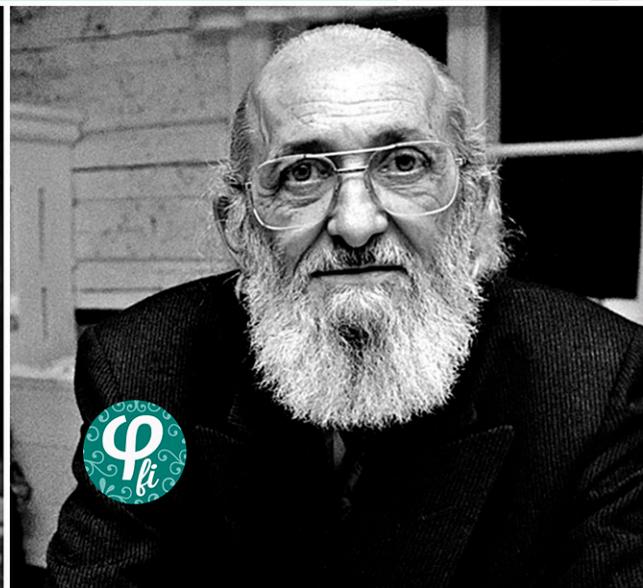


Evelyn de Almeida Orlando
Peri Mesquida
(Orgs.)



Intelectuais e Educação

contribuições teóricas
à História da Educação



Este livro reúne sete ensaios sobre diálogos possíveis da História da Educação com a História Intelectual e dos Intelectuais. Alguns desses trabalhos foram apresentados no *I Seminário Internacional Intelectuais e Educação*, realizado em 2018, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e amadurecidos, posteriormente, em outros debates no interior do grupo de Pesquisa *Pensamento Educacional Brasileiro: história e políticas*. Autores como Jean François Sirinelli, Antônio Gramsci, Paulo Freire e Emanuel Mounier foram mobilizados nos diferentes textos no sentido de extrair as possibilidades de contribuição teórica desses autores para a História Intelectual e dos Intelectuais. É a partir dessas lentes que temos buscado lançar luz sobre as formas como foi gestado e posto em circulação o pensamento educacional brasileiro em diferentes tempos e espaços. De matrizes teóricas diferentes, cada um dos pensadores aqui abordados nos dão chaves de leitura para esquadriharmos os modos como diferentes sujeitos e instituições se mobilizaram em disputas em torno do campo educacional brasileiro, suas influências e *modus operandi*. Essa diversidade de correntes teóricas representadas nos autores escolhidos amplia, a nosso ver, a fertilidade do conhecimento produzido, indicando possibilidades de leitura que vão além de uma única narrativa.



Intelectuais e Educação

Intelectuais e Educação

Contribuições teóricas à História da Educação

Organização
Evelyn de Almeida Orlando
Peri Mesquida



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

Revisão: Bárbara da Silva Santos

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

ORLANDO, Evelyn de Almeida; MESQUIDA, Peri (Orgs.)

Intelectuais e Educação: contribuições teóricas à História da Educação [recurso eletrônico] / Evelyn de Almeida Orlando; Peri Mesquida (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

176 p.

ISBN - 978-65-5917-160-6

DOI - 10.22350/9786559171606

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Intelectuais; 2. Educação; 3. Teorias; 4. História; 5. Coletânea; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Prefácio	9
Abdeljalil Akkari	
Apresentação	12
Os Organizadores	
1	16
Do Pensamento Educacional à História dos Intelectuais: contribuições de Jean-François Sirinelli para a historiografia educacional brasileira	
Loyde Anne Carreiro Silva Veras	
2	43
Mulheres Intelectuais: onde elas estão em nossa História?	
Evelyn de Almeida Orlando	
3	61
Usos da palavra impressa: o papel dos intelectuais nos jornais brasileiros	
Bárbara da Silva Santos	
4	87
Sobre a educação de professores como intelectuais orgânicos, segundo Antonio Gramsci	
Fábio Inácio Pereira	
5	111
Mounier: o intelectual atento ao <i>événement</i> na construção da sua filosofia da pessoa	
Henrique Klenk	
6	133
Amor e energia em Paulo Freire: a amorosidade enérgica	
Juliana Battistus Mateus Ferreira Peri Mesquida	
7	158
A presença da Igreja Católica na educação brasileira (1890 – 2016): um projeto missionário?	
Peri Mesquida	
Sobre os organizadores	174
Sobre os autores	175

Prefácio

*Abdeljalil Akkari*¹

Quando os editores deste volume me pediram para prefaciar esta obra, aceitei com prazer mesmo se a história da educação não faça parte dos meus principais domínios de pesquisa. Proponho então algumas ideias sobre os intelectuais e a educação. Evidentemente meus óculos de análise das políticas contemporâneas da educação não podem deixar de lado a profundidade histórica. Conhecer os debates teóricos que moldaram a história da educação nos ajuda a buscar e refletir sobre as questões atuais do campo da educação. A leitura dos capítulos propostos neste livro nos leva a perceber que certos debates históricos permanecem presentes na atualidade.

Para começar, é importante definir a figura do intelectual. Trata-se de um desafio difícil, mas procurarei confrontá-lo.

Primeiro, um intelectual é um pensador que incomoda, sai dos caminhos comuns e que manipula conceitos de uma forma original e nova. Em outras palavras, o intelectual é alguém que não deixa ninguém indiferente, é uma espécie de dissidente.

Segundo, o intelectual é um personagem que se engaja em favor de causas esquecidas, de combates difíceis. Seguidamente, o engajamento intelectual parece se bater contra causas perdidas. Pessoalmente sou muito sensível ao combate anti-colonial ou terceiro-mundista. Assim, quando lemos Jean-Paul Sartre, Paulo Freire ou Franz Fanon, sentimos perpassar em nós uma energia insuspeitada. Mas quando examinamos o início do

¹ Universidade de Genebra

seu combate, podemos avaliar sua coragem. Paulo Freire que escreve para os oprimidos do nordeste que na época não tinham qualquer direito, nem mesmo o direito do voto. Franz Fanon que abandona tudo para se engajar no combate dos algerianos contra o colonialismo francês e sua máquina de guerra. A coragem pode ser explicada pelo engajamento político ou religioso, mas também pela socialização familiar.

Mas o intelectual é sempre alguém que exerce influência sobre as ideias da sua época. É nesse nível que se situa meu ponto de vista: a importância dos intelectuais para a educação. Com efeito, o parâmetro mais importante na educação, tem a ver com sua finalidade, sua meta, o sentido da educação, as utopias. Como diz meu antigo professor francês especialista da história das ideias pedagógicas, Guy Avanzini:

O ato educativo é universalmente, necessariamente estruturado em função de três parâmetros, sendo o primeiro o sistema de finalidades que, por sua vez, lhe concede sua especificidade e seu dinamismo. Este, ligado à escolha de uma cultura, de uma filosofia, de uma moral, de uma religião, de um tipo de sociedade, portanto de uma síntese original de elementos cognitivos e ideológicos, a partir do qual nos propomos provocar sua interiorização; é o que o caracteriza e ao mesmo tempo o anima, o ideal de algo que decide, de uma instituição educacional, de um projeto educativo, de uma doutrina...O segundo elemento reside na própria natureza dos conteúdos programados em função das finalidades que são vistos de acordo com o estado do conhecimento em uma determinada época das ciências humanas ou, mais simplesmente, das opiniões em voga; a terceira variável tem a ver com a representação que o formador nutre pelo sujeito a se formar e com a representação que este tem de si mesmo (1987, p. 140, 147).

É, portanto, primordial pensar o ato educativo relacionando-o às finalidades que os intelectuais lhe atribuem. Nesta obra os intelectuais – mulheres e homens – conferem finalidades as mais diversas ao ato educativo. Podemos reagrupá-las em dois pólos: a) finalidades relacionadas com

as mudanças sociais e políticas e, b) finalidades de liberação do espírito, do desenvolvimento das capacidades e mesmo da realização do sentimento amoroso – amorosidade enérgica. Certos intelectuais abordados (as) neste volume, como Freire, por exemplo, se colocam entre os dois pólos. É, aliás, este hibridismo que os torna interessantes. Daí a contribuição importante que este livro confere à reflexão e ao debate nas ciências da educação.

Referências

AVANZINI, Guy. **Introduction aux sciences de l'éducation**. 2. ed. Toulouse: Privat, 1987.

PÉCAUT, Daniel. **Entre le peuple et la nation**: les intellectuels et la politique au Brésil. Paris: Les Editions de la MSH, 1989.

Apresentação

Os Organizadores

Este livro reúne sete ensaios sobre diálogos possíveis da História da Educação com a História Intelectual e dos Intelectuais. Alguns desses trabalhos foram apresentados no *I Seminário Internacional Intelectuais e Educação*, realizado em 2018, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e amadurecidos, posteriormente, em outros debates no interior do grupo de Pesquisa *Pensamento Educacional Brasileiro: história e políticas*.

Autores como Jean François Sirinelli, Antônio Gramsci, Paulo Freire e Emanuel Mounier foram mobilizados nos diferentes textos no sentido de extrair as possibilidades de contribuição teórica desses autores para a História Intelectual e dos Intelectuais. É a partir dessas lentes que temos buscado lançar luz sobre as formas como foi gestado e posto em circulação o pensamento educacional brasileiro em diferentes tempos e espaços. De matrizes teóricas diferentes, cada um dos pensadores aqui abordados nos dão chaves de leitura para esquadriharmos os modos como diferentes sujeitos e instituições se mobilizaram em disputas em torno do campo educacional brasileiro, suas influências e *modus operandi*. Essa diversidade de correntes teóricas representadas nos autores escolhidos amplia, a nosso ver, a fertilidade do conhecimento produzido, indicando possibilidades de leitura que vão além de uma única narrativa.

O texto *Do Pensamento Educacional à História dos Intelectuais: contribuições de Jean-François Sirinelli para a historiografia educacional brasileira*, de Loyde Anne Carreiro Veras, apresenta a contribuição de Jean François Sirinelli para a História da Educação, destacando alguns aspectos

de sua recepção no Brasil, percebida a partir da apropriação de suas obras como fundamento teórico-metodológico em pesquisas apresentadas nos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE). A partir das referências (bibliografias) encontradas nos anais dos CBHEs, a autora mapeia as obras de Sirinelli publicadas no Brasil, em formas de capítulo de livro, livro, periódico e entrevista e apresenta os principais conceitos propostos pelo autor e sua amplitude no que tange aos usos possíveis, inclusive em relação ao estudo de mulheres intelectuais.

Na mesma linha teórica e atentando também para questão do gênero, o texto de Evelyn de Almeida Orlando, *Mulheres Intelectuais: uma lacuna na historiografia educacional brasileira*, destaca a categoria intelectual historicizando o uso desse conceito relacionado ao gênero no campo da História da Educação, assim como a presença das mulheres no âmbito da História Intelectual e dos Intelectuais.

Apoiada também em Jean François Sirinelli, no artigo *Usos da palavra impressa: o papel dos intelectuais nos jornais brasileiro*, Bárbara da Silva Santos traça um panorama de como os intelectuais, ao longo de dois séculos, fizeram uso da imprensa periódica evidenciando a via de mão dupla que caracterizou essa relação: de um lado, a atuação do intelectual nos periódicos esteve ligada ao que a imprensa representava para a sociedade, do mesmo modo em que a imprensa assumiu um papel formativo por meio das contribuições dos intelectuais.

Em diálogo com o conceito de intelectual em Gramsci, Fabio Inacio Pereira destaca no texto *Sobre a educação de professores como intelectuais orgânicos, segundo Antonio Gramsci* discute a concepção de educação em Gramsci e, particularmente, dos professores como intelectuais, a partir dos *Cadernos do Cárcere*. Segundo o autor, o estudo pode contribuir para se compreender processos de educação formal e informal de sujeitos que assumam o seu papel político de transformação da história, visto que o

referencial teórico gramsciano está associado a experiências de educação popular em diversos lugares do mundo.

Ainda apoiado em Gramsci, o texto *Mounier: o intelectual atento ao événement na construção da sua filosofia da pessoa*, de Henrique Klenk, aborda o pensamento de Emmanuel Mounier enquanto um intelectual orgânico a serviço do Personalismo, ou seja, da filosofia da pessoa e da comunidade proposta por ele. O autor elenca três categorias importantes para compreender o personalismo: intelectual, a fim de exemplificar a atitude do filósofo frente às demandas; a categoria de Pessoa, elemento fundamental para a construção do Personalismo; e a categoria de *événement*, que constitui as situações limites que fizeram com que Mounier se mobilizasse frente aos acontecimentos.

Apoiada em Paulo Freire, autor fortemente influenciado pelo personalismo, Juliana Batisttus e Peri Mesquida discutem em *Amor e energia em Paulo Freire: a amorosidade enérgica* o amor enquanto base de uma prática educativa pautada no respeito, expressa por meio do diálogo, visto que este não ocorre onde não há primeiro o amor ao próximo, que acarreta o respeito. Segundo os autores, na medida em que o professor ama, respeita e dialoga, ele emprega no processo de ensino a energia proveniente de sua aceitação para a luta e assim propicia a construção da consciência crítica, tanto para si mesmo quanto para seus alunos, o que permite a concretização da práxis.

Por fim, Peri Mesquida, no texto *A presença da Igreja Católica na educação brasileira (1890 - 2016): um projeto missionário?*, destaca os diferentes modos pelos quais a Igreja Católica se fez presente na educação brasileira desde o período colonial e provoca a reflexão sobre a formação intelectual proposta pelas universidades católicas em relação à missão atribuída às universidades pelos documentos maiores da CNBB e da Santa Sé.

O conjunto de textos aqui reunidos buscou no diálogo com a História Intelectual e dos Intelectuais contribuições para pensar questões estruturantes para a História da Educação. Esperamos que o movimento empreendido sirva de inspiração para outras pesquisas e fomente debates profícuos para o campo, atentando para alguns limites e possibilidades indicados pelos autores.

Do Pensamento Educacional à História dos Intelectuais: contribuições de Jean-François Sirinelli para a historiografia educacional brasileira

Loyde Anne Carreiro Silva Veras

Introdução

Nossa participação nesse espaço, em consequência do *I Seminário Internacional Intelectuais e Educação*¹, traz um pouco sobre o debate que temos feito em Grupo de Pesquisa² a partir de nosso campo de análise em História da Educação e História Cultural: os conceitos propostos por Jean-François Sirinelli para análise de intelectuais.

Nossa primeira intenção é apresentar o próprio intelectual e alguns aspectos de sua recepção no Brasil, percebida a partir da apropriação de suas obras como fundamento teórico-metodológico em pesquisas apresentadas nos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE). A partir das referências (bibliografias) encontradas nos anais dos CBHEs, mapeamos as obras de Sirinelli publicadas no Brasil, em formas de capítulo de livro, livro, periódico e entrevista. Apresentamos e articulamos os principais conceitos propostos pelo autor e concluímos com algumas inquietações sobre a amplitude dos usos e apropriações dos conceitos de Sirinelli e o estudo de mulheres intelectuais.

Jean-François Sirinelli é um historiador francês (1949-), professor emérito do *Institut d'Études Politiques de Paris* e especialista em história

¹ Seminário promovido pela PUC-PR em 2018. Este artigo é fruto das discussões e provocações que se deram no âmbito deste evento.

² Grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro: História e Políticas, coordenado pelos professores Peri Mesquita e Evelyn de Almeida Orlando, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

política e cultural do século XX, estando sua pesquisa no campo da história dos intelectuais, cultura de massa e história do tempo presente. Foi orientado por René Rémond, identificando-se partícipe de uma geração inicialmente paralela à trajetória dos Annales, visto que “os historiadores dos Annales eram hostis à renovação da história política”³, pelo menos até o início dos anos 1990 quando o autor entende ter havido um renascer da história política na nova história cultural francesa.

Apesar dos estudos de Sirinelli fazerem parte fundamentalmente da História Política, o conceito e caminhos de análise propostos para a análise de intelectuais rompem a fronteira do político e mergulham em aspectos mais culturais, considerando desde estratégias de ação em campo a aspectos mais voltados à afetividade e afinidades dos sujeitos para a análise do grupo. Ele entendeu os intelectuais como atores políticos, mas não necessariamente envolvidos diretamente na vida política da cidade, incorporando à geometria conceitual um grupo relativamente grande de agentes intelectuais, a depender de sua ação ou mesmo do grupo em que faz parte. Essa ampliação do espaço conceitual ofereceu ferramentas para a análise de agentes e grupos de menor visibilidade, alinhado a uma perspectiva que se aproxima às provocações de estudo da Nova História Cultural.

A História dos Intelectuais nos CBHEs

Antes de chegarmos propriamente aos conceitos de Sirinelli para o estudo dos intelectuais, voltamos os nossos olhos para os Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE), objetivando perceber como Sirinelli vem sendo recepcionado no Brasil pelos historiadores da educação. Consideramos estes eventos acadêmicos como um terreno fértil na

³ Sirinelli em entrevista a Ferreira (2013, p. 410)

circulação de ideias produzidas por intelectuais brasileiros (professores, pesquisadores e acadêmicos), nas palavras de Sirinelli, “um lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade” (SIRINELLI, 1996, p. 249).

Organizado pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)⁴, foram promovidos desde o ano 2000 até a presente data 10 CBHEs nacionais. A seguir um quadro dos CBHEs (2000-2019) mostrando como os eixos temáticos foram sendo agrupados e reagrupados durante os últimos 20 anos.

Quadro 1: Congressos Brasileiros de História da Educação (2000-2019) e Eixos temáticos

	EIXOS TEMÁTICOS			EIXOS TEMÁTICOS	
I CBHE 2000	1. Estado e Políticas Educacionais; 2. Fontes, Categorias e Métodos; 3. Gênero e Etnia; 4. Imprensa Pedagógica; 5. Instituições Educacionais; 6. Pensamento Educacional ; 7. Processos e Práticas Educativas; 8. Profissão Docente.	- 29 trabalhos inscritos no eixo 6.	II CBHE 2002	1. História Comparada da Educação; 2. História dos Movimentos Sociais na Educação Brasileira; 3. Culturas Escolares e Profissão Docente no Brasil; 4. Intelectuais e memória da educação no Brasil 5. Relações de Gênero e Educação Brasileira; 6. Estado, Nação e Etnia na História da Educação; 7. Processos Educativos e Instâncias de Sociabilidade.	- 84 trabalhos no eixo 4.
III CBHE 2004	1. Arquivos, fontes, historiografia; 2. Estudos comparados; 3. Políticas educacionais e modelos pedagógicos 4. Cultura escolar e práticas educacionais; 5. Profissão docente; 6. Gênero, etnia e educação escolar;	- não houve eixo para a temática.	IV CBHE2006	1. Políticas educacionais e movimentos sociais; 2. História da profissão docente e das instituições escolares; 3. Cultura e práticas escolares; 4. Gênero e etnia na história da educação brasileira 5. Historiografia da educação brasileira e história comparada;	- 51 trabalhos no eixo 6 (em comunicação individuais e coordenadas)

⁴ Sobre a organização e desenvolvimento da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHEs), consultar: Saviani *et al.*, 2012.

				<p>6. <u>Intelectuais, pensamento social e educação</u></p> <p>7. Arquivos, centros de documentação, museus e educação;</p> <p>8. O ensino de História da Educação.</p>	
<p>V CBHE 2008</p>	<p>1. História da profissão docente e das instituições escolares formadoras;</p> <p>2. O Ensino de História da Educação;</p> <p>3. Fontes e métodos em História da Educação;</p> <p>4. Cultura e práticas escolares e educativas;</p> <p>5. Currículo, disciplinas e instituições escolares;</p> <p>6. Historiografia da educação brasileira e história comparada;</p> <p>7. Movimentos sociais, geração, gênero e etnia na História da Educação;</p> <p>8. <u>Políticas educacionais, intelectuais da educação e pensamento pedagógico</u></p>	<p>- (sem acesso aos arquivos dos anais do V CBHE)⁵</p>	<p>VI CBHE 2011</p>	<p>1. Etnias e Movimentos Sociais;</p> <p>2. História das Instituições e Práticas Educativas;</p> <p>3. História das Culturas e Disciplinas Escolares;</p> <p>4. História da Profissão Docente;</p> <p>5. <u>Impressos, intelectuais e História da Educação</u></p> <p>6. Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira;</p> <p>7. O Ensino de História da Educação;</p> <p>8. Fontes e Métodos em História da Educação;</p> <p>9. Patrimônio educativo e cultura material escolar;</p>	<p>- (sem acesso aos arquivos dos anais do VI CBHE)⁶</p>
<p>VIII CBHE 2013</p>	<p>1. Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira;</p> <p>2. Etnias e Movimentos Sociais;</p> <p>3. Fontes e Métodos em História da Educação;</p> <p>4. História da Educação das Crianças- Jovens e Adultos no Brasil;</p> <p>5. História da Profissão Docente;</p> <p>6. História das Culturas e Disciplinas Escolares;</p>	<p>- 127 trabalhos apresentados no eixo 8.</p>	<p>VIII CBHE 2015</p>	<p>1. Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira</p> <p>2. Etnias e Movimentos Sociais na História da Educação</p> <p>3. Fontes e Métodos em História da Educação</p> <p>4. História da Educação das Crianças, Jovens e Adultos no Brasil</p> <p>5. História da Profissão Docente</p> <p>6. História das Culturas e Disciplinas Escolares</p>	<p>- 168 trabalhos apresentados no eixo 8 (em comunicações coordenadas e</p>

⁵ Pesquisado nos endereços: <https://www.sbhe.org.br/node/87> e <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/>. Acesso em: 21 maio 2020.

⁶ Pesquisado nos endereços: <https://www.sbhe.org.br/node/89> e <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/>. Acesso em: 21 maio 2020.

	<p>7. História das Instituições e Práticas Educativas;</p> <p>8. <u>Impressos, intelectuais e História da Educação</u></p> <p>9. O Ensino de História da Educação;</p> <p>10. Patrimônio Educativo e Cultura Material Escolar.</p>			<p>7. História das Instituições e Práticas Educativas</p> <p>8. <u>Impressos, intelectuais e História da Educação</u></p> <p>9. O Ensino de História da Educação</p> <p>10. Patrimônio educativo e cultura material escolar</p>	<p>indiv- duais)</p>
<p>IX CBHE 2017</p>	<p>1. Teoria da História e historiografia da educação</p> <p>2. Políticas e Instituições educativas</p> <p>3. Movimentos sociais, etnias e gênero</p> <p>4. Memória e patrimônio educativo</p> <p>5. <u>Intelectuais e projetos educacionais</u></p> <p>6. Imprensa e impressos educacionais</p> <p>7. Formação e profissão docente</p> <p>8. Educação profissional</p> <p>9. Educação e Gerações</p> <p>10. Disciplinas escolares e ensino de história da educação</p>	<p>- 72 trabalhos apresentados no eixo 5 (em comunicação es coordenadas e individuais)</p>	<p>X CBHE 2019</p>	<p>1. Políticas e instituições educativas</p> <p>2. <u>Intelectuais e projetos educacionais</u></p> <p>3. Imprensa e impressos educacionais</p> <p>4. Formação e profissão docente</p> <p>5. Educação e gerações</p> <p>6. Disciplinas escolares e ensino de história da educação</p> <p>7. Memória e patrimônio educativo</p> <p>8. Teoria da história e historiografia da educação</p> <p>9. Educação profissional</p> <p>10. Educação, movimentos sociais, etnias e gênero</p> <p>11. Processos educativos e práticas de sociabilidade não-escolares</p>	<p>- 104 trabalhos apresentados no eixo 2 (em comunicações coordenadas e individuais)</p>

Fonte: dados organizados pela autora a partir de informações disponíveis em <https://www.sbhe.org.br/anais-cbhe>.

São a partir dos eixos temáticos que as pesquisas vão sendo alocadas e postas ao debate pelos e para os pares, sob a forma de comunicações individuais, coordenadas e mesas redondas. É principalmente por meio desses agrupamentos que são abertas oportunidades de interlocuções entre pesquisadores com pesquisas afins, somando-se a possibilidade de formação e consolidação de redes de sociabilidades por uma determinada geração de pesquisadores.

A partir desse quadro podemos perceber elementos atinentes ao desenvolvimento da pesquisa sobre os intelectuais em Educação e como estas vêm se consolidando no Brasil durante as duas décadas. No I CBHE (2000) o tema aparece em um dos eixos como “Pensamento Educacional”. No II CBHE (2002) o eixo disponibilizado é “Intelectuais e memória da educação no Brasil” substituindo o anterior “Pensamento Educacional”.

No III CBHE (2004) não houve eixo de pesquisa especificamente para a temática, provavelmente sendo aglutinada pelas “Políticas educacionais e modelos pedagógicos”. Volta a aparecer nos anos seguintes de forma mais proeminente com o termo “intelectuais”, integrando eixos com políticas educacionais (2008), pensamento social (2006), pensamento pedagógico (2008), impressos (2011, 2013, 2015) e, nos dois últimos eventos, configurando o eixo: “Intelectuais e projetos educacionais” (2017, 2019).

Se voltarmos ao quadro e atentarmos para as quantidades de trabalhos inscritos nesses eixos de pesquisa, perceberemos como a procura pelo tema, apesar de alguns refluxos⁷, vem crescendo gradativamente. Isso se deve não só ao fato de que o próprio Congresso cresceu em participação, sendo atualmente um dos principais eventos no campo da Educação no Brasil, mas também configura a maturação de um campo de pesquisa que vem se consolidando cada vez mais como grande área de pesquisa.

A permuta de nomes nos eixos é um indicativo de como o tema está sendo construído e amoldado de diferentes formas a partir de diferentes concepções sobre o estudo dos intelectuais e seu papel na sociedade, no âmbito da historiografia da educação. O que aparece mais evidente é uma tentativa de alinhamento entre o “pensamento” – educacional, social ou

⁷ A tendência geral aponta para o crescimento, apesar de alguns anos apresentarem recuos, provavelmente porque nesses anos dividem-se os trabalhos com eixos temáticos aproximados: Políticas Educacionais e Impressos.

pedagógico – e o próprio uso do termo “intelectuais”. As ideias e o sujeito das ideias.

Num amplo sentido, o “pensamento” remete à História das Ideias o que, para Sirinelli (1996), é um aparte na construção da própria História dos Intelectuais como a conhecemos hoje, de modo a não só dar visibilidade às ideias, mas especialmente aos sujeitos que fazem essas ideias circularem. Cabe, portanto, à História dos Intelectuais responder a problemas como a crítica à desencarnação das ideias, ou à “transubstanciação das ‘ideias’ em ‘opiniões’ e ‘programas políticos’” (SIRINELLI, 1996, p. 262). E ainda, instiga à necessidade de percepção de um contexto que envolve desde o entendimento do momento social e político mais amplo e favorável (ou não) àquela ideia ou política, até a localização de uma geração e de uma rede de intelectuais que venha a dar o suporte necessário para difusão de determinada concepção. “E a exploração desse campo se fará pela reinserção dessas ideias no seu ambiente social e cultural, e por sua recolocação em situação num contexto histórico” (SIRINELLI, 1996, p. 258).

Em uma avaliação mais específica no campo pedagógico, Bontempi Junior define o “Pensamento educacional” no Brasil como uma “rubrica sob a qual se convencionou dispor os trabalhos sobre um autor de ideias educacionais, um pedagogo, um reformador etc.” (BONTEMPI JUNIOR, 2019, p. 155). Para ele, pesquisas em torno do pensamento pedagógico é fruto de uma vinculação da História da Educação com a Filosofia e com a Pedagogia, delineando o

[...] ensino sobre os ‘intelectuais’ na história da educação como o estudo dos grandes pedagogos que supostamente fizeram avançar por todo o passado as práticas e as doutrinas educacionais [...]. O estudo dos pedagogos era o estudo dos portadores do ‘pensamento pedagógico’, em suas relações cumulativas

com o pensamento antecedente, colhidas as principais ‘contribuições’ para a pedagogia atual. (BONTEMPI JUNIOR, 2019, p. 161).

Bontempi Junior atribui à Nova História Cultural e, especialmente, pela sociologia de Pierre Bourdieu, uma mudança de perspectiva sobre a história dos intelectuais na história da educação, possibilitando, pela teoria do campo, questionar as relações “direta e imediata entre a biografia individual ou a ‘classe social’ de origem e a obra, ao postular homologia entre o espaço das obras e o espaço dos produtores e das instituições de produção e divulgação” (BONTEMPI JUNIOR, 2019, p. 162).

Seguindo a linha pelas contribuições da Nova História Cultural, é notável o crescimento acentuado em pesquisas com ênfase nas “narrativas culturais” como forma de dar sentido ao local e ao modo como a história é vivida e vivenciada pelos sujeitos (BURQUE, 2005). Sirinelli situa a História Cultural como sendo

[...] concebida ao mesmo tempo como história das representações do mundo e como a das elaboradas produções do espírito, [...] apresentando o interesse de reconstituir o metabolismo de circulação dos fenômenos de representação em uma dada sociedade, desde os sistemas de pensamento mais construídos até as sensibilidades mais simples. (SIRINELLI, 2004, p. 2).

O interesse da história cultural tanto pelos suportes de difusão e de transmissão, quanto também os da recepção, instiga à necessária análise da circulação cultural pelas práticas:

O campo de pesquisa da história cultural [...] se situa, portanto, bem na junção das representações e das práticas, e seu espectro de intervenção, portanto, enfatiza tanto os comportamentos coletivos quanto os modos de pensamento, abrangendo, assim, e tocando, então, no que é essencial, o sujeito agente tanto quanto pensante. (SIRINELLI, 2004, p. 4).

Essa corrente historiográfica tem levado a História da Educação a “considerar outros objetos e outros problemas para além das tradicionais histórias das ideias pedagógicas e história das políticas educacionais” (FONSECA, 2008, p. 60), trazendo as biografias de intelectuais, pela análise de suas trajetórias, ao estudo no seu tempo e espaço cultural.

Vale aqui também considerar a influência direta de autores como Roger Chartier (1990; 2014), especialmente pelo estudo das “lutas de representações” e das formas de apropriação do mundo social que envolvem os sujeitos no mundo dos impressos, pelos processos de escrita, publicação e apropriação dentro de um determinado grupo.

Pensando nos caminhos de apropriação, intentamos uma busca nos anais dos CBHEs disponíveis pela internet e procuramos pela presença de Jean-François Sirinelli nas bibliografias dos trabalhos publicados, tendo em vista identificar os usos de suas referências por pesquisadores brasileiros nos estudos dos intelectuais da educação⁸:

Quadro 2: Pesquisas com uso de textos de Jean-François Sirinelli em sua bibliografia

CBHEs	Pesquisas com Sirinelli na bibliografia	Textos de autoria de Jean-François Sirinelli						
		<i>Os intelectuais</i>	<i>As elites culturais</i>	<i>A geração</i>	<i>Abrir a História: novos olhares...</i>	<i>Jean-Paul Sartre, um intelectual engajado</i>	<i>Os intelectuais do final do séc. XIX</i>	Bibliografia em língua francesa
2000	-	-	-	-	-	-	-	-
2002	3	2	-	1	-	-	-	-
2004	3	2	1	2	-	-	-	-
2006	4	4	-	1	-	-	-	-
2013	15	15	3	-	-	-	-	-
2017	28	23	3	1	-	-	-	-
2019	22	22	1	-	1	1	1	2
Total	75	68	8	5	1	1	1	2

Fonte: Dados organizados pela autora a partir de informações disponíveis em <https://www.sbhe.org.br/anais-cbhe>

⁸ Nossa pesquisa se deu a partir do site da Sociedade Brasileira de História da Educação (<https://www.sbhe.org.br/anais-cbhe>). Não foi possível acessar os anais do V e VI CBHE (2008 e 2011) e o VIII CBHE (2015) estava disponível só os resumos. Neste último ainda foi possível identificar Sirinelli em 15 resumos.

Não identificamos produção de pesquisas no I CBHE (2000) com análise de intelectuais a partir das provocações de Sirinelli. Nos CBHEs seguintes sua presença se deu de forma gradual, de 3 a 4 trabalhos entre 2002 e 2006, a mais de 20 nos dois últimos CBHEs. A partir dessas bibliografias, identificamos 6 textos de Sirinelli, entre capítulos de livro e livro completo, traduzidos para o português.

O mais referenciado de todos foi o capítulo *Os intelectuais*, que compõe o livro *Por uma história política*, organizado por René Rémond. Ele está presente em mais de 90% dos trabalhos identificados nos CBHEs, sendo que aproximadamente 80% só o utilizam (não utilizam nenhuma outra referência de Sirinelli)⁹. Esse uso restrito da bibliografia de Sirinelli, ainda que outros textos estejam disponíveis no Brasil, é razão para críticas no campo. Vieira, por exemplo, falando sobre diferentes abordagens de estudos dos intelectuais e educação, diz que:

O que chama negativamente a atenção nesse processo de apropriação do seu pensamento, é que a vasta obra de Sirinelli continua desconhecida pela maioria daqueles que adotam seu conceito, prevalecendo apenas a repetição superficial e descontextualizada dessa noção, sem um aprofundamento mais sistemático em torno das pesquisas que levaram Sirinelli a elaborá-la e, sobretudo, das fontes teóricas nas quais encontrou inspiração para a elaboração de sua noção de mediação cultural. (VIEIRA, 2015, p. 15).

Os intelectuais é o texto mais utilizado por quem trabalha com Sirinelli em seus referenciais de pesquisa, provavelmente por ser o texto onde suas principais categorias de análise estão dadas de forma mais claras. Conquanto, consideremos também que este é praticamente o texto de apresentação de suas principais proposições de análise no campo dos

⁹ Além das referências de trabalhos dos CBHEs, em sites de pesquisa como o *Google Scholar* esta também é de longe a referência de Sirinelli com mais citações no Brasil.

intelectuais (entre seus pares), sobre os intelectuais. Sua tese de doutorado havia sido defendida em 1986¹⁰, dois anos antes da publicação do livro de Rémond na França, em 1988, mesmo ano em que a própria tese de Sirinelli fora publicada¹¹.

Por uma história política é considerado um marco propositivo de uma “nova história política” em diálogo com a História Cultural e é uma obra de demarcação diante de uma geração de historiadores franceses que se propunha a fundar novas concepções como a escola dos Annales. A tradução do livro só foi publicada no Brasil em 1996 pela Editoria Fundação Getúlio Vargas (FGV).

