UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Guilherme Magalhães Vale de Souza Oliveira

MICHEL FOUCAULT E O PAPEL PÚBLICO DOS INTELECTUAIS: A PRÁTICA CRÍTICA COMO FORMAÇÃO DE SI E DOS OUTROS

São Paulo
2019

GUILHERME MAGALHÃES VALE DE SOUZA OLIVEIRA

Michel Foucault e o papel público dos intelectuais:
A prática crítica como formação de si e dos outros

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

- versão corrigida -

São Paulo
2019

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

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

MM48mm

Magalhães Vale de Souza Oliveira, Guilherme
Michel Foucault e o papel público dos intelectuais: a prática crítica como formação de si e dos outros / Guilherme Magalhães Vale de Souza Oliveira; orientador Julio Groppa Aquino. -- São Paulo, 2019.
263 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Intelectual. 2. Formação (Bildung). 3. Crítica. 4. Governamentalidade. 5. Michel Foucault. I. Groppa Aquino, Julio, orient. II. Título.

Nome: OLIVEIRA, Guilherme Magalhães Vale de Souza Oliveira

Título: Michel Foucault e o papel público dos intelectuais: a prática crítica como formação de si e dos outros

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

Aprovada em:

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho de escrita e pensamento foi preciso uma reunião improvável de forças – pessoais, institucionais, espirituais – sem a qual a empreitada se afiguraria intransponível.

À fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, com a bolsa de auxílio à pesquisa, propiciou uma dedicação maior a esta investigação desde meados de 2017.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da FE-USP, pela presteza e dedicação em ajudar nos procedimentos administrativos e solucionar todos os problemas burocráticos que a pesquisa atravessou.

Aos integrantes da comissão de qualificação e da comissão julgadora, os professores Bruno Bontempi Júnior, Pedro Angelo Pagni, Carlos Ernesto Noguera-Ramírez e Alexandre Filordi de Carvalho, pela leitura rigorosa e pelo debate franco.

Em especial, agradeço aos professores Dora Lilia Marín-Díaz e Carlos Noguera-Ramírez e a todos os integrantes de seu grupo de estudos, pelo acolhimento e pelo cuidado com que me receberam em Bogotá durante minha estadia.

À professora Cintya Regina Ribeiro, pela companhia de longa data nas agruras e nas alegrias do pensamento.

Não seria exagero dizer que este trabalho é intrinsecamente tributário de encontros acadêmicos, sem precedentes na minha trajetória acadêmica, orquestrados sob a batuta do Prof. Julio Groppa Aquino. Aos que atravessaram e continuam atravessando minha existência institucional e extra institucional, na forma de gestos de generosidade, de escritas e leituras obstinadas e de amizade intelectual e afetiva, minha gratidão sincera. Em especial, ao professor Marcelo Rito, pela partilha de uma vida devotada ao pensamento e à prática educacional.

Ao professor Julio, por quem, há mais de uma década, nutro extremo respeito e admiração desmesurada, ainda que o acompanhe com uma obediência titubeante. A força vital que emana de sua presença e com a qual conduz o trabalho docente, de pesquisa e de (des)orientação não se presta a qualquer exemplaridade. Tal força traduz-se num chamado tenaz – e impopular – para a transformação corajosa da nossa própria vida, que muitos dizem ouvir, mas poucos realmente aceitam. Todos aqueles que já tiveram a oportunidade de sofrer a

presença de um verdadeiro professor sabem, sem exceção, do que estou falando. De minha parte, posso dizer que tentei. E que minha gratidão é eterna.

À minha família, nas figuras de meu pai, Frederico, de minha mãe, Tânia, e de minha irmã, Adriana, devo tudo. Nos bons e maus momentos, foram o que são: minha fortificação.

À Clara e ao Inácio, minhas fontes de razão e desrazão, de amor maior. É uma alegria sem fim seguir vivendo ao lado de vocês.

Em vez do vivendo e aprendendo, não vivemos para aprender que nós não estamos aprendendo?

JOHN CAGE

RESUMO

OLIVEIRA, Guilherme Magalhães Vale de Souza. **Michel Foucault e o papel público dos intelectuais: a prática crítica como formação de si e dos outros**. 2019, 266 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

O presente estudo consiste em uma mirada histórico-filosófica sobre o papel público do intelectual, elegendo a prática crítica de Michel Foucault tanto como inspiração teórico-metodológica quanto como principal objeto de análise. O problema investigativo focaliza alguns deslocamentos sofridos pela prática intelectual desde o século XVIII, estabelecendo uma relação entre crítica, verdade e educação para descrevê-los como parte de um processo de governamentalização da sociedade. Para tanto, a investigação resultou em três movimentos analíticos. O primeiro deles devota-se a mapear a literatura de cunho histórico e sociológico acerca do papel do intelectual das últimas décadas do século XX, inventariando conjuntos de dilemas ali recorrentes sobre a relação entre saber/pensador e poder/instituição, bem como diagnosticando o excesso discursivo de teor politizante a partir dos anos 1970, de modo a evidenciar a equação crítica-verdade como nexo de resistência/emancipação às relações de poder institucionais. Em um segundo movimento analítico, realiza-se um recuo temporal com vistas a uma descrição das proveniências literárias e jornalísticas da prática crítica, açambarcadas por uma concepção de (auto)formação cultural (*Bildung*) referente ao discurso do esclarecimento (*Aufklärung*). Por meio desse recuo, desenlaça-se duas feições gerais que caracterizariam o discurso crítico na Modernidade: uma de teor político e belicoso e outra de teor educativo-instrucional. Se a primeira modalidade do discurso crítico, assinalada como o nascimento do intelectual moderno pela historiografia, estabeleceria uma relação antagônica em relação à razão de Estado, a segunda modalidade teria como finalidade, inicialmente, promover uma cultura de debate público entre os letrados para, em seguida, reivindicar-se como poder formativo dos súditos/cidadãos, supostamente emancipando-os das relações de tutela clássicas. Com o deslocamento histórico da prática crítica, visou-se evidenciar um intrincado jogo de formação de si e dos outros pelo qual um magistério alargado da *expertise* redundaria em uma lógica de governança da população. Por fim, no terceiro movimento analítico da investigação, o trabalho intelectual-educativo de Foucault, com destaque a sua atividade docente, é tomado como ocasião para as reflexões finais sobre o modo como o pensador francês tomou parte no sobredito debate em torno do lugar social dos intelectuais. O argumento em tela supõe o tensionamento das linhagens tanto da politização quanto da educacionalização da atividade crítica, demonstrando, para tanto, como o pensador francês se recusou de modo obstinado a secundar modelos políticos e pedagógicos da prática intelectual – alegadamente mais livres, ora porque engajados, ora porque não institucionalizados –, legando, por sua vez, procedimentos *problematológicos* de investigação e de ensino solidários a um modo de endereçamento desassombrado ao presente.

Palavras-chave: Intelectual. Formação (*Bildung*). Crítica. Governamentalidade. Michel Foucault.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Guilherme Magalhães Vale de Souza. **Michel Foucault and the public role of intellectuals: critical practice as formation of the self and the others**. 2019, 266 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

The present study consists of a historical-philosophical approach on the public role of the intellectual, electing Michel Foucault's critical practice as both theoretical and methodological inspiration as the main object of analysis. The investigative problem focuses on some displacements suffered by intellectual practice since the eighteenth century, establishing a relationship between criticism, truth and education to describe them as part of a process of governmentalization of society. To this end, the investigation resulted in three analytical movements. The first one is devoted to mapping historical and sociological literature on intellectual's role of the last decades of the twentieth century, inventing sets of recurring dilemmas about the relationship between knowledge/thinker and power/institution, as well as diagnosing discursive excess of politicizing content from the 1970s on, so as to highlight the critical-truth equation as a nexus of resistance/emancipation to institutional power relations. In a second analytical movement, the research steps back in time in order to describe the literary, journalistic and formative origins of critical practice, crossed by a conception of cultural (self)formation (*Bildung*) referring to the discourse of enlightenment (*Aufklärung*). Through this step back, the two general features that would characterize critical discourse in Modernity are unveiled: one of political and bellicose content and one of educational or instructional intent. If the first mode of critical discourse would establish an antagonistic relation to the reason of State, attributed as the birth of the modern intellectual, the latter would initially aim to promote a critical culture among the literate men and then claim to be the formative power of the subjects/citizens, supposedly emancipating them from classical power relations. With the historical shift of critical practice, the research aimed to highlight an intricate game of formation of the self and the others through which a broad teaching expertise would result in a logic of population governance. Finally, in the third analytical movement of this research, Foucault's intellectual-educational practice, especially his teaching activity, is taken as an occasion for the final thoughts on how the French thinker took part in the above-mentioned debate about the social place of intellectuals. The argument here assumes the tensioning of the lineages of both politicization and educationalism of critical activity, thus demonstrating how the French thinker stubbornly refused to second political and pedagogical models of intellectual practice – allegedly freer, sometimes because engaged, sometimes because they are not institutionalized –, legating, in turn, *problematological* procedures of investigation and teaching in solidarity with a way of addressing the present in a fearless way.

Keywords: Intellectual. Formation (*Bildung*). Criticism. Governmentality. Michel Foucault.

SUMÁRIO

1 DO INTELECTUAL E O PRESENTE: DELINEAMENTOS DE UM PROBLEMA.....15
2 INTELECTUAIS.....35
2.1 Um excesso discursivo.....35
2.2 O professor como intelectual: política, crítica, verdade.....65
2.3 O intelectual como professor: *expertise*, população, educação.....77
3 CRÍTICA E FORMAÇÃO.....92
3.1 Tornar pública a verdade da crítica: entre a denúncia e a formação.....105
3.2 Crítica e *Aufklärung*: da legitimidade à institucionalização.....119
3.3 *Aufklärung* e *Bildung*: da política à espiritualidade.....129
3.4 O nascimento do intelectual, revisitado.....135
3.5 Educacionalização da crítica: o poder magisterial do *êthos* intelectual.....142
4 UM INTELECTUAL, UM PROFESSOR.....152
4.1 Um intelectual entre crítica e governo.....165
4.2 Um intelectual entre fulgurações e problematizações.....179
4.3 Um intelectual na instituição: artesão do saber.....187
4.4 Um intelectual-professor: cuidados com o público.....193
4.5 Um intelectual-professor: cuidados com o arquivo.....199
5 A FORMAÇÃO DE SI E DOS OUTROS.....220
5.1 Mal aprender ou a coragem de não saber.....233
REFERÊNCIAS.....246

1 DO INTELECTUAL E O PRESENTE: DELINEAMENTOS DE UM PROBLEMA

Próximo de completar 90 anos de idade e afastado da vida magisterial e dos grandes congressos, Jürgen Habermas (2018) – em entrevista concedida em maio de 2018 ao jornal espanhol *El País*, em sua residência, nos alpes alemães – esquematizou algumas reflexões pessoais sobre a relação dos pensadores com a sociedade. No título do artigo da versão brasileira do jornal, uma espécie de diagnóstico: *Não pode haver intelectuais se não há leitores.*

Durante a entrevista, demonstrou-se irritado com os fins exclusivamente econômicos da revolução midiática em curso, denunciando os processos de mercantilização da atenção pública e o analfabetismo político-cultural na era digital. Ao responder sobre um possível desaparecimento de intelectuais comprometidos, assinalou a conversão de virtuais leitores, a quem se deveria alcançar com argumentos, em autores em potencial, não havendo mais a quem persuadir pela palavra.

