

# A EDUCAÇÃO E O INTELLECTUAL ACIMA DAS CIRCUNSTÂNCIAS

*Sofia Lerche Vieira*

Da Universidade Federal do Ceará

Respondendo a uma indagação sobre como via o papel do intelectual em seus dias, Foucault certa vez afirmou: "Durante muito tempo o intelectual dito 'de esquerda' tomou a palavra e viu reconhecido o seu direito de falar enquanto dono de verdade e de justiça. As pessoas o ouviam, ou ele pretendia se fazer ouvir como representante do universal (. . .) há muitos anos que não se pede mais ao intelectual que desempenhe este papel. Os intelectuais se habituaram a trabalhar não no 'universal', no 'exemplar', no 'justo-e-verdadeiro-para-todos', mas em setores determinados, em pontos precisos que os situavam, seja suas condições de trabalho, seja suas condições de vida (. . .). Certamente com isto ganharam uma consciência muito mais concreta e imediata das lutas. E também encontraram problemas que eram específicos, 'não universais', muitas vezes diferentes daqueles do proletariado ou das massas. E, no entanto, se aproximaram deles, creio que por duas razões: porque se tratava de lutas reais, materiais e cotidianas, e porque encontravam com frequência, mas de outra forma, o mesmo adversário do proletariado, do campesinato ou das massas (. . .) É o que eu chamaria de intelectual 'específico' por oposição ao intelectual 'universal'" (1985, p. 8-9).

É claro que Foucault se dirigia ao intelectual francês de seu tempo e, obviamente, não seria o caso de proceder-se a uma adesão pré-crítica às suas idéias. Entretanto, parece oportuno refletir sobre essas palavras do filósofo, mesmo porque, não raro, o rótulo de "estruturalista" tem arrefecido o interesse de muitos educadores brasileiros sobre seu pensamento, impedindo de tal modo o acesso às idéias daquele que foi um dos grandes pensadores desta segunda metade do século. Teríamos algo a aprender a respeito do papel desta "figura nova", que tão bem soube captar Foucault?

Retornando de mais um encontro de educadores que se empenham na defesa de plataformas progressistas, vêm-me à mente os versos de uma canção popular, composta no pleno acontecer do período ditatorial: "quando me encontro no calor da luta, sei que há distância entre a intenção e o gesto". A frase é bem familiar àqueles que conhecem os compositores populares nacionais e que permaneceram "no calor da luta", quando tantos outros partiam em busca de ares que não cerceassem a livre circulação de suas idéias e de seu pensamento. Transposto o período de "exceção" e quando o país ensaia os primeiros passos rumo à transição democrática,

parece pertinente lembrar da necessidade de ultrapassar as pequenas/grandes diferenças que separam a intenção do gesto, na luta por uma educação de boa qualidade para a maioria da população brasileira. Que diferenças seriam essas, e o que teriam a ver com o *intelectual específico*?

Um primeiro ponto de partida seria o entendimento de que *"a consciência daquilo que somos realmente"* faz parte do *"início da elaboração crítica"*, como observou o grande aprofundador da filosofia da praxis neste século. Até onde vai, hoje, no Brasil, entre os intelectuais ditos *"de esquerda"*, ou até mesmo entre os que se consideram *"independentes"*, a consciência de sua posição de classe e da própria história que determinou *"suas condições de vida e de trabalho"*? Se, como conjunto a história tem autores anônimos, aqueles que a fazem possuem uma identidade, um modo de ser que os fez pertencerem *"sempre a um determinado grupo"*. Em outras palavras, em cada intelectual que supostamente compõe uma vanguarda, existem marcas de sua própria história de vida, não removíveis pelo simples *"conhecimento"* de uma dada situação. Essas marcas, *individuais*, muitas vezes impedem até mesmo que os intelectuais participem do movimento *coletivo* da história. Quantas vezes a vaidade pessoal e a pretensão de ser o *intelectual universal* se manifestam *"no calor da luta"* aprofundando a *"distância entre a intenção e o gesto"*? Assim, *"a consciência daquilo que somos realmente"* vai além da reflexão sobre as condições de um determinado contexto econômico-político-social, na medida em que reclama em primeira instância uma consciência de *quem eu sou*. Evidentemente que *"isto não implica ignorar as estruturas, o Estado, o Capitalismo, mas ao contrário trata-se de enfrentar essas determinações mais amplas no seu lugar mais perigoso, mais dissimulado, enganador, que é nossa vida individual. Trata-se de pensar transformações que estão ao alcance direto já, imediato de nossa vida profissional, ou seja, os nossos costumes, hábitos e práticas profissionais"* (Paoli, 1985, p. 34).