A segunda obra mais citada também é um capítulo de livro: *As elites culturais*, dessa vez em livro organizado pelo próprio Sirinelli em parceria com Jean-Pierre Rioux, *Para uma História Cultural*. Este foi publicado em 1997 na França e em português (Portugal) em 1998 pela Editorial Estampa e é composto por textos de orientandos de Sirinelli e Rioux, além de textos dos próprios organizadores. Há um segundo texto de Sirinelli nesse livro: *Elogio da complexidade*, sem usos e apropriações identificados nos textos dos CBHEs.

Outras obras de Sirinelli que circulam no Brasil: *A geração*, capítulo do livro *Usos e abusos da História Oral*, organizado por Marieta Ferreira e Janaína Amado no ano de 2006 e publicado pela editora FGV; *Jean-Paul Sartre, um intelectual engajado* é um texto de Sirinelli que faz parte do livro *O silêncio dos intelectuais*, organizado por Aduino Novaes e publicado pela editora Companhia das Letras em 2006; *Os intelectuais do final do século XX: abordagens históricas, configurações historiográficas*, capítulo

¹⁰ Título da tese: *Khâgneux et normaliens des années vingt. Histoire politique d'une génération d'intellectuels (1919-1945)*

¹¹ Publicada sob o título: *Génération intellectuelle. Khâgneux et normaliens dans l'entre-deux-guerres*, Paris, Fayard, 1988.

no livro *Cultura política, memória e historiografia*, organizado por Azevedo et al e publicado pela editora FGV em 2009; o livro *Abrir a história: novos olhares sobre o século XX francês*, publicado pela Autêntica em 2014, é sua primeira obra completa traduzida no Brasil; o texto *Os intelectuais franceses: um objeto para a história do tempo presente?*, publicado no livro *O Brasil em dois tempos, história, pensamento social e tempo presente*, organizado por Eliana de Freitas Dutra e publicado pela Autêntica em 2013; um artigo publicado no periódico Tempo, em 2004: *Este século teve sessenta anos: a França dos anos sessenta revisitada*; e, por fim, duas entrevistas: *Jean-François Sirinelli (entrevista)*, publicada por Marieta de Moraes Ferreira em 2013 e disponibilizada pela Revista Brasileira de História e *Entrevista com Jean-François Sirinelli*, publicada por Cândido Rodrigues e Isabelle Clavel, disponibilizada pela Revista Territórios e Fronteiras, em 2015.

As quatro últimas referências citadas anteriormente não foram identificadas em pesquisas publicadas nos anais dos CBHEs.

Julgamos importante salientar que, apesar de não considerados na contagem do quadro 2, percebemos trabalhos cuja referência aos conceitos propostos por Sirinelli aparece por meio da citação de autores brasileiros que o utilizam como referencial de análise em suas pesquisas, a exemplo de Ângela de Castro Gomes, Libânia Xavier, Cláudia Alves e Patricia Santos Hansen. A apresentação do livro de Gomes e Hansen (2016), *Intelectuais Mediadores*, é presença destacada para o estudo do tema, em articulação com o texto *Os intelectuais* de Sirinelli, ou sustentando sozinha o estudo de intelectuais mediadores.

Também nos trabalhos considerados nos CBHEs, localizamos menos de 10% cujas protagonistas pesquisadas eram mulheres, pautado na possibilidade aberta pelo uso ampliado do conceito em Sirinelli, como criadoras e mediadoras culturais. Mesmo levando-se em conta nosso

critério de seleção restrito ao uso dos conceitos de Sirinelli, temos de considerar que o estudo de mulheres como intelectuais está ainda focado em um grupo muito estreito de personalidades, e nossa hipótese é que essa porcentagem seja ainda menor se considerado um conjunto maior de trabalhos analisados¹².

Essa baixa produção de pesquisas sobre mulheres intelectuais pode ser justificada a partir das relações de gênero pela ausência de fontes guardadas por elas ou sobre elas, questão já problematizada por Michelle Perrot (2016). Conquanto vale também observar que o estudo dos intelectuais é fruto de uma memória “seletiva” e “dominada”, sendo que são os próprios intelectuais que definem quem são os intelectuais (SIRINELLI, 1996; 1998; 2010) e estabelecem seus próprios critérios de seleção, e isso precisa ser ponderado:

A análise de tais compromissos – ligada à história política dos intelectuais – é decerto uma peça cheia de “ruído e de furor”. [...] Mas o seu domínio pelo historiador torna-se igualmente complexo pelo estatuto das elites culturais, muitas vezes detentoras do sentido das palavras. Assim, quanto ao testemunho oral, prática corrente e legitimamente admitida, os riscos de efeitos perversos são reais e dificilmente controlados. Porque, por um lado, estas elites arrastam uma memória selectiva, reflexo das grandes lutas ideológicas que ritmaram o século XX e que deixaram vencedores e vencidos. Por outro lado, essa memória é uma memória dominada: por essência, os letrados sabem manejar o verbo e, por conseguinte, compor a sua própria história. Dar-lhes a palavra é expor-se a desempenhar o papel de caixa de ressonância de uma memória mais reconstruída que as vindas de outros meios. (SIRINELLI, 1998, p. 279).

¹² Entendemos que para uma análise mais profícua, deveríamos levar em consideração o conjunto dos trabalhos que se enquadram no estudo de intelectuais, pautados em Sirinelli ou não.

As questões de gênero e as pesquisas concernentes ao estudo das mulheres intelectuais podem ser problematizadoras quando se pensa nos vencedores e vencidos no jogo da memória coletiva, nos esforços de consagração dos intelectuais escolhidos como dignos de rememoração, problema que pode ser diretamente atribuída aos historiadores (intelectuais) que selecionam outros intelectuais ou conceitos para o enquadramento desses sujeitos – a questão de gênero pode ser analisada no âmago do processo de produção historiográfica. Mas igualmente, esta seleção também é promovida pelas elites culturais e suas instituições ao selecionarem por meio de suas práticas – na preservação privilegiada de determinado conjunto de fontes, por exemplo – quem são os dignos de memória, exercendo influência sobre a escolha dos objetos de estudo pelos historiadores da cultura.

Consideramos que Jean-François Sirinelli foi recepcionado no Brasil como uma opção de referencial teórico-metodológico que trata diretamente com o estudo de intelectuais a partir das percepções da Nova História Cultural. Sustentados por Sirinelli encontramos a revisitação da história de “grandes pensadores”, aprofundando as capilaridades da abordagem de sujeitos articuladores de políticas da educação, com propostas que vêm a superar a abordagem dos grandes heróis e entendendo-os envolvidos por um contexto maior de cultura e ideário político.

Também encontramos, em um grande número dessas pesquisas, a abordagem de sujeitos de menor visibilidade social e, por isso, antes relegados ao esquecimento historiográfico, justificando a anseios despertados pela Nova História Cultural. É pelo estudo dos intelectuais em Sirinelli, que estes sujeitos de menor notoriedade, homens e mulheres, emergem como partícipes de um grupo geracional ou de uma rede de intelectuais, como criadores ou mediadores culturais.

Jean-François Sirinelli e a análise de intelectuais

Na base de sua pesquisa, Sirinelli diz ter procurado entender “como as ideias dos intelectuais agiam ou não sobre o resto da sociedade”¹³, propondo para esta análise uma visão ternária da história política, o que ele chamou de circulação (*dégradé*) entre três níveis no estudo dos intelectuais: o estudo das ideologias, das “mentalidades coletivas”¹⁴ e o estudo da cultura política: “um procedimento que, partindo do papel cultural e político dos intelectuais, desemboca numa história política transformada em história global” (SIRINELLI, 1996, p. 262). Sua proposta visou problematizar o papel dos intelectuais por sua influência e assimilação na cultura política, de forma a saber como estas viriam a ser generalizadas por meio das ações dos sujeitos.

É preciso estudar a descida, das cúpulas da intelligentsia até a sociedade civil, dessas ideias fecundadas e analisar, de um lado, sua influência sobre os sobressaltos da comunidade nacional, e de outro, mais amplamente, sua assimilação – ou não – pela cultura política da época. (SIRINELLI, 1996, p. 258).

Mas quem seriam esses sujeitos, atores nesse processo? Sirinelli formatou dois grupos possíveis de intelectuais, propondo duas definições para os quais ele justificou serem de “geometria variável, mas baseada em invariantes” (SIRINELLI, 1996, p. 242).

¹³ Sirinelli em entrevista a Ferreira, 2013, p. 409

¹⁴ Citando Maurice Agulhon, Sirinelli diz que a história das mentalidades coletivas difere das ideias, opiniões ou programas políticos como o inconsciente do consciente, conformando dois níveis de análise distintos. Sirinelli aponta, a partir dessa distinção, um terceiro elemento de análise: o papel cultural e político dos intelectuais. (SIRINELLI, 1996, p. 262).



No primeiro conceito, os intelectuais seriam abordados como criadores e mediadores culturais, em uma concepção sócio-cultural mais horizontal da sociedade. Nesse grande grupo caberiam os *grandes* intelectuais, mas também os de menor notoriedade, e:

[...] estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito. Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto postam-se uma parte dos estudantes, criadores ou ‘mediadores’ em potencial, e ainda outras categorias de ‘receptores’ da cultura. É evidente que todo estudo exaustivo do meio intelectual deveria basear-se numa definição como esta. (SIRINELLI, 1996, p. 242).

Por criadores e mediadores nas “elites culturais”, Sirinelli define: “à primeira categoria pertencem os que participam de criações artística e literária ou no progresso do saber, na segunda juntam-se os que contribuem para difundir e vulgarizar os conhecimentos dessa criação e desse saber” (SIRINELLI, 1998, p. 261). E continua, “ora, podendo a cultura ser comparada, forçando a nota, à mecânica dos fluidos, com uma origem multiforme (a “criação” cultural) e uma circulação (a “mediação” cultural) complexa e ramificada, são os vectores dessa circulação que são decisivos” (SIRINELLI, 1998, p. 262).

Avalia, portanto, que no centro dessa atividade encontra-se a criação, mas que esta seria amorfa sem a transmissão e a mediação. O ato criador, aqui considerado em seu processo artístico, é imbricado na mediação, o que torna o processo de circulação possível – ambos fazem parte de um mesmo processo, são interdependentes. No entanto, considerando o papel do intelectual no campo político, Sirinelli põe em evidência o papel assumido pelos mediadores, vetores imprescindíveis no processo de circulação das ideias.

Nessa ampla gama de intelectuais que Sirinelli conseguiu abarcar no âmbito dos criadores e mediadores culturais, ele os identifica não pelo ato criador ou mediador, pois essas posições são fluidas no campo, mas a partir de sua notoriedade em campo: há aqueles que estão em foco no grupo – os de maior notoriedade –, mas também há os de menor projeção, ou mesmo os desconhecidos, não reconhecidos na memória coletiva. A estes relegados da história, seu necessário reconhecimento, sobretudo na instigação de posturas, como “despertadores” de valores e ideologias, marcando especialmente sujeitos em formação, como o caso dos professores.

Sob a condição, é claro, de não nos limitarmos às trajetórias apenas dos ‘grandes’ intelectuais e de descermos até o estrato intermediário dos intelectuais de menor notoriedade, mas que tiveram importância enquanto viveram, e até a camada, ainda mais escondida, dos “despertadores” que, sem serem obrigatoriamente conhecidos ou sem terem sempre adquirido uma reputação relacionada com seu papel real, representaram um fermento para as gerações intelectuais seguintes, exercendo uma influência cultural e mesmo às vezes política. A descrição desses três níveis e dos mecanismos de capilaridade em seu interior facilitaria sobretudo a localização de cruzamentos, onde se encontrariam *mâitres à penser* e “despertadores”, e o esclarecimento de genealogias de influências – pois um “despertador” pode ocultar dentro de si um outro,

que o marcou uma geração antes – tornando mais inteligível os percursos dos intelectuais. (SIRINELLI, 1996, p. 246).

O segundo conceito para intelectuais, baseado na noção de engajamento na vida da cidade, é considerado por uma percepção mais estreita e, por isso, mais usualmente aplicado para o estudo dos intelectuais. Este leva em conta sua “notoriedade eventual ou sua ‘especialização’, reconhecida pela sociedade em que ele vive – especialização esta que legitima e mesmo privilegia sua intervenção no debate da cidade –, que o intelectual põe a serviço da causa que defende” (SIRINELLI, 1996, p 243).

Contudo, em termos de aplicabilidade conceitual, sua posição é que, entre uma e outra definição, “o historiador do político deve partir da definição ampla, sob a condição de, em determinados momentos, fechar a lente, no sentido fotográfico do termo” (SIRINELLI, 1996, p 243). Não são, portanto, definições que se excluem; também não são dois grupos distintos, mas um grupo está inserido no outro e a análise de intelectuais no primeiro ou no segundo conceito só é possível se examinado a partir da interdependência entre eles em uma rede ampla de sociabilidade.

No desenvolvimento dessa problematização, Sirinelli articulou o engajamento intelectual com a noção de circulação das ideias, recepção e produção (criação e mediação cultural), percebendo o intelectual envolto em uma rede maior de intelectuais que não os diretamente envolvidos com a *cit e*. Segundo Alves (2019, p. 3) o termo *cit e* (que   traduzido por cidade) “refere-se   participa o na coletividade, de modo a interferir e buscar contribuir nas decis es de car ter conjunto, embora nem sempre de interesse comum, ou seja, na condu o pol tica, no seu sentido lato (SIRINELLI, 1994)”.

Essa a o pol tica n o ocorre, necessariamente, por meio de um engajamento direto, como atores ou testemunhas, por meio de descri es ou

interpretações dos acontecimentos políticos, ou mesmo por tomadas de posições públicas, mas também pode acontecer por meio de engajamento indireto, por meio do qual “o resultado do trabalho do intelectual repercute nas linhas de força que orientam a reflexão geral” (ALVES, 2019, p. 4). Sirinelli (2006, p. 161) analisa Jean-Paul Sartre como um intelectual engajado em duplo sentido, “ele não apenas teorizou, em vários textos, o engajamento do intelectual, como também se tornou ele próprio, por suas tomadas de posição pública, o *símbolo* de tal engajamento.”

O engajamento, tomado como um fenômeno histórico, deve ser “analisado como uma atitude construída por uma gama de relações circunstanciadas, que agregaram determinados sujeitos à categoria dos intelectuais” (ALVES, 2019, p. 5). Nas palavras de Sirinelli: “estudei os modos segundo os quais os intelectuais se congregam e, depois, a noção de itinerário. Em outras palavras, visei fazer o retrato de um grupo e mostrar como esses intelectuais, que provêm de um mesmo meio social, veriam depois seus destinos divergir”¹⁵.

Dessa forma, a partir da noção de engajamento, por sua localização e movimentação no próprio grupo ou entre grupos de maior ou menor notoriedade, Sirinelli propôs sua análise levando-se em conta o “itinerário”, as “redes de sociabilidade” e a “geração” a qual o intelectual fez parte. Estas três categorias de análise devem ser pensadas de forma entrelaçada e nunca de forma independente.

No estudo das trajetórias dos intelectuais, “os itinerários integram uma plataforma de reconstituição de trajetórias que se cruzam” (ALVES, 2019, p. 6), em uma caminhada individual ou de grupos em um mesmo contexto de formação. No estudo dos itinerários individuais encontramos

¹⁵ Sirinelli em entrevista a Ferreira (2013, p. 409).

a formação do sujeito, por sua família, por sua escola, escolaridade, religiosidade ou grupo ao qual está “naturalmente” inserido desde sempre.

Sirinelli informa que adotou a ideia lançada por René Rémond, que foi seu orientador, para se fazer um inventário dos itinerários de um grande número de personalidades de modo a se mapear como se fortaleceram e enfraqueceram tendências doutrinárias que orientaram a vida política francesa. Os itinerários intelectuais auxiliariam a esclarecer a história política (SIRINELLI, 1986, 1994a, 1996, 1999). (ALVES, 2019, p. 6).

Percebamos o interesse em uma história que parta dos sujeitos, para o entendimento do coletivo, em busca de entender as ideologias e como estas foram formadas, de modo a influir ou determinar a história política:

Por que algumas ‘ideologias’ – ao mesmo tempo princípios de inteligibilidade e elementos de identidade para os intelectuais – se aclimatam no meio intelectual, adquirem vigor em certos terrenos e se enfraquecem em outros momentos? Quais são as causas das grandes transumâncias ideológicas? [...] Por que alquimia [...] um microclima se transforma em zona cultural? [...] Ou, para formular a pergunta de outro modo, por que essas revistas e esses grupos, após terem ditado as regras num domínio estreito, conseguiram um dia impor sua lei à República das Letras? (SIRINELLI, 1996, p. 258).

No anseio por desvendar um fato social de maior grandeza, Sirinelli aponta para os cuidados em se “evitar as generalizações apressadas e as aproximações duvidosas. A nós nos parece que a extrema diversidade das situações individuais impede que se chegue a explicações globalizantes. O que não dispensa – pois não é contraditório – localizar os campos magnéticos” (SIRINELLI, 1996, p. 247).

Esses campos magnéticos dizem sobre os temas, as ideias, as afinidades, as estratégias, e tudo o mais que possa atrair os intelectuais para um mesmo eixo de relações, seguindo para o estudo das estruturas de

sociabilidade. Pensando a partir de Bourdieu, Sirinelli pondera sobre a necessidade de se considerar as estratégias de campo, mas atentando-as conjuntamente com as sensibilidades, as afinidades ou aquilo que possa vir a ser contingencial ou fortuito ao grupo ou ao sujeito, integrando o afetivo ao ideológico. (SIRINELLI, 1996)



Para Sirinelli, esta é uma das principais necessidades ao se analisar as estruturas sob as quais as redes de sociabilidade vão se entrelaçando, apontando para a urgência do historiador identificar as “sensibilidades ideológicas” que vão para além da “mola das estratégias” de campo:

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de aprender, mas que o historiador não pode ignorar ou subestimar. (SIRINELLI, 1996, p. 248).

Sobre a análise de microclimas em aspectos difusos, Sirinelli identifica dois como exemplo: as revistas e a assinatura de manifestos. Nesses microcosmos intelectuais, ele identifica um “lugar de relações afetivas” e de “fermentação intelectual” que se dá por meio de forças antagônicas de adesão (por amizades e fidelidades que atraem a uma confluência de interesses) e de exclusão (pelas posições tomadas, pelos debates suscitados,

pelas cisões advindas) (SIRINELLI, 1996). Sirinelli pautou as revistas como um lugar propício para a movimentação de ideias, muito semelhante aos congressos acadêmicos como identificamos anteriormente nos CBHEs no Brasil.

Na relação entre as categorias “itinerário intelectual” e “redes de sociabilidades”, Alves explica que “nas redes de sociabilidade, introduz-se o elemento da escolha. Se no itinerário intelectual, os encontros ocorreram por fatores alheios à decisão individual, a inserção em uma rede de sociabilidade resulta de um gesto voluntário.” (ALVES, 2019, p. 6)

Em uma outra engrenagem do mesmo sistema, está o estudo da genealogia, ou a identificação da geração a qual o intelectual faz parte.

[...] um intelectual se define sempre por referência a uma herança, como legatário ou como filho pródigo: quer haja um fenômeno de intermediação ou, ao contrário, ocorra uma ruptura e uma tentação de fazer tábua rasa, o patrimônio dos mais velhos é portanto elemento de referência explícita ou implícita. (SIRINELLI, 1996, p. 255).

A geração diz sobre o estudo de determinado tempo histórico, uma forma de dividir o tempo. Uma “escala móvel do tempo”, modulada tanto por um “acontecimento inaugurador” (SIRINELLI, 2010, p. 137) quanto pela auto-representação, no sentido de pertencimento a uma faixa etária com “forte identidade diferencial” (SIRINELLI, 2010, p. 133).

Para Alves,

[...] a geração é a chave de interpretação que enfeixa as demais [itinerário e rede de sociabilidade], permitindo levar a cabo o esforço de contextualização dos itinerários intelectuais e das redes de sociabilidade. Ela auxilia o historiador a circunstanciar as escolhas, as possibilidades de formação intelectual, o terreno institucional, os espaços de circulação cultural, o impacto das

inovações tecnológicas, cruzando os níveis local, nacional e internacional. (ALVES, 2019, p. 8).

É o que o próprio Sirinelli faz quando se identifica como orientando de René Rémond e localiza sua produção em relação aos Annales (SIRINELLI, 1998; 2015; FERREIRA, 2013), ele se põe como legatário de uma geração e essa auto-representação o legitima na relação com outros grupos, estabelecendo um lugar e um tempo (corte histórico) definido na posição de campo que ele procura ocupar.

Concluindo com algumas provocações

Nosso objetivo primeiro nesse artigo foi compreender o lugar de Jean-François Sirinelli como teórico no estudo dos intelectuais da educação no Brasil a partir dos anais dos CBHEs. Encontramos um conjunto substancial de novas pesquisas no campo da história da educação, especialmente inspiradas pela análise de sujeitos relegados da história por sua (pouca) notoriedade. Identificamo-lo partícipe de uma geração de intelectuais que tem tomado a História Cultural como seu leme de pesquisa, pela valorização do sujeito e sua localização na cultura em diferentes escalas.

No esforço de mapeamento da recepção desse autor no campo dos estudos dos intelectuais da educação brasileira e o estudo de suas abordagens e categorias de análise, muitas inquietações foram provocadas. Percebemos um rico caminho e possibilidades abertas de pesquisa, desde a complexificação do estudo de intelectuais já consagrados pela história da educação, especialmente pela história política da educação, quanto à possibilidade de identificação de outros tantos intelectuais escondidos nos meandros geracionais e nas redes de sociabilidades ainda não prestigiadas.

Nesse sentido, chamamos atenção também para a necessidade de localização das mulheres nessas estruturas de sociabilidades, por estarem duplamente invisibilizadas: pelas práticas de legitimação das elites culturais e por uma concepção restrita de intelectual, que leva em conta o engajamento político e notoriedade na vida pública, conduzindo a uma reafirmação do poder androcêntrico nas relações de gênero que permeiam o fazer historiográfico (SCOTT, 1995).

Outra questão a investigar é se há uma efetiva mobilização das categorias de análise de Sirinelli nas novas pesquisas, ou se sua apropriação se restringe a justificar o estudo de uma personalidade não notória, com base no conceito amplificado de intelectuais. Este uso pode reduzir uma complexa estrutura de análise que possibilita o aprofundamento da compreensão do contexto em que o intelectual está inserido, desvendando camadas de cultura que vão do micro ao macrosocial.

Percebemos, por fim, uma oportunidade de expansão nos estudos de intelectuais da educação, considerando-os em capilaridades sociais e culturais das mais diversas, em microcosmos sociais como escolas, universidades, congressos acadêmicos, grupos políticos, movimentos sociais, grupos religiosos, entre outros. Enfim, como dissemos anteriormente, são questões que devem nos provocar a levar adiante novas pesquisas.

Referências

ALVES, Cláudia. Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. **Educação e Filosofia**, v. 33, n. 67, 18 dez. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/47879>.

ALVES, Cláudia. Jean-François Sirinelli e o político como terreno da história cultural. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M. de. (Orgs.) **Pensadores sociais e a história da educação II**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 2, p. 111-133, 2012.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. Pensamento educacional e intelectuais na história da educação brasileira. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 145-166, jan/abr 2020. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3574/3674>

CHARTIER, Roger. **A história cultural, entre práticas e representações**; tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 1990.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. Trad. George Schlesinger. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Jean-François Sirinelli (entrevista). **Revista Brasileira de História**, v. 33, n. 65, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882013000100018&script=sci_arttext&tlng=pt

FONSECA, Thais Nívia de Lima. História da educação e história cultural. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive. **História e historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Angela Maria de Castro. HANSEN, Patrícia Santos (orgs). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Apresentação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SAVIANI, D.; CARVALHO, M. M. C. DE; VIDAL, D.; ALVES, C.; GONÇALVES NETO, W. Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, n. 3 [27], p. 13-45, 23 fev. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38762>.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Educação e Realidade. 20(2). jul./dez. 1995, p 71-99. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>.

- SIRINELLI, Jean-François. Entrevista com Jean-François Sirinelli. **Revista Territórios e Fronteiras**. Cuiabá, v. 8, n. 1, p. 314-323, 2015. Disponível em: <http://www.pgphis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/423/pdf>.
- SIRINELLI, Jean-François. A geração. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 8º ed. 3º reimpressão. p. 131-138, 2010.
- SIRINELLI, Jean-François. Jean-Paul Sartre, um intelectual engajado. In. NOVAES, ADAUTO. **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SIRINELLI, Jean-François. **Abrir a história**: novos olhares sobre o século XX francês. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais do final do século XX: abordagens históricas, configurações historiográficas. AZEVEDO, Cecília ET alli. (org.) **Cultura política, memória e historiografia**, Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2009, p. 48-57.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais franceses: um objeto para a história do tempo presente? In DUTRA, Eliana de Freitas (org). O Brasil em dois tempos, História, pensamento social e tempo presente, Belo Horizonte, Autêntica, 2013.
- SIRINELLI, Jean-François. Este século teve sessenta anos: a França dos anos sessenta revisitada. **Tempo [en linea]**. 2004, 8 (16), 1-21 Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167017772002>.
- SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: SIRINELLI, Jean-François; RIOUX, Jean-Pierre (Dir.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.
- SIRINELLI, Jean-François. Elogio da complexidade. RIOUX, JP; SIRINELLI, JF **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, p. 409-418, 1998.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMONOD, René (Org.). **Por uma história Política**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 231-269.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e Educação. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-21, abr-jun/2015. Disponível em http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_1_no_1_Carlos_Eduardo_Vieira.pdf.

Mulheres Intelectuais: onde elas estão em nossa História?

Evelyn de Almeida Orlando

Introdução

Se o reconhecimento das mulheres na ciência tem seus entraves e tem sido um processo árduo, na Educação e na nossa História Intelectual não é diferente. Este texto passa inicialmente pelos caminhos da História das Mulheres e do Gênero considerando alguns marcos e as maneiras pelas quais as discussões produzidas nesse contexto reverberaram na História da Educação no Brasil. Ciente de que ainda há muito a se investigar sobre as mulheres e o gênero em sua relação com a educação, podemos dizer que essa é uma história ainda em curso e que vem se construindo em diálogo muito estreito com a historiografia francesa. Na esteira dessa construção, proponho uma reflexão sobre a necessidade de se pensar as mulheres intelectuais, acentuando aí o artigo feminino. É mesmo necessário? Seguindo pistas rastreadas na teoria e na empiria, cruzamento do qual resulta nossa prática, chamo a atenção para algumas reflexões a partir de nosso referencial teórico e, na sequência, destaco uma lacuna em nossa historiografia da educação que indica algumas das lentes que temos utilizado para ler a presença das mulheres em nossa História Intelectual.

As mulheres e o gênero: uma história ainda em curso

Em 1973, Michelle Perrot lançava um curso na *Université Paris 7*, dando início ao debate sobre História das Mulheres, intitulado *As mulheres têm uma história?* Em 1984, as discussões resultantes daquele curso e de

outros que vieram na esteira se materializaram no livro *Une Histoire des femmes est-elle possible?*

Em 1988, a tradução na França do clássico texto da Joan Scott – *Genre, une catégorie utile d'analyse historique* – marca o diálogo da historiografia francesa com a historiografia norte-americana, e o esforço de se começar a pensar a categoria gênero na academia francesa, mas ainda de modo muito incipiente.

Entre os anos de 1990 e 1992, Michelle Perrot e Georges Duby, lançaram a coletânea *História das Mulheres no Ocidente*, publicada no Brasil entre 1993 e 1995. De lá para cá, a *História das Mulheres* foi se consolidando e provocando a reflexão para a necessidade de se incluir as mulheres nos domínios historiográficos sem fazê-lo, contudo, de forma separatista. Não se pretendia criar um nicho na História onde se fala de mulheres, como uma história à parte, um gueto, o que se pretendia era inserir as mulheres na narrativa histórica, mostrar não apenas que elas possuem história, mas que fazem história e participam ativamente dos acontecimentos de seu tempo.

Na introdução do volume cinco de *História das Mulheres no Ocidente*, Michelle Perrot e Georges Duby então chamavam a atenção para o fato de que por *História das Mulheres* se compreendia a história da relação entre os sexos e não apenas das mulheres de modo isolado.

A partir de então, o termo gênero passou a ser mais mobilizado, embora na prática muitos historiadores e historiadoras continuassem fazendo *História das Mulheres*, como aponta Gabrielle Houbre (2004), embora com uma lente mais ampliada. Buscavam compreender seus modos de agir, a partir de sua condição de gênero. Nessa direção, começou-se a tentar compreender as condições objetivas de possibilidades que lhes estavam postas assim como as relações de força instituídas em seus respectivos tempos e espaços.

Em 1990, este mesmo texto foi traduzido no Brasil, a partir da versão francesa, um indicador dos caminhos teóricos que contornaram o campo da História no Brasil. O consumo da literatura francesa fez com que no Brasil, o gênero seja, em larga medida, associado à História das Mulheres, em pleno desenvolvimento na França aquela época, e hoje um campo consolidado.

A abertura para o gênero atraiu outros adeptos e ressignificou o lugar das mulheres em outras problemáticas, inserindo-as no bojo dos acontecimentos históricos, mas também provocou o olhar para elas em sua constituição em relação aos homens. Mas, em larga medida, as pesquisas se dividem em História das Mulheres e Gênero, conforme aponta a historiadora Gabrielle Houbre. E, assim como no caso francês, no Brasil encontramos movimento similar.

Por que falar de intelectuais no feminino?

Essa questão remete, primeiramente, à necessidade de se discutir o que entendemos por gênero. Segundo Scott, o uso dessa palavra, cunhado pelas feministas é muito recente e, nas Ciências Humanas e Sociais, eu diria que é ainda mais recente, datando dos anos de 1970. A palavra passa, então, a ser mobilizada como categoria de análise nas produções científicas, muito fortemente marcado pelo debate influenciado pelo movimento feminista, como “uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995. p. 72).

Atentar para as mulheres como intelectuais significa entendê-las como grupo que apresenta características comuns que se desenham pelo gênero (em alguns casos, a única coisa que as une) para uma chave de leitura que Nathalie Zemon Davis nos forneceu, em 1975, sobre a importância da categoria “gênero” para o campo científico:

Eu acho que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens quanto das mulheres, e que não deveríamos trabalhar unicamente sobre o sexo oprimido, do mesmo jeito que um historiador das classes não pode fixar seu olhar unicamente sobre os camponeses. Nosso objetivo é entender a importância dos sexos dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la” (*apud* SCOTT, 1995, p. 4).

Falamos de mulheres para compreender como sua condição sexual e o simbolismo dessa condição marcaram seus lugares de fala e ação na sociedade brasileira, assim como seu reconhecimento no próprio campo intelectual e científico porque, em larga medida, ao falarmos de intelectuais, nosso pensamento tende a trazer à memória uma figura masculina.

Pela força da cultura em que estamos inseridos, hierarquicamente constituída em uma lógica patriarcal a começar pela Língua Portuguesa, pela força da gramática, apesar de intelectuais ser uma palavra neutra, que não indica o gênero em si, o artigo usado para definir as palavras neutras são artigos masculinos. A despeito da questão da Gramática, a força da cultura e a negação histórica do reconhecimento das mulheres como intelectuais, nos leva a reproduzir esse apagamento, inconscientemente, e considerar em nossos cursos sobre intelectuais, em nossos recortes de pesquisa, em nossa historiografia apenas os intérpretes e construtores do Brasil, deixando de lado as intérpretes e construtoras que, lado a lado, em convergência ou concorrência elaboraram e disputaram modelos de sociedade a partir dos projetos de nação que abraçaram. Um exemplo é o livro *Intérpretes do Brasil*, lançado em 2014, pela Boitempo, organizado pelos professores Luiz Bernardo Pericás, Lincoln Ferreira Secco, da USP, que traz 27 intérpretes do Brasil inclusive alguns considerados pelos organizadores como renegados pela historiografia, mas nenhuma mulher dentre

eles, embora haja mulheres autoras. Temos aí uma tradição que nos leva a perguntar se as mulheres não produziram também suas interpretações sobre o Brasil?

Em um número dedicado às intelectuais, publicados na revista *Clio: Femmes. Genre. Histoire*, em 2001, Florence Rochefort em seu texto *À la découverte des intellectuelles*, constatava que as mulheres como intelectuais ainda se constituía como uma esfera pouco explorada nas pesquisas e provocava nossos olhares para ampliar nossos olhares para além dos limites disciplinares e temáticos, os quais formam quase um reduto para as pesquisas sobre as mulheres.

A História das mulheres e os estudos de gênero não se colocaram diretamente a questão da intelectual. As análises da dominação masculina, da separação das esferas públicas e privadas e da construção social do masculino e feminino – constitutivos desses campos de pesquisa – trouxeram à luz as engrenagens da exclusão das mulheres do saber e dos espaços de exercício do poder político e intelectual. Paralelamente, muitas outras pesquisas vêm descobrindo que, apesar de tudo, elas tiveram acesso ao conhecimento, à ciência, à cultura e enriqueceram plenamente a vida intelectual. Essas figuras foram mais frequentemente estudadas em seus domínios de intervenção: primeiro a literatura e o feminismo, mas também a filosofia, a ciência, a psicanálise ou ainda a política. (2001, p. 1-2).

O que ela nos provocava então era superar esses limites dos campos e lançar um olhar diferenciado para essas mulheres, como intelectuais, ressaltando alguns traços que orientariam esse olhar e nos serviriam de pistas para o começo de um debate:

Dentre todos os conceitos de intelectuais existentes, ela optou por um caminho teórico-metodológico inspirado em Pascal Ory e Jean-François Sirinelli (1986) e pediu a um grupo de historiadoras que analisasse trajetórias de mulheres que não somente tiveram acesso ao saber, mas que

tomaram posição nos debates de sua época (ou os impulsionaram) e se colocaram a serviço de uma ideia ou de uma causa. Em larga medida, mulheres que apresentaram uma postura crítica e acesso à esfera pública. Florence Rochefort reconhecia os limites desses pressupostos, e não pretendia indicar um postulado de pesquisa com essa orientação, mas entendia ser um ponto possível de partida.

Na esteira desse ponto de partida e não obstante utilizar o mesmo referencial em minhas pesquisas, é interessante chamarmos a atenção para a própria definição de intelectual segundo os autores. Na obra *Les intellectuels en France* (1986), Pascal Ory et Jean François Sirinelli (1986, p. 10), definiam o intelectual como:

[...] homem do cultural, criador ou mediador, posto em situação do homem do político - mis en situation d'homme du politique, produtor e consumidor de ideologia. Nem uma simples categoria socio-profissional, nem um simples personagem irreduzível. Ele se movimenta em um estatuto, como na definição sociológica, mas transcende pra uma vontade individual, como na definição ética e se volta em direção ao coletivo.

