residência atual, que era Washington, mas não excluía a possibilidade de que ele viesse a falecer em qualquer outro lugar. Essa decisão não significa certamente o mesmo que dizer que ele não quis voltar ao Brasil nem depois de morto. Mais do que um ato político, como foi interpretado, era um ato de caráter

muito pessoal, até religioso, pois a sua preocupação era evitar a manipulação do seu cadáver.

Lima ainda viveu por oito anos em Washington antes de ter seu desejo atendido e ser enterrado no Cemitério de Mount Olive em Washington sob a lápide feita de pedra vinda de Pernambuco, que diz apenas: “Aqui jaz um amigo dos livros”. O trabalho de organização da biblioteca foi colossal e durou muito mais do que o previsto inicialmente. A verdade é que só quando o material começou a chegar é que ele finalmente se deu conta do tamanho da coleção que havia reunido. Foram diversas as prorrogações até a inauguração em 1924. Mas, antes mesmo da abertura, alguns privilegiados estavam consultando os materiais, como Gilberto Freyre, que sempre disse que foi o primeiro usuário da Lima Library. Ao mesmo tempo que cuidava da organização do acervo, continuava escrevendo para a imprensa, participando de congressos e, logo, assumiu a função de Professor na Universidade Católica. Costumava rir da “ironia que é inseparável do destino humano” e que permitiu que ele, mesmo nunca tendo estudado Direito, aprendesse na teoria e na prática o direito das gentes durante a carreira diplomática e fosse enterrado tendo como mortalha a beca de professor de Direito Internacional (LIMA, 1986, p. 14). O amigo dos livros, enfim, pôde descansar junto a sua biblioteca.

REFERÊNCIAS

- HENRICH, N. *Ser ou não ser antiamericana*? Os Estados Unidos na obra de Oliveira Lima. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- LIMA, O. *Nos Estados Unidos*: Impressões políticas e sociais. Leipzig: F. A. Brockhaus, 1899.
- LIMA, O. *Dom João VI no Brasil 1808-1821*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1908a. v. 2
- LIMA, O. O Congresso de Geographia de Genebra I. *O Estado de S. Paulo*, 1908b.
- LIMA, O. *Formation historique de la nationalité brésilienne*: série de conférences faites en Sorbonne. Paris: Garnier, 1911.
- LIMA, O. Cartas dos Estados Unidos VII. De S. Francisco a Chicago por outro caminho – A região seca e o “pluck” americano – Os índios e sua educação. *O Estado de S. Paulo*, p. 1, 1912.
- LIMA, O. Cartas dos Estados Unidos X. O estudo da América Latina nas Universidades Americanas. *O Estado de S. Paulo*, p. 2, 1913.
- LIMA, O. Mi profesorado en Harvard. *Revista de Derecho, Historia y Letras*, v. LXI, p. 452-464, 1918.
- LIMA, O. Cartas de Estocolmo VIII. In: SOBRINHO, B. L. (Ed.). *Obras Seletas*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1971a. p. 353-355.
- LIMA, O. Cartas de Estocolmo IX. In: SOBRINHO, B. L. (Ed.). *Obras Seletas*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1971b. p. 355-358.
- LIMA, O. *Memórias: (estas minhas reminiscências...)*. Recife: Diretoria de Assuntos Culturais da Fundarpe, 1986.

O PULSO DA CIÊNCIA

Alfredo Marcos

Catedrático de Filosofia da Ciência da Universidade de Valladolid.
Doutor em Filosofia pela Universidade de Barcelona

INTRODUÇÃO: A CIÊNCIA COMO AÇÃO PESSOAL

Para alguns filósofos, sobretudo na tradição positivista, a ciência é constituída por enunciados teóricos e observacionais, aqueles que encontramos tipicamente nos artigos, informes de laboratório e livros. A produção desses enunciados se regeria por um suposto método científico, baseado exclusivamente na observação e na inferência lógica. Essa visão da ciência é, minimamente, parcial, e está superada atualmente.

A ciência deve ser entendida como ação humana. Abrem-se assim novas dimensões para a filosofia da ciência. A dimensão linguística não fica anulada, mas integrada a uma nova perspectiva, já que muitas das ações que compõem a ciência são de caráter linguístico. Só que, ao pensar a ciência como ação, podemos nos perguntar também pelas dimensões morais das ações e dos cientistas, por sua integração ao conjunto da vida humana, por seu sentido político, pelos recursos da criatividade científica, pelos aspectos didáticos, de divulgação ou estéticos da ciência, pelo valor de suas aplicações, pelo tipo de sociedade para o qual aponta cada ação científica e pelo tipo de sociedade do qual brota... Como se vê, um novo e dilatado horizonte de questões¹.

1 Cf. Alfredo Marcos (2010).

Na formulação anterior, afirmei que a ciência é ação humana individual e social. Agora quero esclarecer esses termos. O indivíduo que faz ciência é sempre uma *persona* humana, e, precisamente por sê-lo, está inserido num contexto social, pois a sociabilidade pertence à própria natureza humana. Não há cientistas, mas pessoas que fazem ciência, do mesmo modo que ninguém mais fala de deficientes, mas de pessoas com deficiências. Queremos dizer que é preciso observar a pessoa enquanto tal em sua integridade, e não só a umas poucas de suas características diferenciais. Ao falar de *pessoas que fazem ciência*, quero ressaltar que a ciência é ação e produto de pessoas, tomadas de forma integral, e não apenas de umas poucas capacidades ou funções das mesmas. São capacidades suas de raciocínio lógico e observação, mas, obviamente, as pessoas são muito mais que isso. E a ciência resulta das pessoas em sua totalidade, com todas as suas (in)capacidades, atitudes e circunstâncias. Isso inclui emoções, sentimentos, motivações, afetos, interesses, capacidade de atenção, intuição, imaginação e memória, sentido estético e moral, contexto social (diálogo) e histórico (tradições)... Alguém dirá que todas essas dimensões pessoais, e portanto subjetivas, são precisamente as que devem ser deixadas na porta do laboratório para que a objetividade científica não seja ferida. Não acredito. Melhor dito, penso que não se pode fazer ciência se não for a partir da totalidade da pessoa. Além disso, a integração, a dosagem e o equilíbrio de todas essas capacidades pessoais se alcançam graças ao bom senso, ou, dito em termos mais filosóficos, graças a uma atitude prudencial.

AÇÃO PESSOAL E OBJETIVIDADE CIENTÍFICA

Entendo as reticências que podem surgir diante dessa visão da ciência. Pode-se pensar que a ciência, quando transformada em uma *questão pessoal*, perderá inexoravelmente a objetividade. Se misturarmos as emoções à investigação científica, é possível que a objetividade sofra. Mas, por outro lado, sem emoções nem sequer nos disporíamos a fazer ciência. É óbvio que ninguém quereria dedicar seu tempo vital, seu trabalho e esforço, a uma tarefa que lhe resultasse indiferente. Como podemos enfrentar esse aparente paradoxo? Proponho para isso uma metáfora: vejamos a atividade científica como um fenômeno pulsátil, como uma espécie de batimento ou de respiração, com fases de expansão e contração.