Expressou desapreço pela ocupação da política por filósofos, embora tenha reafirmado as necessárias contribuições que estes poderiam conceder àquela. Opôs-se, resignado, à especialização, ou à degradação da filosofia em ciência, defendendo uma *função esclarecedora* do pensamento filosófico. Por fim, informou o projeto que o ocupava: uma genealogia da filosofia pós-metafísica, por meio da investigação da relação entre fé e conhecimento.

Na esteira do pensamento kantiano, Habermas presume que os debates referentes ao trabalho de *explicação do todo* – de compreensão do homem e seus limites – deveriam transcender os círculos fechados das universidades e laboratórios. A partir da esfera pública, articulada pela imprensa jornalística de massa, os estudiosos deveriam extrapolar a dimensão institucional, e muitas vezes solitária, das práticas intelectuais a fim de contribuir para o "processo conflitivo de formação de opinião" (HABERMAS, 2018, n.p.), despertando o interesse dos indivíduos educados e conduzindo-os pela argumentação em direção a um bem almejado.

O tema do intelectual não é incomum nas reflexões do pensador da Escola de Frankfurt. Já em 1968, Habermas publicou um texto sobre Theodor Adorno, intitulado *Um intelectual filósofo*, no qual dissertou sobre como o intelectual pós-socrático seria aquele que exercitaria o que um dia foi chamado de Filosofia, tomando consciência de que as condições para toda a racionalidade – a saber, o conhecimento positivista sobre a natureza – submeteria

todavia a humanidade à dominação; tomada de consciência que seria a esperança "de que ao dar-se conta, isso chegaria a ser um alento apesar de tudo" (HABERMAS, 1970, p. 85, tradução nossa).

Também no final dos anos 1980, em uma conferência sobre Heinrich Heine, poeta alemão do século XVIII, Habermas (1987/1997)[1] descreveu os processos de formalização do papel do intelectual durante o período no qual se estabelecia, no seio do Estado constitucional entre os séculos XVIII e XIX, o que denominou *esfera pública política*, produto da contribuição das intervenções de homens cultos e letrados para a "formação democrática de uma vontade" (HABERMAS, 1987/1997, p. 80).

O filósofo alemão retomava, àquela altura, uma perspectiva histórica já desenvolvida em uma de suas principais obras: *Mudança estrutural da esfera pública* (HABERMAS, 1961/2003). Ao estudar a constituição de uma esfera pública entre os séculos XVII e XIX por meio da transformação da esfera literária, ligada ao círculo político e social da corte, em uma esfera civil-burguesa antagonista ao Estado absolutista e, por isso mesmo, propriamente política, Habermas identificou dois processos concomitantes.

O primeiro alude à mudança de sentido da noção de *público*. Em vez de referir-se à representatividade político-social atribuída à corte nos séculos XVII-XVIII, a coisa pública tornava-se objeto de uma emergente *esfera do poder público*. Encarnado na figura do senhor feudal e seu aparato policial, o poder público estaria encarregado dos procedimentos administrativos de registro e regulamentação da circulação de mercadorias e pessoas (HABERMAS, 1961/2003).

Contígua ao moderno aparelho de Estado, teria surgido uma nova camada de burgueses comerciantes que assumira uma posição central na esfera pública. Seu cerne seria constituído também de funcionários da administração feudal, especialmente juristas, bem como de médicos, pastores, oficiais, professores – os *homens cultos* –, cuja escala iria do mestre-escola passando pelo escrivão até o *povo*. A noção de público, assim, adquiria um sentido equívoco, objeto do poder e dimensão rival ou antagonista dele, está última referindo-se ao público letrado de burgueses e homens cultos que fariam circular opiniões de seu interesse.

Um segundo processo estaria em curso, portanto. Valendo-se dos mesmos meios de impressão e difusão proporcionados pelo advento da imprensa, a autoridade de representação, seletividade e julgamento, atribuída a uma elite localizada na corte, seria transferida para um

[1] Ao longo da tese, as citações foram indicadas (quando se fez necessário), primeiro, com o ano da publicação original e, em seguida, com a data da publicação referente à obra consultada. A precisão de listar a data da publicação original tem o intuito de situá-la cronologicamente em conversação com outros textos.

tipo de jornalismo econômico-político. Tal prática jornalística, levada a cabo não mais apenas por letrados como também por civis burgueses com relativa autonomia em relação aos poderes estabelecidos, passaria a contemplar os interesses de uma população crescente, debatendo-os e fazendo-os circular com a finalidade de pressionar o poder público.

Doravante, os súditos veriam suas pautas representadas nos debates levados a cabo na esfera pública burguesa, aumentando a tensão social na *zona crítica* que se desenhara a partir da imprensa (HABERMAS, 1961/2003). Nesse cenário de confrontação entre o poder administrativo e o poder civil letrado, despontaria o que Habermas chamou de *esfera pública política*, materializada na circulação de registros e impressos contendo a descrição dos acontecimentos do cotidiano, os juízos do público pensante e os informes e decretos estatais necessários para regular o convívio social, comercial e político.

Com o conflito instaurado, essa esfera pública política, que já teria sido considerada uma esfera do poder público, "agora se dissociava deste como o fórum para onde se dirigiam as pessoas privadas a fim de obrigar o poder público a se legitimar perante a opinião pública" (HABERMAS, 1961/2003, p. 40). A noção de *opinião pública* assinalaria, enfim, a aparição de certa função ou atividade pública de uma elite científico-cultural que, partindo de fabulações teóricas humanistas, adentrava a algaravia discursiva do debate político-social.

~~Na conferência de 1987, de forma mais propositiva que no livro de 1961, o filósofo alemão atribui um papel fundamental às manifestações públicas dos agentes do saber e da cultura para o jogo político-social democrático de incitação e persuasão, de conversão e coerção não forçada do ouvinte, fosse este um dirigente ou um civil. Para Habermas (1987/1997, p. 81), a noção de intelectual referir-se-ia àquelas pessoas que se dirigem~~

> ~~a uma esfera pública ressonante, atenta e informada, quando lutam, com argumentos retoricamente aguçados, por direitos violados e verdades reprimidas, por inovações vencidas e progressos adiados. Eles contam com o reconhecimento de valores universais, confiam num estado de direito minimamente funcional e numa democracia que, por sua vez, só permanece viva devido ao engajamento de cidadãos tão desconfiados quanto militantes. Esse tipo, segundo sua autocompreensão normativa, pertence a um mundo em que a política não se reduz à atividade do Estado; no mundo do intelectual, uma cultura política de protesto complementa as instituições do Estado.~~

~~Coerência político-teórica de Habermas, sem dúvida, considerando tanto seu pensamento acerca de uma espécie de panaceia teórica da *ação comunicativa* para os males das democracias liberais ocidentais, quanto sua maneira de contribuir para a própria *cultura política de protesto*. Ele participou ativamente de debates com aparições em diferentes~~

~~veículos de informação. Reivindicou a representação de valores universais, pleiteando a função de mediador de problemas e conflitos internacionais. Redigiu e assinou manifestos em defesa de causas políticas e sociais no decorrer das últimas décadas (MÜLLER-DOOHM, 2006)[2] — por exemplo, um manifesto de 2016 em defesa do estado democrático de direito no Brasil possuía sua assinatura. Trata-se de gestos e atitudes que teriam lhe rendido a pecha de *filósofo popular* e/ou *intelectual público* (POSNER, 2001).~~

~~Chama a atenção como Habermas, próximo de completar um século de existência, supostamente desiludido e resignado com o cenário que contemplava em 2018 com certa distância, encontrou forças e, talvez, a relevância renovada para sopesar a tarefa pública de pensadores ou cientistas, dando testemunho de um resoluto compromisso com o conhecimento racional, indissociável de sua difusão com fins formativos.~~

~~Um observador menos atento, entretanto, poderia subscrever de pronto alguns diagnósticos alardeados nas últimas décadas, incluindo o do próprio filósofo alemão, e ponderar, às vezes com pesar, sobre o fim de uma época em que grandes nomes do pensamento influenciavam os debates e conseguiam mobilizar multidões em prol de causas nobres.~~

~~As acusações de um provável elitismo ou a desilusão em relação às utopias seriam solidárias ao argumento da desaparição de pensadores comprometidos manifestamente com o bem público. A aversão aos intelectuais como guias do pensamento estaria também expressa na indiferença que as novas gerações nutririam por essas figuras sociais, uma vez que a atualidade estaria açambarcada por múltiplas plataformas de produção e de difusão de informação, nas quais qualquer um estaria a um clique de emitir sua opinião ou de ter acesso a uma reserva de conhecimento infinitamente maior do que aquela que qualquer erudito do medievo poderia imaginar. Entretanto, o tema continua assombrando o presente.~~

Na atualidade, cientistas, professores, escritores e pensadores de diferentes estirpes possuem colunas semanais em revistas e jornais, ocupam espaços em programas de variedades na televisão e na internet; são convocados por veículos de comunicação e informação para comentar as notícias do dia; comandam canais na plataforma *Youtube*, possuem contas na rede social *Twitter*, produzem, enfim, um vasto conteúdo referente tanto às suas especialidades quanto às tragédias e às trivialidades do dia a dia.

---

[2] Entre os principais debates e causas em que se envolveu nos últimos anos, é notável sua participação para a construção e o fortalecimento de uma cultura europeia (*europeísmo*), com sua defesa manifesta da União Europeia, escrevendo em 2003 um texto em conjunto com Jacques Derrida, intitulado *Por uma política externa europeia comum* (DERRIDA; HABERMAS, 2003).

Cada vez mais *experts* das áreas da saúde às jurídicas, das sociais às políticas espraiam-se pelas diversas arenas públicas contemporâneas. Tais especialistas habitam, em larga escala, espaços distintos daqueles tradicionais à produção e à difusão do conhecimento, como as instituições de ensino e pesquisa, ou mesmo as editoras e os jornais especializados. Com uma atuação difusa, cativam com suas análises o interesse de um público leigo, ávido por se informar e encontrar explicações para os acontecimentos – dos mais comezinhos aos mais arrebatadores – de seu cotidiano.

Seria possível chamar esses *experts* de intelectuais? E em caso de uma resposta afirmativa, estariam eles desaparecendo? Perguntas que inicialmente podem parecer despropositadas, mas que se respaldam na circulação de certas ideias na contemporaneidade.

Um recente ciclo de conferências organizado por Adauto Novaes,[3] em 2005, teve como tema disparador *O silêncio dos intelectuais*, resultando em livro homônimo que reuniu artigos de professores, pesquisadores e pensadores de diferentes nacionalidades e orientações teóricas.

No texto de apresentação da coletânea, Novaes (2006) relacionou o sobredito silêncio a um *momento de radical transformação*, seguido de uma *anemia criadora* em todas as áreas de atividade intelectual, da política ao pensamento crítico.

Se outrora os intelectuais gozavam de certo estima e demonstravam-se mais ativos, a perda de credibilidade dos valores universais (como liberdade, justiça, razão, verdade etc.) e as mutações em curso na contemporaneidade em termos teóricos, técnicos e político-sociais teriam impelido-os a um silêncio de duplo viés: distanciamento do debate público e meditação sobre a experiência contemporânea.

Como alega Novaes (2006), a despeito de tal cenário taciturno, isso não teria impossibilitado, na virada do século XXI, que a classe intelectual desfrutasse de maior *prestígio*, *poder* e *favor* das mídias, não hesitando em se manifestar abertamente por meio de diversas perspectivas, orientações ideológicas e morais – alavancando o renascimento, por exemplo, de vertentes neorreacionárias do pensamento.