Toda a sua definição, por mais potência que nos ofereça, se restringe à figura masculina. É *do* intelectual e de seus modos de atuação que ele fala. Não obstante o valor de suas categorias de análise, e eu mesmo as utilizo, penso ser importante nos interrogarmos sobre os modos de constituição das mulheres intelectuais. Seriam os mesmos? Quais os limites e possibilidades desse lugar em se tratando de uma mulher? Estariam elas sujeitas aos mesmos dispositivos de validação no campo?

Olhar as mulheres como intelectuais e marcar esse lugar insistindo no artigo feminino quando falamos de intelectuais é, sem dúvida, uma luta pela produção de um lugar que não está dado, nem implícito, nem

sugerido como possibilidade mesmo em nossos referenciais científicos, os quais pela força da tradição são eminentemente masculinos.

É também, sobretudo, um caminho na direção de uma história mais plural, desde a sua produção, que inclui em seus quadros diferentes sujeitos carregados de repertórios variados e lentes distintas para os acontecimentos. Essa dimensão, por sua vez, traz à luz outros objetos, outras narrativas, outros sentimentos, revelando a complexidade das ações de homens e mulheres e seus modos de existência singulares ao longo do tempo.

Longe de ter um sentido laudatório, tem um sentido de compreender a história em suas diferentes nuances, por diferentes lentes, evitando o perigo da história única, produzida pelos grupos que controlam a narrativa pelo lugar de poder que ocupam, em larga medida, como homens, brancos, de classe socialmente privilegiada e ocidentais.

[...] inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é exagerado dizer que por mais hesitante que sejam os princípios reais de hoje, tal metodologia implica não só em uma nova história das mulheres, mas em uma nova história”. (*apud* SCOTT, 1995, p. 5).

E a produção dessa nova história vai além de nos provocar a compreender as mulheres a partir de uma formulação geral e universal. “Me parece agora que o lugar das mulheres na vida social-humana não é diretamente o produto do que ela faz, mas do sentido que as suas atividades adquirem através da interação social concreta”. (SCOTT, 1995, p. 35). É esse o fio condutor que nos leva a buscar compreender o jogo de luzes e sombras acerca do não-lugar das mulheres na história intelectual brasileira.

Onde estão as nossas intelectuais da educação?

Pensar as mulheres como intelectuais passa por considerar para além da definição do conceito – o que fazemos a partir de Sirinelli (1996), pensando-as considerando-as como produtoras e mediadoras culturais e atrizes do político –, seus modos de intervenção política. Nesse sentido, valemos-nos da definição proposta por Gisèle Sapiro sobre os oito modelos de intervenção, construídos a partir do caso francês e de maneira ideal-típica, a saber: o intelectual crítico universalista, o intelectual crítico especializado, o guardião da ordem moralizador, o especialista consultado pelos dirigentes, grupos contestadores universalistas, grupos contestadores especializados, o intelectual de instituição generalista e o intelectual de instituição especializado. Esses modelos tendem a se diferenciar conforme três fatores que, segundo a autora, estruturam o campo intelectual: o capital simbólico; a autonomia em relação à demanda política; e o grau de especialização. (SAPIRO, 2012) Esses modelos dão a ver também diferentes modos de intervenção, alinhados a projetos e funções sociais distintas que configuram múltiplas frentes de atuação por onde os intelectuais se movimentam. Essa multiplicidade de *modus operandi* nos impede de ajustar as lentes em apenas um perfil de intelectual, sob o risco de deixar passar os diferentes modos pelos quais os intelectuais se envolveram nas disputas políticas, culturais e sociais de seu tempo.

Deste modo, se a opção pelas mulheres como intelectuais parece estar relacionada, em primeiro plano, à tentativa de contribuir com a História das Mulheres, o objetivo maior vai um pouco além, qual seja o de pensar uma História Intelectual e dos intelectuais com a participação das mulheres. No entanto, a reivindicação desse lugar passa, por vezes, por inscrever as mulheres na História a partir de suas próprias histórias, considerando seus diferentes perfis, projetos e modos de engajamento. Mas, se por um

lado, as mulheres possuem uma história própria que carece de maior luz sobre as singularidades que lhe conferem o estatuto de sujeitos, de outro, seu reconhecimento na História, só vai acontecer quando ela aparecer imiscuída aos acontecimentos, aos problemas, à dinâmica do processo histórico.

O desafio lançado por este tipo de reações é, em última análise, um desafio teórico. Ele exige a análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas também a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais. Como é que o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como é que o gênero dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? As respostas dependem do gênero como categoria de análise. (SCOTT, 1995, p. 5).

Pensar as mulheres nesse bojo é pensar, portanto, de modo relacional. E, nessa relação, marcar as suas especificidades e discutir como, a partir desse modo de ser e agir, as mulheres intervieram no processo histórico e se fizeram presentes no bojo dos acontecimentos de seu tempo. Esse olhar mais ampliado dá mostras do modo como as relações humanas se estruturam, tendo em vista a condição de gênero. Cientes do seu lugar social, as mulheres tiveram que criar regras próprias para se inserirem nos jogos de poder, mas o que essas táticas - como demarcação de um espaço - significaram em termos práticos, como se deu sua participação no âmbito da política, da cultura e da educação, e de que modo suas ações impactaram a sociedade?

No âmbito da educação, podemos pensar sobre suas práticas, nas disputas políticas em que se envolveu, para ocupar determinados espaços. Que marcas deixou? Que discursos produziu? Que valores, comportamentos e saberes difundiu? Como suas ações - orientadas pela condição de

gênero - contribuiram para reproduzir ou romper determinadas representações relacionadas a essa condição?

Deste modo, são muitas as questões que emergem desse “novo” sujeito na cena intelectual. Pensar o que é ser intelectual no feminino implica considerar como esse feminino se constitui sujeito no campo intelectual, ou seja, como as mulheres se configuram como intelectuais em relação aos homens no interior do campo - considerando as disputas travadas não apenas com os homens, mas também entre si - as negociações tácitas que empreendem uma vez que estão fora do território que lhes é prescrito, e os micropoderes que exercem a partir daí.

Não obstante essa lente apontar para uma história intelectual mais complexa e mais plural, e por isso mesmo muito mais interessante já que contempla outras presenças que desorganizam o aspecto uniforme desse cenário, um olhar sobre os nossos cânones, sobre nossos intelectuais da educação, revela um painel composto fundamentalmente por homens. Essa ausência da presença feminina poderia nos levar à indagação dos seus motivos. Não teriam as mulheres participado ativamente da produção intelectual do país? Não teriam se lançado na árdua tarefa da produção do conhecimento? Se o fizeram, por que seus escritos não aparecem nos contornos do pensamento educacional brasileiro? Por que seus nomes não figuram em nossos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil? Por que raramente têm se constituído em objetos de pesquisa como intelectuais que disputaram lado a lado com os homens diferentes projetos de educação e de país?

Um balanço sobre a produção do campo da História da Educação, a partir das quatro principais revistas da área e do principal congresso nacional, importante vitrine das nossas produções, revelam um quadro que indica um olhar privilegiado para as mulheres mais como sujeitos de fazeres que de saberes.

O trabalho de iniciação Científica de Suzane Tizott, *Mulheres intelectuais, educação, religião e cultura: um balanço da produção no campo da História da Educação, desenvolvido entre 2018/2019* na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, buscou identificar pesquisas que abordassem como eixo central as mulheres como intelectuais, buscando perceber nesse quadro se havia uma relação estreita com o campo religioso. Esse trabalho estava inserido em um projeto maior voltado para pensar a relação entre Educação, Gênero e Cristianismo e as mulheres intelectuais configuravam uma das frentes dessa pesquisa. Buscamos nas quatro principais revistas da área de História da Educação no Brasil e em nove edições dos Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação, a partir dos títulos e resumos.

Dos trabalhos mapeados, a maioria está localizada nos anais do CBHE. Houve uma dificuldade no acesso nos anais do V e VII CBHE que foram realizados nos anos de 2008 e 2011, pois ambos estão com links de acesso corrompidos, inviabilizando a visualização dos dados. Assim, das sete edições pesquisadas, localizamos 28 trabalhos sobre mulheres intelectuais, dos quais sete versam sobre intelectuais católicas.

Das revistas consultadas, em todos os seus números, chegamos ao seguinte balanço:

Periódico consultado	Número de trabalhos sobre Mulheres intelectuais
Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)	2
A Revista História da Educação (RHE)	1
Revista de História e Historiografia da Educação (RHHE)	3
Cadernos de História da Educação (CBE)	1

Fonte: Relatório Final de Iniciação Científica de Suzane Tizott, 2019.

Dos sete trabalhos localizados sobre mulheres intelectuais, 2 versam sobre intelectuais católicas. Nos resultados, os trabalhos biográficos se destacaram, mas nem todos os trabalhos destacavam as mulheres como

intelectuais; nos trabalhos sobre mulheres elas raramente figuram como intelectuais e os trabalhos sobre intelectuais raramente versam sobre mulheres; além disso, as trajetórias privilegiadas são aquelas relacionadas às pautas mais progressistas.

Deste modo, se existe uma lacuna em relação às mulheres intelectuais em nossa historiografia educacional, esta é ainda maior em relação às intelectuais cujas pautas podem ser lidas como conservadoras e que apresentaram um modo de intervenção política que as aproxima, na classificação de Gisele Sapiro (2012), como “guardiãs da moral”.

Como o conceito de gênero poderia nos ajudar a compreender determinadas posições tomadas? É preciso considerar os limites e possibilidades da fala pública de uma mulher, mas também é preciso não perder de vista que sua condição de gênero possuía eco diferenciado em função de sua etnia e classe social. O que uma mulher, e talvez devamos acrescentar, - que mulher -, podia falar ou não para se tornar uma mulher pública e ocupar lugares de visibilidade e de poder?

A participação das mulheres na disseminação do pensamento conservador no Brasil, tendo em vista seus modos de engajamento nesses projetos, inclusive pela via intelectual, têm nos escapado. Neste grupo, mas não apenas com esse viés conservador, situamos, por exemplo, as intelectuais católicas, cujas produções no campo pedagógico caíram completamente no limbo historiográfico.

Poderíamos nos interrogar sobre o critério que tem balizado a seleção dos personagens escolhidos em nossos estudos biográficos. O que parece orientar essas escolhas a partir do envolvimento do sujeito com uma agenda mais conservadora ou progressista, no entanto, não se aplica aos homens, haja vista termos estudos biográficos e de trajetórias de figuras como D. Leme, Jackson de Figueiredo, Jonatas Serrano e tantos outros intelectuais que participaram ativamente do projeto católico conservador de

salvação nacional que se materializou no Centro D. Vital e na revista *A Ordem*, por exemplo. O que temos perdido com esse recorte quando se trata da presença das mulheres nessa história?

Segundo Perrot (1995, p. 20, 21), a História das Mulheres na França levou vinte anos para se consolidar como campo de pesquisa e seguiu uma sistemática na produção: em um primeiro momento se voltou para “figuras femininas mais oprimidas”, tais como prostitutas, domésticas, mulheres agredidas, etc; em um segundo momento, voltou-se para questões relacionadas ao corpo da mulher; e, em um terceiro momento, voltou-se para as mulheres como “agentes responsáveis pelos seus destinos individuais e coletivos, sobre suas capacidades de resistência e de transformação”.

No Brasil, a História da Educação tem se proposto já desde meados dos anos de 1980 a olhar seus objetos, a partir de questões que evidenciam o processo histórico, a partir de projetos em disputa e dos diferentes sujeitos e instituições envolvidos nessas configurações, mas ainda temos deixado escapar a participação política das mulheres nessa história, sobretudo as conservadoras, possivelmente pela aproximação da historiografia francesa, cujos recortes nesse período estavam voltados para pautas do movimento feminista.

Não obstante possamos e devamos olhar para as muitas mulheres que, a partir de diferentes espaços se constituem como intelectuais, esse balanço nos chama a atenção para uma lacuna historiográfica que indica a necessidade de encontrarmos as intelectuais da educação, nas diferentes frentes em que atuaram.

Nesse jogo de luzes e sombras que determina a narrativa historiográfica, é importante destacar os diferentes sujeitos que participaram ativamente de sua época e cujos nomes, especialmente quando se trata de mulheres, são apagados da memória e da história. Nessa ótica, ambos –

homens e mulheres – devem ser lidos como atores e atrizes do político que, defendendo projetos distintos produziram a História Intelectual do Brasil.

A relevância de visibilizar a contribuição de mulheres na História Intelectual tem um sentido de ampliar a compreensão sobre os modos de participação das mulheres e seu lugar na produção do conhecimento.

Assim como os homens, elas estudaram, viajaram, tiveram contato com outras culturas, reelaboraram suas visões de mundo, apropriaram-se de diferentes conhecimentos, produziram saberes e os publicizaram, atuando tanto na produção quanto na circulação do conhecimento. Projetaram um Brasil e o endereçaram à sociedade por meio de suas ideias, constituindo-se como intelectuais e construtoras da nação. Pode-se dizer que a educação foi uma de suas vias privilegiadas de ação. Suas obras são menos conhecidas que as dos homens, ainda mais porque se trata, em larga medida, de livros didáticos ou pedagógicos. Se no campo da Literatura o reconhecimento da autoria feminina já é um problema, no campo da Educação, é ainda mais acentuado. Embora tenham produzido propostas pedagógicas que marcaram sua época, muitas vezes, o foco recaía principalmente sobre suas ações, como professoras, e pouco crédito se dava à autoria de suas ideias e de suas obras, o que significava um duro golpe ao seu reconhecimento como intelectuais.

Segundo Spender (1982, p. 62 *apud* FIUZA & GRECCO, 2020, p.15-16),

[...] com o silêncio forçado das mulheres, quaisquer alternativas possíveis foram negadas, de modo que a visão masculina (e parcial) do mundo geralmente tem sido aceita para ambos os sexos como a única visão de mundo. Dentro dos limites dessa realidade única, foi plausível aceitar a existência de uma única ‘verdade’ e uma maneira ‘objetiva’ de proceder em relação a ela.

Embora as referidas autoras destaquem interpretações que indicam que o silêncio das mulheres pode funcionar como uma estratégia de resistência, que permite utilizar a literatura como espaço de liberdade e de agência, elas também apontam que esse apagamento de algumas mulheres é um atentado a sua memória e resultado da desigualdade de gênero, como parte de uma estrutura centrada na autoridade masculina. (FIUZA & GRECCO, 2020, p.16).

Apesar de a educação ser considerada por muitos como esfera feminina, especialmente aquela referente ao ensino elementar ou básico, isso em função do processo de feminização do magistério, o qual no Brasil se intensificou a partir dos anos de 1920 e 1930, observamos que essa “esfera feminina” está muito mais relacionada ao âmbito das práticas. São as mulheres que vão ocupar as salas de aula como uma extensão do seu lar. Esse espaço foi se consolidando na narrativa historiográfica como um lugar reservado às mulheres, por meio do qual elas foram praticando o que se convencionou chamar de “maternidade social”. E, apesar de algumas pesquisas virem avançando no sentido de mostrar o quanto elas escreveram e publicaram relacionado à educação e à pedagogia, sua contribuição como intelectuais da educação ainda é pouco conhecida.

Podemos dizer que o jogo de poder, que se estabelece em torno das disputas narrativas, produziu uma representação das mulheres na historiografia educacional como sujeitos de fazer, mas não de saber. Segundo Fiuza e Grecco (2020, p. 16),

[...] um grupo social somente existe na medida em que é reconhecido e revelado numa tradição histórica ou literária”. Por isso, a entrada de textos na categoria de “clássicos” não é uma questão meramente de valor estético. O cânone literário, na realidade, faz parte de uma lógica de dominação patriarcal. Desta forma, as mulheres foram excluídas da produção de conhecimento, do patrimônio cultural dos seus países, da construção de novos sentidos para a

realidade e do desenvolvimento de uma tradição linguística e literária (Spender, 1982). Foi-lhes negado, portanto, o sentido de autoria: *mulher escritora* foi transformada em um oxímoro.

Eis o perigo da história única: o controle da narrativa e das representações. Seja quem for que estiver no controle, haverá sempre o privilégio de uma narrativa sobre outra, o apagamento de sujeitos, uma visão de mundo que se impõe sobre as demais. É preciso avançar para uma leitura de mundo e da história que contemple a pluralidade das formas pelas quais os diferentes sujeitos – a partir de suas condições de gênero, etnia e classe social – participam ativamente de seu tempo. É esse cenário multifacetado que pode nos revelar como as pessoas ousaram pensar e agir em seus tempos, como criaram sentidos e significados para suas existências, como projetaram-se para além de si mesmos e contribuíram para formar o mundo – ainda que em escalas diferenciadas – a partir de suas referências.

Uma provocação para concluir...

Reconstruir uma história da educação reconhecendo as contribuições das mulheres no âmbito do pensamento, das palavras e das ações, permite produzir uma história mais ampliada, porque a visão e versão das mulheres mostram em muitas ocasiões uma realidade distinta, outras pautas em debate, aspirações contidas e caminhos possíveis ocultadas nesse apagamento.

Além disso, reconhecer a presença das mulheres na produção da história intelectual brasileira significa atentar para o seu lugar na produção do conhecimento científico. Os poucos trabalhos que versam sobre as mulheres e suas relações com a cultura impressa no Brasil transitam mais fortemente entre o campo da Literatura e da Educação, esta no sentido mais lato, compreendendo a escrita no âmbito das práticas educativas. Sobre a Pedagogia, como campo de conhecimento, pouco se sabe sobre

nossas intelectuais e os modelos pedagógicos que produziram e/ou fizeram circular na sociedade brasileira.

Para além de mulheres de letras, é preciso encontrar nossas mulheres de ciências. Como elas se inscreveram nos campos científicos da Pedagogia e das outras ciências da Educação? Teriam elas produzido tão pouco, ou suas produções foram apagadas como uma interdição ao seu trânsito no campo dos saberes, mesmo quando se trata da Educação?

Referências

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**. Trad. e revisão Maria Helena da Cruz Coelho, Irene Maria Vaquinhas, Leontina Ventura e Guilhermina Mota. Porto: Edições Afrontamento, 1993-1995. 5 v.

FIUZA, Adriana Aparecida de Figueiredo; GRECCO, Gabriela de Lima. **Escrituras de autoria feminina e identidades ibero-americana**. Rio de Janeiro: Autografia Editora, 2020.

HOUBRE, Gabrielle. A propósito da história das mulheres e do gênero: entrevista com Gabrielle Houbre. Entrevista e tradução de Marlon Salomon. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 12(2): 264, maio-agosto/2004, p. 135-143.

ORY, Pascal; SIRINELLI, Jean-François. **Les intellectuels en France. De l’Affaire Dreyfus à nous jours**. Paris, A. Colin, 1986.

PERICÁS, Luiz Bernardo; SECCO, Lincoln. (org.). **Intérpretes do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2014.

PERROT, Michelle (Dir). **Une histoire des femmes: est-elle possible?** Marseille/Paris, Rivages, 1984.

PERROT, Michelle. Escrever uma História das Mulheres: relatos de uma experiência, **Cadernos Pagu** (4), Dossiê: História das Mulheres no Ocidente, 1995, p. 9-28.

ROCHFERT, Florance. À la découverte des intellectuelles. **Clio. Histoire, femmes et sociétés** [En ligne], 13 | 2001, mis en ligne le 10 novembre 2006. Disponível em: <http://journals.openedition.org/clio/131>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SAPIRO, Gisèle. Modelos de intervenção política dos intelectuais: o caso francês. **R. Pós Ci. Soc.** v.9, n.17, jan/jun. 2012, p. 19-50.

SCOTT, Joan. Genre: une catégorie utile d'analyse historique. **Les cahiers du GRIF**. 1988, n. 37-38, p. 125-153. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/grif_0770-6081_1988_num_37_1_1759. Acesso em : 18 abr. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação & Realidade**, 20 (2), jul-dez, 1995, p. 71-99.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. RÉMOND, René. **Por uma História política**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FGV, 1996, p. 231-269.

TIZOTT, Suzane. **Mulheres intelectuais, educação, religião e cultura: um balanço da produção no campo da História da Educação**. Relatório Final de Iniciação Científica. Curitiba: PUCPR, 2019.

Usos da palavra impressa: o papel dos intelectuais nos jornais brasileiros

Bárbara da Silva Santos

Introdução

Em 22 de janeiro de 1808, aportava ao Brasil a Corte Portuguesa e, junto a ela, uma biblioteca com uma variedade de livros. Meses após essa chegada, surgiria a Impressão Régia, em 13 de maio do mesmo ano, a fim de imprimir e divulgar os decretos reais e outros atos administrativos, além traduzir artigos da imprensa europeia mais conservadora. Embora a vinda da tipografia ao Brasil tenha sido tardia – se compararmos aos outros países latino-americanos e europeus – muito antes dela havia a circulação da palavra impressa de autores brasileiros. Conforme Morel (2013), existiram mais de 300 obras até o ano citado, entre livros e impressos anônimos de diferentes segmentos, como textos de narrativas históricas e poéticas, discursos, sermões, relatos de viagens etc.

O cenário brasileiro no qual a imprensa periódica veio a surgir deu-se, então, em meio a transmissão de palavras (faladas, manuscritas e impressa) e de uma cultura de leitura e escrita existente. Diante desse cenário, o periodismo pretendia, segundo Morel (2013, p. 25), “[...] marcar e ordenar uma cena pública que passava por transformações nas relações de poder que diziam respeito a amplos setores da hierarquia da sociedade, em suas dimensões políticas e sociais.” No seio da transformação das relações de poder, a veiculação de palavras não se fechou em um grupo de letrados, apesar de serem os principais responsáveis por tal ação, mas novos grupos se formaram, a partir da aproximação dos sujeitos conforme

seus vínculos afetivos, interesses materiais ou afinidades políticas. “É dentro dessas tramas que surge a imprensa: longe de ser um papel sagrado, marcava e era marcada por vozes, gestos e palavras” (MOREL, 2013, p. 25).

As vozes, gestos e palavras de pessoas que organizavam e contribuíam para os jornais foram preponderantes para o delineamento dos primeiros passos da imprensa periódica no Brasil e que hoje nos é crucial para a discussão acerca do papel dos intelectuais neste espaço, especificamente os jornais, tendo em vista que a atuação destes sujeitos está ligada à configuração e lógica da imprensa. Os intelectuais são aqui pensados segundo a configuração exposta por Sirinelli (1998; 2003), de que estes sujeitos são atores do político, assumindo o papel de produtores e mediadores culturais. Na esfera dos intelectuais produtores estão os professores, escritores, jornalistas e eruditos que segundo Sirinelli (1998), são sujeitos responsáveis pela criação de uma “cultura erudita”, no “progresso do saber”, os quais também podem ser vistos na esfera coletiva, ou seja, como integrantes “[...] de grupos inovadores e movimentos de vanguarda, que produzem alterações percebidas como bruscas e profundas no ambiente artístico ou científico, muitas vezes obtendo reconhecimento a posteriori. (GOMES & HANSEN, 2016, p. 13). Em suma, são personagens que se envolveram com questões políticas e sociais e defenderam uma causa, assumindo, deste modo, a posição de porta-vozes da população.

Posto isso, a questão nuclear desse capítulo não é a de trazer o papel dos intelectuais na imprensa como os detentores da verdade, dos que estão “certos” ou que estão “errados”, mas notabilizar como estes sujeitos, sejam homens ou mulheres, atuantes nos jornais ao longo dos séculos XIX e XX, utilizaram dessa ferramenta para organizar e defender seus projetos e discutiram problemáticas de seu tempo, influenciando a sociedade com vistas a formar uma opinião pública comum.

Do surgimento aos escritos panfletários: os intelectuais e os jornais impressos do século XIX

O jornal é a verdadeira forma da república do pensamento. É a locomotiva intelectual em viagem para mundos desconhecidos, é a literatura comum, universal, altamente democrática, reproduzida todos os dias, levando em si a frescura das ideias e o fogo das convicções. (Machado de Assis)

Ao incorporar o papel de “república do pensamento”, a imprensa do século XIX foi uma personagem de grande relevância na educação diária da sociedade. Os responsáveis pela organização e publicação dos periódicos aderiam às causas sociais e, direta ou indiretamente, interferiram na configuração do cenário público social. Tipógrafos, impressores, redatores, colaboradores, assinantes, correspondentes e leitores caracterizavam-se por agentes da imprensa, mas quem trazia singularidade aos jornais era o redator, pois

[...] agrupava funções que iam desde a organização formal do jornal até a definição do conteúdo por ele propalado. Ao escrever a maior parte dos artigos e determinar o formato do periódico, acabava personificando-o e funcionando como seu porta-voz principal, de modo que o debate travado na imprensa da época configurava-se menos institucional, isto é, entre diferentes jornais, do que numa discussão estabelecida entre redatores. (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Com essa responsabilidade de “moldar” os jornais, os redatores escolhiam o que seria discutido na edição, assim como contribuía para conteúdo a ser veiculado. Porém, o desligamento de um redator não alterava o perfil completo do periódico, pois existiam os colaboradores. De acordo com Santos,

Os colaboradores participavam de maneira impessoal, no sentido de que eles não se envolviam com os debates mais promissores da época; ou seja, eles não

direcionavam as temáticas dos seus textos para algo ou alguém específico. Essa tarefa ficava por conta dos redatores que, quando se tratava de política, fortificavam as suas palavras para protestar no que diz respeito ao que estava posto em questão. (SANTOS, 2017, p. 106).

Assim como os redatores, os colaboradores propagavam ideias acerca de questões sociais e políticas, de problemas da época, interferindo na vida pública. Era comum a imprensa ser utilizada, no século XIX, como palco para defender e/ou conquistar uma causa por esses personagens que se encaixam em nosso entendimento de intelectual¹. Evidências desse *modus operandi* podem ser vistas nos primeiros periódicos brasileiros cujas condições de circulação ainda eram incipientes. Um exemplo de operação com base nessa dinâmica foi o *Correio Braziliense* posto em circulação em Londres a partir de 1º de junho de 1808, com publicações referentes ao Brasil, em sua maioria, críticas às ações políticas na então colônia. A frente do periódico estava Hipólito da Costa², exilado por questões políticas e, como apontado por Martins e Luca (2006, p. 19), um “[...] homem de visão [...] disseminador de ideias e questionador de rumos políticos”, que criou um jornal longe da censura da imprensa portuguesa, antes mesmo do jornal oficial da corte: a *Gazeta do Rio de Janeiro*.

Após migrar para Londres, em função do cenário político aristocrata português em vigor na época, Hipólito da Costa sentiu-se no dever de demonstrar as suas convicções. Como publicado em uma das edições do *Correio Braziliense*, ele se via capacitado para “[...] mostrar, com

¹ Salienciamos que não vemos todos os redatores e os demais agentes da imprensa como intelectuais. O que apontamos é que os intelectuais estiveram presentes na imprensa.

² “Hipólito da Costa nasceu em Sacramento, no Rio Grande do Sul, no ano de 1774 e ainda adolescente foi enviado a Portugal para estudar. Nunca mais retornou ao Brasil, apesar de nunca tê-lo afastado do centro de suas preocupações. Morreu em 1823, logo após ser convidado a um posto no governo de Pedro I. A formação intelectual se deu em Coimbra, onde se diplomou em Leis e Filosofia. Além desses cursos estudou outras matérias de seu interesse e talento, como informa Almeida (2004) em estudo sobre a condição do jornalista como pensador econômico.” (PERIOTTO, 2013, p. 46)

evidencia, os acontecimentos do presente, e desenvolver as sombras do futuro” (CORREIO BRAZILIENSE, 1808, p. 3-4). Um futuro que não esteve distante do momento em questão, qual seja: o da Independência do Brasil. Importa destacar que antes mesmo de o Brasil se ver livre de Portugal, a imprensa, em 1821, já atuava com o ar de liberdade da censura.

No processo de independência, a imprensa – ou os agentes que a compunham – exerceu um papel crucial nas campanhas. Segundo Martins e Luca (2006, p. 20), pelos impressos, fossem eles gazetas, folhas ou panfletos de curta duração, “[...] delinear-se linhas editoriais como expressão de grupos políticos inflamados, registros do jornalismo polêmico e contestador da emergência da nação.” E assim foram produzidos distintos periódicos por aqueles que eram a favor da corte portuguesa e por quem defendia a independência.

Dentre os que se posicionavam de maneira favorável e os que eram desfavoráveis a questão do vínculo entre Brasil e Portugal, Martins e Luca (2006, p. 21) apresentam uma lista de alguns títulos:

Em defesa da situação, favoráveis à manutenção dos laços com Portugal, circularam *O bem da Ordem* (1821) e *O Conciliador do Reino Unido* (1821). Posicionando-se contra as Cortes na defesa dos interesses do Brasil vieram *O Revérbero Constitucional Brasileiro* (1821), *O Espelho* (1821), *A Malagueta* (1821); questionador e sagaz, sobreveio *O Correio do Rio de Janeiro* (duas fases, 1822 e 1823). Instigantes, ousados e nativistas foram os jornais *O Macaco Brasileiro* (1822) e *O Papagaio* (1822).

Após a independência, surgiram outros jornais, nos quais os redatores proferiam veementes discursos combatentes, ora defendendo seus ideais políticos com fins a moldar uma nova configuração da população, ora lutando por direitos para cidadãos marginalizados. Dentre os

responsáveis por esses periódicos estava Cipriano Barata³, formado pela Universidade de Coimbra, onde por meio do jornal *Sentinela da Liberdade* (1833) trouxe com vivacidade críticas ao governo e temas como a liberdade da imprensa, além de ter sido líder de diferentes rebeliões, a exemplo da Conjuração Baiana (1798).

A particularidade inerente ao personagem supracitado - a sua formação - faz vir à luz uma característica peculiar aos redatores daquele período: se tratava de indivíduos letrados, sendo uma parcela considerável egressos da Universidade de Coimbra. Enquanto sujeitos de esfera pública, os redatores brasileiros, à medida que faziam intercâmbios pela cultura impressa de outros países, traziam algumas ideias lá apreendidas para serem implementadas na imprensa do Brasil. Eram sujeitos de letras que, em sua maioria, integravam grupos políticos e traziam em seus jornais não somente reflexões sobre temas comuns que estavam em voga, mas também, e principalmente, ofensivas políticas contra os partidos opositores.

Dessa “República das Letras”, conforme Morel (2013), surgiu um novo ator histórico, um intelectual autor de livros e, principalmente, de impressos onde publicava seus descontentamentos com opositores e propagava as ditas “novas ideias”: o redator panfletário. Segundo o autor citado,

A maioria dos homens de letras dessa geração, independente do posicionamento político, escrevia no chamado estilo panfletário, que expressou uma das fases mais criativas e vigorosas dos debates políticos mundiais e da imprensa brasileira em particular, só vindo a desaparecer na segunda metade do século XX. O estilo panfletário [...] alcançava eficácia por várias características retóricas interligadas, como: capacidade de convencer e de atacar, espírito mordaz

³ Para mais informações acerca da atuação de Cipriano Barata, consultar o livro *Cipriano Barata na Sentinela da liberdade*, de Marco Morel.

e crítico, linguagem literária, sátira, requerendo ao mesmo tempo densidade doutrinária e ideológica e agilidade para expressar, em situações específicas e circunstanciais, uma visão de mundo geral e definida. (MOREL, 2013, p. 36-37).

O “estilo panfletário” dos redatores de jornais se processou em conformidade com os acontecimentos do período. Com as constantes mudanças ocorridas no século XIX, a imprensa tornou-se um dos principais meios para a veiculação dos debates. Por essa ocasião, aqueles que escreviam em jornais tinham como intuito propagar o seu posicionamento de várias formas, ora proferindo palavras ofensivas, ora utilizando termos literários, com o propósito de comparar os seus opositores com personagens oriundos da literatura. Alcançar o máximo de circulação era a intenção do jornal panfletário. Tal estilo atribuído aos periódicos não se justificava com o fato desses escritos terem o formato de panfleto, mas por carregarem em si a ideia de produtividade e agilidade no fluxo da sua veiculação.

Ainda que breve, uma demonstração histórica desse estilo de escrita foi protagonizada por Tobias Barreto⁴, vulto do positivismo no Brasil e intelectual interessado pelo pensamento germanista. Na época, ele manteve uma rivalidade que se arrastou por anos e que gerou muitos textos com José Soriano de Souza⁵ que, em termos de atividade intelectual, lhe era o contrário, pois sua obra, seja em livros ou periódicos, sempre esteve próxima do tomismo. Em certa ocasião, Tobias Barreto, se utilizando do espaço cedido no periódico *Jornal do Recife* na edição 178, de 20 de julho

⁴ Tobias Barreto de Menezes (1839-1889), filósofo, escritor e jurista brasileiro. Foi um dos líderes do movimento intelectual conhecido como Escola do Recife. Cf. Santos (2016).

⁵ José Soriano de Souza (1833-1895), médico, professor, escritor e filósofo brasileiro. É apontado como o introdutor do tomismo no Brasil. Cf. Santos (2016).

de 1872, comparou José Soriano ao francês Louis Veuillot⁶, importante jornalista e escritor interessado pelas questões referentes ao ultramontanismo. Apesar de compará-los no texto, Tobias Barreto vê certa injustiça nisso, pois julga que o francês tem estilo e uma língua correta, algo de que, em sua análise, José Soriano era desprovido e, por isso, o nome de o atraso da filosofia entre nós.

Esse cenário de embates fazia parte do cotidiano da sociedade, o qual se configurou como formador de ideias e posicionamentos com a perspectiva de lançar ao público as questões emergentes nos âmbitos políticos, econômicos, educacionais, entre outros. Além disso, aqueles que respondiam pelos jornais integravam um ambiente de afinidades políticas, sociais e culturais, o qual se apresentava com certa complexidade conforme levava esses sujeitos a exporem, de alguma maneira, suas convicções. Tal esquema de debate intelectual e político caracterizou a imprensa do século XIX, visto que ela era utilizada por estes “novos intelectuais” como um veículo privilegiado e marcadamente pedagógico de ação política.