Na fase de diástole entra no coração o sangue procedente de todo o organismo, enquanto a contração ou sístole deixa uma quantidade mínima de sangue em suas cavidades. De modo análogo,

quando inspiramos incluímos em nossos pulmões o ar procedente do nosso entorno, enquanto a expiração nos deixa com uma quantidade muito menor de gás. A ciência também pulsa e respira, ao menos metaforicamente. Em certas fases, precisa de todas as capacidades da pessoa que citamos anteriormente, enquanto em outras fases deve rebaixar transitoriamente a presença de algumas delas e centrar-se propriamente na inferência lógica ou na observação. Em certas fases, a ação científica requer muitos recursos exteriores, procedentes do entorno social e cultural, tomados das mais diversas tradições, enquanto em outras fases esses elementos externos têm uma presença menor.

Estamos diante de uma questão de grau, não de tudo ou nada. Nem o coração nem os pulmões chegam a esvaziar-se completamente em seu funcionamento normal e saudável. Do mesmo modo, a ciência nunca pode prescindir completamente do conjunto de capacidades pessoais, nem das influências do entorno social. E, desde logo, a ação científica em seu conjunto é ação pessoal e (portanto) social. Esses aspectos subjetivos são perfeitamente compatíveis com a objetividade científica, que resulta do ritmo, da dosagem, da harmonia e do equilíbrio dos pulsos em seu conjunto, do mesmo modo que o correto funcionamento dos pulmões ou do coração depende de seus ritmos e equilíbrios, e não poderia ser conseguido através de só contrações ou só expansões.

AS FASES DA ATIVIDADE CIENTÍFICA

Tentemos agora seguir um pouco mais detalhadamente esses movimentos pulsáteis que acontecem ao longo da atividade científica. Para isso vamos distinguir várias fases da mesma. O que vou apresentar é um esquema supersimplificado das fases pelas quais passa a atividade científica. É tão somente um dos possíveis itinerários que o cientista pode seguir. Nem sequer pretende representar a ordem cronológica real da investigação. Além disso, e em favor da brevidade, deixarei de lado todos os ciclos de retroalimentação. Prescindo também do aspecto fractal que tem a ação científica, ou seja, cada uma das fases consta por sua vez de subfases e possui uma certa complexidade interna. Em suma, não quero que se confunda esse esquema com uma exposição de um presumido método científico. Há muitos métodos em ciência. Cada campo de investigação tem sua própria idiosincrasia metodológica, que ademais varia historicamente. Além disso, a atividade científica não consiste principalmente na aplicação algorítmica de algum desses métodos, mas todos

eles vão sendo criados ao passo que se realiza a investigação. Suponhamos, pois, com todas as ditas cautelas, que a atividade científica se move através destas fases:

- (i) Identificação e proposição de um problema
- (ii) Formulação de hipóteses e seleção entre as mesmas
- (iii) Identificação dos pressupostos auxiliares e extração de consequências empíricas
- (iv) Observação e experimentação
- (v.i) Verificação empírica provisional
- (v.i.i) Explicação e predição
- (v.i.ii) Transferência e aplicação
- (v.i.iii) Comunicação e ensino
- (v.i.iv) Detecção ou construção e proposição de novos problemas
- (v.ii) Falsificação empírica provisional
- (v.ii.i) Reproposição do problema, da hipótese ou dos pressupostos auxiliares

O PULSO DA CIÊNCIA

IDENTIFICAÇÃO E PROPOSIÇÃO DE PROBLEMAS

Pensem agora na primeira das fases assinaladas (*i*), a que se refere aos problemas. A investigação científica nem sequer teria início sem ela. Nessa fase são identificados – às vezes construídos – e propostos os problemas para a investigação. É óbvio que a identificação de problemas depende da nossa capacidade de assombro e da nossa curiosidade, assim como do entorno social e das tradições em que nos encontremos inseridos. Desde seu início, pois, a atividade científica depende radicalmente de emoções e sentimentos como a curiosidade ou o espanto. Depende também de contextos sociais e de tradições históricas. O que para Heródoto (484-425 a.C.) constituía um enigma digno de investigação, o ciclo do rio Nilo, foi para outros muitos um simples dado da realidade que não pedia especial explicação. O que, em um contexto ou tradição, pode ser visto como problema, talvez passe inadvertido em outros. O que, para um cientista, não constitui um problema, para outro, sim. Por quê? Talvez por uma diferença de sensibilidade estética, ou social ou moral. Talvez por uma diferença de interesses. Quicá a alguns lhes preocupe mais a coerência, a

simplicidade ou a elegância, enquanto outros apreciam mais os matizes morais, ecológicos ou sociais, ou ainda os aspectos práticos e funcionais, ou os econômicos, ou qualquer combinação pessoal de todos esses aspectos ou outros. São diferentes sensibilidades e motivações, condicionadas pela personalidade e pelas circunstâncias de cada pessoa que faz ciência, todas elas legítimas, todas elas enriquecedoras na hora de identificar e formular problemas, todas elas necessárias para a tarefa colaborativa que é a ciência.

Por outro lado, uma mesma pessoa pode ver-se em algum momento surpreendida e atraída por diversos problemas de investigação. E, no entanto, é provável que tenha de se decidir, que tenha de tomar um rumo ou outro. Não existe, está claro, um algoritmo que nos permita tomar essas decisões de forma puramente mecânica ou lógica. Para fazê-lo, requer-se a concorrência de todas as facetas da pessoa. Sua imaginação, sua intuição, sua sensibilidade, seu senso prático, sua experiência lhe dirão qual dos problemas identificados e sentidos como tais merece sua atenção imediata, qual deles parece inabordável, qual poderá ser postergado agora e retomado depois em melhores circunstâncias; seu senso lógico lhe dirá se algum deles depende da prévia resolução do outro; o diálogo com colegas, às vezes inclusive o conselho de pessoas leigas, assim como as vivências cotidianas e as fontes tradicionais da sabedoria, podem lhe propiciar muita ajuda para decidir-se. Todas as facetas e circunstâncias da pessoa entram em jogo e jogam como uma equipe coordenada e equilibrada graças ao bom senso da pessoa que faz ciência.

Em algum momento se haverá de passar, aí sim, da identificação do problema à proposição do mesmo, de um modo entendível e pertinente para a comunidade científica e a sociedade em geral, com a qual se compartilha um fundo comum de sentido, garantido por nossa comum natureza humana. Nesse trânsito, é provável que seja necessário colocar em jogo a capacidade lógica para argumentar, as habilidades linguísticas e retóricas para convencer, a capacidade de observação para acabar de perfilar o problema, para certificar-se, na medida do possível, de sua pertinência e viabilidade. A vontade decidida de resolução de um problema oferece uma guia, uma orientação, gestada desde o início por uma certa sensibilidade, um objetivo a serviço do qual se colocam as capacidades lógicas e observacionais que permitirão passar da identificação do problema à clara e frutífera proposição do mesmo. Aqui diminuirão sua presença as considerações mais emocionais, estéticas ou morais, especialmente em suas facetas mais idiossincráticas,

mas não desaparecerão por completo em nenhum momento, entre outras coisas, porque a pessoa que faz ciência se dirige também a pessoas, dotadas de emoções e interesses tanto quanto da capacidade lógica e da capacidade de observação.