Que transformações práticas poderiam e/ou deveriam ser introduzidas *aqui e agora*, no esforço de pensar e organizar a educação brasileira com vistas à construção de uma sociedade mais justa, onde o acesso aos bens culturais não constitua privilégio de tão poucos?

Muito se fala na *democratização* da sociedade e da educação. Nos últimos anos, a defesa do princípio da abertura à participação dos diversos segmentos sociais nas decisões que afetam a maioria tem sido uma das principais bandeiras de luta dos educadores. Discute-se sobre o sentido de democratizar a escola, desde a sua base até o mais alto grau da hierarquia escolar, a universidade. Nos encontros, seminários e congressos, *democratizar* é mais uma das *"palavras de ordem"* que, por vezes, chegam até mesmo a despertar a ira dos intelectuais que se julgam *"universais"*. Contudo, embora tanto se fale em democratizar, os próprios eventos educacionais de caráter coletivo frequentemente têm escondido em seu bojo um conteúdo e uma organização autoritária, quando o *acesso à palavra* é garantido a poucos e excluído à maioria. Esta exclusão se faz através dos mais diversos mecanismos, alguns dos quais parecem ser conscientes, outros não.

Uma primeira forma de excluir é através do *silêncio àquele que discordam*. Falando sobre uma das faces do *"poder autocrático"*, Romano afirma que este utiliza *"o silêncio contra os opositores (. . .) Todos aqueles que discordam são convidados amavelmente — ou violentamente — a não comparecer à cena pública. Se você discorda, não esteja entre nós"* (Romano, 1986, transcrição de apresentação oral). Assim é que, *"no calor da luta"*, começam a aparecer as pequenas/grandes diferenças. Questões partidárias, em muitos casos, interferem na concessão da palavra a uns ou a outros e, o que é pior, interesses *individuais* sobrepõem-se a interesses *coletivos*. E aqui, entra em cena aquele que denomino de o *intelectual acima das circunstâncias*. Toda área do conhecimento tem suas *"estrelas"* e a educação — uma das mais pobres primas da pobre área social — certamente tem as suas. Grande número dos intelectuais que circulam nesses encontros e publicam nas editoras de maior penetração junto ao público interessado, poderiam enquadrar-se no tipo definido por Foucault como o *"intelectual universal"*, ao qual prefiro referir-me como o *intelectual acima das circunstâncias*, por razões que espero serem esclarecidas ao longo deste ensaio.

No Brasil, há alguns anos, tem se intensificado o debate sobre a *questão do intelectual*, tendo o tema constituído objeto de estudos aprofundados, a exemplo da tese de Mota, onde é analisada a participação intelectual na produção cultural brasileira, no período 1933-1974 (Mota, 1980). Uma observação atenta às publicações da última década certamente revelará que este parece ser um daqueles temas que superam os simples modismos a que está sujeita a discussão de determinados conteúdos. Vários fatores contribuíram para o aumento do interesse em torno do tema, um dos quais terá sido o próprio desvelamento do papel do intelectual no pensamento gramsciano.

Se por um lado, foi historicamente significativa a *"descoberta"* das *"diversas categorias de intelectuais"* em Gramsci, e os chamados intelectuais perceberam-se enquanto *"organizadores"*, além de produtores de saber e membros da *"academia"*, um aspecto de igual relevância em suas considerações sobre o assunto tem escapado à observação dos interessados. Lembremos que o autor atribuía à *"função internacional ou cosmopolita"* dos intelectuais italianos *"a causa e o efeito do estado de desagregação em que"* permanecera *"a península, desde a queda do Império Romano, até 1870"* (Gramsci, 1982, p. 17). Os intelectuais no desempenho de tal função, eram desinteressados pelas questões relativas à própria realidade da Itália de seu tempo, como também, através das idéias que expressavam, contribuíam para aprofundar a cisão entre os homens de cultura e os homens de massa. Os termos são diferentes, mas o *"intelectual universal"*, o *"intelectual internacional ou cosmopolita"* e o *intelectual acima das circunstâncias* têm em comum a referência a um tipo muito peculiar de pensador, que julga a vida circundante excessivamente desprovida de atrativos para o seu *"notório saber"*. Tais intelectuais, recusam-se a *"sujar as mãos"* com tarefas aparentemente simples como a de *socializar* um conhecimento erudito que, diga-se de passagem, adquiriram às custas de rigorosos estudos e incomum esforço de busca de uma *"nova*