Aderir e questionar causas sociais e publicar seus posicionamentos no jornal era a ação de intelectuais, termo este que não se restringe aos homens letrados, mas que vem à mente para a maioria das pessoas. Questionamos tal pensamento porque, ainda no século XIX, as mulheres buscavam espaço para ecoar suas vozes contra a situação feminina de obscuridade. Frente a essa situação, surgiu, em 1852, o primeiro periódico escrito por mulheres para mulheres: o *Jornal das Senhoras* (1852). Joanna Paula Manso de Noronha, argentina exilada no Rio de Janeiro, fundadora e redatora do jornal, enfatizou na primeira página o espanto que alguns poderiam ter ao ver uma mulher sendo redatora, convocou outras mulheres a contribuírem para aquele periódico e explicitou seus principais

⁶ Louis Veuillot (1813-1883), escritor e jornalista francês. Católico fervoroso, representante do ultramontanismo, autor da obra *A ilusão liberal*.

interesses: “[...] propagar a ilustração, e cooperar com todas as suas forças para o melhoramento social e para a emancipação moral da mulher.” (NORONHA, 1852, p. 1).

Ao convocar as mulheres, Joanna Manso proporcionou a participação cívica feminina e se posicionou de maneira política e ideológica, utilizando o jornal como uma ferramenta para educar esse grupo da sociedade. Para Josiowicz (2018, p. 15),

Manso concebeu O Jornal das Senhoras como uma conjunção do privado e do público, da cultura impressa e do âmbito pedagógico, do nacional e do cosmopolita. O jornal modela comportamentos e valores orientados à formação de futuros cidadãos: das mulheres, das meninas e da população em geral.

Antes mesmo da fundação de *O Jornal das Senhoras*, duas intelectuais marcaram presença na imprensa brasileira. Dionísia Gonçalves Pinto (ou Nísia Floresta) e Maria Josefa da Fontoura Pereira Pinto. A primeira delas, Nísia Floresta, precursora do feminismo no Brasil, “[...] nunca aceitou o que à sua época ofereciam-se para as mulheres, lutou sem tréguas pela equidade de gênero, sobretudo, no que se referiu ao acesso a uma educação que não anulasse a capacidade intelectual feminina.” (PEREIRA, p. 17). Diante do contexto em que estava inserida, não satisfeita com o que era imposto às mulheres e a outros indivíduos desfavorecidos, utilizou o jornal para lutar contra tudo ao que ela via como injustiça. Contribuiu com artigos sobre a condição feminina em 30 números para o *Espelho das Brasileiras* (1831), periódico dedicado às mulheres pernambucanas e que tinha como redator Adolphe Emile de Bois Garin.

A segunda intelectual, Maria Josefa⁷, com o *Bellona Irada Contra os Sectarios do Momo*, assume o papel da primeira pessoa do sexo feminino

⁷ Para mais detalhes biográficos da intelectual, consultar o livro *Escritoras brasileiras do século XIX* (1999), organizado por Zahidé Lupinacci Muzart e Maria Josefa Barreto.

a fundar um jornal, tendo em vista que ela assinou o seu nome, além de ter criado a primeira escola primária mista em sua casa. Contrária aos Farrapos, ela utilizou o jornal para atacar os que ambicionavam a liderança liberal e republicana e para publicar as suas poesias. Diferente de *O jornal das senhoras*, o *Bellona* era, sobretudo, político partidário, mas o título sugere a demonstração de força da mulher na guerra, como detalha Duarte (2016, p. 68-69):

Belona era uma das deusas primitivas romanas, de origem sabina, considerada divindade da guerra. Seu nome deriva do latim *bellum*, guerra, e no seu templo realizavam-se as reuniões relativas aos atos bélicos. Na mitologia, aparece também ora como mulher ora como irmã de Marte, o deus da guerra, ou como a versão romana da deusa Ênio, originária da Grécia. As imagens conhecidas dessa deusa mostram-na com traços faciais refletindo a ira (daí “Belona Irada”), enquanto empunha instrumentos de morte como o gládio ou a lança, ou, em alternativa, uma tocha (que simboliza o fogo da destruição) e dirige um carro. No mito, Belona acompanhava o deus Marte durante as batalhas e o carro que conduzia por entre os combatentes era o de Marte. Os gladiadores tinham uma função especial no culto a Belona.

Ao adentrar a realidade brasileira, a “deusa da guerra” buscava o espaço público, antes destinado apenas aos homens, tendo em vista que às mulheres, por sua vez, era destinado o espaço privado, a vida doméstica. Apesar da astúcia de Maria Josefa por encarar um ambiente de redação estritamente masculino na condição de mulher, e por formar a primeira classe com meninas e meninos, o jornal não ganhou força, além de ser pouco lembrado atualmente, diferente de *O Jornal das Senhoras*. De acordo com Muzart (2003), talvez o local onde o *Bellona* circulou, que não era a Corte, tenha limitado a sua repercussão.

Ambas as intelectuais, assim como tantas outras autoras de artigos em jornais ao longo do século XIX, eram mulheres letradas e da elite. Se,

por um lado, as mulheres contribuintes faziam parte da elite, por outro, utilizavam o privilégio de ter contato com o mundo intelectual e cultural da sociedade à época para discursarem em prol de camadas sociais menos favorecidas, principalmente o público feminino, ao qual eram destinadas as funções de mãe e provedora do lar. Estas personalidades conquistaram, aos poucos, por meio de seus engajamentos, um espaço que antes lhes era restrito e impulsionaram a ação de outras mulheres.

O *Jornal das Senhoras*, por circular na Corte, foi a porta de entrada para o surgimento de outras folhas femininas nesse período. Os jornais, a partir de então, não mais eram escritos por homens para mulheres, mas redigidos por elas para elas em busca dos seus direitos (à educação, ao trabalho, ao voto etc.). Alguns outros jornais reuniram esse grupo de escritoras femininas e feministas ao longo do século XIX, tais como: *Bello Sexo* (1862), *O Sexo Feminino* (1873), *A Mulher* (1875), *O Myosotis, ou Jornal das Famílias* (1875), *Echo das damas* (1879), *Republica das Moças* (1879), *O Corymbo* (1884), *A Família* (1888), entre outros⁸.

Ao fazerem este movimento de apoio a um grupo – por vezes até mais – compreendemos que a atuação do intelectual está ligada a representação da imprensa para a sociedade, tendo em vista que nesse período, mesmo a população tendo uma alfabetização precária – ou nula – o jornal era uma plataforma de leitura utilizada em momentos do cotidiano, assumindo um caráter educativo e de opinião. Segundo Periotto (2013, p. 42),

[...] os jornalistas, ao se envolverem com os problemas postos pela dinâmica da sociedade burguesa de então agiram no sentido de responder às questões da época, produzindo ou transmitindo ideias, e ecoaram as transformações materiais exigentes de novos posicionamentos, inclusive, com a percepção de que suas intervenções na opinião dos leitores e governantes poderiam

⁸ Cf. Duarte (2016).

acarretar em mudanças sociais, ou mesmo a manutenção de interesses políticos expressivos dos grupos pretendentes do poder de mando político.

Isso significa que grupos de intelectuais, por meio dos jornais, conseguiam obter o apoio da população e, assim, pressionar os governantes, impulsionados à busca do progresso, cada um defendendo o seu posicionamento político, por vezes partidário. A campanha abolicionista retrata esse movimento de interesses políticos dos intelectuais preocupados com as transformações sociais. Diante disso, os jornais *O Abolicionista*, *O País*, *Cidade do Rio* e *Jornal do Comercio*, assim como outros periódicos, serviram como lugar de fala para impulsionar o movimento abolicionista. Alguns nomes que marcaram as páginas da história estiveram à frente desta campanha mais veemente, entre eles José do Patrocínio, Joaquim Nabuco e Quintino Bocaiúva.

Acerca dos que compunham as organizações abolicionistas, Martins assinala:

Valendo-se da retórica habitual, mesclada pela literatura romântica e pela oratória bacharelesca, os propagandistas levaram a causa da abolição para a imprensa, reconhecida como a mais popular das campanhas até então desfraldadas no país. Intensa e arrebatadora, posto que sob a pena de talentosos literatos e de inspirados ilustradores, envolveu representantes da elite, das camadas médias urbanas, do funcionalismo público, do segmento estudantil, parte da Igreja e agentes emblemáticos da população negra. (MARTINS, 2013, p. 74-75).

Enquanto proprietário e diretor do periódico *Cidade do Rio* onde escrevia em prol da campanha abolicionista, criado após a sua saída do *Gazeta da Tarde*, estava José do Patrocínio, um dos líderes do movimento contra a escravatura negra que exprimiu a sua causa e ideais de luta e “[...] comovia multidões com seus discursos inflamados” (MARTINS, 2013, p.

75). Nestes discursos, chegou a questionar o posicionamento de pessoas que defendiam a mesma causa, mas não buscavam formar uma coalisão. Entre elas estava Quintino Bocaiúva que, de acordo com ele, traiu a propaganda abolicionista e pouco fez em *O País*, papel que ficou a cargo de outros defensores da causa, a exemplo de Joaquim Nabuco.

O movimento em favor da abolição foi uma das principais propagandas da campanha dos republicanos em *O abolicionista* e *Jornal do Commercio*⁹, periódico político partidário, Joaquim Nabuco mobilizou os seus dois projetos para a sociedade. Conforme Martins (2013), ele transitou entre as praças e o parlamento, ação esta que não se fazia presente na dinâmica dos outros abolicionistas, o que ocasionou uma maior notoriedade nesta luta e o tornou o rosto da vitória abolicionista. Após vencer as eleições de 1884, se constituiu como o “chefe real do abolicionismo” e, assim como José do Patrocínio, Joaquim Nabuco investiu em sua própria folha ao perceber o silenciamento e anonimato a que era submetido quando escrevia para o *Jornal do Commercio*.

Vistos como os arautos da modernidade, os republicanos, assumindo papéis de **homens**¹⁰ da imprensa, foram os principais críticos ao regime monárquico. Com vistas a pressionar os governantes e assumir os postos do alto poder, os defensores da causa tiveram como principal arma o apoio da população, convencida por meio de diferentes estratégias de leituras (textos, imagens, caricaturas etc.). Como ocorrido nos anos anteriores, este momento demonstra mais fortemente o jornalismo de combate,

⁹ Como exigência dos superiores do periódico, Nabuco assinava anonimamente os seus textos relacionados a campanha da abolição.

¹⁰ Apesar de usar a palavra “homens”, vale ressaltar que as mulheres, como apresentado anteriormente, também fizeram parte das campanhas políticas sociais, a exemplo das ações abolicionistas. Silva (2014) retrata bem o protagonismo feminino na campanha abolicionista, apresentando clubes, associações e sociedades femininas que atuaram em prol da abolição escravocrata.

partidário, porém, agora com a figuração de heróis que trazem a modernidade, segundo aponta Martins:

Cumpria-se a fase heroica do jornalismo brasileiro, arrebatado pelos ideais de gerações que fizeram da imprensa o instrumento eficaz de crítica ao regime, arauto quase exclusivo das forças descontentes. Na bagagem de seus agentes – fossem publicistas, jornalistas, bacharéis, autodidatas, caricaturistas – estava o jornalismo de combate, conjugando a causa política, a linguagem mística republicana como proposta de modernidade, a despeito do jornalismo áulico de exaltação ao imperador que permaneceu até as vésperas do golpe militar. (MARTINS, 2013, p. 79).

No bojo dessa militância nas folhas dos jornais, os intelectuais se legitimaram enquanto manifestadores das questões dos seus campos de conhecimento, perpassando por problemáticas locais, até as de caráter nacional e internacional, propondo projetos conforme a realidade brasileira com vistas a construção de um futuro para o país, de uma nação. Concomitante a ideia de modernidade da nação, estava uma nova configuração da imprensa brasileira que visava a comercialização do impresso, o que mudou também o papel dos ditos homens de imprensa, como veremos a seguir.

Um novo século, uma nova imprensa: a palavra impressa entre liberdade e censura no século XX

Pertencente ao processo de transformação pelo qual passa uma sociedade é o florescer de novidades. Elas o acompanham e podem trazer em uma perspectiva generalizada uma série de adequações que visam atender ao novo momento. É com essa apreensão que buscamos destacar a imprensa no século XX e o trabalho dos sujeitos que a formam agora com uma categoria: a de jornalista. Aos que antes assumiam a posição de literatos, a partir deste momento se profissionalizaram no jornalismo com

algo a mais, o salário, prerrogativa que desencadeou um aumento da contribuição dos intelectuais para as folhas impressas, que além serem remunerados, tinham como vantagem a divulgação política, conforme apontam Martins e Luca:

Em geral, foram literatos que improvisaram em profissionais da imprensa, tornando-se figuras influentes no cotidiano urbano. Paladinos da Ordem e do Progresso na República dos cidadãos convertem-se, quase sempre, em agentes a serviço de grupos, classes e, sobretudo, de partidos políticos, numa imprensa que tinha o poder de tendenciosamente selecionar políticos, fazer governos, decidir eleições. (MARTINS; LUCA, 2006, p. 40).

Não muito diferente do que ocorria no século anterior, as ações dos sujeitos que traziam reflexões para as folhas dos jornais acerca das problemáticas sociais permaneceu, no século XX, com desígnios políticos. No entanto, é importante ressaltar a dualidade apresentada nessa nova atuação. Se antes a atividade dos intelectuais se restringia a se portar como fermentadores de ideias, após a nova configuração da imprensa, ela se fragmentou entre os que realizavam reportagens, buscavam notícias, e aqueles que produziam textos concernentes à política, cultura e educação do país, entre outros assuntos que evoluíam a realidade cotidiana.

Diante desse novo contexto, os intelectuais – ou literatos –, distanciados da imprensa política, passaram a escrever com mais frequência em novos suportes impressos, como as revistas. Com a perda de espaço dos intelectuais na imprensa que se modernizava, cabe reproduzir o questionamento de Eleutério (2013, p. 93): “[...] literatura e jornalismo seriam complementares ou excludentes?”. Conforme a mesma autora,

Naqueles novos tempos de reprodutibilidade técnica, indagava-se qual seria o papel e a função do intelectual. Tratava-se de discutir as qualificações exigidas e as habilidades necessárias no quadro de transformações que tanto afetavam

a prática da escrita. Em razão das novas tecnologias da reprodução da imagem e do som, o próprio fazer literário se alterou com rebatimentos ao periodismo. [...] A modernização, que barateou sobremaneira o custo do impresso, tornou possível o lançamento de um sem-número deles, o que se fez acompanhar de novas oportunidades para o que desejassem sobreviver do trabalho da escrita. Escrever na imprensa tornou-se não apenas uma fonte de renda, mas também instrumento de legitimação, distinção e mesmo pode político. (ELEUTÉRIO, 2013, p. 93-94).

Assumir o papel de jornalista foi, de acordo com Martins e Luca (2006), algo inevitável para os literatos, porém, elevaram-se a categoria de “agente social diferenciado”, pois caminhavam entre as letras e o fazer jornalístico utilizando a crônica como principal ferramenta. Segundo Eleutério (2013), eles estavam, de certa forma, a serviço de uma imprensa que visava o aumento no número de tiragens para obter mais lucros, visto que essas “[...] alterações no processo de produção e transmissão da informação reconfiguraram o mercado e a dinâmica intelectual e cultural brasileiras.” (ELEUTÉRIO, 2013, p. 94).

Dos cronistas, o considerado um dos mais importantes do Rio de Janeiro é João do Rio, pseudônimo de Paulo Barreto, “repórter infatigável das transformações da cidade”¹¹. Outro intelectual que cabe destaque é Oswald de Andrade, contribuinte em vários periódicos. “Sua infatigável verve, sempre marcada por sínteses demolidoras, definiu assim a missão e o poder do homem de letras: ‘Nada de revolução: o papel impresso é mais forte que metralhadoras’” (ELEUTÉRIO, 2013, p. 98). Nomes como Coelho Neto, Olavo Bilac, Bastos Tigre no Rio de Janeiro e Monteiro Lobato e Menotti del Pichia em São Paulo, também estavam presentes em colunas dos jornais. “Disputando espaço com o noticiário, as colunas literárias proliferavam, exigindo maior amplitude” (COHEN, 2013, p. 107). É a partir

¹¹ Cf. ELEUTÉRIO, 2013, p. 96.

daí que surgem os semanários, jornais e revistas literárias, dentre outros tipos de impressos¹².

Importa dizer que, na esteira de uma imprensa noticiária, o destaque dos intelectuais na imprensa passou de “holofotes” no periódico, onde seus textos eram dispostos nas primeiras páginas dos jornais, para um “produto secundário”, pois, quando olhamos os jornais do século XX em comparação aos do XIX, seus textos são dispostos nas páginas intermediárias e finais dos periódicos. Diante disso, passou a prevalecer, então, a notícia imediata, influenciando, sobremaneira, no espaço e na forma de agir dos intelectuais. No entanto, embora isso tenha ocorrido, e mesmo diante de diferentes transformações no fazer tipográfico, eles não foram distanciados das folhas. Ao contrário disso, eles mantiveram seu lugar nos periódicos por trazerem reflexões sobre os problemas que envolviam a sociedade, além de atingirem, por vezes, a consciência social.

Por conta da força dos discursos intelectuais, suas vozes, vistas como ameaçadoras de uma ordem social, foram silenciadas – ou contidas – em dois períodos no decorrer do século. Em uma das ondas de censura, aquela ocorrida durante o período do Estado Novo cuja característica era a da seleção, visto que ao mesmo tempo que silenciava os intelectuais na imprensa, lhes davam voz corrompendo-os com valores monetários, conforme destacou Sodré (1999). Diante de tais circunstâncias, alguns se arriscavam em criticar o governo, um número significativamente menor se comparado as produções que defendiam o sistema em vigor. Sodré (1999) relata que um desses casos é o de Orlando Ribeiro Dantas, responsável pelo *Diário de notícias* do Rio de Janeiro, que manteve a compostura, não servindo a ditadura.

¹² Para conhecer um pouco mais sobre a diversidade de impressos no Brasil do século XX, consultar Cohen (2013).

De acordo com Martins e Luca (2006, p. 56), se antes o cenário predominante era “[...] clamores pró e contra à ordem constitucional [...]”, com a consolidação do Estado Novo a situação passou a ser a da clandestinidade. Como bem demonstrou Sodré (1999), este foi um recurso bastante utilizado pela imprensa livre naquele período. Interessante pensar que com o jornalismo, a literatura e o engajamento político, ajustados a uma imprensa de combate frente a censura imposta, os intelectuais apresentaram diligência em direcionar os rumos da nação, fosse ela em oposição ou a favor das propostas do governo, circulando as suas ideias que ultrapassavam o estrato político, contribuindo para uma formação cultural e de uma opinião pública. Além disso, eles ainda precisavam desenvolver estratégias para lidar com o DIP (Departamentos de Imprensa Propagando), DEI (Departamentos Estadual de Imprensa) e DOPS (Departamento de Ordem Social e Política), órgãos do governo que acompanhavam de perto as publicações dos jornais.

Com a ascensão dos militares ao poder a partir de 1964, a censura que os intelectuais da imprensa precisaram enfrentar tiveram efeitos mais devastadores. Isto porque, as publicações onde o pano de fundo era reivindicações populares ou, de forma mais explícita, produções com ideologia de esquerda, sentiram significativamente o peso do novo regime. De acordo com Martins e Luca (2006), as revistas de reflexões teóricas, bem como coleções cujo perfil de divulgação consistia em temáticas políticas, lugares onde se encontravam parte da intelectualidade, tiveram o mesmo destino.

Embora fossem subjugados, alguns sujeitos ousaram manter de pé os seus pensamentos e continuaram a utilizar a imprensa, naquele contexto, com a alcunha de alternativa, para expressá-los. Diante disso, muitos sofreram duras penas, quais sejam: a perda de seus direitos políticos, processos por serem subversivos e perda de seus jornais. Todas essas

acusações fizeram parte, segundo Martins e Luca (2006, p. 103), de uma “[...] onda de perseguições e terrorismo cultural [...]” utilizadas pelo governo com a justificativa de combater a subversão. Isso demonstra a atividade dos intelectuais mesmo quando foram impedidos, pois suas produções de alguma maneira eram preponderantes no que diz respeito a mobilizar uma opinião. Se considerarmos o período ao qual estamos nos referindo, a ideia de intranquilidade e inspiração a insurreição, eram as principais categorias utilizadas pelos órgãos censores para impedir a circulação de determinados textos. No entanto, é importante lembrar que os conteúdos desses textos, em sua maioria, consistiam em argumentos contrários ao regime e que quando reprimidos, era uma clara ação institucional de silenciamento.

Considerando o período trabalhado, as alusões feitas a censura estabelecida à imprensa funcionaram como uma forma de apresentar peculiaridades daquele tempo, por isso consideramos a maneira como a trouxemos não aprofundada. Não porque a consideramos pontual, ao contrário disso, ela é uma faceta substancial da época e por isso merece uma mobilização específica, o que não é o caso deste capítulo. Aqui nos foi nuclear apresentar as estratégias dos intelectuais em meio a censura e como elas desenham a imagem que aqueles sujeitos queriam projetar para a sociedade, uma imagem de defensores do bem comum.

É exatamente baseado nesse bojo de mudanças pelas quais a imprensa passou que queremos destacar a atividade intelectual de Paul-Eugène Charbonneau no jornal *Folha de São Paulo*. Importa dizer que embora o jornalismo já constasse como uma profissão reconhecida, Charbonneau não a possuía, mas, ainda assim, foi uma figura recorrente nas colunas daquele periódico. Isso diz respeito aos atributos do ser intelectual, visto que o mesmo não necessita de uma autorização (diploma na área) para que possa atuar, basta que suas reflexões movimentem de certa

forma uma massa de leitores e que o corpo editorial do periódico o ofereça aquele espaço como um lugar de fala.

Canadense, professor de filosofia de uma escola de elite de São Paulo e padre atuante em diferentes frentes, visto como um liberal diante do seu engajamento educacional, político e, certamente, religioso, Charbonneau foi colaborador da *Folha de São Paulo* a partir de 1969 e, até 1979, escreveu acerca dos problemas da igreja, não entrando no âmbito da política governamental, possivelmente por conta do regime ditatorial vigente. Devido à expressiva quantidade de artigos, daremos atenção a duas temáticas como base empírica para pensar nos diferentes temas abordados pelos intelectuais – Charbonneau em particular – a partir da imprensa: a reforma agrária e a situação social pós ditadura civil-militar.

Quanto a questão da reforma agrária, destacamos os artigos *Os Avaros da Terra*, de 24 de agosto de 1980, e *Decálogo da Reforma Agrária*, de 03 de novembro de 1980, ambos publicados na seção Tendência/Debates da *Folha de São Paulo*. No primeiro texto, Charbonneau comenta sobre a situação da Reforma Agrária, silenciada durante vinte anos devido à política vigente, que reprimiu movimentos sociais. Ressaltando que não defende um projeto específico dos que foram apresentados, mas, sim, que almejava o bem comum, ele apontou a necessidade de a reforma estar em conformidade com os princípios cristãos. Para tanto, após analisar a economia rural, Charbonneau elencou dez elementos para a elaboração de uma reforma agrária, apresentados em seu artigo *Decálogo da Reforma Agrária*. De acordo com o intelectual, é possível uma reforma agrária ligada à doutrina social cristã, movimento que fazia parte do seu campo profissional, tendo em vista que ele ministrava cursos acerca da doutrina.

Assim como Charbonneau, outros intelectuais discutiram a temática em uma perspectiva diferente, principalmente voltados para o viés político, como foi o caso de Celso Furtado, integrante do governo João Goulart.

Vale destacar que a discussão desta problemática era o centro do debate político as vésperas da ditadura civil-militar de 1964, ainda no governo João Goulart, sendo o comício de 13 de março do mesmo ano, realizado pelo então presidente, um dos marcos históricos da luta das reformas sociais. Tal fato se resume a mobilização dos intelectuais em torno de um causa comum referentes aos problemas em que a sociedade do seu tempo enfrenta. Eles se apresentam na cena pública a fim de realizar modificações nas estruturas sociais com projetos distintos, por vezes, contrários, porém, articulados a ideologia de cada grupo.

Passado o período mais opressor da ditadura civil-militar – o do AI-5 – Charbonneau também discutiu sobre a situação brasileira pós configuração política considerada por ele como “longo e negro período apolítico” ou “contra-político”. Sem deixar de lado as suas convicções cristãs, o padre, em seus artigos *A política interrogada*, publicado em 12 de setembro de 1982, *Ordem e política*, de 24 de outubro de 1982 e *Política e mentira*, de 12 de dezembro de 1982, fala sobre a necessidade de justiça e democracia depois de dois acontecimentos em que isso foi negado aos brasileiros: o Estado Novo e Ditadura militar de 1964.

Nestes textos, ele apontou que, diante da opressão e mentiras ocorridas nesses períodos, havia um certo ceticismo político na sociedade brasileira. Para a volta da democracia, Charbonneau defendia uma política fundamentada na verdade e na democracia. E dizia: “Que a autenticidade e a fidelidade, que a coerência da palavra com a ação, voltem a ser regra inviolável, de tal modo que o povo possa novamente acreditar no que se diz e que ele se sinta levado pela verdade despojada de qualquer máscara.” (CHARBONNEAU, 1982, p. 8).

Em 1984, ponto alto do movimento Diretas Já, ele voltou a discutir sobre a condição política brasileira. Em artigos como *Uma democracia de conta gotas*, de 23 de janeiro de 1984, *O fundo do poço*, publicado em 20

de fevereiro de 1984 e *Nosso suspense político*, de 27 de março de 1984, Charbonneau falou da situação em que estava o eleitorado brasileiro e da necessidade em devolver ao povo o direito à escolha do novo presidente. Nos dizeres de Charbonneau, o clima no Brasil era de “suspense” político, pois não sabia onde estava e nem qual seria o desfecho da sua história política. Consideramos que a conclusão dessa narrativa se deu em seu artigo *Enfim, o fim*, publicado em 10 de março de 1986. Fazendo uma análise do contexto econômico e político do país, ele aponta, de maneira não deslumbrada, as mudanças positivas do novo governo e ressalta a relevância da participação do povo no “renascimento” do país. Porém, Charbonneau alerta que o povo deve questionar pontos do novo governo, não cedendo a uma “euforia cega”.

Charbonneau também problematizou posicionamento quanto ao papel da igreja na restauração da democracia. Se, por um lado, Charbonneau defendia como uma missão a presença da Igreja no cenário político, por outro ele dizia que a Igreja não é um partido eleitoral, posicionamentos presentes em seus artigos *A Igreja, uma intrusa na política* e *A Igreja, cabo eleitoral?*, publicados em 07 e 14 de novembro de 1984, respectivamente. Segundo o intelectual, para recuperarem o respeito e dignidade da sociedade brasileira, era preciso que os governantes escutassem a Igreja e não que questionassem a sua interferência.

Diante do exposto, podemos dizer que a estratégia de usar a imprensa para fazer circular um conjunto de ideias concernentes a questões de cunho social e político visava alcançar parte de um público para orientar e instruir, ou seja, educar. Posto isso, percebemos que nos periódicos circulava o compromisso tomado pela intelectualidade para com a sociedade, o que tornou a imprensa do século XX uma formadora de opiniões na medida em que os intelectuais conquistavam o público com os seus posicionamentos. Esta imprensa então assumiu, conforme Martins e Luca

(2006), o papel de “quarto poder, atento defensor dos interesses coletivos”.

Considerações finais

Buscamos, neste texto, fazer um panorama, de maneira abrangente, de como os intelectuais, ao longo de dois séculos, fizeram uso de jornais e outros periódicos. Esta relação dos intelectuais com a imprensa revela que ambos se articulam ao longo das transformações ocorridas na sociedade, bem como a ação da intelectualidade nos jornais acompanha o ritmo e mudanças dessas folhas. Nesse movimento de trocas, a atuação do intelectual nos periódicos esteve ligada ao que a imprensa representava para a sociedade, do mesmo modo em que a imprensa assumiu um papel formativo por meio das contribuições dos intelectuais.

Com isso, a imprensa se tornou para os intelectuais palco para vulgarizar as suas ideias, fosse para uma parcela da população que dominava as letras como para outra que possuía a capacidade de leitura, mas que não tinha acesso ao suporte material. Em articulação com o tempo, espaço e posicionamento que estes intelectuais estavam inseridos, eles utilizaram essa ferramenta para educar ao seu modo, levando em consideração os interesses da nação, sem deixar de lado as suas conveniências políticas, educacionais e culturais. Por isso, trazer a luz debates e convergências dos intelectuais na imprensa nos permite apreender as questões do período e, ao mesmo tempo, problematizá-las, pois o que era – e ainda é – veiculado na imprensa não é neutro. Integrantes de grupos, os intelectuais agem estimulados pelas concepções políticas e ideológicas que defendem e que são inerentes às propostas do grupo.

Em síntese, a imprensa periódica foi um espaço de debates e críticas entre os sujeitos que mantinham cargos na imprensa e assumiam um caráter de homens e mulheres públicos. A partir das ações desses sujeitos,

os jornais se configuraram, então, como um mecanismo por onde circulou um jogo de verdades e mentiras envolvendo relações de poder. Esse jogo, ao mesmo tempo, acompanhou as transformações e evidenciou os signos da atividade intelectual que buscamos trazer neste texto. Uma atividade que comporta a ação política, a produção e a mediação de uma cultura, com fins a uma circularidade e legitimação de suas ideias e da identidade do grupo ao qual pertence, o que acarreta influências nos acontecimentos do período em que estão inseridos.

Referências

CHARBONNEAU, Paul-Eugène Charbonneau. Política e mentira. **Folhetim**, São Paulo, p. 8, 12 dez. 1982.

COHEN, Ilka Stern. Diversificação e segmentação dos impressos. *In*: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (orgs). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 103-130.

CORREIO BRAZILIENSE. Junho de 1808. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/acervodigital/>. Acesso em: 13 maio 2020.

DUARTE, Constância Lima. **Imprensa feminina e feminista no Brasil: século XIX** – dicionário ilustrado. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. Imprensa a serviço do progresso. *In*: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (orgs). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 83-102.

GOMES, Angela de Castro; KODAMA, Kaori; FONSECA Maria Rachel Fróes da. Apresentação do dossiê Imprensa e mediadores culturais: ciência, história e literatura. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 34, n. 66, p. 593-600, set./dez. 2018.

GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia (Org.). Apresentação. *In*: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia (Org.). **Intelectuais Mediadores**: práticas culturais e ação política, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 7-40.

JOSIOWICZ, Alejandra Judith. Juana Manso no Brasil: cidadania, educação e cosmopolitismo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, n. 010, 2018, p. 1-21. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42082>. Acesso em: 13 maio 2020.

MARTINS, Ana Luiza. Imprensa em tempo de Império. *In*: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (orgs). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 45-80.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. **Imprensa e cidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MOREL, Marco. Os primeiros passos da palavra impressa. *In*: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (orgs). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 23-43.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma espiada na imprensa das mulheres no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, v. 11, n. 1, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2003000100013&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 maio 2020.

NORONHA, Joanna Paula Manso de. As nossas Assignantes. *In*: **O Jornal das Senhoras**, n. 2, 1852.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo França de. Tipógrafos, redatores e leitores: aspectos da imprensa periódica no Primeiro Reinado. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 2, n. 3, 2010, p. 1-12. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10396>. Acesso em: 13 maio 2020.

PERIOTTO, Marcília Rosa. Imprensa, intelectuais e educação: o Brasil em debate no século XIX. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 13, n. 53, 2013, p. 41-55. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640192>.

Acesso em: 13 maio 2020.

SANTOS, Bárbara da Silva. Professores, redatores e políticos: o lugar de Justiniano de Mello e Silva na imprensa periódica oitocentista. **Revista de História e Historiografia da Educação**, v. 1, n. 1, p. 102-116, janeiro/abril de 2017.

SANTOS, Anderson. **Raciocinar com rectidão**: as lições do compêndio Lições de Philosophia Racional e Moral, de José Soriano de Souza (1871). 133. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, 2016.

SILVA, Wladimir Barbosa da. **Escravidão, imprensa e sociedade**: o protagonismo feminino n campanha abolicionista. 139 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2014.

SIRINELLI, J. -F. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, R. (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-270.

SIRINELLI, J. -F. As elites culturais. *In*: RIOUX, J. -P.; SIRINELLI, J. -F. (Org). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampas, 1998. p. 259-279.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

Sobre a educação de professores como intelectuais orgânicos, segundo Antonio Gramsci

Fábio Inácio Pereira

A concepção de educação de Antonio Gramsci (1891-1937) está entre as mais importantes contribuições para o pensamento educacional contemporâneo, porque é fundamentada teórica e politicamente em bases críticas radicais articuladas às estratégias de transformação revolucionária. O pensamento de Gramsci é capaz de orientar a ação crítica de professores comprometidos com a transformação da sociedade atual, em um contexto em que se vive uma das mais implacáveis perdas de direitos e condições de exercer as atividades educativas na história brasileira.

A disponibilidade, em português, de parte importante da sua obra para o público brasileiro se deu quando houve a edição de partes dos seus escritos do cárcere, entre 1966 e 1968. O contexto da Ditadura Civil-Militar e do Ato Institucional nº 5, em dezembro de 1968, segundo Coutinho (1999), explicam a lenta penetração dessa obra entre os leitores brasileiros¹. A sua presença no pensamento social brasileiro e a sua influência em concepções político-pedagógicas de importantes intelectuais foram crescentes a partir da década de 1980. Apesar de associado ao movimento da esquerda liberal que protagonizava o debate político em torno do movimento de redemocratização, Gramsci foi um revolucionário que, por sua

¹ É possível notar o crescimento dos estudos do intelectual italiano quando a Ditadura entrou em crise, a partir da segunda metade da década de 1970. O estudo da obra de Gramsci, segundo Vieira (1993), consolida-se nos anos de 1980. Segundo Nosella (1992), no campo acadêmico-educacional, no período de sua consolidação, em torno de 1/3 das teses e dissertações citavam Gramsci.

atuação teórica-política, constitui-se um dos principais intelectuais marxistas do século XX.

A vitalidade das discussões em torno da obra desse pensador, que pode ser conferida pelo volume de publicações e pela repercussão internacional dessas ideias, explica-se pela atualidade dos problemas que ele abordou e, principalmente, pelo fato de ele ter dado a mais profunda atenção aos explorados da sociedade, tanto no campo quanto na cidade.

O estudo da sua concepção de educação e, particularmente, dos professores como intelectuais, a partir dos “Caderno do Cárcere”, pode contribuir para se compreender processos de educação formal e informal de sujeitos que assumam o seu papel político de transformação da história, visto que o referencial teórico gramsciano está associado a experiências de educação popular em diversos lugares do mundo.

A emergência da problemática dos intelectuais

A atuação do intelectual, na perspectiva inaugurada por Karl Marx, tem um propósito transformador do mundo, conforme explicitou o filósofo alemão na décima primeira tese sobre Ludwig Feuerbach: “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 1984, p. 111). É na indissociabilidade entre a sua condição de pensador e sua prática política que se evidencia o traço profundo da questão da atividade humana consciente e transformadora (práxis). Com um alerta importante, nos sentidos pedagógico e político da relação entre teoria e prática, não se deve esquecer de que o “próprio educador tem que ser educado” (MARX; ENGELS, 1984, p. 108).