FORMULAÇÃO E SELEÇÃO DE HIPÓTESES

Depois da proposição do problema começa a busca de hipóteses para abordá-lo (ii). Parece óbvio que a produção de hipóteses dependerá criticamente das capacidades imaginativas da pessoa. Não obstante, alguns filósofos trataram de reduzir a produção de hipóteses a uma inferência ora dedutiva, ora indutiva. Inclusive pensaram alguns que esse passo inferencial poderia ser executado de modo algorítmico ou mecânico. A partir de princípios gerais ou transcendentais certos – assim pensaram alguns filósofos da tradição racionalista –, poderiam ser inferidas dedutivamente as leis científicas. Para outros – na tradição empirista –, o princípio da inferência tem de estar na observação. A partir de reiteradas observações poderiam ser inferidas por indução leis gerais certas. Tanto em uma como em outra tradição, os enunciados produzidos por inferência perdem seu caráter hipotético e se apresentam, já desde a origem, como leis certas. No entanto, hoje sabemos que os enunciados da ciência nunca perdem por completo seu caráter hipotético, sempre os acompanha uma sombra de incerteza e de provisoriedade, por tênue que seja, e sabemos também que na produção de hipóteses não estão em jogo apenas a inferência lógica e a observação, mas sim a inteira capacidade criativa da pessoa.

Como se produz esse ato criativo? O cultivo da nossa criatividade requer ações de todo gênero aconselhadas pelo bom senso. Mas das raízes últimas da criatividade pouco sabemos. O filósofo francês Pierre Duhem (1861-1916) comenta com ironia que aqueles que acreditam que a ideia brota no cientista do nada, como por arte de magia, é como a criança que vê sair o pinto da casca do ovo e crê que foi ele criado nesse instante, não imagina sequer a complexidade de um longo processo de gestação. O cientista costuma preparar o terreno mediante o estudo, a meditação e o exercício imaginativo, a conversa, o debate, a observação, a leitura... Apesar de tudo, a hipótese – segundo Duhem – “germina nele sem ele”. E, uma vez que concebe uma ideia, de novo sua “livre e trabalhosa atividade deve entrar em jogo” para “desenvolvê-la e fazê-la frutificar” (DUHEM, 1914, p. 390-391). Dizemos das ideias que elas nos ocorrem, e não que “lhes ocorreremos”, mas

gestamos livremente as condições nas quais podem surgir. Essas condições implicam a totalidade da pessoa e dependem, igualmente, dos contextos e tradições em que a pessoa se localiza (fase de inspiração!).

A origem de uma hipótese científica deve ser buscada em lugares aparentemente distantes da ciência, como podem ser a formação artística de uma pessoa ou suas convicções metafísicas ou religiosas. Tomemos aqui como caso histórico o de Johannes Kepler (1571-1630). Sua luta de mais de uma década para resolver o problema da trajetória de Marte levou à famosa hipótese da elipse. Sem as precisas observações de Tycho Brahe (1546-1601) não se haveria produzido esse avanço científico; sem a capacidade matemática e a lógica de Kepler também não teria sido possível. De fato, ambos sabiam que se necessitavam mutuamente, acima de tudo por esse caráter complementar de suas habilidades. Mas nada teria surgido, nenhuma hipótese nova e genial, sem outras capacidades de Kepler e de Brahe, entre as quais se contam a garra, a disciplina, o amor ao trabalho científico, a admiração que professavam pela ordem dos céus, sua imensa curiosidade. Nada de interesse seria produzido sem o conhecimento que Kepler tinha da história das matemáticas, e em particular dos estudos antigos sobre as curvas cônicas, sem suas profundas convicções metafísicas de raiz pitagórica, sem sua visão religiosa do Cosmos, que era para ele o reflexo da Santíssima Trindade, sem seu sentido estético e apreço pela simplicidade e elegância. A criação da hipótese ligava-se também aos interesses pessoais de ambos os atores, assim como a suas circunstâncias sociais, muito peculiares, opostas e em certo sentido também complementares. Como se vê, a hipótese nesse caso é fruto da pessoa em suas integridade e circunstâncias.

Consideremos, por último, antes de passar para a fase seguinte, a situação na qual um cientista – uma pessoa que faz ciência – ou uma comunidade científica tem que decidir entre as várias hipóteses alternativas para a abordagem de um mesmo problema. É uma situação frequente. Não me refiro à escolha entre duas ou mais hipóteses testadas, mas sim à eleição inicial entre hipóteses emergentes, um trabalho discriminatório que nos diz quais hipóteses merecem ser seguidas e quais não. Trata-se de decidir qual ou quais delas merecem ser provadas empiricamente, qual ou quais são mais promissoras. De novo nos encontramos com o fato de que esse tipo de decisão é fruto da ação pessoal, de todas as capacidades da pessoa orquestradas por seu bom senso. Aqui

há capacidades, dificilmente formalizáveis, como a intuição, a experiência², as indicações contextuais e tradicionais, a imaginação de novo, e seguramente outras, que intervêm de modo crucial.

PRESSUPOSTOS AUXILIARES E CONSEQUÊNCIAS EMPÍRICAS

Uma vez proposto o problema, geradas e filtradas as hipóteses, consideremos as fases de comprovação empírica. Para provar uma hipótese temos de extrair consequências empíricas da mesma. Mas isso é impossível se não somarmos à hipótese alguns casos tomados do corpo de conhecimentos comumente aceitos (*iii*). Por exemplo, a química desenvolvida por Georg Ernst Stahl (1660-1734) tratava de explicar fenômenos como a calcinação dos metais – o que hoje chamamos oxidação – a partir da hipótese do flogisto. Segundo a mesma, a calcinação e outros fenômenos, como a combustão ou a respiração, produzem-se sempre com liberação na atmosfera de uma hipotética substância denominada flogisto. Parece seguir-se, como consequência empírica, que o metal perderá peso durante a calcinação. Mas essa consequência a obtemos apenas quando supomos que o peso do flogisto é positivo, ou seja, que é um grave e não um leve. Como se vê, a conclusão empírica se deriva da hipótese *mais* uma série de pressupostos aceitos que às vezes abarcam toda uma disciplina científica e inclusive teorias de outros campos. Para não falar de pressupostos mais triviais, mas também necessários, como os que se referem à confiança no instrumental, nos informes de colegas ou em nossos próprios sentidos e estados de consciência. O que se prova empiricamente em cada caso não é uma hipótese isolada, mas um amplo conjunto de pressupostos (essa ideia se conhece pelo o nome de *holismo*).

Temos, pois, de eleger nossos pressupostos auxiliares e modular a confiança que colocamos neles. De novo estamos diante de uma operação que só pode surgir da integridade da pessoa. Uma vez realizada, nos encontramos na posição de inferir a partir da hipótese, *H*, e dos pressupostos auxiliares, *A*, alguma consequência empírica observável, *O*. E agora manda a lógica: $(H \wedge A) \rightarrow O$. Imaginemos que Stahl houvesse eleito sua hipótese do flogisto e um conceito de massa newtoniano. Daí se segue – *caeteris paribus* – que a calcinação deve ir acompanhada por uma perda de peso no metal. Pode ser que Stahl não gostasse

2 Refiro-me aqui à experiência em um sentido amplo, no sentido que dão a essa noção pensadores como Aristóteles e os pragmatistas contemporâneos. É a experiência como conjunto do tempo vivido do qual aprendemos, como vivência reflexiva. Não se trata, está claro, da noção empirista de experiência.

dessa consequência empírica, mas seus gostos não podem interferir no mecanismo inferencial.

OBSERVAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO

Já temos um enunciado empírico que podemos comparar com os dados observáveis (*iv*). Pode-se pensar que a fase empírica está completamente despida de elementos pessoais. Mas sabemos, ao menos desde os tempos de Thomas Kuhn (1922-1996), que não é assim, que inclusive a mais simples observação está condicionada por nossas expectativas, sem falar dos complexos experimentos que se requerem em boa parte das disciplinas científicas. Em muitos deles, a ação dos cientistas praticamente constrói o objeto ou o fenômeno em questão, como manifestou o filósofo canadense Ian Hacking (1936-). A percepção, inclusive a mais simples, não é simplesmente passiva, mas é factível graças à atividade do sujeito. Os filósofos deram a esse fenômeno o nome de *carga teórica dos fatos*. Com ele dão a entender que as observações empíricas estão mediadas ou condicionadas pela perspectiva teórica, ou, em palavras de Kuhn, pelo paradigma a partir do qual se investiga. Mas os condicionantes da observação vão além das próprias teorias e paradigmas científicos. É muito ilustrativo nesse sentido o caso histórico da observação lunar realizada por Galileu (1564-1642)³. Como se sabe, Galileu foi dos primeiros a empregar o telescópio para a observação do céu. Através do mesmo conseguiu ver certas sombras na Lua. Imediatamente interpretou essas sombras como indícios do relevo lunar. Todo mundo conhece as famosas representações pictóricas do relevo lunar feitas por Galileu. Mas *ver* o relevo lunar não é algo tão simples como colocar o olho diante do telescópio. Prova disso é que, na mesma época, o britânico Thomas Harriot (1560-1621) observou também a Lua com um telescópio, mas com outra formação e expectativas, e não conseguiu ver como relevo as pautas de luz e sombra que chegavam. Nesse caso, a formação pictórica de Galileu nas técnicas de claro-escuro condicionou – facilitou – suas observações lunares.

Essas revelações não deveriam nos conduzir a conclusões relativistas. No final das contas, a Lua, *sim*, tem relevo, e assim chegou a aceitá-lo Harriot. Por sorte, dispomos também de uns borrões da superfície lunar desenhados por Harriot. Um deles desenhado antes e outro depois de conhecer a descrição de

3 Sigo aqui as ideias que aparecem em Holton (1993).

Galileu. Os dois rascunhos são drasticamente diferentes. No primeiro vemos simplesmente um círculo plano dividido por uma linha quebrada, que representa o limite da zona lunar iluminada. No segundo aparecem com clareza crateras e vales. Uma vez que Harriot leu Galileu, aprendeu a ver de outra maneira, conseguiu *ver* o relevo da Lua. O que nos faz recordar que, inclusive na fase de observação, intervém todo um *background* pessoal. Mas imaginemos que Harriot por apego a suas posições prévias, por interesse ou por nostalgia, tivesse se negado a reconhecer o que de fato conseguiu ver depois da leitura dos informes de Galileu. Está claro que, quando se assume um certo cenário, o que se vê é o que se vê, e as considerações de outro tipo ficam fora de lugar.

VERIFICAÇÃO E FALSIFICAÇÃO

Uma vez obtidos os resultados empíricos, mediante observação ou experimentação, pode acontecer que coincidam, plena ou parcialmente, com o previsto ou que sejam completamente diferentes. No caso de a coincidência não ser total, apelaremos para certa capacidade de estimação que nos dirá se o grau de coincidência é ou não significativo. Por exemplo, os resultados empíricos obtidos por Gregor Mendel (1822-1884) em seus célebres experimentos com ervilhas não se ajustavam exatamente a suas previsões teóricas, mas estavam muito próximos, o suficiente para que dessem as previsões por acertadas, tomando os leves desvios como meras perturbações. Algo similar sugere Galileu, em seus *Discorsi*, quando admite que os dados empíricos sobre a queda de corpos não se ajustam com total e perfeita exatidão a suas previsões teóricas, mas que a física aristotélica expõe desajustes muito maiores, que não podem já ser atribuídos a perturbações. As respectivas inexactidões são de ordens de magnitude muito distantes; diferem – diz Galileu – como um grão de areia de uma pedra de moinho, como um cabelo de uma corda.

Ao que parece, tanto Mendel quanto Galileu fizeram bem ao passar por alto pequenas inexactidões atribuíveis a perturbações controladas. Os resultados empíricos, apesar delas, confirmavam suas respectivas hipóteses. Mas não é fácil, nem muito menos automático, decidir quando uma divergência desse tipo é desprezável e quando não. Esse tipo de estimativa depende – de novo – de numerosas capacidades e circunstâncias orquestradas pela sensatez da pessoa que faz ciência. Mas, uma vez adotada a decisão de levar ou não em conta a discrepância, encontramos que a prova

empírica ora reforça, ora refuta a hipótese. No primeiro caso falaremos de *verificação* (v.i); no segundo, de *falsificação* (v.ii). Agora sim, vamos nos perguntar até que ponto um acerto ou uma falha empírica verificam ou falseiam respectivamente a hipótese. O esquema lógico da verificação seria este:

$$\begin{array}{c} (H \wedge A) \rightarrow O \\ O \end{array}$$

Dessas duas premissas não se pode inferir legitimamente a afirmação do antecedente da primeira, $(H \wedge A)$, logo a pura lógica não nos autoriza a dar por verificada uma hipótese depois de uma confirmação empírica da mesma. A acumulação de acertos empíricos também não ajuda muito. Não faz com que cresça a probabilidade da hipótese, dado que a probabilidade se calcula pela relação entre casos possíveis e casos favoráveis. Quando os casos possíveis são infinitos, como costuma ser o caso, a acumulação de casos favoráveis não faz crescer a probabilidade. E, no entanto, algo nos diz que um acerto empírico deveria contar de algum modo a favor da correspondente hipótese. Assim é, em efeito, mas o modo como conta não podemos captar a partir da lógica pura, nem do cálculo probabilístico, mas sim precisamente a partir do conjunto de faculdades humanas que uma pessoa pode manejar de modo harmônico graças ao bom senso.

O mesmo podemos dizer a respeito da falsificação, cujo esquema formal é o seguinte:

$$\begin{array}{c} (H \wedge A) \rightarrow O \\ \neg O \\ \hline \neg (H \wedge A) \\ \hline \neg H \vee \neg A \end{array}$$

Ou seja, quando o observado, $\neg O$, diverge significativamente do previsto, O , sabemos que algo vai mal no antecedente, ou seja, que $\neg (H \wedge A)$, mas não podemos saber a partir da lógica pura se os problemas estão na hipótese ou em algum dos pressupostos

auxiliares, isto é, só sabemos que ou $\neg H$ ou $\neg A$. O que fazemos nesse caso? Recusamos a hipótese ou algum dos pressupostos prévios?

Há casos históricos para todos os gostos. Darei alguns exemplos para que se possa alcançar pelo menos a complexidade do assunto. Mas antes permitam-me uma reflexão. Há filósofos que pretenderam, talvez guiados pelas suas preferências psicológicas, pelos seus interesses, sentimentos ou convicções metafísicas, extrair dos dados empíricos consequências que a lógica simplesmente não permite. Assim, os verificadores, como Rudolf Carnap (1891-1970), queriam que o acerto empírico já servisse como verificação segura e definitiva da hipótese. Por sua vez, os falsacionistas, como Karl Popper, sustentaram que a refutação de uma hipótese seguramente segue o desacerto empírico. No entanto, a lógica não permite tais conclusões, e a lógica nos diz que, ainda depois da observação, as decisões estão abertas: podemos optar por manter nossa hipótese ou por descartá-la.