O que estaria no cerne dessa alegada crise e, ao mesmo tempo, dessa demanda por intelectuais mais atuantes seria um *déficit de compreensão da realidade* e de seu próprio trabalho. A vida intelectual, segundo Novaes, embora tenha sido frequentemente definida por

[3] Nas últimas duas décadas, Adauto Novaes vem servindo de articulador nacional entre certa intelectualidade, o debate público, a sociedade e o Estado. As conferências supracitadas fizeram parte de um projeto do Ministério da Cultura, intitulado *Cultura e pensamento em tempos de incerteza*, o qual integra-se a uma vasta lista de outros eventos produzidos por Novaes sobre grandes temas das Humanidades, como a razão, o tempo, a história, a liberdade, a ética e a arte.

sua função de resistência, de tomada da palavra e de alerta crítico, não deveria esquecer que seu verdadeiro trabalho consistiria na *compreensão* do mundo (NOVAES, 2006).

O esquecimento de sua tarefa analítica, somado ao abandono da autocrítica relativa a sua tarefa como ator social, engendraria a narrativa de culpar os novos meios de comunicação e informação pelo arrefecimento, segundo Novaes (2006, p. 13), do *espírito crítico* do pensamento, isto é, aquele capaz de "reconstruir o passado e construir idealmente o futuro". O silêncio ao qual Novaes se refere, portanto, não seria tanto da ordem do desaparecimento dos engajamentos e dos compromissos políticos, muito menos da ausência de vozes públicas debatendo os acontecimentos do presente. O silêncio acometeria, diagnostica Novaes, o trabalho crítico de essência universalista, esclarecedora e edificante – em outras palavras, o trabalho de compreensão e explicação do mundo por um conhecimento autônomo, racional e benfazejo para o ser humano, função da crítica atribuída às atividades intelectuais segundo uma concepção de teor iluminista.

Uma outra possível justificativa para essa espécie de silêncio seria resultado da conivência dos pensadores com a situação política e institucional por razões de sobrevivência, afligidos por um excesso de realismo da ciência e cultura.

Esse é o argumento, por exemplo, do professor de ética e filosofia Roberto Romano, em artigo para *O Estado de São Paulo* em janeiro de 2011. Segundo Romano, cargos institucionais, bolsas de estudos, recursos de pesquisa, publicação de livros e artigos seriam algumas das razões para o abrandamento das interpelações dirigidas aos governantes e instituições correlatas. Ser críticos do presente não tornaria populares os intelectuais, que dirá bem-vistos, perante aqueles que regulam e financiam a produção intelectual e cultural. Conforme argumenta Romano (2011, n.p.), "seguir exércitos fortes [...] traz popularidade, verbas e verbo", mostrando a verdadeira função contemporânea dos intelectuais: universalizar "slogans em favor dos palácios" (ROMANO, 2011, n.p.).

Se a mídia e o conformismo aparecem como razões para o desparecimento ou, ao menos, para o abrandamento do ímpeto de envolvimento nevrálgico dos intelectuais em temáticas candentes da atualidade, observa-se também como haveria um inerente intercâmbio entre o diagnóstico do silêncio e o acréscimo de certa tagarelice.

O historiador Fernando Perlatto (2008) reforçou o discurso a respeito de como os intelectuais estariam perdendo espaço e poder nos debates públicos devido à institucionalização de sua função, tornando-se reféns, por exemplo, da produtividade acadêmica. A consolidação das teorias pós-modernas, com seu suposto relativismo dos

valores, aliada a um espaço público construído por uma cultura midiática de idolatria aos *líderes de opinião*, completaria o panorama da atenuação da função de crítica social.

A alegada crise da intelectualidade na virada do século XXI, com seu lamento pela conversão do intelectual crítico e engajado em especialista e técnico do saber, não deixaria de ecoar, paradoxalmente, um clamor pelo "avanço do conhecimento científico" por meio de um "processo de ampliação da intervenção do intelectual na esfera pública" (PERLATTO, 2008, p. 227). O arrefecimento da crítica viria acompanhado da atribuição às vozes especializadas de outras tantas funções públicas.

Ao sublinhar o processo paradoxal de despolitização do intelectual paralelamente a um modo de conversão do discurso científico em moeda política no debate público, Perlatto não deixa de ressaltar a relevância da ascendência da ciência sobre a política para os tempos atuais. Passada a febre ideológica que tomou o debate intelectual desde os meados do século XX, a produção científica e os próprios cientistas deveriam granjear apelo social e midiático para difundir o conhecimento cientificamente produzido.

Segundo Perlatto (2008), não se trataria com tal diagnóstico, de alçar novamente os intelectuais à categoria de mestres do pensamento, como agentes da síntese perfeita do universal, mas de tratá-los como os capazes de recolher os elementos apropriados da realidade para oferecer as respostas sobre a atualidade de maneira mais neutra possível. A despolitização não deveria tornar-se um empecilho para o reconhecimento da importância da *intelligentsia* para a efetivação de uma esfera *pública democrática* e *republicana*, fundamental para que o papel do intelectual se afirmasse como uma contribuição para a formulação dos problemas e das soluções de seu tempo.

Desta feita, a despeito dos alaridos sobre uma suposta supressão da ação dessa figura recolhida sob a noção de intelectual no debate público, observa-se na atualidade, não sem curiosidade, a proliferação de especialistas de diferentes áreas do conhecimento opinando sobre e intervindo nos mais diversos assuntos.

Proliferação que se confunde com os próprios diagnósticos de silêncio e de desaparecimento dos intelectuais, mesclados a uma produção discursiva oriunda de processos de espraiamento de vocabulários e de modos de pensar especializados (científico, técnico, cultural, que seriam decifrados e ofertados aos não especialistas), muitas vezes conexos a fenômenos midiático-editoriais nomeados *popularização* (das ciências, das artes etc.).

Em pesquisa precedente (OLIVEIRA, 2015), foi-nos possível traçar um panorama do referido cenário de *popularização da filosofia*, debruçando-se sobre a discursividade de autores de filosofia na mídia (circunstanciada em suas intervenções em uma revista cultural –

CULT, de 1997 a 2013, contabilizando 186 fascículos e quase duas décadas de publicação). Como cômputo analítico, um movimento contrário à especialização e ao silenciamento: uma possível conversão do modo professoral e acadêmico dos afazeres filosóficos em direção a um modo intelectualizado de praticar o pensamento. Em síntese, uma *expertise filosófica* emularia uma forma de poder formativo-institucional, constituída por sua vez de comentários e análises ensaísticas segundo racionalidades críticas e estéticas *psi*, ora ajuizadoras, ora propositivas, sobre acontecimentos do presente.

Não seria algo para provocar espanto constatar que, no Brasil de 2019, os principais *best-sellers* da área de não ficção sejam livros de autores que flertam com as humanidades, sobretudo com a filosofia, concebida como meditação sobre a existência humana do ponto de vista pragmático e praticada como forma de aconselhamento ético e moral para a vida cotidiana.

Somente da seara brasileira, entre os livros que dão o tom do estilo filosófico que angaria apelo social, constam títulos como *Filosofia do cotidiano: um pequeno tratado sobre questões menores* (de Luiz Felipe Pondé), *Por que fazemos o que fazemos?: aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização* (de Mario Sergio Cortella), *Em busca de nós mesmos* (de Clóvis de Barros Filho e Pedro Calabrez), *Ética e vergonha na cara!* (de Cortella e Barros Filho), *Felicidade: modos de usar* (de Cortella, Karnal e Pondé). Entre os autores clássicos, os filósofos estoicos, com sua sabedoria prática do ponto de vista do indivíduo, são os que figuram nas listas de mais vendidos, como o imperador Marco Aurélio e o conselheiro Sêneca.

Em entrevista para uma revista de divulgação científica e cultural brasileira, o filósofo francês Luc Ferry, que se aventurou na política francesa como ministro da educação, discorreu um pouco sobre a mudança de foco produzida por um *novo humanismo*. Para Ferry, a instância do *sagrado* teria migrado da pátria para a *família*, e de Deus para o *indivíduo*, sobrevindo uma transcendência horizontal sobre a antiga verticalidade, com efeitos políticos fundamentais para os modos de vida contemporâneos.

> No Ocidente, faz com que a política, em vez de ser um fim em si mesma, seja um auxílio para a vida privada. Hoje em dia, as pessoas pedem que nós, políticos, sejamos um instrumento do desenvolvimento da família. Não trabalhamos a serviço da glória do país ou da revolução, mas a serviço dos cidadãos. (FERRY, 2008, n.p.).

Relevante para a presente investigação é a consequência de sobredita mudança sobre o sentido político do discurso dos intelectuais: não mais direcionados apenas ao poder (na sua

forma estatal, institucional ou clerical), mas também à família, aos cidadãos, ao indivíduo, à população.

O deslocamento da atividade social do *expert* de uma dimensão estatal para uma social, propriamente dita, foi pormenorizado pelos diversos estudos do pesquisador britânico Nikolas Rose (1993). A passagem das *sociedades de bem-estar social* para as ditas *liberais avançadas* ou neoliberais teria sido marcada, segundo o autor em questão, por uma espécie de *deslocamento da autoridade* de governar a vida – a cargo do Estado na primeira e transferida para uma série de práticas não estatais que assumiriam o papel de regulação da conduta humana.

Nesse processo, segundo Rose, a autoridade racional sobre os modos pelos quais um indivíduo deve se gerir teria sido deslocada da esfera estatal para um rol de especialistas psicossociais (psicólogos, psicanalistas, terapeutas etc.)., os quais teriam a responsabilidade de instruir os cidadãos, fornecendo-lhes técnicas e conhecimentos variados para que estes se incumbissem de seu autogoverno.

Mais do que imaginar o desaparecimento do intelectual compromissado ou sua conversão para a mera atividade técnica/institucional, o que parece haver em comum entre todas essas manifestações dos *experts*, em seu sentido político ou social, é o uso de sua especialidade como uma modalidade de *autoridade conselheira* (MONTEIRO; SCHILLING, 2013).

O que caracterizaria de maneira mais pormenorizada a sobredita atividade da *expertise* do aconselhamento seria o uso de referenciais teóricos e procedimentos científico-terapêuticos para estabelecer um jogo de persuasão e convencimento que convocaria o próprio indivíduo para o autoconhecimento e a autorregulação. Valendo-se da *autointrospecção* e da *abnegação*, reforçando narrativas sobre a *interioridade* e pautando o modo como se deve conduzir a si mesmo mediante as adversidades exteriores (acontecimentos, fatalidades etc.) e interiores (sentimentos, tentações etc.), a autoridade conselheira arregimentaria um diuturno investimento discursivo sobre o governo de si.

Nesse jogo entre o *expert* e a população, partilhar-se-ia do pressuposto de que algo da ordem da ignorância, do desconhecimento e da ausência impediria o indivíduo de realizar-se como sujeito feliz, bem-sucedido. Uma ignorância que seria suprida pela *expertise* que, não obstante, não almejaria governar ferrenhamente o outro, mas somente incitar a ideia de emancipá-lo da condição na qual ele mesmo teria se colocado.