O problema relacionado à questão dos intelectuais tem como ponto de partida histórico os acontecimentos em torno do movimento operário, ocorrido nos anos que se seguiram à Revolução de Outubro (1917). A

relevância desses estudos para a luta revolucionária fez Gramsci aprofundar a problemática em torno dos intelectuais, e a sua aproximação em relação às concepções políticas do bolchevismo e de Lênin foi fundamental para o aprofundamento da questão da unidade entre teoria e prática e da relação entre os intelectuais e as massas populares. A leitura de Lênin, em “O que fazer?”, texto seminal para pensar as possibilidades históricas do protagonismo das classes exploradas, oprimidas e dominadas, tornou-se a referência de Gramsci para pensar a respeito da formação dos intelectuais, pois foi onde encontrou a proposta do líder comunista de tirar o operário da fábrica e devolvê-lo à sociedade como um intelectual (LÊNIN, 2020).

A elaboração teórica acerca dos intelectuais assenta-se sobre um conjunto de categorias, sempre redefinidas em função da prática, que a ela relaciona-se e dá forma ao modo de compreender a atuação dos intelectuais na sociedade. Desde as preocupações presentes em seu tempo e de sua atuação política que Gramsci analisou a história italiana, sob a perspectiva dos subalternos, até chegar ao papel ocupado pelos intelectuais nos processos de reprodução e transformação sociais. Nesse sentido, Gramsci ampliou a noção de intelectual, rejeitando e superando a concepção que a ligava ao universo dos “grandes intelectuais”, em termos de produção e difusão de ideias.

O engajamento político de Gramsci na luta revolucionária levou o filósofo a eleger a questão dos intelectuais como um tema fundamental. Na perspectiva de Manacorda (1990), Gramsci elaborou uma “criptografia” que esboça sua concepção de educação. O tratamento que dispensou ao tema precisava ser compreendido desde o contexto da história italiana e sua perspectiva de construção de uma nova hegemonia, a comunista. A análise política dos temas e o tratamento que eles receberam eram explicados no contexto mais amplo da história italiana e, de modo mais geral ainda, do movimento comunista internacional.

Com a necessidade de pensar o papel do proletariado no movimento revolucionário, o tema da hegemonia emergiu ao lado da questão camponesa italiana no texto “Questão Meridional”, ocasião em que, pela primeira vez, o estudioso apresentou uma reflexão acerca dos intelectuais, definindo o papel deles na construção do “bloco histórico” e na hegemonia (MACCIOCCHI, 1976).

“Alguns temas sobre a questão meridional”, redigido em 1926, ficou interrompido devido ao encarceramento de Gramsci. Mesmo assim, na obra, é possível encontrar as reflexões do autor relacionadas às estruturas e às origens das camadas intelectuais, a partir da relação cidade/campo e das alianças de classe, ocorridas no início do século, na Itália.

Nesse ensaio, Gramsci apresenta o intelectual como aquele que ocupa uma posição e um papel fundamental entre a estrutura econômica e as superestruturas, no caso, no bloco agrário reacionário, ao afirmar que

[...] o camponês meridional liga-se ao grande proprietário rural através do intelectual. [...] através de composições e decomposições dos partidos locais, [...] [os camponeses] são controlados pelos grandes proprietários e por seus homens de confiança [...] (GRAMSCI, 2004, p. 426).

A atuação dos intelectuais, de modo geral, ganhava importância e Gramsci compreendia a participação deles nos diversos setores da sociedade e o modo como essa atuação acontecia no seio das sociedades civil e política. Ao analisar os grupos sociais dominantes, identificava-se a capacidade desses grupos de formarem, assimilarem e conquistarem intelectuais tradicionais (GRAMSCI, 2004). Isso porque a época moderna estava repleta de exemplos da importância dos intelectuais nas mais diversas áreas da sociedade. A educação, como complexo de reprodução social, ocupava um lugar importante no que se refere à preparação das

camadas de intelectuais especializados para atender às demandas da industrialização e às diversas funções burocráticas do Estado.

Assim, à medida que a burguesia se consolidava como classe dominante, elaborava e colocava em prática, por meio do protagonismo de seus intelectuais, seus interesses políticos e econômicos. O que não foi diferente para a classe operária, especialmente a urbana, que, conforme criava seus intelectuais, particularmente pela atuação de partidos, via crescer a consciência de classe e a intervenção mais radical na luta pela transformação social.

No ponto de vista da práxis dos intelectuais na sociedade, Gramsci chegou a defini-los como “comissários” e até “funcionários” (GRAMSCI, 2004, p. 20). Conforme expõe Giroux (1997, p. 186) o intelectual “é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de idéias. Os intelectuais são mediadores, legitimadores e produtores de idéias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política”.

A preocupação de Gramsci com a questão dos intelectuais está mais desenvolvida no Caderno 12², no sexto ano de cárcere, em 1932. Em relação a esse tema, suas ideias constavam no programa de estudos que ele havia revelado à Tatiana Schucht, sua cunhada, em março de 1927. O texto “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”, título atribuído aos escritos do intelectual sardo, constituiriam uma das maiores contribuições no campo do marxismo para a questão dos intelectuais como parte estratégica da luta revolucionária.

Um dos principais temas do Caderno girava em torno dos tipos de intelectuais e uma questão torna-se central e determinante: a afirmação

² Caderno em que apresentou reelaborações de notas que foram apresentadas, inicialmente, no Caderno 4. No Caderno 12, conforme afirma Duriguetto (2014), a atividade de direção intelectual amplia-se do econômico para as esferas social e política.

de que todos os homens são intelectuais, apesar de nem todos exercerem essa função na sociedade. Para Gramsci (2004), não eram intelectuais apenas os que se dedicavam às atividades filosóficas, literárias, jornalísticas, mas também aqueles que, nas relações sociais, exerciam funções que pudessem legitimar a ordem social, defendendo ou difundindo ideias e valores.

Do mesmo modo, é fundamental destacar que o autor considerava intelectuais orgânicos aqueles que atuavam na manutenção da hegemonia dominante ou contra ela. Gramsci (2004) denominou “orgânica” essa práxis intelectual, porque, nos dois casos, existe uma ação social que busca um consenso em torno de um projeto político. O intelectual orgânico é aquele que está a serviço, ou seja, é um funcionário: técnico, administrador, gerenciador, supervisor etc. Assim, o filósofo evidenciava o caráter político de classe, sempre presente na atuação dos intelectuais, e descartava qualquer possibilidade de que sua ação se apresentasse como neutra na esfera social.

Nesse contexto, Gramsci (2004) se perguntava: “Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem sua própria categoria especializada de intelectuais?” (GRAMSCI, 2004, p. 15). O problema era inquietante e, ao lado da sua preocupação com a “filosofia da práxis”, o estudo acerca dos intelectuais tornou-se tema fundamental na compreensão do modo como, em determinada sociedade, organizavam-se e justificavam-se as práticas sociais. Em relação ao caminho da sua investigação, declarou:

Evidencia-se aqui a consistência metodológica de um critério de investigação histórico-política: **não existe uma classe independente de intelectuais**, mas todo grupo social tem uma própria camada de intelectuais ou tende a formar uma para si; mas os intelectuais da classe historicamente (e realisticamente) progressista, nas condições dadas, exercem um tal poder de atração que

terminam, em última análise, por subordinar a si os intelectuais dos outros grupos sociais e, assim, criar um sistema de solidariedade entre todos os intelectuais com laços de ordem psicológica (vaidade etc.) e, muitas vezes, de casta (técnico-jurídicos, corporativos etc.) (GRAMSCI, 2014b, p. 64, grifos nossos).

O estudioso também buscava compreender como a criação e a manutenção de um “senso comum”, por uma certa categoria de intelectuais vinculados aos interesses dos setores dominantes, poderia ser fundamental para a manutenção de uma hegemonia. Dessa forma, ele desvendava como as camadas de intelectuais surgiam em sociedades vinculadas a grupos econômicos, além de colocar em evidência os grupos que, tradicionalmente, resistiam às mudanças históricas (os grupos tradicionais).

Quanto à categoria dos intelectuais tradicionais, dentre outros, Gramsci discutiu, o fato de o clero ser composto por intelectuais tradicionais, isto é, conservadores, mantenedores do *status quo*. Na complexa formação social de sua época, o autor evidenciou a ligação entre a Igreja e o Estado, em particular, e apresentou o problema da expropriação e da manutenção de propriedades, além do apoio que exerceram na construção da hegemonia do bloco agrário. Essa questão foi retomada nos Cadernos, momento em que considerou os eclesiásticos como a mais “típica destas categorias intelectuais”, que, ao longo da história, “monopolizaram durante muito tempo [...] alguns serviços importantes: a ideologia, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc.” (GRAMSCI, 2004, p. 16).

Para Gramsci, a noção de intelectual não se encontrava em atividades ou em atributos, ou seja, no fato de se exercer alguma atividade intelectual, mas no papel ou na função que se exercia na sociedade. Em outras palavras, era na integração com o conjunto das relações sociais existentes em determinada sociedade que se encontrava, na visão de Gramsci, a

explicação do que é ser intelectual. Sendo assim, o autor faz as seguintes considerações:

- 1) Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...]
- 2) Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. (GRAMSCI, 2004, p. 15-16).

Em uma perspectiva sociológica, ao analisar a organização do poder industrial, Gramsci compreendia que os intelectuais possuíam uma função social de porta-voz dos grupos ligados ao mundo da produção. Assim, como representantes da hegemonia ou do “bloco histórico” no poder, realizavam ou articulavam atividades que asseguravam o consenso ideológico da massa em torno dos setores dominantes. Eles, afirmava o estudioso, “são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas, da hegemonia social e do governo político [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 18).

Para o autor, a organicidade dos intelectuais era fundamental no processo da reprodução social, na medida em que ocupavam espaços sociais de decisão. A perspectiva das classes subalternas tornou-se objeto de longa análise nos Cadernos, que apresentavam como papel fundamental para os seus intelectuais, o trabalho pela formação de uma nova cultura, que podia

ser compreendida como uma contra hegemonia e que tinha como objetivo final as lutas organizativas no seu momento histórico e social.

No que se refere ao nível da atuação dos intelectuais, a partir da discussão sobre o que denominou a “Era do *Risorgimento*”, Gramsci (2014b) afirmava que esse aspecto

[...] também está relacionado ao problema de qual grupo social exerce a direção política e intelectual sobre as grandes massas, direção de primeiro grau e de segundo grau. (Os intelectuais exercem muitas vezes uma direção de segundo grau, uma vez que eles próprios estão sob a influência dos grandes proprietários de terra, e estes, por sua vez, direta e indiretamente, de modo parcial ou de modo total, são dirigidos pela grande burguesia, especialmente financeira). (GRAMSCI, 2014b, p. 205).

Vale destacar, ainda, a relevância atribuída por Gramsci ao papel do partido político como um intelectual coletivo. O partido constituiria um instrumento privilegiado de formação que realiza, na sociedade civil, a educação dos novos intelectuais para a função de quadros dirigentes. Também chamado de “O Príncipe Moderno”, trata-se de uma função “diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual” (GRAMSCI, 2004, p. 25) e de um “agente da vontade coletiva transformadora” (COUTINHO, 1992, p. 103). Nesse sentido, o partido era a única organização de intelectuais que seria capaz de formar uma vontade coletiva das massas populares.

Um aspecto importante é a contínua defesa realizada por Gramsci no que diz respeito a uma reforma intelectual e moral que, de certo modo, explicava-se pelo clima social da época. Esse momento da história clamava por uma “reforma” que criasse uma relação entre cultura e sociedade, intelectuais e povo (GRUPPI, 1978). Ademais, o estudioso desloca a discussão, relacionada aos intelectuais, de um plano de natureza abstrata

(que foi sendo constituído ao longo da história da humanidade, especialmente no período do Iluminismo) para um plano em que o intelectual está associado à atividade conectiva, em que precisava atuar ativamente na vida prática.

A formação dos intelectuais das classes subalternas

A produção teórica e a prática política de Gramsci voltadas à questão da educação dos trabalhadores, no período pré-cárcere, têm significativa importância para o processo de formação dos intelectuais, como discutido nos Cadernos. A conjuntura da Revolução Russa e o fim da Primeira Guerra levaram Gramsci ao problema da organização do movimento socialista e proletário, e a educação era fundamental. A primeira edição da revista “L’Ordine Nuovo”, lançada em 1º de maio de 1919, trazia como subtítulo seu propósito geral, ser uma “resenha semanal de cultura socialista”, configurando-se como importante veículo de divulgação revolucionária. A perspectiva da publicação é enunciada de forma clara ao seu público e apresenta palavras de ordem fundamentais para os propósitos do movimento. A instrução e a agitação política e organizativa são fundamentais para os objetivos revolucionários, como se lê ao lado do título: “Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força” (GRAMSCI, 2014a, p. 52).

O sistema escolar italiano, como não podia ser diferente, não correspondia aos interesses dos trabalhadores, pois atendia às finalidades dominantes, ao manter um modelo dualista de escolarização. A crítica de Gramsci ao sistema já podia ser notada no texto “Homens ou Máquinas?”, de 1916. O sistema enfatizava o ensino técnico para as massas, com finalidades profissionais específicas. Com isso, atendia aos interesses das classes dominantes por trabalhadores tecnicamente qualificados e produtivos.

Nesse sentido, havia uma escola popular profissionalizante que, segundo Gramsci, tinha a finalidade de manter a divisão de classes.

Em “L’Ordine Nuovo”, as classes subalternas encontram a defesa da autoeducação dos trabalhadores nas fábricas; o espaço mais genuíno, porque era o local em que o trabalhador se mostrava como produtor da riqueza social. O movimento dos conselhos de fábricas evidenciou a capacidade de auto-organização das massas e a importância da cultura na luta revolucionária. A organização em conselhos se mostrou como base da estruturação da escola do trabalho, capaz de articular os conhecimentos técnico e científico e a cultura humanista. O trabalho propiciaria a formação do novo homem, aquele forjado no processo produtivo fabril. A autodisciplina e a vontade política decidida conduziram a formação de novos quadros para a autogestão e a administração pública.

Entre 1922 e 1924, o filósofo Giovanni Gentile ocupou o cargo de ministro da Instrução Pública no governo fascista e, em 1922, propôs a reforma do sistema educacional italiano. Essa reforma, segundo Gramsci, criou a fratura entre as escolas primária e média e a escola superior, acentuando a diferença entre a educação das classes dirigentes e a da massa dos trabalhadores.

No cárcere, a elaboração do Caderno 12 apresenta o discurso sobre os intelectuais e a escola de forma “entrelaçada” (MANACORDA, 1990). Para Gramsci, existe um desafio que envolve discutir a escola e a formação das classes subalternas. A defesa de uma escola unitária é desenvolvida e tem o propósito de estabelecer uma crítica à reforma que estava em curso, o que colocava em questão a formação de novos intelectuais e intelectuais de novo tipo a serviço das classes subalternas, ao ser difundido uma cultural geral entre as novas gerações.

O discurso de Gramsci sobre a importância da escola é precedido pelo discurso sobre os intelectuais. A escola tem o papel de formar novos

intelectuais, em particular, os intelectuais das classes subalternas. Apesar de expor a organização escolar e seu papel geral na formação de especialistas de diversas áreas, o pensamento de Gramsci destaca a formação de intelectuais dirigentes, conforme a expectativa dos subalternos.

O Caderno 12 apresenta uma crítica ao sistema educacional italiano, voltado a produzir um novo conformismo em torno da estrutura econômica da nação italiana, tendo como ponto de partida a questão da cultura. O problema da formação cultural resulta das discussões sobre os intelectuais e a sua função na sociedade. Diante de si, Gramsci tem um modelo escolar que não estava ao alcance e nem servia aos interesses dos subalternos e que era considerado incapaz de atender à necessidade de formação e desenvolvimento cultural, bem como de promover a apreensão da alta cultura. A escola promovia a exclusão, porque não tornava possível a formação de homens capazes de sistematizar o real por meio do saber científico, do artístico e do filosófico.

Ao longo do Caderno 12, o tema da escola no mundo moderno é apresentado por Gramsci (2004, p. 19) como o “o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Esse processo inicia-se com o “enorme desenvolvimento” da organização escolar nas sociedades que se formaram com a crise e a dissolução do mundo medieval, segundo Gramsci, com a preocupação de “aprofundar e ampliar” a “intelectualidade” de cada indivíduo. Tal processo culminou com a multiplicação de especialidades, “graus diversos” de formação que provocam a emergência da “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica.

Para o processo de industrialização dos países, a difusão da instrução primária foi fundamental. Com isso, ampliou-se a “base possível para a seleção e elaboração das mais altas qualificações intelectuais” (GRAMSCI, 2004, p. 20). Foi nessa realidade concreta que a classe burguesa elaborou as diversas camadas intelectuais, conforme seus interesses.

Para explicar a crise pela qual passava a escola, Gramsci afirmava que, para atender ao processo produtivo moderno e à crescente complexidade das atividades práticas, ampliaram-se as especializações e, com isso, a formação dos profissionais para atender a essas transformações. As tendências, segundo Gramsci, são as de que cada atividade prática tenha uma escola especializada e cada atividade intelectual, círculos próprios de cultura. Cada vez mais as escolas para os ramos profissionais se especializaram, e os processos de diferenciação e particularização levaram as instituições ao caos, “sem princípios claros e precisos”, o que também se denominou “crise do programa e da organização escolar” (GRAMSCI, 2004, p. 33).

Para Gramsci (2004, p. 38) o problema fundamental era que “entre o liceu e universidade, isto é, entre a escola propriamente dita e a vida, existe um salto, uma verdadeira solução de continuidade, não uma passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral)”. O desenvolvimento industrial provocou a necessidade de um novo intelectual, o que fez nascer, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual). No tempo de Gramsci, a tendência era:

[...] a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminadas (GRAMSCI, 2004, p. 33).

O mundo moderno trouxe consigo a ampliação da categoria dos intelectuais. Assim, era possível falar em intelectuais de tipo urbano, que cresceram com a indústria, e de tipo rural, em grande parte, “tradicionais”.

Nesse ponto, Gramsci faz um importante alerta: era preciso estudar a subordinação efetiva do camponês aos intelectuais e porque ele não forma seus próprios intelectuais.

Para Gramsci, era preciso um projeto capaz de desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões, e a escola de seu tempo não correspondia a essa necessidade. Para isso, ele propôs que se inventariassem as formas possíveis para a organização e a divulgação da cultura, o que seria fundamental para a realização plena do ser humano, no sentido contrário da proposta educacional de seu tempo.

Ademais, Gramsci fez uma análise que é referencial para a compreensão do processo de escolarização na sociedade capitalista e suas contradições. Ele apresentou sua concepção de escola unitária, com o objetivo de superar a crise trazida pela sociedade burguesa:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2004, p. 33-34).

A formação técnica e política de dirigentes é posta em questão. Os novos tipos de funcionários especializados, que atuam e deliberam de forma colegiada, deveriam ter um mínimo de cultura geral. Seria necessário um processo formativo colegiado (exemplo das redações de revistas), realizado por meio de discussões em círculos, críticas, sugestões, conselhos, indicações metodológicas e críticas construtivas, voltado para a educação recíproca. Trata-se, portanto, de um trabalho de complementação da qualificação coletiva, a fim de se formar um grupo homogêneo de intelectuais. Desse modo, seria possível encontrar uma disciplina

intelectual, desenvolver a escrita, formar autodidatas, mas ter o apoio dos mais “aptos”, enfim, seria possível “taylorizar o trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2004, p. 36).

Foi assim que Gramsci pensou sobre o processo de inserção dos jovens em atividades sociais, mas a ampliação de atividades práticas em uma escola de tempo integral, para ser viável, deveria ser totalmente custeada pelo Estado. Como deve ser o estudo segundo Gramsci? “[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2004, p. 49). Em termos de programa,

[...] ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção de mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. (GRAMSCI, 2004, p. 37).

A escola unitária seria capaz de inserir o jovem na vida social e prepará-lo para promover a reforma intelectual e moral, porque criaria a

[...] autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 2004, p. 39).

A escola unitária difunde a cultura geral, porque organiza a formação do homem no sentido da vida concreta, promovendo a formação ampla e o desenvolvimento das capacidades individuais do domínio intelectual até as habilidades físicas. É unificadora das aprendizagens de caráter científico até as atividades prático-produtivas e deveria envolver desde os estudos da escola básica elementar até os estudos universitários. Gramsci (2004, p. 41) defendia uma profunda reestruturação da organização acadêmica e a unificação das organizações culturais, “integrando o trabalho acadêmico tradicional [...] com as atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho”. Assim, afirmava que seria “construído um mecanismo para selecionar e desenvolver as capacidades individuais da massa popular, que são hoje sacrificadas e definham em erros e tentativas sem perspectivas” (GRAMSCI, 2004, p. 41). Nesse sentido, evidenciava que o princípio educativo da escola deveria ser o trabalho (GRAMSCI, 2004).

Nesse processo formativo, Gramsci argumentava em favor do estudo, também considerado por ele como trabalho, e fazia um alerta sobre a participação das massas na escola: não afrouxar a disciplina de estudo. “Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades” (GRAMSCI, 2004, p. 52).

A educação técnica, correspondente ao mundo moderno, deveria constituir-se à base do novo tipo de intelectual, com uma formação adequada ao “desenvolvimento das formas reais de vida”. O novo intelectual deve inserir-se ativamente, na “vida prática” – construtor, organizador, “persuasor permanente” – do trabalho à ciência, à “concepção humanista histórica”; de “especialista” à “dirigente”, ou seja, especialista mais político.

No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual. [...] O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista+político). (GRAMSCI, 2004, p. 53).

O que diferencia o novo intelectual das categorias já existentes é sua formação direcionada à omnilateralidade. Gramsci reivindica o elemento genuíno da modernidade, sem dispensar a formação geral, por isso, valoriza a educação técnica como componente dessa formação. Assim, a escola ocupa um papel não exclusivo, mas importante, na formação de intelectuais que organizam uma nova cultura.

Os professores como intelectuais orgânicos

A formação de um corpo de professores de vanguarda constituía-se um dos principais desafios a serem enfrentados na construção da escola unitária. A sua atuação não poderia coincidir com a prática autoritária e fechada, muito menos de um intelectual pedante. A sua abertura constituía-se a base necessária para o engajamento com os educandos. A partir desse critério básico, o “trabalho vivo” do professor tem fundamental importância na criação do nexo instrução-educação na medida em que ele “é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos” (GRAMSCI, 2004, p. 44). O papel do professor não reacionário e mesquinho é se transformar em uma referência e um “guia amigável”, acelerando e disciplinando o processo formativo do estudante.

No desafio de formar novos intelectuais, em particular, professores, está implícito o processo de formação política de um novo homem, capaz de ver, sentir e agir com e para outro mundo. Esse intelectual de novo tipo constitui-se como sujeito determinante no processo de ação e de veiculação ideológica, ou seja, de construção da hegemonia. No caso do intelectual professor, seu papel é insubstituível e sua tarefa de mediação nonexo instrução-educação pressupõe sujeitos capazes de estabelecer vínculos com o educando, não se limitando às relações escolares.

Essa questão pressupõe compreender a relação entre os intelectuais e as massas populares, um dos pilares pedagógicos da luta contra-hegemônica. A atuação do intelectual, ao lado das classes subalternas, para a superação do senso comum, visa à transformação revolucionária e à criação de um novo conformismo social. O professor como intelectual, na perspectiva de Gramsci, deveria fazer uso da dialética materialista, como condição necessária para a mudança da visão fragmentária e desagregada presente na concepção de mundo do senso comum. Nesse sentido, o filósofo afirma que

[...] a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 2014a, p. 103).

A relação de organicidade desses professores populares com as massas constitui-se questão central para a construção do bloco intelectual-moral. Nesse processo, as ações para o desenvolvimento da capacidade hegemônica evidenciam a unidade em torno da libertação dos interesses

corporativos e do imediatismo. Por essa razão, caberia o esforço de constituir uma visão de mundo coerente e unitária, sem a qual não seria possível organizar uma classe coesa e uma nova hegemonia.

Como uma das principais organizações culturais na sociedade, as instituições educativas escolares reúnem intelectuais que têm grande capacidade de persuasão. A manutenção da hegemonia burguesa depende, em grande parte, das políticas de Estado que direcionam a ação das escolas para dar forma aos interesses dominantes. Afinal, o controle acerca das consciências é tão importante quanto o domínio das forças de produção (MORROW; TORRES, 1997).

Na perspectiva das classes subalternas, porém, as reformas moral e intelectual preconizadas por Gramsci dependeria da atuação dos professores como intelectuais orgânicos colocarem em prática a formação de novos quadros que, originários das classes populares, ajudariam a construir uma nova hegemonia e um novo bloco histórico. Na perspectiva de Giroux (1997), por sua vez, o pedagógico irá tornar-se mais político e o político mais pedagógico quando o professor, como um intelectual transformador

[...] utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (GIROUX, 1997, p. 163).

Com essa atuação orgânica, o professor pode combinar a reflexão e a prática acadêmica, o que possibilita o desenvolvimento de sujeitos críticos e atuantes politicamente.

O diálogo é considerado central no processo de libertação e transformação social, porque, de acordo com os referenciais estudados, constitui o método e a prática pedagógica sem a qual não seria possível pensar a

superação das relações de dominação. A educação dialógica pressupõe o estabelecimento de uma nova relação entre o educador e o educando, e do movimento dialético entre estrutura social e consciência humana.

Gramsci (2014a), ao considerar a perspectiva da tradição pedagógica moderna, compreende que a relação entre o educador e o educando deve ser ativa, não vertical. Assim, compreende a relação educativa como bidirecional, ou seja, toda a relação entre indivíduos, independentemente de onde aconteça e de sua condição, será sempre uma relação pedagógica.

Este problema pode e deve ser aproximado da colocação moderna da doutrina e da prática pedagógicas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, **todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor**. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. (GRAMSCI, 2014a, p. 399, grifos nossos).

Ao exprimir sua opinião acerca das relações de aprendizagem, Gramsci (2014a) deixa explícito que elas não se resumem ao ambiente escolar. Assim, o filósofo reitera o fato de que a construção da hegemonia e da contra hegemonia é um processo que acontece por meio de atividades não restritas à sala de aula.

Outra característica fundamental é que a criticidade pode ser compreendida como uma postura radical de contínua reflexão. Essa posição frente à vida é considerada um pressuposto metodológico sem o qual não seria possível o conhecimento crítico da realidade. Como um processo de desvelamento, apresenta-se como ação necessária que torna possível a prática transformadora. Como a premissa política da sua atuação, a criticidade requer autoconsciência crítica acerca das condições políticas,

econômicas e sociais de sua atuação e dos fins também políticos, econômicos e sociais dela. Sendo assim, conforme explica Gramsci (2007),

[...] na formação dos dirigentes, é fundamental a premissa: pretende-se que sempre existam governados e governantes ou pretende-se criar as condições nas quais a necessidade dessa divisão desapareça? Isto é, parte-se da premissa da divisão perpétua do gênero humano ou crê-se que ela é apenas um fato histórico, correspondente a certas condições? (GRAMSCI, 2007, p. 325).

Como processo de desalienação, a criticidade pressupõe a problematização contínua do mundo e das relações que se encontram em constante mudança, com o objetivo de desmistificá-los e desnaturalizá-los. Nesse sentido, Gramsci (2004; 2014a) atribui ao trabalho cultural crítico a compreensão das estruturas e de todas as relações de poder que sustentam a sociedade de classes. O processo educacional deveria promover essa compreensão, como própria valorização da história do trabalho, como forma de autoconhecimento coletivo. Como resume Jesus, a função do professor ganharia em amplitude, quando ele: “[...] é o agente capaz de amarrar o econômico ao político e ao ideológico, nas diferentes formações sociais ou ‘blocos históricos’” (JESUS, 1985, p. 75).

O professor, como intelectual, atua como agente das elevações cultural e política para a consciência de classe das massas populares. A sua atuação, conforme descrito por Gramsci (2014a), é base de um amplo “círculo de influência”, pois

[...] o processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectuais-massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente, mas todo o progresso para uma nova ‘amplitude’ e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simples, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, com a passagem de indivíduos, ou mesmo de

grupos mais ou menos importantes, para o estrato dos intelectuais especializados. (GRAMSCI, 2014a, p. 104-105).

No caso dos professores como intelectuais orgânicos das classes populares, há o desafio de tornarem-se profissionais especialistas, algo além da função de contribuir com a homogeneidade e a consciência de classe. Com isso, destacava a necessidade associar a elevação da criticidade do educando com a formação nas esferas técnica e científica, profissional e política. Ademais, convicto das teses de Lênin (2020), Gramsci (2014a) compreendia que a ação revolucionária do professor não se daria sem teoria e ação política revolucionária.

O professor como intelectual orgânico, com ideais político-pedagógicas revolucionários, dominaria saberes tanto teóricos quanto práticos. Na perspectiva de Giroux (1997), a concepção política de educação gramsciana compreende que a escola deve constituir-se como um espaço de possibilidade e de luta. Aos professores, como intelectuais transformadores, caberia uma atuação coletiva e criativa. Como afirma Coutinho (1999), o olhar para a ação do professor, desde as noções desenvolvidas por Gramsci, deveria ter a política como norteadora da análise da sociedade, e é, justamente, na esfera da teoria política que se apresentam as suas mais importantes contribuições para pensar a educação dos professores como intelectuais.

A perspectiva de uma nova sociedade pelo caminho de uma “reforma intelectual e moral”, de acordo com Gramsci (2004), implicaria a formação de intelectuais vinculados aos interesses das classes subalternas. Esses intelectuais estariam compromissados com a atividade educativa e conscientes de que, em sua tarefa revolucionária, a libertação ocorreria com o povo. Portanto, é importante destacar que os professores não podem ser considerados intelectuais orgânicos das classes populares, em

função, apenas, da sua proximidade com elas, mas por sua práxis transformadora voltada para a construção de uma nova ordem econômica e social. É na perspectiva dessa integração com as massas populares, que se encontra, na visão de Gramsci, a definição do que é o professor como intelectual revolucionário.

Referências

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Nova edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **A questão dos intelectuais em Gramsci**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, 2014, n.118, p.265-293, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282014000200004>. Acesso em: 05 maio 2020.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b. v. 5.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

JESUS, Antonio Tavares de. **A educação como hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. 1985. 183 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252657>>. Acesso em: 16 maio 2020.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Que fazer: questões candentes de nosso movimento**. São Paulo: Boitempo, 2020.

MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1º capítulo seguido das Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. **Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural**. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 20, p. 31-51, jan. 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10325>. Acesso em: 05 maio 2020.

Mounier: o intelectual atento ao *événement* na construção da sua filosofia da pessoa

Henrique Klenk

Mounier, o intelectual

Este capítulo aborda o Pensamento de Emmanuel Mounier enquanto um intelectual orgânico a serviço do Personalismo, ou seja, da filosofia da pessoa e da comunidade proposta por ele. A categoria intelectual perpassa a existência engajada de Mounier, um homem do seu tempo que procurou dar respostas aos males de sua época. Trilharemos aqui categorias importantes para o personalismo, são elas: intelectual, a fim de exemplificar a atitude do filósofo frente às demandas; a categoria de Pessoa, elemento fundamental para a construção do Personalismo; e, a categoria de *événement*, que constitui as situações limites que fizeram com que Mounier se mobilizasse frente aos acontecimentos.

Com relação à categoria de intelectual podemos começar citando o filósofo italiano Antônio Gramsci quando em sua obra *-Os intelectuais e a organização da cultura-* afirma, em outras palavras, que todos os homens, e mulheres, são intelectuais, porém, nem todos exercem a função de intelectuais. Para Gramsci o intelectual é um organizador de um projeto, de uma visão de mundo e ao mesmo tempo mobilizador de outros personagens em prol deste projeto (GRAMSCI, 1982).

Se formos visitar o texto sobre os intelectuais de Gramsci podemos encontrar elementos que confirmam a origem e a missão do intelectual, seja ele do tipo orgânico ou tradicional, de origem urbana ou rural. Segundo o autor,

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, um novo direito, etc., etc. (GRAMSCI, 1982, p. 3).

Ao retratar a trajetória da história intelectual, Helenice Rodrigues da Silva apresenta como a personagem e a categoria intelectual foram construídas na França ainda no século XIX com o aparecimento do caso Dreyfus. Porém, a autora explicita que para os franceses o termo intelectual tem origem e caráter polissêmico, já que inicialmente ele era sinônimo de clérigo, representando uma certa sacralidade da função que o intelectual desempenhava.

Afirma a autora que

No final da idade média, com a laicidade da vida cultural, os clérigos leigos eruditos substituem os clérigos da igreja, outrora garantes da tradição cultural. A partir de então, o termo “clérigo” começa a designar o “homem da cultura”. Por outro lado, o Século das Luzes forja um outro modelo de “intelectual” moderno, devoto ao culto da razão, que seria o “escritor jurista” da idade clássica, segundo expressão de Michel Foucault. Voltaire é a encarnação mais expressiva deste modelo. Pretendendo representar a lei de Deus ou do Estado em nome da razão universal, o “escritor jurista” tem por dever denunciar os despotismos, as mentiras e as injustiças (SILVA, 2002, p. 14).

Com relação ao caso Dreyfus, a autora comenta que o adjetivo intelectual nasce a partir dele com uma conotação pejorativa, já que estava direcionado a representar àqueles que buscavam a revisão da condenação

injusta do Oficial Francês de origem judia. Na sua defesa, uma das pessoas que mais representou essa função intelectual, denunciando os erros do processo foi o escritor Émile Zola em seu famoso artigo intitulado *J'accuse*. Este caso representou o embate político entre dois polos antagônicos os “intelectuais”, representado uma visão mais universalista de política, contra os conservadores nacionalistas.

Com a passagem dos grandes acontecimentos históricos do século XX, sobretudo as guerras, surge uma nova categoria de intelectual, desta vez, mais aproximada aquela apresentada por Gramsci, o intelectual engajado, uma espécie de profeta de seu tempo, denunciando as razões de Estado, a política e anunciando um mundo melhor possível, reacendendo a esperança sem cair na sedução da ideologia, do embate ideológico ilustrado pela guerra fria, por exemplo. Em outras palavras, “por um lado ele tem por função a produção do conhecimento, a elaboração das ideias, por outro lado, investido por essas mesmas ideias, ele “enuncia a verdade” (SILVA, 2002, p. 17).