Passemos agora aos casos históricos prometidos. Consideremos de novo o caso do flogisto. Diante da observação de que os metais se calcinam com ganho de peso, o teórico do flogisto pode optar por descartar sua hipótese ou por mantê-la às custas da revisão de algum dos pressupostos auxiliares. Pode propor, por exemplo, que o flogisto na realidade tem um peso negativo. Está claro que essa manobra o colocará diante de novas dificuldades, mas em princípio pode fazê-la. Nós, com a vantagem que nos dá a história, lhe sussurraríamos ao ouvido: “não o faça, renuncia à tua hipótese, o flogisto não existe”.

Bem, e o que diríamos a Copérnico? Segundo sua hipótese, a Terra orbita em torno do Sol. Isto é, nós, como observadores terrestres, viajamos pelo espaço, e vemos estrelas a partir de uma posição que muda ao longo do ano. Daí se segue uma predição empírica: deveríamos ver como a forma das constelações vai mudando ao longo do ano. Dito de modo mais técnico, deveríamos observar a paralaxe estelar. Copérnico olha para o céu e não observa paralaxe. As constelações mentem sua forma durante todo o ano. Logo, ou sua hipótese é falsa ou aceitamos algum pressuposto errôneo. E nós, montados nos ombros de gigantes, diríamos a Copérnico o contrário do que dissemos a Stahl: “resiste, leva em consideração tuas intuições, teu sentido estético de harmonia, teu pitagorismo solar; não renuncies à tua hipótese; a terra, sim, orbita; revisa os pressupostos auxiliares”. Isso foi o que fez Copérnico. Advogou por revisar um pressuposto comumente aceito, relativo

ao tamanho do universo. Sugeriu que talvez o universo fosse muitíssimo maior do que havia sido suposto até o momento. Desse modo, as estrelas estariam tão distantes de nós que o tamanho da órbita terrestre seria desprezível em relação à distância que nos separa delas. Não viveu o suficiente para observar por um bom telescópio. A partir dele teria podido observar, efetivamente, a paralaxe estelar que sua hipótese predizia e que não se pode observar a olho nu, dada a enorme distância que nos separa inclusive da mais próxima das estrelas (*Alpha Centauri*).

O que está claro é que nós jogamos com vantagem, e nem assim temos um algoritmo ou um método uniforme que nos permita recomendar, diante de certa observação, o caminho a seguir. A Stahl recomendaríamos o contrário que a Copérnico. Sabemos já que a ação científica é ação pessoal, mas não existe uma receita universal que nos diga em que dose se devem combinar todas as facetas da pessoa, em que fases convém ser mais restritivo ou mais inclusivo. A mesma formação pictórica que deu vantagem a Galileu diante de Harriot o impediu de aceitar as órbitas elípticas propostas por Kepler. Galileu as recusou devido a sua preferência classicista pelo círculo e a seu desprezo pelas formas elipsoides dos maneiristas. Contudo, queremos que a investigação seja racional. Mas aqui a racionalidade deve se entender como bom senso, não como algoritmo. Há racionalidade onde há seres racionais, isto é, pessoas. Como assinalou Pierre Duhem, a mensagem da ciência se dirige ao bom senso (*bon sens*), à pessoa em seu conjunto.

EXPLICAÇÃO, APLICAÇÃO E MUITO MAIS

Baseados no bom senso decidimos, pois, que hipóteses serão aceitas e com que grau de confiança. A partir daí buscamos – via inferência dedutiva – as explicações e predições que se possam acrescentar (*v.i.i*). Exponhamos dessa vez um caso contemporâneo. No terreno da oncologia existem atualmente duas hipóteses principais em jogo, cada uma delas com suas variantes. Trata-se da STM (*Somatic Mutation Theory*), segundo a qual as mutações genéticas nas células somáticas são a causa básica das formações cancerígenas, e da TOFT (*Tissue Organization Field Theory*), segundo a qual o câncer procede, em última instância, de uma incorreta organização tecidual (cf. BERTOLASO, 2012). Cada uma das hipóteses traz uma explicação diferente das patologias em questão. Aqui, de novo, passam para segundo plano outras considerações alheias à própria inferência e observação. Ocupa primeiro plano o êxito de cada uma das hipóteses na explicação

de fenômenos vinculados ao câncer, como a própria carcinogênese, a metástase, a heterogeneidade celular, a reversão espontânea e outros.

Por outro lado, Karl Popper costumava dizer que a ciência progride de problemas em problemas. Se recusarmos uma hipótese, teremos que propor novamente o problema original (*v.ii.i*); se a aceitarmos, aparecerá toda uma prole de novos problemas (*vi.iv*). Isto é, a explicação de um fenômeno mediante uma hipótese não é só um final de trajeto, mas também o começo da identificação e da proposição de novos problemas, talvez mais profundos, ou mais precisos, ou mais bem formulados ou mais práticos, nos quais a hipótese aceita servirá como guia *heurístico*. Se adotarmos a SMT, trataremos de identificar oncogenes, enquanto se adotarmos a TOFT orientaremos a pesquisa na direção das configurações teciduais patogênicas.

Outra consequência habitual da aceitação de uma hipótese é a transferência e aplicação (*v.i.ii*), ou tentativa de aplicação, da mesma ao campo prático e tecnológico. Aqui nos movemos em um domínio de grande complexidade, pois não há quase nunca possibilidade de aplicação automática de uma hipótese à resolução de problemas práticos, antes requerendo essa aplicação certa arte, certa capacidade de adaptação ao terreno. Não é possível em um texto breve apresentar toda a complexidade da ciência aplicada e da tecnologia. Satisfaço-me em recordar que, efetivamente, cada um desses níveis constitui em si mesmo uma arte e uma tradição complexa, e não resulta de uma simples translação mecânica da ciência teórica. Inclusive a fase chamada de transferência científica, na qual os conhecimentos adquiridos na investigação passam ao sistema produtivo, requer uma sabedoria própria. Tanto a transferência quanto a aplicação exigem de novo a contribuição equilibrada de um grande número de capacidades humanas. Pensemos nas dificuldades que comporta transferir à indústria farmacêutica os conhecimentos científicos sobre o câncer, para que daí possam derivar novas aplicações. Imaginemos, por um momento, a quantidade de habilidades humanas e sociais que são empenhadas para que se veja um medicamento eficaz na farmácia, assim como o quão delicado pode ser o trabalho de equilibrar todas elas.

O mesmo podemos dizer da comunicação e ensino (*v.i.iii*). A comunicação da ciência se realiza através dos meios, das obras de divulgação, dos museus científicos, do cinema e da literatura, entre outros canais. É óbvio que não se trata de uma atividade automatizável, e que não basta possuir conhecimentos científicos para

executá-la com êxito. É uma tarefa de mediação na qual o comunicador deve criar novas metáforas, e que deve desempenhar com certa liberdade crítica, buscando novos equilíbrios entre distintos valores, como o rigor e a amenidade, por exemplo. Também o ensino da ciência, no meio escolar e universitário, precisa que todas as capacidades humanas, tanto do professor quanto dos estudantes, funcionem de modo harmônico, desde a criatividade até a empatia, desde a clareza expositiva até a honra intelectual, e seguramente outras muitas. Daí que o ensino da ciência não busca a formação de cientistas, mas de *peessoas* capazes de fazer ciência.