Para o sociólogo Zygmunt Bauman (1987/2010), os princípios táticos da atividade dos intelectuais transformados em *intérpretes* da realidade não se limitariam ao aconselhamento,

mas sobretudo aufeririam a capacidade de realizar uma *gestão das incertezas e da insegurança* da vida social e individual por meio de um conhecimento especializado e esotérico, adquirido por algum tipo de *esforço*, de *sacrifício* e de *engajamento* na busca da verdade. A lógica da relação entre *experts* e o público leigo basear-se-ia, portanto, na intensificação da necessidade da formação contínua do indivíduo propiciada pelo intelectual.

Em um artigo constante da sobredita coletânea de Adauto Novaes, Renato Janine Ribeiro (2006), descreve a relação entre o intelectual e a população como propriamente da ordem pedagógico-formativa, diferenciando-a da atividade dos cientistas de laboratório.

A definição do intelectual, segundo Ribeiro (2006, p.141), estaria circunscrita na lida com a *ágora*, atribuindo "caráter público àquilo cujo conhecimento estaria [...] fechado no ambiente acadêmico". O que caracterizaria sua atuação não seria necessariamente o seu objeto de estudo ou mesmo o estatuto de seu conhecimento – muitas vezes, os mesmos do cientista –, mas uma atitude de *fazer uso público do conhecimento* com a finalidade de *formação de um público*.

O problema geral do tema, para Ribeiro, consistiria na aplicação prática do conhecimento, principalmente no caso das ciências humanas. Não bastaria que as tecnologias das ciências exatas interviessem na infraestrutura e na transformação da realidade. Em complemento a tais modificações estruturais, só se alcançaria o resultado almejado de aprimoramento das condições de existência quando estudos sociológicos, por exemplo, tivessem um impacto real na sociedade mediante a informação e convencimento da população. Por meio da divulgação como aplicação social do conhecimento, as pessoas tomariam consciência de uma nova forma de ser no mundo. A aplicação, então, consubstanciar-se-ia no imperativo da necessidade de *educar as pessoas* para que adquirissem hábitos mais racionais, saudáveis etc. (RIBEIRO, 2006).

Em suma, a relação entre conhecimento, formação de si e emancipação do outro estaria no cerne do trabalho intelectual. Ao transferir para o grande público um conhecimento necessário para a formação e para o desenvolvimento da população, o intelectual não só desempenharia a função de intérprete do real e mediador entre o conhecimento especializado e os leigos; seria também a ajuizador de modos de vida, articulando valores e conhecimentos, ideais e ideias para o bem viver.

Essa espécie de espraiamento ou alargamento da prática pedagógico-formativa de cunho crítico que caracterizaria o intelectual moderno, no entanto, não se configura apenas como um fenômeno recente. Um exemplo peculiar: Walter Benjamin, reconhecido crítico da cultura científico-tecnológica que se desenvolvia no início do século XX e considerado um

mentor para os investigadores da Escola de Frankfurt, trabalhou em uma série de iniciativas radiofônicas entre o final da década de 1920 e o início da década de 1930.

A rádio, a essa época, consistia no principal veículo de transmissão de informação, tornando-se, mais tarde, o carro-chefe das iniciativas elaboradas por Joseph Goebbels como Ministro da *Propaganda e do Esclarecimento Popular* durante o regime nazista. Benjamin encontrou nesse tipo de atividade um ganha-pão em meio à crise financeira mundial que assolava a Alemanha, ao mesmo tempo que sua continuidade na universidade lhe era dificultada pelas novas políticas culturais em ascensão na Alemanha pré-nazista.

Embora tenha nutrido pouco apreço por seu emprego na rádio, compromisso assumido para permitir maior dedicação ao que lhe interessava, Benjamin não só produziu palestras esporádicas sobre cultura e literatura como redigiu e narrou textos para programas voltados ao público infanto-juvenil. No prefácio para *A Hora das Crianças*, (BENJAMIN, 1929-1932/2015), nome de um daqueles programas radiofônicos, Rolf Tiedemann sugere que as palestras oferecem uma nova faceta do escritor Benjamin e revelam também um *pedagogo discreto* e *engenhoso* que, assumindo o lugar de *narrador*, levaria adiante o Iluminismo.

O que esse pedagogo teria ensinado? Benjamin oferecia, em aproximadamente 25 minutos, narrativas sobre temas populares, personagens marginais e acontecimentos anedóticos do contexto nacional e internacional. Entre elas, encontram-se temas tão variados como o sotaque berlinense, uma visita a uma fábrica de latão, a Bastilha francesa, o Terremoto de Lisboa, a enchente do Rio Mississipi, as literaturas lendárias de Doutor Fausto e Kaspar Hauser, a história de bandoleiros, ciganos, camponeses.

Benjamin recorria a observações próprias e reflexões sobre cenas, hábitos e práticas do cotidiano e da tradição cultural alemã e europeia, valendo-se da literatura histórica bem como da folclórica. Seu procedimento mais comum consistia em narrar as histórias pela ótica de personagens e aspectos relativamente menores, pinçando passagens de diferentes fontes entremeadas com querelas sobre a origem da publicação e as interpretações sobre o tema, evidenciando uma simbólica e material relação subterrânea entre história, literatura e experiência social.

O pensador alemão ocupava-se, assim, de temas e objetos que, desde seus tempos escolares, teriam lhe chamado mais a atenção. Em vez das histórias escritas com letras garrafais nos livros didáticos, sobre os príncipes, as guerras, as alianças etc., ou seja, temas políticos que ocupavam a maior parte das aulas, o jovem Benjamin (1929-1932/2015, p. 181) se interessava mais pelas *histórias das civilizações*, escritas com letras menores e sem necessidade de memorização, “contando sobre os costumes e tradições das pessoas em tempos

remotos, suas crenças, sua arte, ciência, suas construções etc.”. Tal interesse parece ter persistido em sua prática radiofônica – e não seria estranho notar que persistiria inclusive em sua obra escrita –, ao observar-se o modo como se relacionou com as fontes documentais de sua narrativa e o público-alvo de sua comunicação.

A história cultural voltada para crianças e jovens narrada por Benjamin (1929-1932/2015) não teria como principal finalidade oferecer *mais uma narrativa edificante*, como ele mesmo referiu-se, ironicamente, à possível opinião dos ouvintes sobre as histórias contadas em seu programa. O que procurava fazer era demonstrar como, a partir da mescla de narrativas sobre o passado e o presente, seria possível aprender sobre si mesmo e seu tempo, o que constituiria uma espécie de formação político-cultural (SILVA, 2017).

Distanciando-se de uma forma escolar de trabalhar os materiais e comunicá-los aos outros, Benjamin pretendia oferecer, com suas narrativas radiofônicas, uma *educação popular* com vistas ao alcance e ao engajamento do maior número de pessoas. O sentido educacional empregado em suas transmissões implicava, assim, a transformação e a reorganização do material para oferecer conhecimentos novos e dotados de valor objetivo para seus ouvintes.

Nas palavras de Benjamin, a sobredita educação popular, condicionada pelas tecnologias da comunicação de massa, transformaria a relação exclusivista que antes reinava entre *ciência* e *popularidade*, substituindo-a por um procedimento novo que a própria ciência não poderia mais ignorar: a relação ativa e vivaz entre o público e o saber.

> Pois aqui se trata de uma popularidade que não apenas orienta o saber em direção ao público, mas ao mesmo tempo orienta o público em direção ao saber. Em suma: o interesse autenticamente popular é sempre ativo, transforma a matéria do saber e atua sobre a própria ciência. Quanto maior a vivacidade exigida, por parte da forma em que se realiza tal trabalho didático, tanto mais imprescindível a exigência de que se desenvolva realmente um saber vivo, não apenas uma vitalidade abstrata, não-verificável, genérica. (BENJAMIN, 1932/1986, p. 85).

O conhecimento especializado, antes confinado a um debate fechado entre iniciados, passa a operar segundo um novo elemento: a população. O conhecimento – sua produção e sua circulação – passaria a ter uma função social: não mais se aplicaria somente à natureza ou à política, mas à vida cotidiana dos indivíduos reunidos.

Entre a função política do intelectual, como figura representativa dos anseios dos súditos em relação ao Estado contribuindo para a formação de uma vontade popular, e sua função social, como prática de produção e difusão de conhecimento com sentido formativo,

somente uma mudança de ênfase permite observar o deslocamento da incidência da força de verdade dos discursos dos *experts*.

Segundo a hipótese geral que aqui se delineia, o que seria possível depreender desse trajeto em deslocamento é o isolamento de uma forma de *expertise*, entendida não apenas como um conjunto de técnicas, mas também como um modo de desempenhar a função do saber em relação a si mesmo e ao outro, o que se configuraria como um jogo de governo de si e dos outros pautado, segundo aventamos, na forma de um *magistério alargado*.

Acentuado e alastrado com o desenvolvimento dos novos meios de comunicação de massa – da prensa de Gutemberg até as redes sociais –, esse tipo de magistério extramuros parece operar por meio do apelo à consciência dos indivíduos para que voltem a atenção para si, ocupando-se de modificar sua conduta mediante um constante estímulo a um autocultivo moral e à busca perene de conhecimento, levada a termo por uma experiência educativa mediada pelos referenciais que tais especialistas supostamente ofereceriam.

Ao falar para leigos, *experts* extrapolam seus campos de especialidade para abordar o presente não apenas do ponto de vista de supostos valores universais, mas também de seus repertórios especializados. Ocupam-se de um problema ou de um acontecimento para angariar atenção para um assunto que julguem importante. Explicam e instruem um público atento sem necessariamente jogar o jogo pedagógico supostamente diretivo do ensinar e do aprender. A tônica da prática intelectual como magistério alargado, portanto, oscila entre, de um lado, a denúncia de certa leitura de mundo e de vida, com o objetivo de anunciar outra, por meio de um debate que tende a manter as incertezas e inseguranças do leigo sob a lógica de um conhecimento esotérico do especialista, sustentando uma espécie de círculo da ignorância na forma de um alegado intercâmbio de informações, e, de outro lado, de uma oferta democrática de conhecimentos pontuais.

Ora, o que de fato se objetiva colocar em perspectiva com esse tipo de abordagem não é tanto a qualificação *a priori* dessas práticas político-sociais e socioformativas de explicação e interpretação do mundo – as quais, como suposição, serão reunidas no presente trabalho sob a noção de *crítica* –, mas uma investigação acerca de sua constituição histórica, descrevendo as transformações que teriam assegurado sua força de verdade.

Assim, ao tomar o intelectual como guardião de uma prática dita crítica, o trabalho de investigação em curso visa trazer à tona a relação entre, primeiro, crítica e técnica e, depois, entre crítica e verdade. Historicamente, a crítica teria sido uma técnica de interpretação e de difusão das interpretações que contribuiu para o desalojamento do domínio exclusivo dos textos pelos intérpretes oficiais, cujos exemplos históricos iniciais são dos séculos XVI e

XVII, como o protestantismo luterano e a *República das Letras* como comunidades intelectuais para além das universidades. Ao compartilharem leituras críticas de textos, estudiosos estavam desempenhando um papel político fundamental: a rejeição e, porventura, a transformação da hierarquia de autoridades pastorais sobre a palavra revelada em direção a uma maior autonomia de interpretação e, portanto, de modificação do próprio exercício de direção das consciências por meio da palavra. O intelectual, do ponto de vista da relação entre crítica e técnica, operaria essa recusa da prática de interpretação institucional em favor de outro tipo de leitura do mundo, mesmo que oriundo de outra instituição.