verdade", ainda que esta nem sempre fosse a de seu tempo e lugar. A quem serve, porém, a descoberta de verdades que permaneçam patrimônio de poucos? O que teria a dizer para um coletivo esses distantes intelectuais? Certamente muito. O problema está, outra vez, entre "a intenção e o gesto". Tais intelectuais, em que pese sua inquestionável "competência técnica" no trato das questões abstratas, pouco ou nada têm a dizer para as pessoas — "gente de carne e osso", como diria mestre Rosa — que freqüentam as reuniões e os encontros, onde gentilmente lhes é cedida a palavra. O jargão acadêmico de que fazem uso é tão fechado que, por vezes, encontram dificuldade de estabelecer um diálogo com seus próprios pares. Nesse sentido, não comunicam-se propriamente, fazem comunicados (Freire, 1977) e, assim, no uso do poder que lhes é concedido através da palavra, são tão ou mais autoritários que aqueles que silenciam a fala de seus opositores "políticos".

Outra manifestação da "distância entre a intenção e o gesto", expressa pelo intelectual acima das circunstâncias, diz respeito à sua fala progressista em oposição à sua prática conservadora, e aqui, ingressamos no que, talvez, se constitua o aspecto mais delicado da questão. O intelectual universal pode até "superar" (no bom sentido do termo) sua erudição, aprendendo mesmo que um país se constrói com "gente de carne e osso" e não com idéias fora de lugar. Pode até aprender que "o que torna os seres humanos mais humanos é o contato com as coisas simples do cotidiano" (Carneiro, 1986, p. 10). Porém, pouco valerá este esforço de superação, se ele não entender também que "gente de carne e osso" existe em todo lugar, e de muitas cores e raças. Precisarás compreender ainda que "o compromisso com a verdade da ciência significa, fundamentalmente, o compromisso com a verdade do homem e da mulher, enquanto sujeitos localizados, até mesmo porque uma ciência abstrata é uma ilusão intelectual" (Idem, p. 9. Grifo meu).

Anos atrás, ao participar de pequeno projeto de pesquisa sobre tendências do pensamento pedagógico no período 1978-1981, financiado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), tive oportunidade de constatar que, num universo de trabalho de predominância nitidamente feminina, como a área educacional, o poder da palavra, tanto em termos absolutos como relativos, ainda constituía um privilégio masculino (Alves et al., 1984). Se no conjunto das fontes examinadas (comunicações da área "educação" nas reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, artigos dos 10 primeiros exemplares da revista *Educação e Sociedade*, anais da I Conferência Brasileira de Educação), a diferença entre a produção escrita masculina e feminina pode não parecer expressiva, em alguns casos a proporção é desigual, como se verifica pelo número de artigos publicados no período 1978-1981 na revista *Educação e Sociedade* (para um total de 133 artigos examinados, 79 foram de autoria masculina, 34 de autoria feminina. Dentre os restantes, 18 não tiveram o sexo de seus autores identificado e 2 eram trabalhos com participação masculina e feminina). Certamente esses dados poderiam ser atualizados, uma vez que nenhuma das fontes examinadas teve descontinuidade em suas atividades, no período subsequente ao enfocado pelo estudo. A subs-

tância do que quero tratar aqui, contudo, prescinde de estatísticas — refiro-me à convivência entre o homem e a mulher, no mundo do trabalho intelectual. Pesquisa recente conduzida nos Estados Unidos, financiada pelas fundações Ford e Rockefeller, revelou que "apenas entre 5% e 10% dos homens apóiam de fato as reivindicações de independência e igualdade das mulheres" (Astrachan, 1986, p. 5). Segundo o autor deste estudo, "O homem não sabe sentir a mulher com quem trabalha como sua colega. Ele a transforma numa freira ou numa prostituta, como sugeriu Freud. Em sua fantasia, ele a transforma numa mulher de ferro, se ela não corresponde a seus avanços sexuais — reais ou imaginários —, ou em amante, caso ela reaja com simpatia. E, se está treinando a mulher para alguma função no trabalho, o homem a transforma em mãe, irmã ou filha" (Idem).