CONCLUSÃO

Neste texto busquei apresentar a ciência como uma atividade realizada por pessoas, com todas as suas capacidades, atitudes e circunstâncias. A ciência não é uma atividade modular, que se possa reduzir somente à capacidade de observação e de inferência lógica de um indivíduo, mas uma *atividade pessoal* integral. Em correspondência com essa ideia, apresentei a racionalidade científica como uma forma de harmonia ou de equilíbrio, fruto da dosagem e do ritmo com que se conjugam todas as capacidades e circunstâncias referidas. Utilizei aqui as metáforas do pulso cardíaco e da respiração para insinuar precisamente essas imagens de dose e ritmo. Conforme a metáfora do pulso cardíaco, a pessoa que faz ciência toma, de acordo com o momento, uma maior ou menor dose de cada uma de suas capacidades. De acordo com a metáfora da respiração, essa pessoa inclui também no seu fazer científico uma maior ou menor dose de circunstâncias sociais ou históricas do seu entorno. A dosagem e o ritmo se dão devido ao bom senso da pessoa, de sua sensatez ou prudência.

REFERÊNCIAS

- BERTOLASO, M. *Il cancro come questione: modelli interpretativi e presupposti epistemologici*. Milão: Franco Angeli, 2012.
- DUHEM, P. *La théorie physique*. 2. ed. Paris: Marcel Rivière, 1914. p. 390-391.
- HOLTON, G. "La imaginación en la ciencia". In: PRETA, L. (Org.). *Imágenes y metáforas en ciencia*. Madri: Alianza, 1993. p. 29-58.
- MARCOS, A. *Ciencia y acción: una filosofía práctica de la ciencia*. México: FCE, 2010.
- VILLAR, A.; SÁNCHEZ, A. (Org.). *Una ciencia humana: libro homenaje a Camino Cañón Loyes*. Madri: UPCO, 2014. p. 169-182.

GIANNETTI, Eduardo. *Trópicos utópicos: uma perspectiva brasileira da crise civilizatória*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ANACRONISMO NADA DELIBERADO como repensar o ensaísmo brasileiro

João Cezar de Castro Rocha

Historiador e professor de Literatura da UERJ. Doutor em Letras pela mesma instituição e Doutor em Literatura Comparada pela Universidade de Stanford

TRÓPICOS UTÓPICOS SUSCITA UM PROBLEMA FASCINANTE: COMO LER UM texto ostensivamente anacrônico? O subtítulo do livro explicita o projeto: “Uma perspectiva brasileira da crise civilizatória”. Por isso, os trópicos não são tristes, como os de Claude Lévi-Strauss, porém esperançosos.

Eduardo Giannetti examina a crise contemporânea, desdobrada em três níveis, a fim de encarecer uma possível contribuição brasileira para a superação dos dilemas atuais.

Isso mesmo: uma forma propriamente nossa, cujo potencial de universalidade autorizaria supor a noção mesma de trópicos utópicos.

Tal projeto esclarece tanto a estrutura do livro quanto seu anacronismo.

Começemos pela estrutura.

Melhor: escutemos o autor: “As três primeiras partes abordam respectivamente os três ídolos da modernidade – a ciência, a tecnologia e o crescimento econômico – e os impasses oriundos dos seus cultos” (GIANNETTI, 2016, p. 13)¹. Por meio de breves seções, por vezes fragmentos, por vezes microensaios, Giannetti

¹ Nas próximas citações, mencionarei apenas o número da página.

detalha os impasses, de modo a preparar a conclusão, que responde à pergunta-chave do livro; pergunta, aliás, que trai um sabor irremediavelmente oitocentista: “A que vem, afinal, o Brasil como nação?” (p. 12).

O estudo do mal-estar da civilização produziu clássicos incontornáveis: de Spengler a Freud, de Schopenhauer a Adorno e Horkheimer, de Marcuse a Foucault – e a lista poderia seguir à exaustão. No fundo, o diagnóstico dessa crise é um gênero que molda a imagem da cultura ocidental.

Mário Ferreira dos Santos escreveu uma instigante Filosofia da crise, argumentando que a crise é inerente à ação humana. José Guilherme Merquior dedicou sua obra à análise da crise instalada pela modernidade, e isso em chave similar à proposta por Giannetti.

No tocante ao exame da “crise civilizatória”, portanto, não há surpresas em *Trópicos utópicos*, e mesmo seu diagnóstico pode ser apreendido como uma reciclagem competente de diversos autores.

(O que não é pouco – reconheço.)

A originalidade do livro, contudo, residiria no “esboço de utopia do anacronismo-promessa chamado Brasil” (p. 12).

Tal passagem é relevante, pois revela a consciência de Giannetti acerca do caráter anacrônico do esforço: “Trópicos utópicos: no desconcerto plural de uma civilização em crise descortinar a pauta e o vislumbre de uma utopia brasileira no concerto das nações” (p. 12).

“Concerto das nações” – expressão cara ao século XIX... Tal expressão sustentou a ideia de uma essência nacional cuja singularidade ajudaria a compor um amplo mosaico, cabendo ao perfil de cada nação um aporte específico para a harmonia universal. A proposta é tão obsoleta que surpreende que seja resgatada em pleno século XXI.

Contudo, não importa: toda a questão consiste em saber se o anacronismo é deliberado ou involuntário. No primeiro caso, brilha a agudeza e o engenho do “anacronismo deliberado e das atribuições errôneas” do Pierre Menard borgiano. Infelizmente, porém, *Trópicos utópicos* é definido por um anacronismo insciente cuja leitura chega a constranger. Nem mesmo os títulos definidores do pensamento social brasileiro, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, flertam com o lugar-comum com a desinibição da escrita do ensaio em tela. Afinal, esses clássicos sempre oscilaram, produtivamente, entre a busca da identidade

nacional e a descoberta da precariedade tanto da nação quanto da própria iniciativa.

Pelo contrário, Giannetti parece ter identificado os traços do Brasil bem brasileiro.

E isso para além de qualquer dúvida.

Vejamos.

Na seção 112, o leitor descobre parte da equação verde-amarela imaginada pelo autor: “A África dá o melhor do Brasil” (p. 151). Ora, seis seções adiante, contudo, afirma-se: “A mistura das línguas é a mistura dos genes por outros meios” (p. 162). A contradição salta à vista: se a mistura é o “Brasil”, então, o “melhor do Brasil” deveria ser uma mescla, por definição, plural e inclusiva – nunca, em circunstância alguma, exclusiva, e muito menos excludente.

Não é tudo; para além da contradição lógica, o juízo é empobrecido por estereótipos rasteiros.

Veja se exagero.

Na seção 113, opõe-se “barraco objetivo, palácio subjetivo”. Giannetti recorda “no início dos anos 1980 [...] um documentário sobre as condições da vida numa favela do Rio de Janeiro” (p. 152).

Barraco objetivo – claro está.