A relação que se estabeleceu entre crítica e técnica também teria aberto um campo de veridicção antes condicionado ao sábio recluso ou ao professor universitário. Assim, a crítica consistiria igualmente em uma forma de produção do verdadeiro própria da Modernidade, mais bem elaborada pelo pensamento da *Aufklärung* kantiana, que teria orientado os discursos científicos e revolucionários dos séculos XVIII e XIX. O intelectual crítico-politizado ou o intelectual crítico-*expert* seriam, segundo a hipótese geral deste estudo, designações dos deslocamentos sofridos pela prática crítica como recusa da instituição – ora para reformá-la, ora para excedê-la e difundi-la.

Logo, seria possível vislumbrar, sob a alcunha da noção de intelectual, não uma figura do campo social ou político, nem um modelo moral. Ao desidratar sua verve política, seria possível tornar visíveis as técnicas e os procedimentos que vêm configurando as ações daqueles que reivindicaram a designação ou que foram caracterizados como referentes a uma dimensão (a intelectual), a uma qualidade (justiça) e a uma atividade humana (conhecimento), a fim de provarem-se aptos racionalmente para estabelecer um jogo intrínseco com a verdade.

Destarte, o objetivo de tal abordagem como escolha teórico-metodológica, neste trabalho, consiste em visualizar o problema do intelectual por meio do deslocamento das perspectivas subjetivista, política e sociológica em direção ao problema da história das relações entre as formas do discurso verdadeiro e os modos de subjetivação afeitos a tal discurso (FOUCAULT, 1982-1983/2010a; 1983-1984/2011a). O objeto, por sua vez, são os tipos de técnicas e procedimentos, assim como o próprio modo de ser, pelos quais um sujeito seria reconhecido como enunciador de um tipo de verdade, bem como ele se constituiria em relação a um discurso verdadeiro.

Se ao intelectual midiático for atribuída a causa do desaparecimento do intelectual crítico, então, o que se configura nesse cenário aqui esquematizado – mais do que o arrefecimento do intelectual como consciência crítica e sua substituição por um intelectual-celebridade – é uma espécie de deslocamento da ênfase da dimensão política do trabalho

intelectual, consubstanciado no engajamento e na resistência em favor de determinada parcela da sociedade perante os ditames da ordem e do poder, para uma ênfase em uma dimensão culturalmente esclarecedora, edificante e formativa.

Daí que o estudo aqui levado a cabo pretende dar atenção, inicialmente, a tal deslocamento de ênfase nos discursos que se referiram à prática intelectual. A crítica como antagonista das modalidades de governo (FOUCAULT, 1978/2000), mas também como seu complemento, é a inquietação inicial que nos move em busca da plausibilidade da hipótese da eficácia da crítica como lógica de governança.

Ao se fazer referência a intelectuais, intérpretes, mediadores, facilitadores, guias, *coaches*, supõe-se designar uma atividade formativa de cunho crítico, pois instalam-se no vácuo da alegada crise das instituições tradicionais de poder e conhecimento (do Estado às universidades) para expandir socialmente os efeitos de poder de seus discursos de saber. O que parece estar em questão é, portanto, um imperioso jogo contemporâneo de direção das condutas consubstanciado na relação entre crítica e formação. Nesse sentido, o pensamento crítico permitiria a ascendência de alguns indivíduos sobre a formação de outros, uma vez que a própria formação desse indivíduo também se teria constituído por meio de uma consciência crítica da relação de si consigo mesmo.

Supõe-se, com isso, que a prática da crítica, elemento fundamental da atividade intelectual desde a Modernidade, a par de ser considerada tributária da história política, foi, antes e sempre, uma prática formativa por excelência. No limite, tratar-se-ia de uma prática em consonância com um movimento mais alargado de triunfo da racionalidade pedagógica sobre o tecido social, não encontrando ressalvas, quanto menos adversários, para sua forma de inteligibilidade dos problemas e acontecimentos da experiência humana.

***

No curso da investigação e do desenvolvimento da hipótese de pesquisa, o estatuto do pensamento de Michel Foucault começou a deslocar-se de aguilhão teórico-metodológico para operar uma espécie de magnetismo analítico. Sua própria vida intelectual passou a ser confrontada com a história que estava sendo reconstituída na escrita deste trabalho, sendo possível encontrar alguns indícios de suas filiações não apenas teóricas, mas também éticas no modo como conduzia a si mesmo na tarefa do pensamento. Ao buscar-se retraçar a prática da crítica intelectual em seu sentido político e educativo, Foucault passou de intercessor a objeto de análise.

A investigação sobre o papel do intelectual na contemporaneidade à luz do pensamento foucaultiano possibilitou interrogar a própria prática intelectual de investigação e pesquisa: de que modo um pesquisador usufrui de um pensamento alheio para pensar sua atualidade? Quais são as possibilidades de tornar visível o caráter histórico dos crivos teóricos de um pensador escolhido como intercessor? Como não sucumbir à idealização e à exemplaridade de um pensador no desenrolar de uma pesquisa? Como, por fim, deslocar-se dos efeitos de verdade do poder intelectual e dos efeitos de poder do discurso de saber?

Afinal, uma pesquisa universitária empreendida como o uso de aparatos teóricos e instrumentos analíticos desenvolvidos pela prática intelectual mediante uma leitura crítica das próprias teorias em voga parece constituir uma dobra entre temática e teoria, evidenciando como toda teorização pode ser considerada uma prática histórica do pensamento passível de se tornar objeto de investigação. A sobredita dobra analítica permitiu ver como toda teorização pode ser concebida como uma resposta a problemas que o pensamento se colocou em termos das relações de poder e saber em uma dada época. A intenção de realizar uma história da prática intelectual caracterizada por ocupar-se e endereçar-se ao presente como objeto problemático para o pensamento encontrou no pensador francês uma espécie de espaço de diferenciação.

A investigação sobre a atividade do intelectual como prática de educação de si e dos outros por meio de uma *expertise* que extrapola a instituição e suas ocupações técnico-especializadas exatamente por ter adquirido um conhecimento especial, encontrou, na prática de Foucault como intelectual e como professor, uma espécie de ponto de inflexão na história dos intelectuais.

Foucault filiou-se à herança do pensamento moderno relativo à *ontologia crítica do presente*, um modo de pensamento mais interessado na relação entre discurso e vida do que na própria estrutura do conhecimento e da verdade, tradição de pensamento denominada, pelo pensador francês, de *analítica da verdade* (FOUCAULT, 1983-1984/2011a).

Foucault também se reconheceu como um intelectual contrário às modalidades do discurso de verdade profético ou sábio, próprias dos intelectuais *engajados*, no sentido humanista da expressão. Não obstante, ele não deixou de assumir a modalidade técnica do discurso verdadeiro, uma vez que adotou a docência e a pesquisa como continentes de sua prática intelectual, rechaçando por muitas vezes a alcunha de filósofo, historiador ou mesmo intelectual. Assim, o deslocamento dos *intelectuais universais* para *intelectuais específicos*, aventado pelo pensador francês como um deslocamento do modo de se relacionar com a verdade e com a população, não seria necessariamente uma defesa do intelectual específico

(FOUCAULT, 1977/2014b) – antes, caracterizaria uma espécie de solo comum, não transcendental, do discurso crítico.

Sua posição institucional, técnica e pedagógica e o tipo de problemas e teorizações que levou a cabo em sua vida universitária colocaram-no, em relação à instituição e à população, em uma posição ambivalente: a instituição e a população não seriam objetos de recusa ou desprezo, tampouco de parâmetros morais. Não haveria qualquer tipo de discurso crítico que não fosse também um modo, um *know-how*, um uso técnico do discurso; tampouco haveria discurso técnico e científico que não fosse vivido como uma experiência ética, isto é, uma experiência que coloca em questão o modo de ser do sujeito em relação tanto ao modelo moral de uma época quanto aos procedimentos necessários para a constituição de um discurso verdadeiro que possa colocar em questão os efeitos de poder de outros discursos de verdade – seu predicado crítico, portanto.

Em outras palavras, as oposições caras às histórias dos intelectuais nas modalidades sociológicas e historiográficas, as quais caracterizam, digamos, um tipo social segundo as oposições cultura *versus* política, teoria *versus* prática, técnico *versus* crítico e engajado *versus* acadêmico, passariam a funcionar como dimensões distintas relativas a uma mesma prática: a das formas de veridicção em relação aos procedimentos de governamento e aos processos de subjetivação (FOUCAULT, 1977/2014b).

Desta feita, o problema inicial de empreender uma análise histórica da prática crítica relacionada à emergência do intelectual deslocou-se para uma investigação com vistas a reconstituir os fragmentos da sobredita história, a fim de evidenciar de que modo também Foucault se imiscuiu no debate e dialogou com os problemas e impasses levantados sobre o papel do intelectual.

Um problema em meio à empreitada analítica, portanto, situou-se da seguinte maneira: desempenhando sua atividade intelectual em uma instituição com finalidades pedagógicas, mas também em seus engajamentos pontuais e sua presença constante na mídia, como Foucault poderia ser localizado na história dos intelectuais do ponto de vista da prática crítica?

Como desdobramento da hipótese do governo de si e dos outros pela *expertise* crítica, indagamos: como a especificidade da prática intelectual foucaultiana como professor pôde subverter os problemas do governo de si e dos outros legados pela lógica da *expertise* na contemporaneidade?

Para tal empreitada, os três próximos capítulos, seguidos de uma conclusão, foram elaborados a partir de três grandes movimentos analíticos entretecidos.

O primeiro movimento foi constituído pela imersão nos principais textos/documentos que ensejaram uma problematização acerca do papel do intelectual e sua relação com a sociedade, desde a formação dessa figura, anterior ao nascimento histórico do intelectual (no fim do século XIX), até seus desdobramentos mais contemporâneos.

Esse primeiro movimento foi mobilizado por dois vieses analíticos. De acordo com o primeiro, que descreve o recorte temporal mais contemporâneo – das últimas décadas do século XX até o início do século XXI –, a investigação devotou-se a inventariar o conjunto de dilemas recorrentes em relação à figura do intelectual: cientista *versus* político, engajado *versus* acadêmico, crítico *versus* técnico. Com base em tal inventário discursivo, foi possível diagnosticar o excesso discursivo de teor *politizante* a partir dos anos 1970. A dimensão da política, nesse caso, entendida como hostil aos domínios da cultura e da ciência. A crítica, nesse cenário *politizante*, denotaria a capacidade de a cultura refrear ou corrigir a política. As técnicas do estudo, da interpretação e da reflexividade permitiriam que um indivíduo acessasse um discurso cuja veracidade seria capaz de emancipar a si mesmo e aos outros, resistindo contra as formas de poder. De acordo com um segundo viés analítico, que aborda os trabalhos acerca do intelectual pela temática educacional, a educação, ainda sob o crivo político do discurso intelectual, seria considerada ora inimiga, carente de racionalidade crítica (e objeto de reformas, investimentos), ora veículo prioritário para a exata empreitada de aprimoramento crítico dos indivíduos, em direção a uma consciência mais livre. Alguns desses estudos apontaram, por sua vez, o recorte dos textos escolhidos para a análise no segundo capítulo.