Vimos a partir do exposto até aqui, que os intelectuais não se distanciam da sua condição de ser histórico, de fazer parte da história, de acontecer com ela. Neste sentido, no caso de Mounier compreendo que ele é um intelectual do tipo tradicional que, a medida que vai se aprofundando e se engajando na filosofia da pessoa e funda o movimento do personalismo em torno da revista *Esprit*, se torna, inevitavelmente, um intelectual de tipo orgânico, engajado. (Por isso Mounier teria negado a possibilidade de fazer carreira universitária, seu interesse era permanecer no campo da cultura, orgânico as necessidades da pessoa).

Neste sentido, são os *événements* que vão despertar em Mounier a necessidade de se tornar um intelectual a serviço da pessoa. Vale lembrar que não é um grupo organizado que faz com que Mounier se torne um intelectual orgânico, mas sim as exigências do mundo da pessoa, por meio

do enfrentamento aos “événements” que o conduzem a ser o emissário na organização da filosofia da pessoa contra a “desordem estabelecida”, daí a função profética do intelectual Mounier.

Mounier e o événement: sua trajetória ao Personalismo

Emmanuel Mounier (Grenoble, 12 de abril de 1905 - Châtenay-Malabry, 22 de março de 1950) foi um filósofo francês, fundador da revista *Esprit*, publicação que se tornou a raiz do movimento personalista, bem como do Personalismo enquanto filosofia.

O personalismo foi uma corrente filosófica, humanista cristã, que propunha uma terceira via entre o capitalismo liberal e o marxismo. Mounier se preocupou em disseminar, por meio do movimento *Esprit*, bem como de sua Revista, as ideias e a defesa do Personalismo no âmbito da sociedade francesa das décadas de 1930 e 1940.

O movimento tinha como objetivo fazer face à crise econômica mostrando que ela era fruto de questões mais profundas na sociedade, para além da economia. Por isso, Mounier a denomina de *crise de civilização*, por ele denunciada juntamente com os princípios liberais do Estado moderno que destituíram a pessoa de sua dimensão transcendental. Por este motivo, o autor anunciou a necessidade de se refazer o renascimento por meio de uma revolução sob o primado do espiritual, como veremos ao longo desta tese.

Além disso, o modelo econômico denunciado por Mounier, caracterizava-se pela oposição da ideia de pessoa à ideia de indivíduo, dualidade fortemente combatida pelo Personalismo mounieriano. Para Mounier, só a pessoa, enquanto dimensão comunitária (plural) do ser, contrariando a noção de indivíduo, seria capaz de impulsionar a revolução personalista e comunitária.

Neste sentido, as grandes ideias do Personalismo eram: a recusa do liberalismo, que caracterizou a “desordem estabelecida” e o foco no individualismo do qual comentamos; a recusa do estatismo, do fascismo e do comunismo totalitário. Esses modelos de Estado seriam contrários à dignidade da pessoa. Da mesma forma, o movimento em torno do Personalismo de Mounier, se caracterizava também pela recusa de soluções prontas aos problemas da desordem estabelecida e da crise econômica, pois para ele, a solução só teria lugar a partir de uma conversão íntima da pessoa, de uma revolução espiritual primeiramente¹.

Com relação à trajetória existencial, no caso de Mounier, vamos denominá-la de *événement*, categoria desenvolvida pelo próprio autor a fim de situar sua posição frente aos acontecimentos de seu tempo. Foi a necessidade de responder ao *événement* que o levou em direção à elaboração do Personalismo. Para ele, *L'événement sera notre maître intérieur*².

No entanto, a ideia de *événement* é uma categoria que Mounier constrói depois de uma reflexão profunda de seu próprio percurso e das respostas dadas ao longo dos anos aos acontecimentos históricos da sociedade e àqueles que lhe tocaram diretamente, como o caso da doença de sua filha. Esta categoria demonstra o amadurecimento intelectual do filósofo, na busca de compreender seu papel enquanto ser histórico engajado no mundo. Esse é o motivo pelo qual o *événement* se torna categoria central do pensamento de Mounier explicitada na carta ao amigo Domenach.

De acordo com Doucet (1967)³ :

Mounier abraça o acontecimento porque ele acolhe ao homem e a sua condição histórica. É com o intuito de responder à sua tarefa enquanto homem que

¹ Cf. Mounier E. O Personalismo, 1970.

² [O acontecimento será nosso mestre interior] – tradução nossa.

³ As traduções que se seguem são traduções livres sobre nossa responsabilidade.

Mounier está atento aos sinais do tempo. O acontecimento comporta exigências e demandas que ditam e orientam o engajamento. No entanto, o acontecimento não só convida à ação para atender às necessidades de uma situação, mas também personaliza aquele que o acolhe. Do acontecimento decorrem não somente um agir na história, mas também um estilo de pessoa, um tipo de homem. Atendendo às exigências do acontecimento, a pessoa se faz. (DOUCET 1967, p.13).⁴

Segundo Doucet (1967), até que surge o projeto *Refaire la Renaissance* [Refazer o Renascimento], Mounier se configura num cristão que acolhe o *événement*. Por exemplo, sua juventude em Grenoble, a morte de Georges, do padre Pouget, do trabalho na família Davidées, da descoberta de Péguy, bem como o encontro com Maritain. Assim, o *événement* faz do homem pessoa, pois se personaliza na medida em que o acolhe, o inscreve em um agir em resposta ao acontecimento. É o *événement* que leva Mounier a propor *Refaire la Renaissance*, título do seu segundo livro que compila em uma só edição os escritos: *Revolution personaliste et communautaire* [Revolução personalista e comunitária]; *De la propriété capitaliste à la propriété humaine* [Da propriedade capitalista à propriedade humana]; *Personnalisme et christianisme* [Personalismo e cristianismo].

O título do livro simboliza a necessidade de a humanidade retornar ao período de efervescência cultural, científica, de caráter revolucionário e reconstruí-lo sem se distanciar do elemento metafísico que seria o grande motor de todo este processo. Mounier o chamou de “primado do

⁴ Mounier est accueillant à l'événement parce qu'il est accueillant à l'homme et à sa condition historique. C'est afin de répondre à sa tâche d'homme que Mounier est attentif aux signes des temps. L'événement comporte des exigences et des requêtes qui dictent et orientent l'engagement. Cependant, l'événement non seulement invite à l'action pour répondre aux besoins d'une situation mais en outre il personnalise celui qui l'accueille. De l'événement découle non seulement un agir dans l'histoire mais en plus un style de personne, un type d'homme. En répondant aux exigences de l'événement, la personne se fait.

espiritual”. Assim, propõe um projeto de restauração da civilização a partir do exemplo deixado pelo renascimento.

Neste sentido, o filósofo cria o movimento Esprit em 1932, em que *Refaire la Renaissance* se constitui na junção dos textos fundamentais que refletiam a orientação político-filosófica do movimento por meio da revista de igual nome. Segundo Guy Coq, no prefácio da edição do livro *Refaire la Renaissance*, Mounier:

Permanece o pensador do século XX, capaz de dar os meios para escapar às perversões da modernidade: as revoluções tornadas totalitárias pelo desprezo do espiritual, as espiritualidades instrumentalizadas pelos integristas, as justas recusas da ordem do mundo que engendram cataclismos humanos. (COC in Mounier, 2000, p. 9)⁵.

Encontramos nos BAEM – Boletins da Associação dos Amigos de Emmanuel Mounier, um número dedicado inteiramente à questão do *événement*. É mais um motivo que evidencia a importância desta categoria na formação de seu pensamento. No texto intitulado *L'Étranger*, Mounier critica a atitude dos franceses contra os estrangeiros, tidos como bárbaros ou tratados como invisíveis à sociedade. Segundo ele, este tipo de atitude fere a ideia de catolicismo, ou seja, de religião universal. Neste sentido, o autor explica o papel pedagógico do *événement*:

Para cada um de nós, é a virtude que nos é pedida sem que nós a tenhamos escolhido, o acontecimento que vira nossos planos e solicita nossa aceitação, a ocasião que se apresenta, este homem que passa, este temperamento tão diferente do nosso, com o qual nós teremos de construir uma vida de amizade

⁵ *Reste le penseur du XXème siècle, capable de donner les moyens d'échapper aux perversions de la modernité : les révolutions devenues totalitaires par mépris du spirituel, les spiritualités instrumentalisées par les intégrismes, les justes refus de l'ordre du monde qui engendrent des cataclysmes humains.*

ou de casamento, tudo isso que nos tira para fora e além, acima de nós mesmos. (MOUNIER in BAEM 1953, n. 3, p 6)⁶.

No texto seguinte, Mounier ratifica essas afirmações em *L'événement et nous*. Explica que os *événements* são divididos entre aqueles que são causados pelo próprio homem, por suas escolhas e historicidade, e outros que não são suscitados pelo homem e que se colocam de maneira imprevisível sobre o nosso caminho. É o caso, por exemplo, da guerra que representa as escolhas feitas pelo homem e, por outro lado, o problema da doença de sua filha Françoise que representa um *événement* imprevisível.

Dado este panorama, Mounier explica que muitas vezes tomamos atitudes viciosas face ao *événement*. A primeira delas seria a indiferença total, como se nada estivesse acontecendo. Mounier afirma, “Nós os acreditamos doces porque nada os comove” (*id., ibid., p. 9*)⁷. Por outro lado, há aqueles que prestam atenção e dão demasiado valor a tudo de maneira difusa. Nestes casos, “apesar da aparência, não é assim que se ama o mundo, tampouco que se o compreende. A distração é uma dispersão da atenção que arruína a atenção” (*id., ibid.*)⁸. Dando sequência às explicações quanto às atitudes viciosas em relação aos *événements*, Mounier expõe dois outros tipos: os receosos, avessos ao risco, e os desajeitados, desastrados. Neste caso, “*assim estamos todos frequentemente com os acontecimentos: àquele que é insignificante, damos uma sobrevida e uma nocividade por uma suscetibilidade ridícula*” (*id., ibid., p. 10*)⁹.

⁶ *Pour chacun de nous, c'est la vertu qui nous est demandé sans que nous l'ayons choisie, l'événement qui bouleverse nos plans et sollicite notre acceptation, l'occasion qui se présente, cet homme qui passe, ce tempérament si différent du notre avec qui nous aurons à construire une vie d'amitié ou de mariage, tout ce qui nous tire au dehors et par delà, au-dessus de nous-mêmes.*

⁷ *on les croit doux parce-que rien ne les émeut.*

⁸ *malgré l'apparence, ce n'est pas ainsi qu'on aime le monde, ni même qu'on le comprend. La distraction est un éparpillement de l'attention qui ruine l'attention*

⁹ *nous le sommes tous et bien souvent avec les événements: à celui-ci qui est insignifiant nous donnons une survie et une nocivité par une susceptibilité ridicule.*

Assim, em face deste panorama descrito pelo autor, quais seriam os meios de evitar as contradições da ação e tirar proveito das coisas que não dependem da gente, do *événement* que se nos apresenta? Aí está o ponto fundamental de toda a filosofia personalista de Mounier, a questão da metafísica, fazer a análise do *événement* a partir de uma perspectiva metafísica. Este seria um dos pontos de ruptura fundamental com relação ao materialismo. Afirma o autor: “se acreditamos que o mundo é um grande capricho que flutua sem objetivo, só resta colher a flor de cada dia” (*id., ibid., p. 11*)¹⁰.

Esta atitude metafísica seria a responsável por proporcionar uma leitura coerente do mundo, uma leitura que engaja todas as qualidades da inteligência: abertura, vivacidade e presença de espírito. Todas elas ligadas à luz sobrenatural da caridade (*id., ibid.*). Assim, esta orientação de leitura do mundo nos levaria ao princípio da renúncia e do encarar “*faire face*” de maneira dialética, pois:

Renunciar, enfrentar, é o mesmo. Não perder um longo e precioso tempo a arrepende-se do passado, a exigir, para agir sobre um destino, um quadro segundo nossa teimosia. Estar sempre pronto para, como se diz entre o povo, “fazer de novo” ... As qualidades que fazem um grande líder de batalha ou de indústria são as mesmas que fazem de todo homem o líder de seu destino. Não se lamentar, não esperar, adaptar-se, enfrentar. (*id., ibid., p. 12*)¹¹.

A atitude central de acolhida ao *événement* e aos homens faz com que Mounier seja chamado de pensador combatente por Domenach. Para ele, Mounier se faz um tipo de intelectual diferente dos intelectuais burgueses

¹⁰ Si nous croyons que le monde est un grand caprice qui flotte sans but, il n'est que de cueillir la fleur de chaque jour

¹¹ Renoncer, faire face c'est tout un. Ne pas perdre un long temps, et précieux, à regretter le passé, à exiger pour agir sur une destinée, un cadre selon notre entêtement. Etre prêt à chaque instant, comme on dit dans le peuple, à « remettre ça »... Les qualités qui font le grand chef de bataille ou d'industrie sont les mêmes qui font de tout homme le chef de sa destinée. Ne pas gémir, ne pas attendre, s'adapter, faire face

da época. O autor argumenta que o maior ensinamento de Mounier foi seu comportamento em relação aos homens e ao *événement*. Sendo a atitude em relação aos dois sempre a mesma, a de acolhida e de afrontamento (DOMENACH apud BAEM, 1953).

Mounier se deixa educar pelo *événement* a fim de buscar esclarecimento. Apesar de a metafísica ser o contraponto ao marxismo, Domenach afirma que Mounier utiliza recurso da crítica marxista à mistificação para a leitura do *événement*, mas não unilateralmente. Segundo Domenach, “ele não para ali, e ele utiliza também, se posso dizer, o método cristão, que olha para além da verdade tangível, o homem sujeito a Cristo e a Satã” (*id.*, *ibid.*, p. 16)¹².

A leitura amadurecida do *événement* que Mounier realiza o leva a centrar melhor suas análises em torno da Pessoa e seu universo. Por mais que a categoria só tenha vindo ao pensamento do filósofo apenas no final de sua vida, olhando em retrospectiva, ele sempre a teve consigo ao fazer frente ao seu tempo e a história.

Mounier e a categoria de Pessoa

Como vimos até aqui, a Pessoa é tema central e base do Personalismo de Mounier. Neste sentido, devo citar o texto de Maria Vilela Petit no livro *L'événement sera notre maître intérieur* acerca do conceito de pessoa em Mounier.

A autora, que foi próxima da família de Mounier e orientanda de Paul Ricoeur, filósofo que participou do projeto “*Les Murs blancs*”¹³ descreve a origem etimológica do termo Pessoa. Afirma ela que na França, assim

¹² *il ne s'arrête pas là, et il utilise aussi, si je puis dire. La méthode chrétienne, qui regarde au-delà de la vérité tangible, l'homme en proie au Christ et à Satan.*

¹³ Projeto pensado por Mounier, tinha o intuito de organizar um local de atendimento psicopedagógico para as crianças. Além disso, o “muros brancos” serviu de moradia para a família de Mounier e de outros intelectuais envolvidos com o Personalismo e com a revista *Esprit*.

como na Inglaterra, o termo se torna objeto de discussões filosóficas somente no século XIX. No caso da França, em especial, ele aparece primeiro com Charles-Bernard Renouvier (1815-1903). Segundo ela, “entre os grandes pensadores franceses, é preciso ainda reter o nome de Maine de Biran, no qual Emmanuel Mounier via um ‘precursor do personalismo’” (PETIT, M.V., 2014, p. 56)¹⁴.

Evidenciamos, por meio da nossa pesquisa, que é a partir do encontro com Landsberg, discípulo de Max Scheler, que Mounier orienta sua visão de pessoa na década de 1930. Essa visão parte da premissa de que para Mounier o Personalismo é todo movimento filosófico promovido em torno da noção de pessoa. Em particular, o seu Personalismo seria aquele capaz de ir além de um materialismo marxista e de um existencialismo sartriano e que se oporia, sobretudo, à atitude individualista das sociedades modernas pós-renascentistas.

Segundo a autora:

Atitude que, com efeito, estava na origem das crises que se sucediam, e que, aliás, não cessam de suceder-se em nosso mundo – um mundo onde o indivíduo, ao fechar-se em si mesmo, se dedica ao culto ao dinheiro, ao Bezerro de Ouro e, numa espécie de inconsciência narcísica, permanece indiferente ao sofrimento dos outros e até mesmo à justiça social. (PETIT M., 2014, p. 58)¹⁵.

Mounier faz do Personalismo uma atitude de oposição a essas atitudes. Haja vista que a pessoa só se personaliza na medida em que faz de sua existência uma existência engajada e que prefere a aventura humana no lugar do conformismo e da subserviência às “*mots d’ordre*”.

¹⁴ «*parmi les grands penseurs français, il faut encore retenir le nom de Maine de Biran, en qui Emmanuel Mounier voyait un ‘précurseur du personalisme’*»

¹⁵ *Attitude qui, en fait, était à l’origine des crises qui se succédaient, et qui d’ailleurs, ne cessent de se succéder dans notre monde – un monde où l’individu s’enfermant en soi-même se voue au culte de l’argent, du Veau d’Or et, dans une sorte d’inconscience narcissique, demeure indifférent à la souffrance des autres, voire à la justice sociale.*

Compreender o conceito de pessoa no Personalismo de Mounier é fundamental para entender o papel da cultura e da educação como formas mediadoras do processo de personalização da pessoa, que é tantas vezes despersonalizada por regimes totalitaristas e outras doutrinas de estado. E também pela própria desordem estabelecida que se instaurou com o capitalismo e seus princípios individualistas. Por isso, o Personalismo é tido como uma pedagogia.

No projeto “Refaire la Renaissance”, o tema da pessoa aparece primeiro quando Mounier opõe a pessoa à ideia de indivíduo.

Uma das primeiras definições de pessoa é:

A pessoa é o volume total do homem. Ela é um equilíbrio entre comprimento, largura e profundidade, uma tensão em cada homem entre suas três dimensões espirituais: aquela que ascende e o encarna em um corpo físico; aquela que é dirigida para o alto e o eleva a um universal; aquela que é dirigida ao horizonte e o leva para uma comunhão. Vocação, encarnação, comunhão, três dimensões da pessoa (MOUNIER, 2000, RR., p. 85)¹⁶.

Assim, podemos explicar, a partir de Mounier, essas três dimensões da pessoa. A vocação seria a característica de a pessoa, enquanto um Ser, ter de se superar intemporalmente na matéria imperfeita e passível de recomeço que é seu corpo. Daí ser a pessoa um sujeito encarnado no sentido de não poder fugir das situações e das condições na qual se situa, e, por isso, seu chamado é de transcendê-las. Por fim, “[...] minha pessoa não se encontra senão se dando à comunidade superior que chama e

¹⁶ *La personne est le volume total de l'homme. Elle est un équilibre en longueur, largeur et profondeur, une tension en chaque homme entre ses trois dimensions spirituelles : celle qui monte du bas et l'incarne dans une chair ; celle qui est dirigée vers le haut et l'élève à un universel ; celle qui est dirigée vers le large et la porte vers une communion. Vocation, incarnation, communion, trois dimensions de la personne.*

integra as pessoas singulares” (MOUNIER, 2000, RR., p. 85)¹⁷. Esse fato justifica ser a comunidade uma “pessoa de pessoas”.

A restauração do sentido da pessoa deve ocorrer em contraposição aos ismos denunciados por Mounier, principalmente ao individualismo capitalista, materialismo e existencialismo, todos desencarnados do sentido da pessoa. Assim, o Personalismo se coloca algumas linhas de força no sentido da restauração da dignidade da pessoa.

Conforme o autor, essas linhas são:

Luta contra o individualismo, ou seja, contra o regime do anonimato, da irresponsabilidade e da dispersão, do egoísmo e da guerra. Luta contra o personalismo pagão e suas modalidades anarquistas ou fascistas. Busca por um *status* conjugado da pessoa e da comunidade segundo as direções que precisam no seu início esses dois números especiais. Eis as linhas de força de nossa reconstrução personalista. (MOUNIER, 2000, RR., p. 90)¹⁸.

Posteriormente, no texto *“Manifeste au service du personalisme”* escrito em 1936, o autor precisa ainda mais o conceito de pessoa. Nesta obra, que simboliza uma resposta ao manifesto do partido comunista de Marx, na primeira parte, ele faz uma análise do fascismo italiano, do estado socialista alemão e dá ênfase aos princípios do marxismo. O importante, neste texto, é a denúncia feita por Mounier do marxismo contra a pessoa. Mounier compreende que houve uma tentativa de Marx em propor uma dialética personalista na questão da alienação do operário, alienação esta que despersonaliza e desespiritualiza, do ponto de vista do Personalismo. Na luta pela saída da alienação, o marxismo vê um

¹⁷ “[...] *ma personne ne se trouve qu'en se donnant à la communauté supérieure qui appelle et intègre les personnes singulières*”.

¹⁸ *Lutte contre l'individualisme, c'est à dire contre le régime de l'anonymat, de l'irresponsabilité et de la dispersion, de l'égoïsme et de la guerre. Lutte contre le personalisme païen et ses modalités anarchistes ou facistes. Recherche d'un statut conjugué de la personne et de la communauté selon les directions que précisent à leur départ ces deux numéros spéciaux. Voilà les lignes de force de notre reconstruction personaliste.*

otimismo, que aos olhos de Mounier se opõe aos princípios do Personalismo: “é um otimismo do homem coletivo sob o qual se oculta um pessimismo radical da pessoa” (MOUNIER, 1967, MSP, p. 77). Neste sentido, ele não compreende a capacidade de a pessoa, enquanto indivíduo, transformar-se a si mesmo e de “escapar às suas próprias mistificações” (id. Ibid.).

Se o marxismo, de acordo com Mounier, impõe demasiado valor à massa, e neste sentido a revolução começaria dentro da perspectiva da classe, para o Personalismo este processo se daria em primeiro lugar, numa revolução interior à pessoa, uma revolução espiritual que lhe proporcionaria elementos de engajamento para agir no mundo. Assim, em oposição ao primado da massa ideologizada, o autor afirma “que somente a pessoa é responsável pela sua salvação, e que só a ela cabe a missão de levar o espírito onde o espírito tenha desaparecido” (id. *ibid.*, p. 78).

Seguindo na tentativa de elucidar o tema da pessoa em Mounier, deparamos-nos com a segunda parte do MSP, na qual se ressalta uma das dimensões do conceito de pessoa, a dimensão filosófico-religiosa:

Uma pessoa é um ser espiritual constituído como tal por um modo de subsistência e de independência no seu ser; ela alimenta essa subsistência por uma adesão a uma hierarquia de valores livremente adotados, assimilados e vividos por uma tomada de posição responsável e uma constante conversão; deste modo unifica ela toda a sua atividade na liberdade e desenvolve por acréscimo, mediante atos criadores, a singularidade da sua vocação. (MOUNIER, 1967, MSP, p. 84).

Entretanto, o autor pondera que a pessoa não se pode caracterizar rigorosamente, já que ela é a presença do homem em situações encarnadas na realidade. Por isso, Mounier afirma que a vida pessoal é dada a todos aqueles que estão acima do nível da miséria, ou seja, a pessoa só existe na

medida em que ela possua as condições materiais necessárias para a sua existência como pessoa. No entanto, deve-se levar em conta a responsabilidade de cada um pela sua “cegueira”, esta, fruto da liberdade de livre escolha dada pelo criador (id. *ibid.* p. 85-86).

Nesta parte do livro, aparecem mais dois elementos que constituem a totalidade da noção de pessoa: a dicotomia “pessoa e despojamento” e “pessoa e autonomia”, além das já mencionadas, vocação, encarnação e comunhão. Este despojamento é o momento pelo qual a pessoa transcende sua personalidade proprietária das riquezas adquiridas num esforço de renunciá-las. Este é o processo fundamental do Personalismo, o de espiritualização que só tem êxito a partir deste necessário despojamento propiciado pelas situações-limite (id. *ibid.* p. 94-97).

A autonomia é o ímpeto da pessoa em busca da liberdade, não a liberdade do liberalismo, ressalta Mounier, mas à liberdade, que é adesão pessoal ao compromisso com uma vida espiritual libertadora. Por isso, a importância de ela ser uma prerrogativa do sujeito, ficando a cargo do poder institucional - Estado e outras instituições da sociedade - somente as tarefas:

1º Desarmar toda e qualquer forma de opressão das pessoas.

2º Estabelecer em torno da pessoa uma margem de independência e de vida privada que assegure à sua escolha uma matéria, um certo jogo e uma garantia na rede das pressões sociais.

3º organizar todo o aparelho social sobre o princípio da responsabilidade pessoal, pôr em jogo os automatismos no sentido de uma maior liberdade oferecida à escolha de cada um. (MOUNIER, 1967, MSP, p. 104).

No *Tratado do caráter*, obra de orientação psicológico-filosófica, ou um tratado filosófico de psicologia, Mounier traz à tona o mistério íntimo do espírito humano. Por ser cristão, o mistério pessoal em Mounier tem

uma orientação ligada ao transcendental. Assim, não vemos o resultado da complexidade da realidade humana que a torna imprevisível, por isso, livre, mas vemos que as posições contraditórias no texto podem se complementar ao seu final.

O ambiente em que o texto foi concebido, quando Mounier estava preso na época do regime de Vichy¹⁹, ele estava deslumbrado e tinha uma curiosidade epistemológica com relação à psicologia. Podemos afirmar que foi a partir do *Tratado do caráter*, que Mounier reuniu elementos teóricos para a elaboração de seu projeto psicopedagógico no *Les murs blancs*.

Parece-nos que no *Tratado do caráter*, Mounier faz um compêndio do que a pessoa é em sua totalidade, enquanto ser dotado de subjetividade, capaz de orientar a constituição de seu caráter. Apesar de o “mistério pessoal” do sujeito ter uma excessiva carga de transcendentalidade, o caráter da pessoa pode ser definido a partir do caminho feito por Mounier. Este caminho começa por descrever as características físicas da pessoa. Por exemplo: tamanho, cor de cabelo etc.; elementos de sua personalidade, como as características primárias e secundárias: introvertido/extrovertido, ativo/não ativo, emotivo/não emotivo; as influências do meio, chamadas de ambiente coletivo e ambiente corporal, entre outras, e, por fim, a partir do personalismo cristão, a importância da vida espiritual, que daria uma orientação moral ao caráter da pessoa.

Resumidamente, em *Tratado do caráter*, Mounier exprime a dimensão psicológica da pessoa.

Segundo ele:

A pessoa não é uma arquitetura imóvel; ela dura. Ela se coloca à prova o tempo todo. Sua estrutura é na verdade mais parecida com um desenvolvimento musical do que com uma arquitetura, pois ela não pode se representar fora do

¹⁹ Período em que a França colaborou com a Alemanha nazista instalando um governo provisório na cidade de Vichy.

tempo. Seria ela, por isso, um fluxo líquido sobre o qual o pensamento não poderia agir? Não. Como um contraponto, ela guarda sob sua mobilidade sempre nova uma arquitetura axial feita de temas permanentes e de uma regra de composição. [...] uma caracterologia personalista exclui o hábito comum de fixar os traços de caráter em um tipo de atemporalidade objetiva e indiferente, independentemente da afirmação e da recusa, do passado vivo e das opções de valor. (MOUNIER, 1961, TC., p. 51-52)²⁰.

Posteriormente, em *O Personalismo*, publicado originalmente em 1949, Mounier retrata uma breve história da noção de pessoa e da condição pessoal. A primeira questão em torno da pessoa, para o autor, é a definição de que ela não é um objeto, e, portanto, não pode ser tratada como tal. Daí o universo pessoal ser constituído de: uma existência encarnada, o que se opõe ao idealismo; de comunicação, que vai de encontro ao individualismo; de conversão íntima, que se realiza no recolhimento para si, na intimidade, na reflexão; de afrontamento e ruptura; e, por fim, de compromisso, que ocorre na ação engajada.

O mais importante desta primeira parte do texto é a maneira pela qual o autor resgata a história do ocidente reconstituindo a noção de pessoa desde a Grécia clássica dando ênfase a autores como Platão e Sócrates, passando pela compreensão cristã do fenômeno; Kant, Descartes, a questão do cogito; Hegel, a dimensão idealista da dialética da pessoa; Pascal, Kierkegaard, Maine de Biran, sobre as raízes da pessoa e sua zona de emergência; Marx, quando da questão da alienação da pessoa, bem como Renouvier. Quanto a este último, Mounier afirma: “a pessoa, para ele, é antes de mais o não, a recusa de aderir, a possibilidade de se

²⁰ *La personne n'est pas une architecture immobile ; elle dure. Elle s'éprouve à longueur de temps. Sa structure est à vrai dire plus semblable à un développement musical qu'à une architecture, car elle ne peut se figurer hors du temps. Est-elle pour cela un flux liquide où la pensée n'aurait pas de prise ? Non. Comme un contrepoint, elle garde sous sa mobilité toujours neuve une architecture axiale faite de thèmes permanents et d'une règle de composition. [...] une caractériologie personaliste exclut l'habitude commune de fixer les traits de caractère dans une sorte d'intemporalité objective et indifférente, indépendamment de l'affirmation et de refus, du passé vivant et des options de valeur.*

opor, de duvidar, de resistir à vertigem mental e correlativamente a todas as formas de afirmação coletiva, quer sejam teológicas, quer sejam socialistas” (MOUNIER, 1970, p. 32).

Por conseguinte, aparecem os autores que fazem parte da formulação de Mounier em torno da ideia de pessoa: Max Scheler, Buber, Berdiaeff, Bergson, Maurice Blondel, Péguy, Maritain, Landsberg. Neste sentido, é perceptível como Mounier apresenta uma antropologia da noção de pessoa ao longo da história do mundo ocidental e cristão e situa o seu Personalismo às estruturas do universo da pessoa.

Em *“L'événement sera notre maître intérieure”*, os textos escolhidos para compor a segunda parte do livro proporcionam uma noção abrangente sobre o conceito de pessoa. Eles trazem trechos do conjunto da obra de Mounier, que refletem sobre esse tema. Demonstramos que alguns deles sintetizam esta noção, que é base para a formulação de uma comunidade de pessoas, e que para nós, se concretiza na comunidade a partir da educação e da cultura, por ser o Personalismo, como dissemos, um gênero de Pedagogia, ou, uma filosofia pedagógica.

Nesta dimensão, a pessoa não se traduz na ideia que ela possui de si mesma, mas, sim, é a partir da comunicação das consciências que ela se integra ao universo pessoal. Portanto, a comunicação é um fato primitivo, conceito de Biran utilizado por Mounier. Ela se dá “na relação aos outros e às coisas, no trabalho e no companheirismo, na amizade, no amor, na ação, no encontro, e não no isolamento” (MOUNIER 2014, p. 69).

Quanto à relação com a comunidade, o autor propõe os atos originais da existência pessoal. O primeiro seria o sair de si mesmo, “a pessoa é uma existência capaz de soltar-se dela mesma, de despossuir-se, de descentrar-se para ficar disponível ao outro”²¹; o segundo, compreender “Cessar de

²¹ «la personne est une existence capable de se détacher d'elle-même, de se déposséder, de se décentrer pour devenir disponible à autrui »

posicionar-me do meu próprio ponto de vista para situar-me do ponto de vista do outro”²²; terceiro, tomar para si, assumir “o destino, a pena, a alegria, a tarefa do outro, ‘ter dor no seu peito’.”²³; quarto, dar, “a força viva do eu pessoal não é nem a reivindicação (individualismo pequeno-burguês) nem a luta até a morte(existencialismo), mas a generosidade ou a gratuidade, ou seja, até mesmo a doação sem medida e sem esperança de retorno”²⁴; e, por último, o quinto ato, ser fiel, “a aventura da pessoa é uma aventura contínua, do nascimento até a morte”²⁵. Assim, a fidelidade pessoal é uma fidelidade criadora, exige continuidade e atualização permanentes (id. Ibid. p. 94).

Ao longo deste tópico, pudemos compreender a maneira como Mounier centraliza a pessoa no seu Personalismo. A partir da leitura das obras do autor, fica evidente que ele explica que não há como conceituar com exatidão a pessoa e, tampouco, pode-se desenvolver uma filosofia da pessoa e da comunidade sem traçar alguns elementos que levam ao encontro de um universo pessoal. É o caso da existência encarnada, conversão íntima, comunicação, afrontamento e ruptura, compromisso, entre outros.

O que nos parece claro também é o fato de o autor se preocupar sempre em relacionar a dimensão da pessoa na qualidade de ser integral e inacabado, um ser que é material e espiritual ao mesmo tempo, e que carrega em si uma dimensão transcendental, que ultrapassa a materialidade. Por isso, a questão da dificuldade em emitir conceitos fechados em torno da pessoa.

²² «cesser de me placer de mon propre point de vue pour me situer au point de vue d'autrui»

²³ «le destin, la peine, la joie, la tâche d'autrui, 'avoir mal à sa poitrine'»

²⁴ «la force vive de l'élan personnel n'est ni la revendication (individualisme petit-bourgeois) ni la lutte à mort (existencialisme), mais la générosité ou la gratuité, c'est-à-dire à la limite le don sans mesure et sans espoir de retour»

²⁵ «l'aventure de la personne est une aventure continue de la naissance à la mort»

Corroborando com essa afirmativa, Joucla (1970), em um trabalho que analisou a relação entre Marx e Mounier, afirma que o homem (como pessoa):

[...] não se trata de um homem isolado dos seres – homens e coisas – e justaposto a eles, mas de um homem tal como ele vive realmente, em relação e em simbiose constantes com eles através do tecido inextricável dos planos e dos níveis de ser e das relações econômicas e políticas. Educação, vida privada, cultura, vida econômica, vida política, comunidade internacional, cada qual formando um conjunto de seções que mostram que Mounier é preocupado com a totalidade do ser da pessoa sem privilegiar tal ou tal aspecto. (JOUCLA, 1970, p. 12)²⁶.

A noção de pessoa de Mounier, que parte de uma análise antropológica do termo e é, posteriormente, vinculada ao projeto do Personalismo, leva-nos a desenvolver, a pensar a importância da cultura para esse movimento. Mounier distingue o que é a cultura para o Personalismo: a cultura é um movimento pelo qual se devolve à pessoa a sua eminente dignidade e o próprio sentido de ser pessoa de fato. Assim, a cultura é uma dimensão fundamental do universo da pessoa.

Ao encontro deste processo de personalização do sujeito, por meio da cultura, encontramos o papel da educação para o Personalismo. O próprio Mounier já havia atentado para o papel da educação fundada na ideia de pessoa e nas linhas de força do Personalismo.