Eis que surge o palácio subjetivo no registro de “um dia na vida de uma jovem favelada” (p. 152). Com lentes de antropólogo de gabinete, Giannetti observa sem constrangimento aparente:

Em meio à pobreza, ela irradiava uma energia alegre e espontânea, uma satisfação íntima consigo mesma e uma libido exuberante que jamais se encontraria numa inglesa de sua idade, não importando a classe social – e mesmo no verão (p. 153).

Não discutirei o lugar-comum – “libido exuberante”, como se a Rita Baiana, de *O cortiço*, fosse uma personagem atemporal na paisagem dos trópicos luxuriosos, marcados por um verão eterno –, porém destaco a ingenuidade do comentário. Como se o documentário fosse uma mera reprodução da “realidade”; como se não houvesse o trabalho de edição; como se a filmagem não influenciasse o comportamento da “jovem favelada”.

E o que dizer do fecho da frase: “e mesmo no verão”? Uma inesperada “síndrome de Meursault” deveria alterar o comportamento das sisudas inglesas? A ausência de crítica, prévia, sobre os pressupostos da reflexão compromete, e muito, a escrita de Eduardo Giannetti.

O tema retorna obsessivamente e recebe sua formulação mais explícita na seção 122: “Que nossa conhecida aversão ao suor bíblico, longe de ser fraqueza, apatia ou preguiça, é apenas a contrapartida de uma irrefreável vocação para o suor dionisíaco?” (p. 170).

De fato? “Aversão ao suor bíblico” numa sociedade fundada na escravidão e ainda hoje dominada por níveis inaceitáveis de desigualdade?

Por fim, o estereótipo se desnuda num ato falho decisivo: “Uma nação que se educa e civiliza, *mas* preserva a chama da vitalidade iorubá filtrada pela ternura portuguesa” (p. 172, meu destaque). Esqueçamos o apagamento da presença indígena. Destaquemos o uso infeliz da conjunção adversativa “mas”. A “vitalidade iorubá” é a tal ponto um obstáculo inquietante que necessita ser “filtrada”? Ela se opõe tão tenazmente à educação e à civilização? Por isso, sua presença exige a cautela gramatical: *mas*?

Ao mesmo tempo, tais traços, que, em tese, seriam o próprio do Brasil brasileiro, ameaçam tornar-se uma potência etimologicamente utópica, isto é, sem lugar determinado – e isso para valer.

Escutemos o autor:

Como o Carnaval e outras festas populares evidenciam, “a teimosa vocação de felicidade” dos brasileiros em meio à precariedade da vida material parece buscar qualquer brecha ou pretexto a fim de se expressar. Mas, se essa vocação é traço brasileiro, ela não nos é peculiar. O palácio subjetivo não parece estar menos em casa e à vontade no Rio, Salvador ou Recife do que em Lagos, Havana ou Bogotá (p. 154).

Como assim? Então, o perfil dos trópicos utópicos resgata a etimologia e se estiola numa potência que ignora a noção de latitude? É o que a sentença sugere; mas, se for assim, o argumento do livro se perde. Dez páginas adiante, o leitor, contudo, encontra a celebração de nossa diferença irredutível; essa “teimosa vocação de felicidade” – e nem perguntarei pelo sentido do escrito.

(Afinal, vale o escrito – como se diz no jogo do bicho.)

A contradição entre as passagens é nada menos do que perturbadora:

A realidade da favela, é claro, ficava a poucos passos (de samba?) daquela mágica cena, como um resenhista do livro não deixou de acenar. É fato – e da maior gravidade. E, não obstante, a pergunta se impõe: haveria outra nação no mundo onde algo semelhante ao vivido

por Ehrenreich no Rio pudesse ter acontecido? – O dom da vida como celebração imotivada (p. 164).

O leitor volta dez páginas no livro e responde: Nigéria, Cuba e Colômbia...

Tais contradições encontram-se em todo o texto, pois o autor naturaliza o dado que, pelo contrário, deveria ser o objeto primeiro de sua reflexão: a noção mesma de civilização brasileira.

Por isso, Giannetti pode escrever frases do seguinte jaez, dominadas pela mais absoluta despreocupação com o objeto de seu exame:

Se o Brasil não se tornou um rebento bem-sucedido e bem-comportado do clã ocidental é porque ele, em essência, *não* o quis: porque não estava – e não está – disposto a sacrificar valores que lhe são caros no altar do ‘sucesso’ definido e ditado pela métrica ocidental (p. 167, destaques correm por conta e risco do autor).

Recordo “Hino nacional”, poema de Carlos Drummond de Andrade. Após recordar, ironicamente, variegados esboços de trópicos utópicos, eis que o “Brasil”, em essência, se revolta, expressando o que nunca quis:

O Brasil não nos quer! Está farto de nós!
Nosso Brasil é no outro mundo. Este não é o Brasil.
Brasil nenhum existe. E acaso existirão os brasileiros?

Pois é: três versos que valem por muitos livros.

Concluo.

Uma lástima que o esforço de Eduardo Giannetti tenha caído na armadilha de um essencialismo ultrapassado. Isso porque o gesto – pensar o Brasil – é uma das tarefas mais urgentes nos tempos belicosos que vivemos.

Mas: não nos enganemos: a tarefa do pensamento não pode ser outra: pensar.

Was heißt Denken?

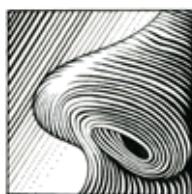
No fundo, ninguém sabe.

Mas uma direção é precisa: pensar exige radicalidade.

O QUE CADA UM SABE

por Estevão Azevedo

Escritor e editor. Mestre em Literatura Brasileira pela USP



PAULO CHEGOU EM CASA, DEIXOU A MALETA em cima do sofá enquanto afrouxava o nó da gravata, balbuciou uma ou duas frases automáticas e beijou Helena no rosto. Helena cortou a cebola, deixou o tomate bem picadinho, e, quando ouviu a porta da garagem se abrir, lavou as mãos, foi até a sala, ouviu o que esperava ouvir e recebeu um beijo de Paulo na bochecha. Há coisas que Helena não sabe e coisas que Paulo não sabe. Há coisas que até eu não sei. Paulo não sabe que, quando ele, no quarto, já sem sapatos, tirar a camisa cansada de um dia de trabalho, Helena olhará assustada, primeiro pensando estar enganada, depois desejando estar, e gritará seu cachorro como ousa seu seu, tudo porque viu a mancha de batom

no ombro. Isso Paulo não sabe. Mas se soubesse, mesmo assim ele iria até a cozinha, elogiaria o cheiro da comida que está no fogo e diria:

— Vou me trocar, depois desço pra comer.

Talvez prestasse mais atenção e percebesse que Helena subira atrás dele, alguns lances de escada de diferença, e o observara, prestativa, se despindo. Talvez não. O que eu sei, e do que Helena não faz ideia, é que, quando ela chorou, gritou seu seu como ousa seu seu seu e decidiu abandonar o marido pensando no bem-estar e no futuro do pequeno Tiago, ela pensava mais em se vingar tirando dele as tardes de brincadeira com o filho de que ele tanto gostava. Mas isso, é claro,

Tiago não sabe, apesar de ter chorado e dito ah mãe na vovó eu não fico que ela tem um cheiro ruim de velho e lá não tem videogame.

Mas por ora vamos fingir que Paulo sabe de tudo isso.