Já o segundo movimento analítico do trabalho implicou um recuo temporal em direção a uma releitura dos principais documentos, segundo as literaturas histórica e sociológica, referentes aos debates inaugurais acerca dos intelectuais. A partir da retomada analítica de textos que tratam das proveniências literárias e jornalísticas da prática crítica, açambarcadas por uma concepção de (auto)formação cultural (*Bildung*) referente ao discurso do esclarecimento (*Aufklärung*), desenlaça-se duas feições gerais que caracterizariam o discurso crítico na Modernidade: uma de teor político e belicoso e outra de teor educativo-instrucional. Se a primeira teria estabelecido uma relação antagônica à razão de Estado, assinalada como o nascimento do intelectual moderno pela historiografia, a última tomaria para si a finalidade de promover uma cultura de debate público entre os letrados para, em seguida, reivindicar-se como poder formativo dos súditos/cidadãos, supostamente emancipando-os das relações de tutela clássicas, evidenciando um intrincado jogo de educação de si e dos outros pelo qual o magistério alargado da *expertise* redundaria em uma lógica de governança da população.

Por fim, o terceiro movimento analítico do estudo ocupou-se do trabalho intelectual-educativo de Foucault, constituído de algumas entrevistas, conferências, artigos de jornal e dos cursos proferidos pelo pensador francês. Nessa direção, tratou-se de compreender o modo como o pensador francês tomou parte no sobredito debate acerca do lugar social dos intelectuais, valendo-se do modo como descreveu sua atividade por meio de determinadas práticas, bem como de alguns de seus gestos procedimentais de investigação e de docência ao longo de sua experiência no *Collége de France*.

Os cursos por ele ministrados foram abordados por meio da relação entre duas principais chaves de leitura: a relação que estabeleceu com o ensino (com a instituição, com os alunos/ouvintes, com o próprio procedimento de elaboração de suas aulas) e os procedimentos teórico-metodológicos que, ao longo dos cursos, Foucault foi elaborando para cada tema/objeto que escolheu e, até, para cada aula.

Em uma entrevista de 1978, Foucault falou acerca da *teoria como prática da vida*. O que isso queria dizer, de fato? Mais especificamente: Qual teria sido a relação entre teorização, procedimentos metodológico-investigativos e seu modo de ensinar? Em suma, como a crítica educacional empreendida por Foucault poderia ser compreendida por meio de seu *êthos*[4] intelectual-docente?

A hipótese em tela supõe tencionar as linhagens tanto de *politização* quanto de *pedagogização* da atividade crítica. Quiçá, o objetivo último deste trabalho seria demonstrar como o pensador francês se recusou, de modo obstinado, a subscrever um modelo intelectual politizado – cuja expressão máxima se encontraria no engajamento e na militância afeitos a certos valores e identidades sociais – quanto de discursividade pedagógica alegadamente mais livre, ora porque também ela engajada, ora porque não formal/não institucional. Como cômputo dessa espécie de ascetismo como exercício crítico de si sobre si mesmo, Foucault acabou, a nosso ver, por nos legar alguns procedimentos de investigação e de ensino solidários a um endereçamento *problematológico* ao mundo.

Em tempo: os textos eleitos como matéria das reflexões aqui conduzidas não foram tratados como representações acerca dos intelectuais, tampouco como veículos de crítica ideológica a eles, nem ao menos como fontes para uma história evolutiva de uma suposta

[4] A noção de *êthos* utilizada por Foucault, sobretudo a partir de 1980, embora na grande maioria de ocorrências apareça grafada dessa maneira (com acento circunflexo), também aparece como *éthos* (com acento agudo) e *ethos* (sem acento) (CASTRO, 2016), geralmente significando algo como um *modo de ser* do indivíduo que se traduz em seus costumes, aspecto, gestos, paixões ou hábitos. Desta feita, *êthos* designaria o modo de relacionar-se consigo e com o outro, certas atitudes perante a existência. A razão de grafar a palavra desta maneira, *êthos*, é para dar ênfase ao caráter mais pessoal do que social, quando ela assume quando grafada como *éthos*, segundo os dicionários da língua portuguesa.

figura-conceito. Foram abordados, ao contrário, como prescrições das práticas necessárias, segundo cada autor visitado, para alcançar uma vida intelectual capaz de acessar o discurso verdadeiro.

Destarte, três procedimentos propostos pelo próprio Foucault (1984/2006n) como definição de seu trabalho intelectual foram colocados à prova como inspiração teórico-metodológica nesta investigação.

Em primeiro lugar, tratou-se de interrogar historicamente os universais antropológicos e humanistas que presumem a defesa de qualquer sorte de descritivos transcendentais de sujeito. Na investigação que ora é apresentada, tratou-se de contornar a prática intelectual segundo os universais relativos à alcunha de *intelectual*, frequentemente compreendido como tipo social crítico que luta pela verdade e pela justiça dos seres humanos contra toda forma de poder; ou, em seu sentido negativo, como intelectual enganador, favorável ao poder, traidor tanto dos valores universais quanto das massas. Intelectual, justiça, verdade, poder, massas – eis alguns dos universais que se tentou, aqui, interrogar, não só por meio da delimitação de sua constituição histórica no interior da discursividade sobre o intelectual, mas também pelo movimento de não aderir de antemão às supostas missões políticas e educacionais embutidas nesses universais.

Em segundo lugar, tratou-se de inverter o pressuposto filosófico de reencontrar um sujeito constituinte, isto é, um fulcro puro e impassível do sujeito que teria sido falsificado ou reprimido pelas práticas concretas no tempo. Tratou-se de recusar tal estatuto transcendental do sujeito, não para negar sua existência – por exemplo, para negar a existência de intelectuais –, mas para tentar fazer emergir os processos pelos quais a prática intelectual desponta como experiência possível, constituindo uma relação reflexiva entre sujeito e objeto (FOUCAULT, 1984/2006n). Nesse sentido, não se buscou reencontrar qualquer forma de sujeito ou de prática essencialmente críticas, tampouco remontar uma essência unívoca do que seria a crítica em um determinado recorte temporal.

Um terceiro e último princípio direciona-se à análise dos acontecimentos, sempre no âmbito das *práticas* que os tornaram possíveis, concebidas por Foucault (1984/2006n, p. 358) como *modos de agir* e *modos de pensar* que permitem tornar inteligíveis a "constituição correlativa do sujeito e do objeto". Tratou-se, por meio de tal mirada, de investigar, por um lado, as maneiras por meio das quais se delineia o real como objeto de pensamento e de dominação, e, por outro, as maneiras de constituição dos sujeitos como capazes de conhecer, analisar e, porventura, modificar o real.

Em última instância, a análise da constituição do outro por meio das práticas de governo da população pela *expertise* evidenciaria o próprio modo como os agentes dessa *expertise* se constituiriam em relação à sua prática. Tentou-se focalizar, assim, as práticas que tornaram visível um *êthos* intelectual que se constituiu à medida que sua própria prática se delineou em relação ao tempo presente.

2 INTELECTUAIS

2.1 Um excesso discursivo

A reboque dos processos de proliferação e popularização anteriormente aludidos, o tema do intelectual – seu debate teórico, bem como suas implicações práticas – parece não ter desaparecido do radar de pensadores das mais variadas áreas do conhecimento. Longe disso, o intelectual, como objeto de pesquisa e meditação científica, tem se constituído um excesso discursivo. A fim de conceder o mínimo de inteligibilidade e densidade material ao oceano dessa discursividade produzida nas últimas décadas, seria possível colocar em perspectiva determinadas produções notáveis do ponto de vista bibliográfico.

Alguns marcos temporais podem ser assinalados nessa literatura. Sem dúvida, o final da década de 1980 assinala a intensificação das produções histórico-científicas a respeito do intelectual. Dessa década, por exemplo, o artigo do historiador francês Jean-François Sirinelli (1988/2003), intitulado "Os intelectuais", tornou-se referência para as análises históricas e sociológicas posteriores. A inauguração de uma primavera das pesquisas sobre o tema, contudo, segundo Sirinelli, estaria localizada na década de 1970, coincidindo com o outono dos *maîtres à penser*, após os grandes episódios político-sociais da época, como o Maio de 68 e a Guerra do Vietnã.

O aparecimento do intelectual como objeto de estudo teria sido condicionado pelo *revival* teórico-metodológico da história política e biográfica recente, caracterizando o intelectual como ator político. Soma-se o desgaste do prestígio dessas figuras do pensamento e do conhecimento, muito devido aos seus controversos compromissos. Com sua *sacralidade* abalada, tornava-se possível realizar investigações demovidas do teor ideológico e da forte carga apologética que o intelectual, na qualidade de objeto, teria suscitado até então (SIRINELLI, 1988/2003).

Desse modo, os anos 1970 balizaram uma emergência da revitalização do debate sobre os intelectuais, principalmente na França e nos Estados Unidos. O primeiro, país historicamente ligado à origem do termo e até então marcado por uma longa tradição de publicações sobre o tema, foi acompanhado pelo segundo, potência política, tecnológica e científica desde meados do século XX, o que levou à formação de diversos especialistas preocupados com a função social e a responsabilidade moral no que diz respeito aos desígnios do conhecimento.

Àquela altura, o debate estava mormente dominado pela concepção de intelectual encarnada na figura e na atuação de Jean-Paul Sartre, nos termos desenvolvidos em três conferências no Japão, em 1965, que mais tarde foram reunidas no livro *Em defesa dos intelectuais* (SARTRE, 1965/1994). A alusão a uma apologia, contida no título, era uma resposta, de forma indireta, aos ataques proferidos pela comunidade científica e intelectual nas últimas décadas contra o pensamento científico engajado politicamente. Uma síntese desses ataques poderia ser encontrada no livro *O ópio dos intelectuais*, do professor e jornalista francês Raymond Aron (1955/1980), crítico ferrenho do marxismo, referindo-o mais como uma doutrina político-ideológica de caráter religioso e rechaçando-o como teoria social científica.

Nas conferências de 1965, Sartre definiu o intelectual pós-guerra como um *monstro*. Sua monstruosidade decorreria da espécie de condição ético-política vivida pelo *técnico do saber prático* (um físico, médico, jurista, professor etc.) quando tomasse consciência da *contradição* inerente à sua condição histórico-social (SARTRE, 1965/1994).

Produtos de uma sociedade burguesa, como assalariados e funcionários de instituições, os técnicos ou especialistas, para Sartre, os intelectuais dependeriam diretamente da classe dirigente, situando-se necessariamente na particularidade da ideologia dominante. Por outro lado, como sua especialidade é o universal, ou seja, a busca de uma verdade válida para todos (por meio da investigação e do método analítico-científico), os técnicos especialistas convertidos em intelectuais contestariam os mesmos pretensos universalismos burgueses, favoráveis aos particularismos de classe. Contra um *humanismo burguês*, que não poderia ser impugnado sem que os intelectuais impugnassem a si mesmos, Sartre foi defensor de uma verdadeira busca dos universais, mais próximos dos modos de vida do proletariado.

A transformação de especialista em intelectual só seria possível mediante uma *tomada de consciência* de sua contradição constitutiva que, por sua vez, não seria outra coisa senão "o desvelamento das contradições fundamentais" tanto em sua profissão como na sociedade (SARTRE, 1965/1994, p. 31). Ao desempenhar sua tarefa de desvelamento da contradição individual e social, o intelectual incorreria na atividade que o caracterizaria fundamentalmente, e que também seria a razão de sua principal condenação social: ao utilizar seus métodos para outro fim que não o de sua especialidade de avaliar os campos do possível da ação científica e racional, estaria se ocupando daquilo que *não lhe concerne* (SARTRE, 1965/1994): os problemas e os desafios de classes sociais e situações políticas que escapariam à sua formação técnica e burguesa.