A título de ilustração, podemos conferir a citação:

²⁶ [...] ne s'agit pas d'un homme isolé des êtres – hommes ou choses – et juxtaposé à eux, mais d'un homme tel qu'il vit réellement, en relation et même en symbiose constantes avec eux à travers le tissu inextricable des plans et des niveaux d'être et des relations économiques et politiques. Education, vie privée, culture, vie économique, vie politique, communauté internationale forment autant des sections qui montrent que Mounier est soucieux de la totalité de l'être de la personne sans privilégier tel ou tel aspect.

Estão aparecendo trabalhos que se esforçariam por definir uma educação fundada sobre a pessoa e por determinar os mecanismos, não digo que «assegurarão» seu jogo, mas que lhe darão sua chance no mundo orgânico de amanhã, no qual há o risco de as forças coletivas incertas de seu equilíbrio a eliminarem. Será necessário obrigar os revolucionários a levantar os verdadeiros problemas. (MOUNIER, 2000, RR., p. 90)²⁷.

Cabe-nos levantar o seguinte questionamento: seria possível na nossa atual conjuntura propor uma educação que fosse ao encontro do que Mounier defendeu ser a Pessoa? Será que o problema da pandemia poderia ser um ambiente para pensar práticas educativas que nos levem ao encontro da pessoa, mesmo estando socialmente distantes umas das outras? Com certeza, a resposta que se der a essas perguntas devem nos aproximar daquela categoria a qual Mounier teve como mestra na formulação do seu Personalismo, o *événement*. É, pois, o acolhimento ao *événement*, que pode nos dar a dimensão pedagógica necessária para enfrentarmos este tempo de incertezas.

Referências

DOMENACH, Jean-Marie. Le sens de l'événement chez Emmanuel Mounier. In: **BAEM-Bulletin des amis d'Emmanuel Mounier** n.3, Abril,1953.

DOUCET, H. **L'interprétation chrétienne de l'événement selon Emmanuel Mounier**. Tese de doutorado, Université de Strasbourg, França, 1967.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.

²⁷ Des travaux se dessinent, qui tâcheraient à définir une éducation fondée sur la personne, et à déterminer les mécanismes, je ne dis pas qui « assureront » son jeu, mais qui lui donneront sa chance dans le monde organique de demain où des forces collectives incertaines de leur équilibre risquent de l'éliminer. Il faudra bien obliger les révolutionnaires à poser les vrais problèmes.

JOUCLA, J. **Karl Marx et Emmanuel Mounier**: le manifeste du parti communiste et le manifeste au service du personalisme. Institut St. Thomas d'Aquin, Paris, 1970.

MOUNIER, Emmanuel. **Oeuvres d'Emmanuel Mounier**. Paris: Seuil, t. I; II; III; IV, 1961-1963.

MOUNIER, Emmanuel. **Manifesto ao serviço do personalismo**. Lisboa: Moraes, 1967.

MOUNIER, Emmanuel. L'événement et nous. In: **BAEM- Bulletin des amis d'Emmanuel Mounier** n.3, Abril, 1953.

MOUNIER, Emmanuel. **L'événement sera notre maître intérieur : Pages choisies**. Paris: Parole et Silence, 2014.

MOUNIER, Emmanuel. **Refaire la Renaissance**. Paris : Éditions du Seuil, 2000.

MOUNIER, Emmanuel. **O Personalismo**. Lisboa: Moraes editores, 1970.

PETIT, M. V. La personne selon Mounier. In: MOUNIER, E. **L'événement sera notre maître intérieure**: pages choisies. Paris: Parole et silence, 2014.

SILVA, Helenice R. da. **Fragmentos da história intelectual: entre questionamentos e perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

Amor e energia em Paulo Freire: a amorosidade enérgica

*Juliana Battistus Mateus Ferreira
Peri Mesquida*

Introdução

Desde os primórdios, as sociedades organizaram maneiras de ensinar os conhecimentos das pessoas mais velhas para as mais novas, considerando a relevância do ensino para a formação do ser humano. Aos poucos, no entanto, a tradição de educar transformou-se em tradição de repassar e repetir. Da relação que o homem estabelece com o conhecimento e com quem o repassa, formularam-se técnicas de ensino, normatizaram-se conteúdos e regulamentaram-se comportamentos. As relações sociais estabelecidas com fins educativos passaram, portanto, a obedecer a regras que avaliam competências e méritos – desde o quê e o como, até o para quem e por quem o processo de ensino se efetiva –, pautados na concepção de mundo dominante.

Já há algum tempo, vivemos em um mundo onde imperam os valores e princípios do capitalismo e, por isso, sustenta-se na existência do opressor e do oprimido. Tais valores e princípios são espalhados pelo chão da escola incisivamente, já que dela depende a manutenção ou transformação do pensamento, do qual decorre a manutenção ou transformação da realidade – sendo a segunda a conscientização.

Para superar esta situação nas escolas, Paulo Freire propõe uma reformulação dos conceitos sobre o papel conscientizador do ensino que implique em novas práticas pedagógicas, visto que os educadores

necessitam ressignificar a educação para poder a ela atribuir objetivos coerentes com a atualidade. Freire afirma estar “absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25). Decorre disso que “é preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1980, p. 40).

Concisamente, o caminho do ensino conscientizador a que Freire se refere é baseado no respeito mútuo empregado nas práticas educativas, que corresponde e interessa a educadores e educandos, e efetiva-se por meio de uma prática pedagógica em que o amor e a energia – ao que chamamos amorosidade enérgica – apareçam expressos por meio do diálogo e da promoção da práxis, características inexoráveis de uma ação educativa comprometida com os sujeitos que dela participam. Da educação promovida nestes termos decorre a verdadeira conscientização, cujo elementos fundamentais apresentamos a seguir.

Elementos teórico-práticos da amorosidade enérgica em Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire, conhecido mundialmente como Paulo Freire, foi um grande pensador da educação brasileira. Ao longo de sua trajetória profissional, sua motivação foi estar a serviço de uma educação libertadora, por isso “a paidéia freireana é mediatizada pelo *logos* da esperança militante – a utopia da libertação” (MESQUIDA, 2007, p. 27). Com este interesse, a educação por ele proposta apregoa a amorosidade e a energia em seu escopo, como características fundamentais. Da amorosidade nos processos de ensino o autor compreende:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia do amor: sadismo em quem domina;

masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, **o amor é compromisso com os homens**. (FREIRE, 2013a, p. 110-111, grifos nossos).

A energia (tanto como *dynamis* quanto como afirmação ordenadora) empregada neste momento, Freire a percebe como “a esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (FREIRE, 2014a, p. 70). Da união destas duas características, o amor e a energia, nasce a amorosidade enérgica discutida por Paulo Freire, sem que assim fosse denominada. Por este motivo elaboramos o conceito de amorosidade enérgica, baseados nos elementos teórico-práticos da teoria da educação de Paulo Freire, a fim de explicitar esta relevante característica do ensino por ele proposto.

O amor na prática educativa

A educação direcionada à transformação social, aquela preocupada com a integralidade do desenvolvimento dos sujeitos que dela participam, é a que se responsabiliza pelo ensino com efetividade, oportunizado por uma educação amorosa. Amor este que não está no sentido do amor romântico, mas do amor respeitador entre seres humanos. Sobre este amor, Freire escreve

Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 2014a, p.138 grifos do autor).

Nesse sentido, o autor afirma que o trabalho do educador exige amorosidade, pois sem ela “seu trabalho perde o significado” (FREIRE, 2013b, p. 123). Esvaziasse de significado porque deixa de demonstrar que ama o mundo, que ama os processos de luta e superação da opressão com os quais a educação deve comprometer-se. O amor no ensino é, portanto, amor ao educando, mas também ao ser educador e a exercer toda a potência libertadora de seu papel, com responsabilidade. Faz-se intrínseco a este amor a prontidão à luta, característica que está presente nos processos de ensino conscientizadores, pois preocupam-se com o anúncio, com a denúncia e a transformação do mundo.

É preciso, contudo, que esse amor seja, na verdade um “amor armado”, um *amor brigão* de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador ou educadora progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós. (FREIRE, 2013b, p. 124, grifos do autor).

Para Freire, o que necessita ser compreendido pelos educadores é que não há uma separação entre o ser que estuda e o ser que sente. O estudar e o sentir não apenas são concomitantes, como são momentos indissociáveis de um aprendizado que conduz à consciência e à ação.

Devo refletir: é preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal amados e as mal amadas entendem a atividade docente como um *quefazer* de insensíveis, de tal maneira cheios de *racionalismo* que se esvaziam de vida, de emoção, de sentimentos. (FREIRE, 2013b, p. 165, grifos do autor).

No entanto, valorizar a amorosidade como relevante componente do ensino libertador das opressões não significa permitir que seja exacerbada

“a alegria, a afetividade, em detrimento da cognitividade” (FREIRE, 1991, p. 95). Os extremos são desfavoráveis, seja em relação a exagerada evidência dada ao amor ou a negação dele.

O amor é tão simplesmente o exercício do respeito, do bom-senso, do querer bem, do diálogo. E ainda mais que isto, o amor se expressa no compromisso com o exercício do magistério. Portanto, nós professores, “devemos nos entregar com a clareza filosófica indispensável à prática política de quem se sabe mais, muito mais, do que pura pedra no jogo de regras já feitas” (FREIRE, 2015, p. 141).

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada *vocação*, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos. (FREIRE, 2014a, p. 139, grifo do autor).

O trabalho docente contrário à domesticação necessariamente será engajado na transformação social, a partir do reconhecimento crítico do educando e do contexto em que ele vive. Desta forma, a prática educativa e os processos de ensino e aprendizagem, bem como suas implicações, dependem do posicionamento crítico tanto do educando quanto do educador. Freire discorre a respeito do papel que o educador deve assumir ao exercer o magistério, a fim de que, com dignidade e altivez, resguarde os seus devidos direitos, por meio da luta política, e cumpra o seu dever de ensinar, com respeito à dignidade da tarefa. E, assim agindo, suas conquistas reverterão para os seus educandos e para o contexto escolar e social.

A amorosidade, portanto, é a representante de uma educação em que respeito e o comprometimento ao ensino e às diversidades que compõem a integralidade dos educandos promovam a prática da liberdade, visto que

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 2013a, p. 98).

Entendemos, portanto, que o amor não pode ser apenas discurso, mas efetiva prática que se dá por meio do respeito, que por sua vez, possibilita o diálogo entre os sujeitos. Assim, a amorosidade no processo de ensino e aprendizagem faz-se expressão do respeito ao outro, funda-se no agir não autoritário e de submissão, sem que esta premissa deteriore ou cause prejuízo a autoridade do educador, como mediador do conhecimento.

Diálogo – A expressão do amor

Para nós, a revolução, que não se faz sem teoria da revolução, portanto, sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com o amor. Pelo contrário, a revolução, que é feita pelos homens, o é em nome de sua humanização. (Rodapé FREIRE, 2013a, p. 110)

O amor em Freire aparece intimamente ligado ao desejo de transformação e expressa-se pelo anseio em humanizar o oprimido, bem como o opressor. Torna-se, portanto, importante instrumento para a libertação, haja visto que “não é devido à deteriorização da palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa” (FREIRE, 2013a, p.110). Para tanto, atribui ao diálogo o indispensável papel de estabelecer um elo de ligação entre um homem e outro, ou entre o homem e natureza,

para que se possa pensar criticamente sobre as relações estabelecidas consigo e a sua volta.

É por isso que o educador conscientizador desenvolve seu trabalho pedagógico respeitando o diálogo e o contexto sociocultural do educando. Imprescindível a ele é a capacidade de amar, para poder respeitar seu aluno e assim ser capaz de dialogar com ele, sendo o diálogo efetivado somente quando houver humildade de ambos os lados. Freire explica que “é nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (FREIRE, 2014a, p. 117). Diálogo é, portanto, “o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1980, p. 82).

Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p. 82-83)

Diálogo é o uso da *palavra*. Este uso que se dá de forma corriqueira, mas que apresenta uma gama de significados sociológicos, antropológicos e introspectivos. A construção de uma conversa é a apresentação ao mundo das palavras de um sujeito, é a exposição dele, de suas observações e análises aos outros sujeitos. As palavras expressas nos diálogos são dotadas do conteúdo do emaranhado que forma o Eu – o que um sujeito conhece, vivencia, tem curiosidade.

Por isso, o amor é o fundamento do diálogo. Só quem ama é capaz de interessar-se pelo que o outro tem a dizer e acreditar que a reflexão crítica sobre suas próprias inquietações pode levá-lo à transformação, visto que “seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre os sujeitos” (FREIRE, 2013a, p. 113).

Nada mais justo que a educação, também feita de palavras, considere aquelas que são dos educandos, de seus contextos de vida. Tão mais fácil será ao educador motivar seus educandos ao aprendizado quando integrar os conhecimentos escolares aos conhecimentos advindos do contexto sociocultural deles, já que estes fazem parte do que lhes forma e lhes interessa, bem como da maneira como veem o mundo e com ele interagem. Ademais, é uma demonstração de respeito pelo educando e por todas as condicionantes que o constituem, pois “o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício” (FREIRE, 2014a, p. 82).

Para Freire, existem três formas por meio das quais pode-se fazer uso da palavra: a práxis, que – num movimento sempre dialético – sobre ela reflete criticamente, com vistas a compreendê-la, e, assim, age com a potencialidade de transformar sua realidade; a palavreria, que é o detrimento da ação em prol apenas da reflexão; e o ativismo, que é a exclusividade da ação, sem nenhuma reflexão. As duas últimas, no entanto, não se efetivam como palavra verdadeira, sendo assim palavras inautênticas, pois são “[...] uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 2013a, p. 108).

A palavra, se autêntica, legitima o diálogo como parte intrínseca da educação, visto que todo diálogo não é uma simples “doação do *pronunciar* de uns a outros” (FREIRE, 2013a, p. 110, grifo do autor), como ocorreria numa educação bancária feita de palavreria, e sim um momento de criação. É através da dialogicidade que os ambientes educativos oportunizam a efetiva construção do conhecimento e a análise crítica do mundo, decorrendo disso os processos de transformação, pois “o diálogo é a própria essência da ação revolucionária” (FREIRE, 1980, p. 84-85).

É nesse sentido que se faz impreterível a existência do diálogo em todo processo de ensino e inquestionável a sua relevância, visto que o falar do professor sozinho, ou até mesmo o responder mecânico dos alunos, sem a dialogicidade verdadeira, não promove a efetividade do ensino, somente o acúmulo e a repetição de informações, que não produzem conhecimento. O papel do diálogo no ensino, refere-se a não imposição de ideias, repassadas pelo professor, ou pelo livro didático, que só reproduz um modelo de agir e conviver em sociedade plausível a concepção de mundo dominante e às políticas vigentes, pois “o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não slogariza” (FREIRE, 2013a, p. 228), e, sendo assim, a tão comum “cultura do silêncio, que se gera na estrutura opressora” (FREIRE, 2013a, p. 238) poderá ser superada nos ambientes escolares.

A superação da cultura do silêncio nas escolas faz-se fundamental para uma educação amorosa e libertadora. Freire enfatizou muito em sua teoria a necessidade de haver conversa, trocas de experiências e discussões nas aulas. O autor promove esse diálogo especialmente nos círculos de cultura, que são uma estratégia pedagógica de interação e acolhimento com foco no diálogo, em que educador e educandos dispostos em círculo dialogam, possibilitando trocas, partilhas e aprendizados, baseados na premissa de que todos que participam têm a possibilidade de ensinar e aprender.

Para além do respeito ao diálogo, há ainda outra vertente do respeito a linguagem que necessita de atenção. Esta se refere a adequação do que é falado a possibilidade de compreensão do educando. Nesse sentido, “Toda essa atividade educacional do programa oficial não tem falado a linguagem *deles*, nem desenvolvido seu desejo crítico, nem se relacionado com os temas profundamente enraizados em suas vidas. (FREIRE, SHOR, 1986, p. 112).

Freire exemplifica com sua própria prática: “nas salas de aula, ao estudar o discurso dos estudantes, [...] eu procurava fazer com que minhas frases se aproximassem do idioma coloquial, em termos de velocidade, humor, referências coloquiais e expressões usadas pelos alunos” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 172-173). Ao educador é necessário preocupar-se com os conteúdos e também com a maneira pela qual ele os apresenta. Os sujeitos do processo educativo não deixam de ser humanos para ser objetos, ninguém deixa de ser o que é para ser aluno “(aquele que é destituído de luz) [...] folha em branco, [...] elemento passivo” (SAMPAIO; SANTOS; MESQUIDA, 2002, p.175) em sala de aula, pelo contrário, eles carregam para este contexto todos os seus sentimentos, gostos, impaciências e preocupações. É por isso que a educação precisa acolher e respeitar a integralidade desses homens e mulheres que estão na escola e valer-se desta integralidade para promover o ensino.

Essa metodologia de ensino, a dialógica, pode trazer às aulas muita riqueza e benefícios que auxiliarão o educando e o educador a aprender e a ensinar juntos, como parceiros de um mesmo processo, além de contribuir substancialmente na promoção humana na sociedade, já que o diálogo promove no educando uma “auto inserção crítica na realidade, que é a conscientização, fazendo com que sua apatia se transforme num estado utópico de denúncia e anúncio” (FREIRE, 1980, p. 89) transformador. Importante salientar, no entanto, que o diálogo pode ocorrer entre diferentes, mas nunca entre antagônicos, e, por isso, a premissa do respeito mútuo e a humildade precisam se fazer presentes. E num movimento dialético, de opiniões convergentes e divergentes, educando e educador poderão construir e reconstruir o conhecimento amorosamente.

A energia na prática educativa

As relações educativas são práticas que exigem posicionamento, seja ele acrítico e imobilizador, como na educação bancária, ou problematizador, crítico e transformador, como na educação libertadora. O educador sempre assume um posicionamento em sua prática pedagógica, mesmo que passivamente, e corrobora para atender aos interesses da educação bancária ou libertadora.

Quando o interesse for de libertação, a educação deve realizar-se com comprometimento, responsabilidade e rigorosidade. Freire e Shor (1986) escrevem a respeito do rigor na educação libertadora como possibilidade e compromisso, que precisa ser assumido pelo educador, e dever, se a intenção é a transformação. Por isso, a rigorosidade e a autoridade não são características renegadas no ensino que respeita com amorosidade o educando, pelo contrário, comprova sua posição.

Ao propor organização às aulas, o educador fornece aos educandos os subsídios a eles necessários para seu aprendizado, visto que nem sempre eles próprios detêm a autonomia para fazê-lo sozinhos. Esta atenção do educador demonstra sua energia educativa e proporciona um ensino com autoridade sem autoritarismo.

No entanto, é preciso ressaltar que existem forças políticas exercendo poder sobre o espaço escolar e conseqüentemente sobre seus agentes e que, portanto, a prática do professor é influenciada por elas. Freire argumenta que

As autoridades escolares e estaduais procuram elaborar um currículo básico que seja até “à prova de professores”. Imagine só isso – deixar legalmente o professor individual fora do processo de elaboração do conhecimento. [...] Essa pedagogia e apresenta como um modelo profissional de ensino, muito bem construído, com a aprendizagem facilmente quantificada e medida,

facilmente avaliada e convenientemente fiscalizada por supervisores. (FREIRE, SHOR, 1986, p. 95-96).

A energia empregada pelo educador em sua atuação na escola deve concentrar-se em também analisar estas condicionantes e, se necessário, lutar contra as opressões a elas vinculadas, para que se possibilite a garantia de um ensino contextualizado, problematizador e crítico na escola. Para tanto, se faz indispensável que os conteúdos selecionados bem como as estratégias de ensino e as avaliações da aprendizagem estejam consonantes com a realidade vivenciada pelos educandos.

Existe ainda uma problemática inerente às relações de amorosidade enérgica entre educadores e educandos que reside na interpretação errônea das atitudes. Se um educando interpreta que a paciência e o respeito delegados a si pelo educador são desvalorização de sua capacidade ou como “se esperássemos menos deles” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 113) podem ocorrer prejuízos no ensino. Portanto,

O educador responsável tem que ser [...]: um professor, liderando como professor e aprendendo como aluno, criando um clima aberto em muitos sentidos, mas nunca repito, nunca, um clima de *laissez-faire*, *laissez-aller*, mas, pelo contrário, um clima democrático sim. [...] aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites. (FREIRE, SHOR, 1986, p. 113-114 grifos do autor).

Decorre disso que a amorosidade não pode ser empregada dissociada da energia, ou o rigor. O educador deve valer-se da amorosidade no ensino e aliá-la à energia, na qual a autoridade respeita e não subjuga, como faz o autoritarismo. O comprometimento com o processo educativo, a diligência na seleção, organização e aplicação das estratégias de ensino e o respeito a dignidade da tarefa docente são os elementos fundamentais desta energia.

Esta prática enérgica de autoridade no ensino proporciona os subsídios necessários à efetivação da educação libertadora.

Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. (FREIRE, 2013a, p. 105)

E nesse sentido, conduz à verdadeira conscientização, aquela que se faz a partir da análise e reflexão críticas da realidade vivida, de modo que “se não pode deter nem antecipar [*a opressão*], pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar a acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder inferir” (FREIRE, 2001, p. 60 grifo nosso).

Conscientização e Práxis – O produto da energia

O trabalho pedagógico exercido com energia, compromete-se com o ensino e com a potência transformadora que ele possui. Nesse sentido, compromete-se também com a conscientização e o exercício da práxis nos processos educativos, que provocaram a prática dos mesmos na vida dos educandos.

A reflexão possui um importante papel no processo de ensino problematizador, que considera e respeita os educandos. Muitas vezes a escola se abstém de sua responsabilidade de ensinar a refletir, visto que as situações em que o aluno deve problematizar dificultam o controle total da aula pelo professor. O espaço cedido aos pensamentos e às indagações dos alunos pode acarretar momentos de instabilidade para o professor autoritário, que lhe tiram a centralidade e o domínio da aula. É por isso que a opção assumida pelo professor é revelada em sua prática muito mais que em sua retórica.

No entanto, é em momentos de reflexão sobre uma situação, que não necessariamente precisa ser um problema a ser resolvido, que os educandos adquirem a capacidade de pensar e de não se alienar. Freire afirma que o educando “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1980, p. 35).

Numa perspectiva não-dualista, o pensamento e a linguagem, que constituem o todo, se referem sempre à realidade do sujeito pensante. O pensamento-linguagem autêntico gera-se numa relação dialética entre o sujeito e a sua realidade cultural e histórica concreta. Nos processos culturais alienados, que caracterizam as sociedades dependentes ou sociedades-objetos, o mesmo pensamento-linguagem é alienado. [...] A realidade, tal como ela é sentida, não corresponde à realidade objetivamente vivida, mas a realidade na qual o homem alienado imagina que se encontra. (FREIRE, 1980, p. 87)

Paulo Freire (1980) declara que o pensamento crítico só pode efetivar-se quando o sujeito reflete sobre o seu contexto sociocultural vivido e, por consequência de uma conscientização, faz uso da sua linguagem para comunicá-lo. Com tal metodologia, “os alunos devem descobrir as razões que se escondem na maior parte de suas atitudes” (FREIRE, 1980, p. 89) para assim se desalienar e poder “superar a falsa consciência”, que é transmitida pronta e acabada pelos modelos sociais construídos pela classe dominante, e inserir-se na sociedade como “pessoa conscientizada numa realidade desmistificada” (FREIRE, 1980, p. 90), para que, com ciência dos fatos verdadeiros, possam tornar-se capazes, ao longo do seu desenvolvimento, de decidir, com autonomia, inteligência e justiça, a melhor forma de transformar sua realidade.

Contudo, o ato de refletir sobre a realidade deve se constituir em algo a ser ensinado aos educandos, já que tal condição que nos era natural nos

foi tolhida pelos anos de escolarização autoritária dos modelos institucionalizados vigentes. Estes modelos, reforçados historicamente na escola, baseiam-se nos padrões políticos e ideológicos da classe minoritária que detém o poder econômico, e objetivam-se a manutenção da estrutura atual, excludente e injusta, por meio da influência que exercem sobre os currículos escolares nos quais disseminam a retórica pronta, o pensamento engessado e pragmático e fortalecem o senso comum alienante. Este é o óbolo da minoria à maioria, proveitosa aos poucos e grandes, mas-sacrante dos muitos e pequenos.

Tal circunstância impõe à escola a necessidade de comprometer-se com uma educação que ensine a refletir sobre a realidade, de maneira que a realidade deixe de ser “um beco sem saída” e se torne “um desafio a que os homens devem responder” (FREIRE, 2013a, p. 136), devem, porque se não o fizerem deixarão de ser homens para serem simples objetos, marionetes facilmente manipuladas. Pois os educandos só “refletirão sobre seu caráter de seres situados, na medida em que sejam desafiados a atuar” (FREIRE, 1980, p. 33).

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). (FREIRE, 1980, p. 34).

Na educação baseada na amorosidade enérgica o ser humano é “sujeito e não objeto” (FREIRE, 1980, p. 34) do processo de ensino-aprendizagem, em quaisquer situações e contextos, na informalidade ou formalidade da educação. É sujeito pois reflete sobre sua realidade para que seja capaz de tomar consciência a respeito dos aspectos inerentes a ela e assim possa agir em prol de sua transformação. Difere-se, portanto, daquela educação na qual “não há responsabilidade. Não há decisão. Só há

gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do homem” (FREIRE, 2001, p. 66), que em nada contribui para a modificação da realidade.

Por isso a educação como prática da liberdade, amorosa e enérgica, expressa pelos estudos e práticas educativas de Paulo Freire, pretende ser “um instrumento do educando, e não somente do educador”, que alie “o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender” (FREIRE, 1980, p. 41). A condição de processo de ensino respeitador do contexto cultural onde se aplica, culmina numa prática pedagógica onde os educadores objetivam, por meio do ensino, a “promoção da ingenuidade em criticidade” (FREIRE, 2001, p. 112).

Isso se deve à convicção de Freire a respeito da efetivação da educação, pois, para ele, toda aprendizagem é uma tomada de consciência sobre alguma realidade e, portanto, desencadeia a transformação, já que a “transformação da realidade se dá pela transformação da consciência” (FREIRE, 2002, p. 171). O autor (2013a, p. 148) afirma a existência de uma consciência sobre a realidade vivida, essa que seria a “consciência máxima possível”, provocada através da reflexão sobre “situações-limites” que permitem ao educando pensar e se conscientizar sobre um determinado fato. Ao refletir nesse sentido, os sujeitos capacitam-se a encontrar uma solução, perfeitamente cabível, mas que não seria percebida se não tivesse sido motivado o exercício do pensamento.

A “consciência possível” (Goldman) parece poder identificar-se com o que Nicolai chama de “soluções praticáveis despercebidas” (nosso inédito viável), em oposição às “soluções praticáveis percebidas” e às “soluções efetivamente realizadas”, que correspondem à “consciência real” (ou efetiva) de Goldman. (GOLDMAN, 1969 e NICOLAI, 1960. Apud. FREIRE, 2013a, p. 149, grifos do autor).

O movimento de transição pelo qual a consciência do homem evolui à conscientização é resultado da intervenção educativa alicerçada no diálogo e na reflexão. Conscientização esta que não é restrita ao “reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à humanização” (FREIRE, 2013a, p. 158).

Sabe-se que a responsabilidade educacional no século XXI ultrapassa as linhas dos conteúdos programáticos, sem contextualização ou preocupação com a criação crítica, reflexiva e ativa dos sujeitos em seu próprio processo de ensino. A intenção de qualquer educação deve ser propiciar aos educandos a apropriação do conhecimento específico e a capacidade de utilizá-lo em seu meio sociocultural, o que, para Freire (2013a), é a tomada de consciência.

A conscientização aplicada no ensino permite aos sujeitos do processo compreender e não apenas apreender significações, pois a conscientização emerge da análise crítica da realidade vivida. Para tanto, o ensino para a conscientização precisa ser contextualizado, respeitador do universo do educando. Ele precisa valer-se do contexto sociocultural dos educandos como base para os processos educativos e, nesta perspectiva, visar estimular os educandos a refletirem sobre sua realidade, de acordo com sua capacidade de estabelecer relações, por meio do diálogo que os inserirá numa dinâmica de inter-relações imprescindível à transformação da realidade, já que ninguém muda o seu contexto sozinho – assim como ninguém ensina ninguém, os homens aprendem em comunhão.

Amor e energia: a amorosidade enérgica – coragem de amar e coragem de lutar

A teoria freireana de educação apresenta as características de um poder pelo qual o professor tem a capacidade de amar o educando a ponto

de respeitá-lo e autoridade acadêmica para gerir a prática educativa com rigor e energia. Essa educação contrapõe-se as características do poder autoritário, que, muito comumente é observado nas relações entre professor e aluno no espaço escolar que tolhe, desrespeita e anula os estudantes, bem como, em contrapartida, a própria dignidade do ofício docente.

Freire, diferencia esses modelos de docência como progressista e conservadora, e quanto a isso, explica:

O primeiro, com seu sonho de transformação do mundo; o segundo, com seu projeto alienante de imobilização da História. O progressista, criticamente inserido em formas de ação e em políticas pedagógicas realizando-se em coerência com a compreensão da História como possibilidade, o conservador, autoritário, acrílico, de direita ou de esquerda, sem esperança e carente de sonho, perdendo-se, sem muita chance de se encontrar, numa compreensão determinista da História. (FREIRE, 2015, p. 133-134).

A diferença crucial entre ambos é a preocupação com a transformação do mundo, tanto da realidade proximal como da realidade mais longínqua. A inaceitação (como diz Freire) da permanência estanque do *status quo* e a aceitação da contradição existente no discurso da homogeneidade é o que determina se um educador é progressista.

O educador conservado, todavia, acata as prescrições do poder expresso no espaço escolar alicerçado na política capitalista atual que não deseja a superação deste *status quo*, muito pelo contrário, quer mantê-la, visto que dele se sustenta. Quanto menos os sujeitos pensarem sobre sua realidade, menos reconhecerão as injustiças que sofrem e a força que detêm para superá-las. Quando os oprimidos forem “unificados e organizados, porém, farão de sua debilidade força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano” (FREIRE, 2013a, p.195). E qual seria o melhor caminho para este reconhecimento senão a

educação? A educação progressista, do educador progressista, que tenha como princípio das práticas educativas o diálogo, comprometido com a reflexão contextualizada e com a criticidade, no qual o papel do educador seja mesmo o de mediar o conhecimento, com autoridade e amor, enquanto os educandos relacionam-se com o conhecimento de forma a desenvolver sua autonomia e liberdade.

Sendo, portanto, progressista, esse educador entende que “nenhuma realidade social, histórica, econômica é assim porque está escrito que assim seja” (FREIRE, 2015, p. 134), e que, portanto, a realidade compreende instâncias que precisam ser analisadas. Ele, então, trabalhará com seus educandos a fim de pensar criticamente – histórica e politicamente – as situações postas, ou impostas, às suas vidas. Deste modo, suas práticas educativas são organizadas a fim de alcançar tão alto objetivo, por meio da promoção da reflexão e da ação consciente baseada na dialogicidade.

É nesse sentido que a amorosidade enérgica toma importância, enquanto parte intrínseca da prática educativa do professor progressista. Por meio do comprometimento com a realidade do educando e das suas ações educacionais efetivas, o educador demonstra sua amorosidade enérgica. A amorosidade enérgica é, portanto, a expressão do sentimento de esperança no outro, pois sem ter essa esperança nas potencialidades do educando o educador não atribui energia ao ensino. Ou nas palavras de Freire: “a esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (FREIRE, 2014a, p. 70).

A esperança contida na amorosidade enérgica também é utópica, pois “implica a *denúncia* de como estamos vivendo e o *anúncio* de como poderíamos viver”, eis aí a diferença de uma educação que não é determinista e que considera que “há diferentes possibilidades de futuro” (FREIRE, 2015, p. 137 grifos do autor). Quanto amor há nesta prática educativa! O

educador preocupado com a efetividade do ensino conscientizador, promove novas propostas pedagógicas “necessárias e urgentes à pós-modernidade tocada a cada instante pelos avanços tecnológicos” (FREIRE, 2015, p. 139). Quanta energia há nesse ensino!

Mas existe uma barreira a ser rompida para que esta educação libertadora se efetive: a barreira do condicionamento, pois “as experiências dos estudantes condicionam suas respostas contra a educação dialógica [...]”, é necessário “engajá-los provocativamente para recuperá-los dos efeitos mortíferos dos outros cursos a que assistem”, ou dos outros métodos de ensino, mais conservadores, a que foram expostos e nos quais tiveram sua participação controlada (FREIRE, SHOR, 1986, p. 116). É preciso, pois, comprometer-se em eliminar os vícios da aprendizagem anestésica a qual conservadoramente foram sujeitos, e lidar conscientemente com os efeitos da sua abstinência.

Por conta disso é necessário atentar as liberdades, tanto do educando quanto do educador. As duas precisam estabelecer uma relação em que o justo meio seja encontrado, para que ambos sejam respeitados e valorizados.

No que diz respeito às relações de autoridade-liberdade, [...], corremos o risco de, negando à liberdade o direito de afirmar-se, exacerbar a autoridade ou, atrofiando-se esta, hipertrofiar aquela. Em outras palavras, corremos o risco de cair seduzidos ou pela tirania da liberdade ou pela tirania da autoridade, trabalhando em qualquer uma das hipóteses, contra a nossa incipiente democracia. (FREIRE, 2014b, p. 31).

Portanto, é necessário que o professor tome cuidado para não cair na permissividade exagerada nas salas de aula, bem como na restrição total, visto que, muitas vezes, “inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente em nós, resvalamos em formas licenciosas de comportamento e

descobrimos autoritarismo onde só houve exercício legítimo da autoridade” (FREIRE, 2014a, p. 102).

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e de clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2014a, p. 139-140).

Sendo assim, se torna imprescindível que os educadores saibam manejar a autoridade, sem autoritarismo, respeitando com amor o modo de aprender e de se perceber de cada educando, seus conhecimentos prévios e curiosidades. Aliando-se a isso a preocupação política de não permitir que o engaiolamento e o adestramento do trabalho acrítico os restrinjam, bem como atenção com sua formação científica e pedagógica, dotará um educador da amorosidade enérgica necessária à educação transformadora.

Mas ainda, aliada à autoridade e ao amor, Freire e Shor comentam que, para ser libertadora, e atingir, portanto, seu objetivo primordial, a educação deve promover a liberdade dos educandos, ao passo que demonstrem autonomia para tanto, pois “a autoridade do professor, deve sempre estar lá, mas ela muda quando os estudantes mudam e quando o estudo evolui” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 117).