O cheiro da comida o faz pensar que o olfato, sentido menos nobre, algumas vezes é injustiçado. É claro que o fato de o dia ter sido repleto de cheiros ajuda na gênese desse pensamento. Primeiro, o do perfume que ele deixa escondido no escritório pros dias de encontro com Manuela e que de manhã ele borrifou no pescoço e, me perdoem por traí-lo revelando tal segredo, dentro da cueca. Depois, na hora do almoço, eita uma horinha corrida, o aroma hipnotizante da nuca de Manu, me perdoem a intimidade, perfumado com algum líquido mágico que entra pelas vias respiratórias e transforma homens de bem em zumbis, escravos dos instintos que não se admitem. Por fim, o salgado, mas não menos interessante, odor que salta do corpo após o sexo. Ah, abençoado seja o meu nariz, Paulo pensa enquanto enfia a cara na panela, e Helena sorri porque acha que a expressão do rosto dele se deve apenas a sua combinação de alho com cebola.

— Hum, o cheiro está delicioso. Vou me trocar, depois desço pra comer.

E ele sobe a escada e, enquanto sobe, percebe que Helena também vem, alguns degraus de diferença, e sabiamente entra no banheiro. Tranca a porta, bate a tampa da privada e confere se há alguma pista. Batom no pescoço! Maldita hora de almoço curta que não dá tempo nem pra um banho decente.

Helena, esperando pacientemente do lado de fora, vê o marido sair só de cueca e entrega-lhe a toalha. Sugere um banho antes do jantar. É instruída, mas as histórias que ouviu da mãe, quando menina, sobre pessoas que morrem de congestão por tomar banho depois de comer ainda estão ali, escondidinhas no seu inconsciente. Se é por isso ou não que ela sugere que Paulo tome um banho eu não sei, confesso. Mas isso não é importante, e as coisas desimportantes eu deixo pra vocês imaginarem por conta própria. Se Helena descobre ou não que Paulo sai com Manuela, isso sim eu sei. Mas prefiro não contar por enquanto. O que Helena sequer imagina é que, se descobrir a verdade, pior pra ela.

Paulo tem uma posição de destaque, é gerente da divisão, e, como toda pessoa de destaque, tem uma gaveta com chave. Aos pés-rapados nunca se dá uma gaveta com chave, seria imprudência. Cada um é o que guarda escondido, melhor não arriscar. Ele tira do bolso o molho de chaves e destranca a gaveta, a menor. Se alguém um dia resolver, mal-intencionado, abrir de alguma maneira as gavetas de Paulo, deixará a menor por último, pensa. Onde se conclui que não pensa bem quem deve. A porta de sua sala já está fechada antes mesmo de ele mexer na gaveta, retirar o perfume e borrifar no pescoço e dentro da cueca.

Onze e cinquenta e cinco. O telefone toca uma vez e para, e Manuela já pega a bolsa e desce até a portaria, dizendo pros amigos que tem uns assuntos pra resolver. O que Manuela não admite nem sob tortura é que em casa, quando o telefone toca uma vez e para, ela por



alguns segundos imagina que é dia de um almoço, digamos, mais íntimo com o cachorro do Paulo. Quando percebe o equívoco, ri e se acha uma idiota por aceitar tal tipo de estratagema, ainda mais com alguém que passa perfume na virilha. Ela imagina Paulo, sentado na sua grande cadeira, cadeira de chefe, atrás da mesa de madeira reluzente, olhando o próprio rosto no reflexo. Com uma mão ele puxa o elástico da cueca, com a outra espirra o perfume, e então grita e dos olhos saem lágrimas porque suas partes ardem muito! Deve imaginar que eu acho o máximo e vou à loucura com a surpresinha, pensa sorrindo.

Impaciente, com medo de ser descoberta, ela fica numa esquina a duas quadras do trabalho. Ele passa, nem buzina, ela abre a porta e entra depressa, ele arranca.

Nesse dia, que eu sei que aconteceu muito depois do episódio do batom no pescoço, Manuela diz a Paulo algo que ele nunca imaginou ouvir. E isso vocês acham que sabem o que é, mas não sabem. Ela não diz largue sua esposa e case-se comigo, ou vou me matar, ou ainda eu odeio que você passe perfume na cueca. Ela simplesmente diz:

— Eu vi na tevê hoje de manhã que mastigar pensando “não vou engordar, não vou” ajuda a emagrecer. Pesquisa

séria, coisa da Europa, sabe?, tinha até opinião de médico.

E ela diz algo tão estúpido, mas tão, sobre um assunto insignificante qualquer, que Paulo percebe o quanto Helena é uma pessoa com quem sempre se pode conversar com inteligência, e que até mesmo o sexo com ela, quando ele ainda a procurava com frequência, era mais gratificante do que com essa mulher que está no banco de passageiros olhando pra ele e mexendo a boca sem parar, como num filme mudo. Isso tudo ele pensou num segundo, talvez nem tenha pensado, só tenha sentido, mas o mais importante é que ele se desvia do caminho, para num restaurante e diz que hoje não porque está com dor de cabeça. Depois desse dia, nunca mais a procura, nem à mulher nenhuma com exceção de sua Helena, que talvez nem saiba bem por que Paulo manda Tiago dormir na vó com tanta frequência e a convida pra dormir abraçada. Por isso é que é melhor Helena nem saber do que aconteceu antes. No fim está tudo bem.

Tiago, por sua vez, não sabe por que passa tantos fins de semana com a vó. A vó gosta, faz bolo, compra bala, dá presente que Tiago odeia porque se desse presente bom não era vó, vó que é vó só acerta se der dinheiro mesmo, e mima o menino como ninguém. Helena liga pra mãe e diz que o menino vai ficar até mais tarde hoje, porque ela está um pouco cansada e vai dormir um tantinho ainda. E dessa vez é verdade mesmo, Paulo e a frase estúpida de Manuela, tempos atrás, não têm nada a ver com

a história. Está com uma dorzinha estranha. Há coisas que só Deus sabe. Helena não sabe que o leve incômodo que sente no abdômen, já diagnosticado por ela mesma, médica formada por fascículos de revista e instintos de mulher, como sendo gases e mau jeito, daqui a oito anos se revelará um tumor, e que isso a matará. Quando isso acontecer, Paulo ainda será seu marido e Tiago ainda não estará em idade de aguentar o cheiro de velho da vó.

Tiago atira as peças do quebra-cabeça na vó, pois ela é o monstro alienígena que vive no sofá, e as peças são bombas de raios gama antialienígena. A vó rebate as que pode, mas os reflexos a essa altura da vida não estão lá essas coisas e comprometem seu desempenho como alienígena. Tiago ri especialmente se a acerta no olho, pois qualquer guerreiro espacial sabe que esse é o ponto fraco dos seres do espaço. E a vó sorri vendo o neto gargalhar a ponto de rolar no chão, e, quando não aguenta mais, troca o cessar-fogo por um bolo de chocolate que precisa levantar pra assar. Eu sei que Tiago se diverte na vó, apesar de reclamar do cheiro de velho.

Tudo isso, na verdade, vocês também sabiam, antes mesmo de eu contar. Se vocês quisessem, Helena teria visto a mancha de batom no pescoço de Paulo. Ou então seria Helena quem teria um caso com o vizinho, o seu Antero, que era mais velho, mas bem-apegoado. E o tumor de Helena, era realmente maligno? Cada um sabe o que acha que sabe. Tem coisas que eu prefiro nem saber.