No mesmo diapasão que Aron, Sartre também distinguiria ideologia e ciência. Sua concepção de ciência, entretanto, consistiria no engajamento ideológico nos modos de vida da população a fim de despojar o discurso científico da roupagem da ideologia burguesa que aparelharia a consciência proletária. Uma ciência engajada se constituiria na produção de um saber tornado consciente de sua contradição, pois a tomada de consciência por meio do interesse pelo que não lhe diz respeito como especialista tornaria o especialista cônscio de que sua condição como ser humano e sua ideia de humanidade universal seria bem distinta das concepções de mundo de uma classe social subalterna. Como integrante da cultura burguesa, mas consciente dessa falsificação da universalidade segundo a visão de mundo dos donos do capital, o intelectual seria o especialista capaz de realizar essa operação de desvelamento, de pôr a nu a verdadeira existência humana.

No caso dos Estados Unidos, o pensamento e a atuação do filólogo Noam Chomsky marcaram o debate público da época. Fortemente engajado contra a Guerra do Vietnã, em seu texto *A responsabilidade dos intelectuais* para *The New York Review of Books*, de fevereiro de 1967, Chomsky estabelece as responsabilidades para o trabalho daqueles que se dedicam ao pensamento analítico de forma rigorosa: *falar a verdade* e *expor as mentiras* sobre o governo ou sobre as suas instituições.

O problema para Chomsky (1967) era o papel desempenhado pelo homem de conhecimento nas sociedades capitalistas avançadas. A criação cultural e a análise científica, concebidas como *tecnologias sem valor*, isto é, neutras ou desinteressadas e, por isso mesmo, progressistas, teriam como objetivo a aplicação prática do conhecimento para o aprimoramento das relações humanas. Logo, os intelectuais investiriam na razão científica como forma de regulação, e não de transformação radical, da sociedade.

A *expertise* científica, especialmente a ligada às ciências sociais, imbuída de pretensão de eficácia e exatidão, embasaria políticas públicas, intervenções militares, tratados comerciais etc. como condição geral para a remissão da sociedade em escala doméstica ou internacional.

Encontrado seu lugar social com segurança e prosperidade, o intelectual especialista não encontraria seu papel político ao recusar os problemas da sociedade ou refugiar-se em sua torre de marfim laboratorial elaborando pesquisas sem finalidades práticas. Pelo contrário, a *expertise* científica do século XX tornaria a própria sociedade/população seu objeto de trabalho.

O problema para Chomsky, portanto, redundaria no silenciamento dos cientistas e demais produtores culturais perante as atrocidades cometidas em nome do progresso técnico-

científico e político-cultural das nações prometido pela comunidade intelectual. A responsabilidade atribuída ao intelectual, consequentemente, seria o ônus de sua situação social e de seus privilégios de classe; privilégios de uma minoria, como o tempo de ócio, estudo e treinamento que condicionaria o acesso à verdade.

Por causa exatamente de seu conhecimento especializado, o intelectual seria capaz de conhecer a realidade escondida por trás do véu da distorção e da deturpação causado pela ideologia oriunda dos interesses de classe, por meio dos quais os acontecimentos no decorrer da história são apresentados para a população em geral. Ao intelectual caberia, portanto, a função de questionar as políticas públicas nacionais e internacionais quando estas colocavam, como seus dissimulados fundamentos, os interesses de uma minoria acima dos interesses comuns à condição humana – universal ligado, como em Sartre, a uma tentativa de contemplar a realidade segundo as concepções das classes subalternas.

O que se seguiu após as formulações de Sartre e Chomsky sobre a situação e os problemas do intelectual, paradigmáticos até então, foram autores que se dedicaram a refletir não tanto mais sobre o papel e o estatuto do intelectual, mas sobre as condições desse trabalho técnico e científico: as diversas ressignificações da atividade tanto em relação às definições do que seriam os universais como critérios para a conduta humana, como em relação às consequências ético-políticas de sua atividade para a atualidade.

No início da aurora da revitalização histórica, em 1971, na edição 47 da revista *Tel Quel*, Barthes (1971/1975) publica o texto "Escritores, intelectuais, professores", estabelecendo correspondências e distanciamentos entre os trabalhadores da palavra. Os intelectuais estariam a meio caminho entre os professores, que também trabalham com a publicidade da palavra, e o escritor, solitário na sua relação com a palavra escrita. Alguns anos mais tarde, em 10 de janeiro de 1977, Barthes respondeu a uma série de perguntas sobre seu trabalho e sua trajetória intelectual em entrevista conduzida por Bernard-Henri Lévy, intitulada "Para que serve um intelectual?". Em uma de suas respostas, Barthes foi categórico: em certo sentido, os intelectuais não serviriam *para nada* (BARTHES, 1977/1982).

Já no final da década de 1970, foram publicados dois livros emblemáticos para a revitalização do tema do intelectual. Seus autores buscaram conceder um aporte mais científico e menos passional, ao mesmo tempo que reavaliavam seus engajamentos nos acontecimentos e debates em voga na época.

O livro do escritor francês e ex-militante da esquerda revolucionária, Régis Debray, publicado em 1979, intitulado originalmente *Le pouvoir intellectuel en France* [O poder

intelectual na França][5] e traduzido para o inglês dois anos mais tarde como *Teachers, Writers and Celebrities*, é considerado um marco dos estudos sobre intelectuais. Ficou conhecido pelos debates apaixonados que suscitou à época, em meio ao aparecimento dos *Novos Filósofos*[6] e a dissolução da união entre as esquerdas, tornando-se um *best-seller* instantâneo e controverso. Debray (1979) descreveu três modos de ser dos intelectuais na história recente da França – professores, escritores e celebridades –, distinguindo três ciclos de relações com as instituições que acolhiam suas produções e outorgavam seu poder: o ciclo universitário (1880-1930), o ciclo editorial (1920-1960) e o ciclo midiático (1968-em diante).

Se no primeiro momento de sua aparição os intelectuais haviam adquirido a legitimidade de seu poder como professores universitários e acadêmicos, a partir da década de 1930 o centro difusor da inteligência passaria da Sorbonne para as editoras que publicavam livros e organizavam em torno delas uma espécie de confraria espiritual. Ciclo no qual grandes escritores como Sartre, Simone de Beauvoir, Albert Camus, André Gide, entre outros, substituiriam o professorado como autoridade do pensamento, ampliando o poder de *influência* de sua palavra (DEBRAY, 1979).

A partir de 1968, os intelectuais abandonariam a proteção de seus editores, afluindo para outros meios de comunicação e atuando mais intensivamente em jornais de larga circulação ou como especialistas em programas de rádio e televisão. Neste ponto, Debray foi particularmente polêmico, pois, embora contestasse a nova onda de personalidades da cultura que desempenhavam um papel pouco afeito ao trabalho rigoroso do pensamento, ele mesmo tornava-se uma celebridade sobre o assunto. Mais uma vez, desde Benjamin – ou talvez desde Kant – o tema da relação entre intelectualidade e popularidade retornava como problema político-cultural da prática crítica atrelada ao intelectual.

A outra publicação também do ano de 1979 foi a do professor de sociologia Alvin Gouldner, intitulada *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class* [O futuro dos intelectuais e a emergência de uma Nova Classe].

Gouldner (1979) fez uma leitura marxista, ou neo-hegeliana de esquerda, como afirmou, de modo a conceber a produção de conhecimento do ponto de vista material ou das

---

[5] As obras que não possuírem uma edição publicada em língua portuguesa serão apresentados com seus títulos originais seguidos de uma tradução nossa para o português, mesmo que na argumentação da tese sejam utilizadas traduções para outras línguas.

[6] O termo, no original *nouveaux philosophes*, criado por Bernard-Henri Lévy nos anos 1970, designava aqueles pensadores que se distanciavam da predominante tradição marxista do pensamento filosófico francês, principalmente Sartre e os pós-estruturalistas. Extremistas da esquerda francesa em maio de 1968, os que se associaram a essa designação (nomes como Alain Finkielkraut, André Glucksmann, Pascal Bruckner, entre outros) teriam se convertido ao liberalismo político e moral na década de 1980 e destilado críticas ferrenhas aos intelectuais ditos engajados, não sem, contudo, desempenhar uma intensa atividade jornalística e política, escrevendo e defendendo causas pontuais de temáticas humanistas.

relações de produção como fundamental para a organização da sociedade. Segundo seu aporte teórico, advogou pela possibilidade de descrever o aparecimento de uma *Nova Classe* composta de intelectuais de linhagem tanto tecnocrática – engenheiros e cientistas – quanto humanista – estes normalmente ligados às ciências humanas e sociais.

Os intelectuais poderiam ser considerados uma nova classe, pois estariam atrelados aos meios de produção cultural e de capital humano, como as instituições de ensino e pesquisa, angariando um poder de decisão cada vez maior sobre a organização social. O professor britânico buscou descrever como essa nova classe representaria a ambição de *universalização* de seu modo de vida, não obstante o fracasso convicto de seu projeto. Com sua crescente influência na organização social neoliberal, a relação entre técnica e conhecimento tornava-se o cerne tanto do desenvolvimento como dos problemas das sociedades ocidentais (GOULDNER, 1979).

Tanto Debray como Gouldner, portanto, definiriam a nova intelectualidade como a fusão entre os ideólogos e os mediadores, os políticos e os homens de conhecimento, desempenhando uma função econômico-política diretiva, maximizada pelos meios de difusão da palavra.

A partir dos anos 1980, há toda uma nova afluência de autores para tratar do tema, então no auge de sua dessacralização, questionamento e, sem dúvida, proliferação discursiva. Estava em curso, principalmente na França, o que foi chamado de um primeiro *silêncio* dos intelectuais.

Em dezembro de 1985, a *Agência Central de Inteligência* norte-americana (CIA) publicou um relatório secreto, com cerca de 15 páginas, intitulado *France: defection of the leftist intellectuals* [França: deserção dos intelectuais de esquerda]. Confeccionado por agentes da CIA, o relatório anunciava um "novo clima de opinião intelectual na França" (CIA, 1985, n.p.), tradicionalmente reconhecida pela intensa atividade intelectual, em que agentes da cultura e das ciências, como artistas, escritores, professores e jornalistas, ocupavam lugares de destaque na vida pública em geral, nos partidos políticos e na mídia, em revistas, jornais e programas de televisão.

O relatório, otimista em relação à aceitação dos interesses dos Estados Unidos em terras europeias, apresentava pontos-chave para descrever o cenário francês da década de 1980. À época, estaria em franca ascensão um espírito antissocialista, antimarxista e antissoviético, que tornaria inábil qualquer mobilização opositora à política norte-americana. Ao mesmo tempo, acirrava-se um maior distanciamento dos intelectuais de esquerda em relação ao socialismo partidário e ideológico, após o fracasso do presidente eleito da república

francesa, François Mitterrand, do Partido Socialista, em angariar apoio dos intelectuais de esquerda. Sobretudo, o antissovietismo intelectual teria sido acompanhado do arrefecimento da vida intelectual, debilitando o engajamento político e aumentando as intrigas entre as diferentes vertentes do pensamento de esquerda (socialismo, comunismo etc.).

Ainda segundo o relatório da CIA, no vácuo criado por essa disputa interna das ideologias de esquerda, uma terceira via, carreada pelos autointitulados *Novos Filósofos*, confundia as fronteiras entre humanismo e liberalismo, aproximando-se de um pensamento reacionário após um passado revolucionário. Embora declaradamente contrários ao pensamento conservador da direita, como o nazifascismo, para os Estados Unidos era importante esse novo espírito alinhado com os valores seculares do capitalismo. O interesse de uma agência estatal de inteligência e segurança pelos rumos da intelectualidade em uma nação apenas ressaltava a acirrada relação que o pensamento e a prática dos intelectuais passaram a travar com as esferas do poder político, evidenciando o poder da palavra para o governo dos homens.