As palavras do pesquisador parecem expressar uma certa dose de exagero, entretanto, podem oferecer pistas para uma reflexão mais detida sobre o assunto. Retomo o tema da "desvalorização do logos" pelo "poder autocrático". Não é apenas "o silêncio da tortura, o silêncio das prisões" ou a "imposição do silêncio, através do domínio do corpo e da alma" (Romano) que cala o outro, porque o poder se exercita também por "formas de convivência", onde tendem a manifestar-se tendências que, no limite, podem ser entendidas como autocráticas e democráticas (Cândido, s.d. p. 3). Há, portanto, meios de silenciar os que (des)agradam que, muitas vezes, escapam ao domínio do lógico e do racional, mas não seria esta uma justificativa para ignorá-los. Não se trata, no caso, de incitar o homem ou a mulher à "guerra dos sexos", mesmo porque o próprio movimento feminista já evidencia sinais de superação de seu momento revolucionário. O que se pretende é propor a abertura do debate em torno do tema, no sentido de que esta "polarização" possa ser encarada com a naturalidade própria a quem junto produz a existência humana. Neste caso, talvez seja mais rico e criativo recuperar na convivência masculina/feminina o sentido que os gregos atribuíam a *eros*, o princípio da vida, ou o "impeto (. . .) em direção a formas mais elevadas de ser e relacionar-se" (May, 1973, p. 39), do que insistir em "formas de convivência" que geram a destruição — o que, em outras palavras seria estimular *Thánatos*, ou o denominado "instinto de morte" (Idem, p. 94). O que isto poderia ter a ver com a questão do intelectual acima das circunstâncias? Talvez muito, talvez pouco. Na condição de mulher e freqüentemente conversando com colegas do mesmo sexo, observo que não é raro encontrar homens atuantes na área de educação perplexos diante da descoberta de uma "nova mulher". Se considerarmos o que foi dito antes a respeito das marcas que se inscrevem na história dos indivíduos, é possível que se tenha algumas explicações para a dificuldade que os homens, ou pelo menos certos homens, têm em lidar com a mulher intelectual. Certamente, a educação autoritária e distante da vida feminina de que muitos foram vítimas terá colaborado na construção dessa perplexidade. O intelectual acima das circunstâncias não amiúde está inseguro diante da situação. E esta, é uma "ameaça" na qual a sua "competência técnica" no trato das questões eruditas, via de regra, nada tem a lhe oferecer. Na maioria das vezes, a "erudição" é o princi-

pal canal que bloqueia o acesso ao território das pessoas que são "gente de carne e osso".

Tocou-se no sutil tema do monopólio masculino do *logos*. Agora é o momento de se dispensar atenção a um outro monopólio que, sob diferentes circunstâncias, também silencia e exclui muitos que possuem a condição de falar. Refiro-me à concessão da palavra em função da localização geográfica daqueles que escrevem ou julgam ter algo a dizer sobre educação. Volto a apresentar dados da pesquisa referida, à guisa de ilustração. Se atentarmos para a distribuição geral dos trabalhos examinados naquela investigação, de acordo com o critério de procedência, poderemos verificar a nítida predominância de trabalhos produzidos por autores vinculados a instituições no estado de São Paulo sobre os demais centros. De um total de 642 trabalhos examinados, 376 eram de origem paulista, 215 de outros estados e 51 não foram identificados, o que nos dá uma proporção de 58,6%, 33,5% e 7,9%, respectivamente. Do ponto de vista de uma distribuição regional, os dados revelam, pela ordem de proporcionalidade, o seguinte: 73,2% dos trabalhos eram do Sudeste; 10,7% eram de origem inter-regional, internacional ou não-identificada; 7,9% de trabalhos eram do Nordeste; 5,1% do Sul; 2,9% do Centro-Oeste e 0,1% do Norte. Se examinarmos, portanto, a produção intelectual na área, pelo menos com referência às fontes examinadas, verificaremos o óbvio mas, como disse o pensador, "é preciso não supor que o óbvio é claramente o compreendido" (Freire, 1986, p. 14). A concentração da produção no Centro-Sul, particularmente em São Paulo, tem explicações históricas que, evidentemente, não cabe aqui aprofundar. Sem tocar sequer na "produção intelectual" propriamente dita, e nas diferentes conotações do termo, é importante assinalar, contudo, que a pesquisa em educação é realizada em todas as unidades da federação, conforme qualquer relatório das agências de financiamento à pesquisa pode revelar. O que explicaria, então, o monopólio da palavra pelos intelectuais que vivem nessa região do país? Seriam eles os únicos eleitos na produção do saber? Supomos que não. Entretanto, os monopólios culturais concentram-se no Centro-Sul — lá estão as grandes editoras e livrarias e, também lá, se realizam grande parte dos encontros da área educacional. Deste modo, os educadores que escrevem e realizam pesquisa fora deste eixo restrito, em geral, têm seu sucesso, senão impedido, pelo menos bloqueado a um circuito onde a *palavra* é privilégio de poucos.