Concordo que os educadores libertadores têm de usar a autoridade dentro dos limites da democracia. Como fazer isto na prática é mais difícil de demonstrar. Cada classe, cada grupo de estudantes, cada situação exigirá que o professor ajuste a equação da autoridade e da liberdade. (FREIRE, SHOR, 1986, p. 116).

São tantas as responsabilidades do professor, quantas são as dificuldades de seu ofício. É por isso que Freire apresenta *qualidades necessárias*

a *quem ousa ensinar*, a fim de discutir as práticas pedagógicas, suas motivações e implicações. Dentre os elementos trazidos pelo autor estão a “coragem de amar ao lado da coragem de lutar” – a que usamos para definir a amorosidade enérgica – (FREIRE, 2013b, p. 124). Estas coragens nascem, necessariamente, do controle do medo, pois ter coragem não significa não ter medo, mas tê-lo sob controle. O medo no processo educativo decorre da previsibilidade da mudança, da interrupção da inércia, de colocar em pauta discussões sobre o poder regulamentado, visto que

[...] pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalha contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos contestamos também o poder dominante pois que esses mitos são expressões desse poder, de sua ideologia. (FREIRE, 2013b, p. 125).

Quando tratamos da discussão sobre o poder regulamentado, tratamos também da reflexão sobre suas origens e resultados que, se realizadas de forma contextualizada, viabilizam a conscientização, por meio do pensar e agir criticamente. Discussões que se forem negadas aos educandos, pelo cerceamento do conhecimento ou pela ausência do diálogo, fortalecem a ideologia dominante, pois quem não reflete sobre o que faz, acaba por reproduzir o que está posto. E sabemos que o sistema capitalista, hegemônico no ocidente do planeta, nada tem a ver com o amor ou com os valores éticos da boa convivência entre homem-homem e homem-mundo. Pelo contrário, em seu lugar está a ética do mercado, as leis das relações econômicas e a valorização do capital financeiro.

[...] o fato em si de mais esta trágica transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade

entre homens e mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. (FREIRE, 2015, p. 77).

Freire afirma aos oprimidos que “continuam aprendendo na própria prática de sua luta a estabelecer os limites para as suas concessões” (FREIRE, 2014b, p. 128), o que só será possível aos educados por uma educação amorosa e enérgica, pois essa vale-se do diálogo e da reflexão para propiciar um ensino conscientizador.

Considerações finais

O amor enquanto base de uma prática educativa pautada no respeito apresenta-se expressa por meio do diálogo, visto que este não ocorre onde não há primeiro o amor ao próximo, que acarreta o respeito. Ao passo que o professor ama, respeita e dialoga, ele emprega no processo de ensino a energia proveniente de sua aceitação à luta e assim propicia a construção da consciência crítica, tanto para si mesmo quanto para seus alunos, o que permite a concretização da práxis.

Esta é a coragem de amar aliada à coragem de lutar, o que chamamos nesta dissertação, a partir dos estudos de Freire ao longo de sua trajetória, de amorosidade enérgica – o amor pelo outro, pelo mundo e pela educação sendo posto em prática através da energia. Decore disso que estes dois elementos separados são como palavras inautênticas, pois a energia é necessária para transformar o amor em atitude e o amor é imprescindível para impregnar de sentido a energia aplicada.

Se há amor e energia na educação, esta será baseada no poder da autoridade. O poder não sai de cena por causalidade da presença do amor. Muito pelo contrário, se o amor é posto em prática pela energia ele depende do poder, visto que o exercício do poder é a forma pela qual se pretende alcançar um interesse. Sendo o interesse a prática do amor na

educação, o poder pode ser exercido pelo professor com a finalidade de produzir a reação da tomada de atitude consciente nos alunos. Este é o poder de autoridade exercido por meio da amorosidade enérgica.

Nesse sentido, Paulo Freire nos apresenta um caminho para superar o autoritarismo, violento e anestesiante que predomina nos modelos educacionais vigentes. Este caminho exige atenção constante, análises intermitentes e tomadas de atitude conscientes. Corpos dóceis não o farão, apenas corajosos homens e mulheres serão capazes, pois precisarão expressar sua potência de amar e de empregar sua energia. A amorosidade enérgica é, portanto, a negação do autoritarismo do professor no ensino, para a afirmação da autoridade do professor expressa pela coragem de amar e pela coragem de lutar, em favor das pessoas, do mundo e da educação.

Referências

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** – 3ª ed. – São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** – 25ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** – 54ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** – 24ª ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – 48ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. – 21ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. – 2ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez, revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MESQUIDA, Peri. A paidéia freireana: a utopia da formação como prática da liberdade. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora;

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (orgs.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007. (p.19-28).

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 165-178, 2002.

A presença da Igreja Católica na educação brasileira (1890 – 2016): um projeto missionário?

Peri Mesquida

Introdução

A Igreja Católica, desde o período colonial, fez da sua presença na educação brasileira uma obra missionária. Iniciando com a vinda dos Jesuítas, em 1549, com o objetivo de exercerem principalmente um papel pedagógico pela catequese e pela educação formal. Com a Independência, em 1822, até a Proclamação da República, em 1889, o catolicismo foi a religião oficial, no cenário da aliança entre Igreja e Estado. A presente pesquisa mostrou que após a separação de Igreja e Estado, em 1890, a Igreja procurou atribuir à educação um papel importante na restauração da hegemonia. Intelectuais foram chamados a contribuir com ideias e ação para alcançar o objetivo. Uma política de pressão sobre o Estado foi desenvolvida no sentido da Igreja assumir uma responsabilidade no aparelho político, recebendo, assim, o Ministério da Educação e da Saúde Pública, cujos Ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema, atuaram praticamente de forma ininterrupta de 1930 a 1946. Além disso, iniciativas de criação de escolas, seja de educação formal oficial, seja por meio de escolas paroquiais, colégios e, mais tarde a primeira Universidade, tiveram como eixo precisamente a restauração romanizada da Igreja e a recuperação da hegemonia abalada com a ruptura da aliança com o Estado.

Mas a Igreja mostrava nos documentos oficiais, até o início da década de 1950, que sua presença na educação brasileira correspondia à missão salvífica que lhe fora atribuída por Jesus Cristo. Portanto, a educação tinha,

para a Igreja, um papel de suma importância. Após a criação da CNBB, em 1952, a pesquisa mostrou que houve uma fragmentação da missão, pois cada congregação e/ou ordem religiosa passou a atribuir uma missão específica a sua presença na sociedade por meio de escolas, colégios e universidades, diluindo, muitas vezes, a missão maior que era de estar a serviço da salvação do homem, da mulher e do mundo. Como dissemos, desde os primórdios da história do Brasil, há uma íntima relação da Igreja Católica com a educação.

Um retrospecto à guisa de contextualização

A primeira expedição colonizadora, em 1549, trouxe consigo seis religiosos jesuítas que vieram com a finalidade precípua de desenvolver a prática pedagógica, entre os índios, pela catequese, e entre os colonos, com a instalação de escolas e colégios. Na realidade, a Companhia de Jesus foi criada em 1534 e oficializada pelo Papa Paulo III, em 1541, com a missão de ser uma ordem educadora no bojo do movimento da Contra Reforma. No Brasil, desde a chegada dos primeiros jesuítas até sua expulsão em 1759, os inacianos foram os únicos educadores (Azevedo, 1958).

As instituições escolares dos jesuítas não apenas ensinavam as primeiras letras, e conhecimentos gerais básicos, assim como preparava os filhos das classes dominantes para entrarem em Universidades estrangeiras, mas também tinham por missão o ensino dos princípios da doutrina cristã e a propagação da fé católica. Nesse período colonial, a Coroa Portuguesa mantinha íntima relação com a Igreja Católica como religião oficial desde o estabelecimento do Padroado instituído inicialmente pela Bula *Cuncta Mundi*, de Nicolau V, em 08/01/1454 e ratificado pela bula *Inter Cetera*, de 1514, outorgando ao rei de Portugal o direito de organizar e financiar toda e qualquer atividade religiosa católica no Reino português.

No Brasil, o catolicismo permaneceu como religião oficial após a proclamação da Independência, em 1822. No entanto, os Imperadores, tanto no Primeiro Império quanto no Segundo, mantiveram, pelo padroado, o domínio das ações da Igreja no Brasil. Na realidade, a união entre a Igreja e a Monarquia brasileira fez com que a Igreja tivesse o seu centro não em Roma, mas no Rio de Janeiro.

Com a queda do Império em 1889, o Decreto 119 A, de janeiro de 1890, separou Igreja e Estado. Assim sendo, a Igreja Católica perdeu o status de credo oficial no Brasil.

Após a separação, a Igreja, depois de uma primeira reação contrária ao Decreto, iniciou um período de tentativa de recuperação da hegemonia religiosa e de ação política denominado de “restauração”. Na realidade, uma restauração romanizada. A atividade educativa assume neste processo um papel de suma importância.

Logo após a *Encíclica Rerum Novarum*, do Papa Leão XIII (1894), o Padre Julio Maria inicia um movimento no sentido de difundir ideias favoráveis à presença da Igreja na educação escolar no Brasil, com a sua “cruzada” missionária e pedagógica em favor da Restauração da Igreja. Sua peregrinação pelas regiões Sul e Sudeste do Brasil, pregando por meio das Conferências da Assunção a necessidade de se resgatar a força missionária da igreja por meio, em especial, da educação, mostrando aos fiéis e aos prelados católicos a importância de se atribuir um papel de relevância à educação do povo (JULIO MARIA, 1950; 1988).

Destarte, a *Encíclica Rerum Novarum* irá amenizar o impacto negativo causado pela *Encíclica Quanto Cura* e o seu Syllabus que condenava todos os “ismos”, na tentativa de mostrar que “fora da Igreja católica não haveria salvação”. A Encíclica de Leão XIII será um divisor de águas entre um modelo conservador de atuação da Igreja e um modelo mais liberal e voltado para o povo, em particular para os trabalhadores. Em procuraria

dar à Igreja católica no Brasil um novo formato. Trata-se da Pastoral *Collectiva* dos Senhores Arcebispos e Bispos das Províncias de São Sebastião do Rio de Janeiro, Mariana, Cuiabá e Porto Alegre. Esta Pastoral tratou desde uma nova liturgia quanto da presença da Igreja na sociedade por meio da educação. No ano de 1916, o Arcebispo Metropolitano de Olinda, Dom Sebastião Leme e Cintra, no embalo da *Pastoral Collectiva*, lançou uma Carta Pastoral (*Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme, Arcebispo Metropolitano de Olinda, Saudando os seus Diocesanos*) conclamando os “intelectuais” católicos a uma cruzada em favor da Igreja, sua expansão e sua ação na sociedade. Transferido para o Rio de Janeiro, em 1921, como Arcebispo-coadjutor, Dom Leme convidará Jackson de Figueiredo a aderir ao chamado que fizera em 1916. Jackson criará sob a orientação de Dom Sebastião Leme, a revista *A Ordem* e o Centro Dom Vital, ambos em 1922. A ideia era ter um órgão estratégico e outro tático, de forma a formar intelectuais e difundir ideias capazes de ajudar a Igreja a se reaproximar do Estado e da sociedade. Estes órgãos, portanto, exerceriam a tarefa de difundir ideias, princípios e valores capazes de servirem como palavras de ordem junto à sociedade civil e ao aparelho de Estado.

Esses intelectuais tinham como objetivo colaborar com a Igreja católica a realizar uma reforma intelectual e moral capaz de recolocar a Igreja como o centro de difusão de ideias, princípios e valores no país.

A partir de 1930, a Igreja promoveu uma pressão sobre o Estado no sentido de assumir um órgão importante para os objetivos de Dom Leme: o Ministério da Educação e da Saúde Pública. Intelectuais católicos assumiram postos-chave neste Ministério, tais como Francisco Campos, Gustavo Capanema e Tristão de Athayde (colaborando com Gustavo Capanema), de 1930 a 1946. Dom Sebastião Leme, diretamente, e por meio dos intelectuais que atuavam no Ministério da Educação e da Saúde Pública, agiu no sentido de fazer da educação pública uma difusora daqueles

princípios e valores defendidos pela Igreja, mas, ainda, procurando inserir oficialmente no currículo da escola pública o ensino da religião católica. Além disso, a partir de 1937, durante o Estado Novo, a Igreja irá lutar para criar uma Universidade católica. Em 1940 Dom Leme incumbiu os jesuítas de instalarem a tão sonhada Universidade. No ano seguinte as aulas são iniciadas, mas a Universidade católica somente será oficializada em 1945, no Rio de Janeiro.

A formação dos profissionais que atuavam nas escolas católicas era fundamental para a garantia da eficácia da difusão de valores, princípios e ideias católicas. A liderança da Igreja acreditava que colocando seus intelectuais e fiéis como docentes e discentes, teria a garantia de que nada além da doutrina cristã seria ensinado e aprendido. Neste sentido, as instituições católicas de ensino estariam historicamente inseridas no contexto da missão salvífica da igreja. Educação e Missão ou Educação como Missão?

Educação e missão ou educação a serviço da missão salvífica da Igreja?

Nossa pesquisa procurou investigar se a educação, formal e informal, permaneceu, após a criação da CNBB, em 1952, a exercer um papel importante na difusão de ideias, princípios e valores católicos, inserida na missão da igreja que, segundo ela, lhe fora atribuída por Jesus, quando disse: “Ide pois e ensinai todas as nações, batizando-as em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo” (Mateus, 28.19-20).

Portanto, a pesquisa científica que desenvolvemos teve como objetivo principal investigar se os documentos emitidos pela Igreja, pela Santa Sé e, em particular, pela CNBB, já coletados, mostram a preocupação da entidade máxima da Igreja católica no Brasil com o cumprimento da missão atribuída pela Igreja às suas instituições de ensino. Além disso, procuramos realizar um levantamento junto a um universo significativo de instituições de ensino católicas no Brasil, a fim de ver qual a missão que as

unidades escolares dos diversos níveis de ensino, em especial instituições universitárias, se atribuem, e se essa missão corresponde àquela expressa nos documentos da Igreja. Isso porque os documentos pesquisados se referem constantemente ao ministério docente da Igreja a partir da convocação e mandado de Jesus Cristo, acima referido. Ao enviar os discípulos “ensinar todas as nações”, fazendo deles apóstolos, Jesus Cristo recomendou que o ensino deveria deixar um “sinal”, uma “marca” nas pessoas, representada simbolicamente pelo “batismo”: “batizando-as em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo” (Mt. 28.19). Haveria, portanto, um “sinal” uma “marca” do ensino como um selo “impresso” pelo ministério docente da Igreja. Este “sinal” identificaria o ensino e, nas universidades, também identificaria a pesquisa e a extensão. Portanto, na medida em que a Igreja assume, no Brasil, o ministério docente intervindo no sistema de ensino, por meio de escolas de todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, este ensino tem o compromisso de deixar uma “marca”. Tratando-se de Universidades católicas, objeto da presente pesquisa, esta “marca” poderia ser representada pelo que diz a *Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae*:

Sem de modo nenhum desprezar a aquisição de conhecimentos úteis, a Universidade Católica distingue-se pela sua livre investigação de toda a verdade acerca da natureza, do homem e de Deus. Com efeito, a nossa época tem necessidade urgente desta forma de serviço abnegado que é proclamar o sentido da verdade, valor fundamental sem o qual se extinguem a liberdade, a justiça e a dignidade do homem. Em prol duma espécie de Humanismo universal, a Universidade Católica dedica-se completamente à investigação e todos os aspectos da verdade no seu nexos essencial com a verdade suprema, que é Deus. Portanto, ela, sem medo algum, empenha-se com entusiasmo em todos os caminhos do saber, consciente de ser precedida por Aquele que é ‘caminho, verdade e vida’, o Logos, cujo espírito de inteligência e de amor concede à pessoa humana encontrar, com a sua inteligência, a realidade última que é a sua

fonte e termo, e o único capaz de dar em plenitude aquela Sabedoria, sem a qual o futuro do mundo estaria em perigo”, (Constituição Apostólica Ex-Corde Ecclesiae, Sobre as Universidades Católicas, nº 4, João Paulo II, 1990).

Portanto, segundo a Constituição Apostólica, a missão docente da Igreja está intimamente relacionada com a sua missão salvífica, e a Universidade católica, como instituição de pesquisa, extensão e ensino da Verdade, é vocacionada a mostrar o Caminho que conduz à Vida (Jesus Cristo). Por isso, o seu status de “utilidade pública” ou “comunitária”, faz dela uma instituição de colaboração e de “Solidariedade social” no meio de um sistema de produção da existência marcado pelas leis do mercado, pelo lucro máximo e pela competição. Não é por acaso que o documento *Gravissimum Educationis*, do Concílio Vaticano II, observa:

A Igreja acompanha igualmente com zelosa solicitude as escolas de nível superior, sobretudo as Universidades e as Faculdades. Mais ainda: naquelas que dela dependem, procura de modo orgânico que cada disciplina seja de tal modo cultivada com princípios próprios, método próprio e liberdade própria de investigação científica, que consiga uma inteligência cada vez mais profunda dela, e consideradas cuidadosamente as questões e as investigações atuais, se veja mais profundamente como a fé e a razão conspiram para a verdade única, segundo as pisadas dos Doutores da Igreja, mormente de Santo Tomas de Aquino. E assim se consiga a presença pública, estável e universal da mente cristã em todo o esforço de promoção da cultura superior, e que os alunos dessas instituições se formem homens verdadeiramente notáveis pela doutrina, preparados para aceitar os mais pesados cargos na sociedade e ser testemunhas da fé no mundo. (*Gravissimum Educationis*, Declaração do Concílio Vaticano II sobre a Educação da Juventude, 1965).

A formação de “homens verdadeiramente notáveis pela doutrina...e testemunhas da fé no mundo” é tarefa das instituições universitárias católicas, segundo a *Gravissimum Educationis*. Não se trata “da” tarefa, mas

de parte significativa da missão salvífica da igreja por meio da educação que ela produz e difunde nas suas instituições de ensino. Portanto, os documentos da igreja católica, sejam originados da Santa Sé, ou da CNBB, reconhecem que no mundo tomado pelo capitalismo a igreja precisa requerer e agir para que ocorram mudanças. No caso, poderíamos reivindicar a décima primeira tese sobre Feuerbach, do intelectual judeu-alemão Karl Marx e do seu parceiro de produção científica, Friedrich Engels: “os filósofos até aqui interpretaram o mundo; cabe, agora, transformá-lo” (Marx & Engels, 2007, p. 38)

O Papa Francisco, em discurso proferido em La Paz, na Bolívia, em julho de 2009, declarou que o “capitalismo impôs a lógica dos lucros a qualquer custo, sem pensar na exclusão social ou na destruição da natureza. Esta economia mata. Precisamos e queremos uma mudança das estruturas”. Continua o Papa, observando que o “capitalismo é uma ditadura sutil”. Por isso, “a primeira tarefa é colocar a economia a serviço dos pobres e da liberdade”. Apela para que a igreja contribua para unir os “povos no caminho da paz e da justiça, além de defender a “mãe terra que é a Casa comum de todos nós, devastada, saqueada, vexada impunemente”. A rigor, afirma que “os seres humanos e a natureza não devem servir ao ‘Deus dinheiro’. “Precisamos dizer ‘não’ a uma economia de exclusão e desigualdade na qual o dinheiro domina, em vez de servir” (Papa Francisco, 2009)

É neste sentido que a igreja interviria na sociedade por meio das suas instituições de ensino que, a rigor, se tornariam, na prática, instituições de colaboração e de “solidariedade social”, agindo a serviço da inclusão e da implantação de uma nova ordem, de um novo reino, o Reino de Deus.

Algumas palavras sobre a metodologia da pesquisa

Desenvolvemos uma pesquisa basicamente documental e bibliográfica, lançando mão de livros e artigos científicos sobre o tema, mas também consultando documentos e entrando em contato com instituições de ensino católicas a fim de obter dados que possibilitassem alcançar os objetivos propostos.

Os dados obtidos foram tratados com a ajuda da hermenêutica, realizando uma análise interpretativa das obras consultadas, dos documentos e do material coletado, a fim de alcançar os objetivos do projeto. Considerando o ponto de vista do filósofo e pensador francês Paul Ricoeur sobre o método hermenêutico, a compreensão de um texto envolve a abertura de um novo discurso baseado no discurso do texto, sugerindo assim, que o texto é um elemento aberto e passível de interpretação baseada na reflexão e meditação do sujeito pesquisador sobre o assunto abordado. Para o autor, a hermenêutica também se constitui em um guia para a compreensão dos diversos discursos constitutivos do texto, tanto políticos, quanto filosóficos, poéticos e pedagógicos.

Descrevendo a tarefa da hermenêutica, Ricoeur (1989, p; 92) observa que mesma “consiste em estabelecer teoricamente, contra a intromissão constante do arbitrário romântico e do subjetivismo cético [...], a validade universal da interpretação, base de toda a certeza em história. A hermenêutica constitui, assim, a camada objetivada da compreensão, graças às estruturas essenciais do texto”.

Em suas obras *O conflito das interpretações* (1978) e *Interpretação e Ideologias* (2006), Ricoeur mostra os passos que uma pesquisa fundada na hermenêutica deverá seguir, destacando a contextualização, a compreensão, a percepção, a apreensão e a interpretação dos resultados da coleta de dados, e por fim, a comunicação do resultado.

Constatações parciais à luz da hermenêutica recoeuriana

Nesta fase da pesquisa, foram de fundamental importância para a coleta de dados, os documentos oficiais fornecidos pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e pela Santa Sé, principalmente as *Diretrizes e Normas para as Universidades Católicas*, publicada em abril do ano de 1999, baseada na Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, do Papa João Paulo II, em 15 de agosto de 1990, que apresenta de forma clara qual o lugar do ensino nos seus diversos níveis, como missão da Igreja. Sobre esse documento, o presidente da CNBB, Padre Jayme Henrique Chemello escreveu: “Documento riquíssimo de doutrina e de inspiração pastoral, sobre a importância histórica e atual das nossas Universidades, sua identidade católica, sua missão de serviço à Igreja e à Sociedade, particularmente no campo do diálogo entre cultura e fé” (CHEMELLO, 2000, p. 87).

Foram pesquisadas ainda as “missões” que as próprias universidades católicas se atribuem, buscando refletir sobre as diferenças e semelhanças que as dezenove universidades católicas no Brasil, sendo destas, seis pontifícias, no que diz respeito à MISSÃO e àquela que aparece nos documentos oficiais da Igreja.

De acordo com as *Diretrizes e Normas para as Universidades Católicas, segundo a Constituição Apostólica “Ex Corde Ecclesiae*, publicadas em 1999, artigo V, a missão da universidade católica é “servir à humanidade e à Igreja, garantindo, de forma permanente e institucional, a presença da mensagem de Cristo – luz dos povos, centro e fim da criação e da História – no mundo científico e cultural”, e fomentando o diálogo entre razão e fé, Evangelho e cultura, “consagrando-se sem reservas – pelo esforço da inteligência e à luz da Revelação – à investigação livre, responsável, corajosa e alegre da verdade sobre o universo, em todos os seus aspectos e em seu

nexo essencial com a Verdade suprema, Deus” (Ex Corde Ecclesiae, 1999, 48).

Trata-se da missão que a Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* atribui às instituições da igreja, deixando claro que, em particular as universidades, desenvolveriam o diálogo entre fé e razão buscando estabelecer o nexo com a Verdade, Jesus Cristo, que é ainda o Caminho e a Vida. Portanto, as universidades, na medida em que integram a constelação de instituições de ensino da igreja, estão também a serviço da missão que, segundo a Tradição, lhe foi atribuída por Jesus Cristo: “ide e ensinai todos os povos, batizando-os em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo”. O Batismo, sinal de salvação, nas instituições de ensino da igreja se caracterizaria pelo “sinal”, pela “marca” daqueles e daquelas que foram alvo do ensino dispensado pela igreja por meio das intervenções educativas: a educação a serviço da salvação das pessoas e do mundo. Por isso, seguindo o pensamento expresso pelo Papa Francisco, a educação estaria não somente a serviço do homem e da mulher, mas abrangeria o “mundo”, a natureza, a própria luta em favor da mudança das estruturas excludentes e opressoras. A “missão” exige, ainda, o engajamento na luta em favor da sustentabilidade para proporcionar aos povos vida de qualidade, isto é, “vida, e vida em abundância” (João 10.10).

O Papa Francisco, na *Carta Encíclica Laudato Si*, aponta para o “urgente desafio de proteger a nossa casa comum que inclui a preocupação de unir toda a família humana na busca de um desenvolvimento sustentável e integral, pois sabemos que as coisas podem mudar...e que toda a mudança tem necessidade de motivações e de um caminho educativo” (Papa Francisco, *Laudato Si*, 2015, p. 15).

O Papa Francisco, aponta ainda para o fato de que qualquer tipo de mudança estrutural – uma metanoia? – (conversão: mudança de rumo e de mentalidade) passa por um “caminho educativo”, isto é, passa pela

educação, passa pelo ensino e, portanto, envolve instituições como a família e as universidades. Ele vai ainda mais longe ao dizer que há uma relação íntima entre os pobres e a fragilidade do planeta na medida em que o enfraquecimento do planeta, enfraquece ainda mais os pobres, pois ele, o Papa, tem a convicção “de que tudo está estreitamente interligado no mundo”. Daí a necessidade de “educar para a aliança entre a humanidade e o ambiente”, despertando a “consciência da gravidade da crise” que os seres humanos, homens e mulheres, e o mundo estão vivendo (Idem, p. 209). A conscientização para a “gravidade da crise” envolve, portanto, os aparelhos da sociedade civil, entre eles a escola, incluindo sobremaneira as instituições universitárias, unidas em torno de uma missão salvífica em consonância com a missão da Igreja.

A nossa pesquisa mostrou que cada instituição universitária apresenta uma “missão”, às vezes com pouca relação com A Missão atribuída às universidades pelos documentos maiores da CNBB e da Santa Sé. Este fato mostra uma fragmentação da missão, segundo a ordem e/ou congregação religiosa mantenedora da instituição universitária, diluindo, assim, A MISSÃO que a igreja deveria cumprir por meio das suas instituições de ensino.

Daremos a seguir alguns exemplos, sem identificar as instituições universitárias pesquisadas:

Universidade “A”: “Contribuir para a transformação da Sociedade formando profissionais cidadãos, críticos e comprometidos com a solução dos problemas e desafios da realidade social, privilegiando as dimensões ética, social e humana, a inclusão e a produção de conhecimento científico-tecnológico”.

Universidade “B”: “Promover o desenvolvimento humano e social, contribuindo para a formação humanista e científica de profissionais *competentes* (grifo nosso), que tenha como base valores da ética e da

solidariedade e compromisso com o bem comum, mediante a produção e disseminação das ciências, das artes e da cultura, a interdisciplinaridade e a integração entre a Universidade e a sociedade”.

Universidade “C”: “Produzir, enriquecer e disseminar o conhecimento, contribuindo com a construção de uma sociedade justa e solidária, por meio de suas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, visando à capacitação profissional de excelência e à formação integral da pessoa humana.”

Universidade “D”: “No cumprimento de sua missão a... orienta-se, fundamentalmente, pelos princípios da doutrina católica. Dentro desse espírito, assegura a liberdade de investigação, de ensino e de manifestação de pensamento, objetivando sempre a realização de sua função social, considerada a natureza e o interesse público de suas atividades”.

Universidade “E”: A Universidade... tem por missão contribuir para a formação integral do ser humano, observados os valores defendidos pela fé cristã, por meio da excelência no ensino, na pesquisa e na extensão.

Universidade “F”: “Desenvolver ensino, pesquisa e extensão de qualidade; gerar e transmitir conhecimentos e interagir com a sociedade, visando ao seu benefício, através de ações sociais e educacionais. Valores: *Competência* (grifo nosso); Confiabilidade; Comprometimento; Respeito à pluralidade de ideias e liberdade de expressão; Transparência nas relações profissionais; Preservação de princípios éticos, morais e cristãos”.

Universidade “G”: Desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura e promover a formação integral e permanente dos cidadãos e profissionais comprometidos com a vida e com o progresso da sociedade.”

Universidade “H”: “Investigar a verdade, produzir e transmitir o conhecimento para formar seres humanos, profissionais éticos e *competentes* (grifo nosso), orientados pelos valores cristãos, a serviço da pessoa e da sociedade”.

À luz desses exemplos (oito entre 19 universidades investigadas), podemos dizer que a pesquisa, antes de oferecer respostas, produziu perguntas para reflexão, em particular para as autoridades eclesiais e universitárias preocupadas com a missão da igreja no mundo. O cumprimento da missão é a razão de ser da igreja e de suas instituições, braços que precisam alcançar e abraçar todos os homens e todas as mulheres assim como a mãe terra que nos acolhe e mantém:

- 1) Será que a educação continua a fazer parte da missão salvífica da Igreja católica no Brasil, na medida em que nenhuma das instituições investigadas coloca a educação como elemento missionário a serviço da salvação do homem e da mulher?!
- 2) Qual a “marca” que identifica a produção do conhecimento e a sua difusão por meio do ensino (ministério docente da Igreja) nas Instituições universitárias da Igreja e na sociedade?
- 3) De que forma as instituições universitárias podem mostrar a “marca” da Colaboração e da Solidariedade Social como elemento de salvação atuando no sistema capitalista de produção que se realiza por meio da competição em busca do lucro máximo?
- 4) Ao formar cidadãos “competentes” para o mercado de trabalho a instituição universitária estará formando “vencedores” (na luta, na competição) e contribuindo para a exclusão social (vencedores X perdedores) ao invés de formar homens e mulheres “marcados” pela dinâmica da colaboração e da solidariedade?
- 5) Como resgatar o “sinal” que identifica as instituições escolares da igreja como braços a abraçar a salvação no mundo da globalização neoliberal, predatória e excludente?

Eis algumas perguntas que a pesquisa despertou e que, aos olhos de pesquisadores são importantes para que a igreja reflita sobre a sua presença na sociedade brasileira por meio da educação e do ensino, em particular pela educação e o ensino nas instituições universitárias.

Referências

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 1958.

AZZI, Riolando. **História da educação católica no Brasil: Irmãos Maristas**. São Paulo: SIMAR, 1996-1999.

CNBB. **Educação, Igreja e sociedade**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1992.

CNBB. **Diretrizes e Normas para as Universidades Católicas**, 1999.

GRAVISSIMUM EDUCATIONIS. **Declaração do Concílio Vaticano II sobre a Educação da Juventude, 1965**.

JULIO MARIA. **Conferências da Assunção**. Aparecida: Santuário, 1988.

JÚLIO MARIA. **O catolicismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Agir, 1950.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boi Tempo, 2007.

MESQUIDA, Peri. **O papel atribuído à educação no processo de romanização do aparelho religioso católico**. In: Revista Comunicações, Piracicaba, 2001.

MESQUIDA, Peri. **A educação na restauração romanizada da Igreja Católica: 1890-1930**. In: Revista Diálogo Educacional. Curitiba, 2009.

MESQUIDA, Peri. **A Igreja Católica e a educação como estratégia política no processo de restauração, de 1920 a 1945: o papel dos Intelectuais**. In: RHDDBR. Campinas, 2008.

PAPA FRANCISCO. **Discurso**. La Paz, Bolívia, 2009.

PAPA FRANCISCO. **Carta Encíclica Laudato Si**. Roma, 24/05/2015.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2006.

Sobre os organizadores

Evelyn de Almeida Orlando

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com sanduíche pela Universidade de Lisboa, e Pós-Doutorado na *Université de Paris*. Professora da Escola de Educação e Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Bolsista Produtividade de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro: história e políticas (PUCPR) e membro do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação no Brasil (UFRB). Coordenou o projeto *Igreja Católica e circulação de saberes pedagógicos: intelectuais, impressos e práticas educativas*, contemplado no Edital de Ciências Humanas e Sociais/CNPQ/2014 e o projeto *Educação, Gênero e Cristianismo: circulação, representação, formação e práticas femininas em cenário religioso e educativo*, financiado também pelo CNPq (Edital Universal, 2016). Apresenta trabalhos regularmente na área de História da Educação, em âmbito nacional e internacional. É organizadora do livro *Histórias da Igreja católica no Brasil e em Portugal* (2017) e co-organizadora do livro *Mulheres em Trânsito: intercâmbios, formação docente, circulação de saberes e práticas pedagógicas* (2015).

Peri Mesquida

Doutor em Ciências da Educação pela *Université de Genève*, Suíça; pós-doutor e professor convidado das Universidades de Genève e Fribourg; professor titular da PUCPR; Líder do Grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro: história e políticas (PUCPR). Autor de diversos livros, como *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil*; *Piaget e Vigotsky, um diálogo inacabado*; *As matilhas de Hobbes*, entre outros; assim como diversos capítulos de livros e artigos científicos.

Sobre os autores

Bárbara da Silva Santos

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT, 2017); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2014); Membro do Grupo de Pesquisa de História da Educação no Nordeste (GPHEN). Pesquisadora em História da Educação, com ênfase em Intelectuais, imprensa periódica e impressos.

Fábio Inácio Pereira

Possui graduação em Filosofia e Pedagogia, mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. É professor adjunto do curso de Filosofia, membro do Núcleo de Excelência Pedagógica e membro do Comitê Gestor do PIBIC. Com apoio do CNPq, coordena a Feira de Ciências Júnior PUCPR - Campus Maringá, desde 2017. Possui pesquisas na área da Filosofia da Educação, Pensamento Latino-americano e de Divulgação Científica.

Henrique Klenk

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2009) com estágio em *Mobilité à l'Université de Fribourg - Université de Fribourg - Suisse* (2008), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2012) e Doutorado sanduíche em Educação pela mesma instituição com estágio de pesquisa no *Institut Catholique de Paris* - França (2014-2015). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Paulo Freire, política educacional; intelectuais católicos; história e filosofia da Educação, Personalismo.

Juliana Battistus Mateus Ferreira

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Foi bolsista do Programa de Incentivo com Bolsa à Iniciação à Docência - PIBID da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, desenvolvido no Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto - IEPEP, e bolsista do Programa de Incentivo com Bolsa à Iniciação

Científica - PIBIC da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Possui experiência como elaboradora de itens para provas aplicadas a estudantes do ensino superior e na revisão de trabalhos científicos, quanto a normatização segundo as normas da ABNT.

Loyde Anne Carreiro Silva Veras

Doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Especialista em Psicopedagogia e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão; Desenvolve pesquisa na área de História da Educação com ênfase em escritos autobiográficos, relações de gênero (história das mulheres) e educação protestante.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org