A dificuldade de acesso ao *logos* pelas minorias/maiorias, por certo não é um problema apenas decorrente da ação do *intelectual acima das circunstâncias*. Mas, se este não é um determinante principal, para o seu agravamento esta "triste figura" em muito tem colaborado, pois que para tal tipo de intelectual, inexistente a palavra que esteja fora do universo de suas cogitações mentais. Para ele, o homem como ser datado historicamente existe apenas no plano das idéias. Na sua prática, sempre "há distância entre a intenção e o gesto".

Diante do quadro esboçado, uma questão se coloca: o que fazer para reverter esta situação? É possível que o intelectual proceda à ultrapassagem entre *intenção* e *gesto*, vindo a ocupar uma posição onde, enquanto ser pensante, não se situe nem *acima*, nem *abaixo*, mas

no *meio* do próprio acontecer do processo histórico? Obviamente que cremos numa resposta positiva e, se assim não o fosse, não estaríamos a discutir um tema delimitado como este. O que fazer, então, para que o *intelectual acima das circunstâncias* possa assumir-se, em termos concretos, enquanto *sujeito das circunstâncias*? Não é este um movimento simples, fácil ou linear porque, em seu cerne, estão as contradições humanas. Entretanto, uma coisa é certa, a mudança, em sentido amplo, é um canal de mão dupla. A (ultra)passagem exige uma articulação entre o *dentro* e o *fora*, o *individual* e o *coletivo*. Se "os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente legadas e transmitidas pelo passado" (Marx, 1978, p. 329), o presente exige uma reflexão sobre aquilo que, talvez em algum momento do passado, tenha feito as *circunstâncias* apresentarem escolhas que determinaram a existência de pensadores que se julgam acima dessas mesmas circunstâncias.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALVES, N. et al. *O pensamento pedagógico da abertura*. Relatório final. INEP/FCPC. Fortaleza, outubro/1984.
- ASTRACHAN, A. O medo dos homens. *VEJA*. Ed. Abril, (939). 15-8, set. 1986.
- CÂNDIDO, A. Reflexões sobre o poder na universidade. *Dois pontos*. (entrevista), São Carlos — USP, s/d. p. 3-5.
- CARNEIRO, M.A. universidade invisível: a extensão como busca de uma pedagogia do cotidiano. In: *O cotidiano da universidade — enfoque sobre ensino, pesquisa em extensão*. Goiânia, 4 de setembro 1986. (trabalho apresentado na IV Conferência Brasileira de Educação), (Xerox).
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. Passando o Brasil a limpo. *Pasquim*. XVIII, Rio de Janeiro, (895): 14-15, set. 1986.
- GRAMSCI, A. Conceção dialética da história. Rio de Janeiro, *Civilização Brasileira*, 1982.
- MARX, K. *O 18 brunário de Luís Bonaparte*. In: *Manuscritos econômico-filosófico e textos escolhidos*. 2ª ed., São Paulo, Abril Cultural, 1978.
- MAY, R. *Eros e repressão*. Petrópolis, Vozes, 1973.
- MOTA, C.G. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974): pontos de partida para uma revisão histórica*. 4ª ed. São Paulo, Ática, 1980.
- PAOLI, N.J. *Para repensar a universidade e a pós-graduação*. 2ª ed., Campinas, Ed. UNICAMP, 1985.
- ROMANO, R. *A questão da universidade: avaliação e definição de seus rumos*. Transcrição de exposição oral. Goiânia, set., 1986 (trabalho apresentado IV Conferência Brasileira de Educação).