Durante os anos 1980, a morte e a ressignificação do intelectual foram os principais motes, com destaque para o início da década e os artigos de Jean-François Lyotard e Maurice Blanchot. O artigo de Lyotard (1983/2003), *Tombeau de intellectuel* [Túmulo do intelectual] – publicado na edição de 8 de outubro de 1983 do jornal francês *Le Monde* –, como o próprio título sugere, anunciava, pela primeira vez com convicção, o fim dos intelectuais numa sociedade pós-moderna. A razão para tal transformação residiria na substituição de uma atividade compromissada, desde o século XVIII, por uma já obsoleta concepção iluminista de sujeito universal, por uma tarefa mais localizada, técnica e administrativa, regida pela lógica custo/benéfico em relação ao domínio para a qual se produz as ideias.

Contudo, se o fim dos especialistas comprometidos coincidiria com o fim das noções de *sujeitos-vítimas* (LYOTARD, 1983/2003), isso implicaria também uma espécie de libertação das pretensões totalizantes do pensamento e da vida, multiplicando as responsabilidades, inclusive, ratificando a mais importante: a distinção entre inteligência e paranoia (esta, relacionada às racionalidades que tenderiam ao fascismo).

O artigo de Blanchot, intitulado *Les intellectuels en question* [Os intelectuais em questão] – publicado na edição número 29 da revista *Le Débat*, de março de 1984 –, retomava questões levantadas por Lyotard e ocupava-se em interrogar os intelectuais em termos dos *sacrifícios* em nome dos sobreditos ideais racionais universais e dos custos existenciais do problema moral de se fazer o bem por meio do mal.

Blanchot, de origem judia, tinha em mente os intelectuais revolucionários defensores dos sacrifícios da guerra em nome da libertação dos povos, uma das controvérsias que fundamentariam seu precoce sepultamento. No entanto, mais do que legar a tais intelectuais um lugar a sete palmos abaixo do chão, ele estava mais interessado em descrever um pouco melhor a contradição entre o trabalho do pensamento e sua implicação para a política – contradição, talvez, inseparável da condição contemporânea.

> Eu não sou dos que enterram satisfeitos sob uma laje fúnebre os intelectuais, em primeiro lugar porque ignoro o que significa esse termo. O que ocorre com os intelectuais? Quem são? Quem merece sê-lo? Quem se considera desqualificado se lhe é dito que o é? Intelectual? Não o é o poeta nem o escritor, não o é o filósofo nem o historiador, não o é o pintor nem o escultor; não o é o sábio, ainda que seja professor. Parece que não se o é o tempo todo como tampouco se possa ser por completo. É uma parte de nós mesmos que não só nos aparta momentaneamente de nossa tarefa, senão que nos volta para o que se faz no mundo para julgar ou apreciar o que se está fazendo dele. Dito de outro modo, o intelectual está tanto mais perto da ação em geral e do poder quanto menos se misture na ação e menos poder político exerça. (Blanchot, 1984/2003, p. 55-56, tradução nossa).

Observa-se como Blanchot, distintamente das outras definições, designa o intelectual menos como uma figura ou um profissional do que um movimento ou um gesto do pensamento, *uma parte de nós mesmos*, ou seja, de todo cidadão, que se desloca da ênfase técnica, aplicada, profissional das atividades humanas e as conecta com sua dimensão coletiva, propriamente política.

O intelectual como prática ou postura desperta para a situação se assemelharia a agir como uma sentinela, escutando com uma *atenção ativa* o tempo presente. Oscilando como qualquer cidadão entre o silêncio e a fala, interessar-se-ia pelos resultados de suas ações políticas, consubstanciadas no voto. Antes de ser o indício do desaparecimento ou uma forma de libertação do intelectual, como escreveu Lyotard, a especialização não seria, para Blanchot, pré-condição para sustentar uma atitude obstinada de *infatigável* incredulidade, mas tampouco seria um empecilho. Antes, permitiria tomar partido sem compromisso com o universal, pois não haveria valor maior que o *pensamento* (BLANCHOT, 1984/2003).

Em 1986, foi a vez de Sirinelli e Pascal Ory publicarem *Les intellectuels en France. De l'Affaire Dreyfus à nos jours* [Os intelectuais na França: do Caso Dreyfus aos nossos dias], conjunto de estudos de diversos pesquisadores que se debruçaram sobre os acontecimentos-chave para a caracterização do intelectual na França, delimitando historicamente o marco inaugural dessa figura no Caso Dreyfus. No mesmo ano de 1986, houve também a publicação de *Intellectuals in power: a genealogy of critical humanism* [Intelectuais no poder: uma

genealogia do humanismo crítico], do professor de literatura inglesa Paul Bové, interessado em demonstrar a relação crescente entre a prática humanista da crítica literária e o poder político.

Que os intelectuais estivessem no poder, não significaria, segundo Bové (1986), a ocupação de cargos oficiais no Estado, o desempenho de líder da oposição, a participação na hierarquia institucional de algum partido ou cargos de liderança em instituições. O autor pretendia demonstrar, com sua genealogia, como a prática da crítica cultural do tipo humanista, levada a cabo por pesquisadores e professores universitários desde o século XVIII, replicaria um sistema ideológico de representação, reproduzindo valores estabelecidos ou subvertendo-os em nome de novos valores, mantendo intacta a estrutura de diferenciação entre disciplinas, campos de estudo, mestres e leigos.

Ainda com sua genealogia, Bové (1986) almejava demonstrar as implicações da vida do pensador/investigador na busca do conhecimento. Isto é, o conhecimento (os resultados, os erros, suas condições etc.) estaria necessariamente relacionado à forma como cada pensador empreenderia sua vontade de saber e, mais precisamente, como constituiria o modo de seu pensamento (os objetos que se coloca como problema, o modo como encaminha as investigações, os princípios teóricos de análise etc.). Ao implicar a vida na prática crítica de investigação, Bové estaria se inserindo na tradição do pensamento de Nietzsche a Foucault, na qual buscou-se recusar a noção de sujeito universal, mais uma vez, para evidenciar um jogo de constituição correlata entre pensamento e vida, teoria e prática – jogo no qual o pesquisador e professor das humanidades jogaria um papel central de constituição de si e dos outros pelo discurso crítico e científico.

A partir de 1987, houve maior incidência de trabalhos que ganharam destaque na cena intelectual e universitária. Além da conferência supracitada de Habermas (1987/1997), outras três obras relevantes vieram a público no mesmo ano.

Legisladores e intérpretes: sobre a modernidade, pós-modernidade e intelectuais, do sociólogo Zygmunt Bauman (1987/2010), traz a narrativa de uma possível história da conversão dos intelectuais legisladores em intérpretes; *Os últimos intelectuais: a cultura americana na era da academia*, do historiador norte-americano Russel Jacoby (1987/1990), apresenta um diagnóstico a respeito da transformação geracional que teria empobrecido a cultura pública a partir da maior absorção da intelectualidade norte-americana pelas universidades; e *Elogio do intelectual*, de Bernard-Henri Lévy (1987/1988), uma espécie de contra-argumentação indireta ao livro de Jacoby e talvez uma referência longínqua à apologia sartreana, uma vez que pretendia esclarecer as novas possibilidades que se ofertavam ao

pensamento, à crítica e à criatividade intelectual com o advento dos novos meios de comunicação de massa. Lévy, como se sabe, foi uma das principais figuras da intelectualidade francesa associada ao fenômeno conhecido como *Novos Filósofos*.

O ano de 1987, desse modo, poderia ser considerado uma data de confluências de perspectivas, do fim do intelectual ao seu elogio, do entendimento tanto de sua história como de seus efeitos para a nova ordem – digamos, democrática – que ascendia com as crises dos estados soviéticos. Não seria mais uma questão de combate ideológico; o que despontaria seria a retomada, enfim, de um caráter produtivo do intelectual.

No mesmo ano do supracitado artigo de Sirinelli (1988/2003), o pedagogo crítico Henri Giroux (1988/1997) – um dos que mais se dedicou a pensar a relação entre intelectualidade e educação, tanto do ponto de vista público quanto institucional – publicou *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, prescrevendo a necessidade de todo professor desempenhar também a função de intelectual crítico na esfera pública escolar.

No ano seguinte, em 1989, o sociólogo Pierre Bourdieu (1989/1991)[7] escreveu seu célebre artigo *Universal Corporatism: The Role of Intellectuals in the Modern World* [O corporativismo do universal: o papel dos intelectuais no mundo moderno], resultado de uma palestra proferida no Japão no ano anterior – mais uma referência frequente nas bibliografias sobre o tema. No artigo, Bourdieu advogava pela união entre todos os especialistas com vistas a resguardar a função dos universais transcendentais como parâmetros de ação e a promover a transmissão de uma *reflexividade crítica*, privilégio dos estudiosos, para um número cada vez maior de pessoas.

Também de 1989, o livro *No Respect: Intellectuals and Popular Culture* [Sem respeito: intelectuais e cultura popular], do professor de sociologia da cultura Andrew Ross (1989), versa sobre um dos temas caros ao debate acerca do intelectual: a disputa entre alta e baixa cultura e o problema decorrente de profissionais da alta cultura fazerem ora a crítica ora a defesa da cultura popular.

A partir dos anos 1990 até o início do século XXI, há uma nova série de publicações. Em 1990, um dos mais assíduos historiadores do assunto, o francês Christophe Charle, publica *Nascimento dos intelectuais (1880-1900)*. A fim de deslocar-se em relação aos estudos abstratos e normativos, a leitura do nascimento da figura histórica do intelectual feita por Charle (1990/2015) aproxima-se metodologicamente da abordagem sociológica de

[7] Palestra proferida originalmente na sede do jornal japonês *Asahi*, em 06 de outubro de 1989. A primeira versão a ser publicada foi em *Telos*, n.81, 21 set. 1989, pp.99-110.

Sirinelli (1988/2003), de forma a recortar do Caso Dreyfus o acontecimento da publicação da petição assinada por diversos professores, escritores e cientistas favoráveis à revisão do julgamento do oficial judeu, documento que ficou conhecido posteriormente como *Manifesto dos intelectuais*.

Do referido manifesto, Charle extraiu três características, ou melhor, três reivindicações fundantes da prática dos intelectuais na contemporaneidade, pela primeira vez unificadas no mesmo gesto.

Em primeiro lugar, o *direito ao escândalo* – seu objetivo era dar suporte à carta de Zola após o fracasso dos procedimentos legais de rever o caso. Voluntário ou não, era um procedimento clássico para chamar a atenção da comunidade intelectual e política. Em segundo lugar, o *direito de associação* entre diferentes profissionais em torno de uma declaração ou solicitação pública, a fim de prover maior força ao protesto, independente dos títulos e origens institucionais. Em terceiro, o direito de reivindicar um *poder simbólico*, baseado na titulação e nas filiações institucionais dos assinantes do documento (CHARLE, 1990/2015).

Escândalo, associação e poder institucional estabeleceriam uma relação de mútua interferência que caracterizaria o intelectual desde Zola até Sartre. Entre um e outro, teria havido uma modificação nos pesos das características, com a ascendência de seu poder institucional e a diminuição de seu poder de escandalizar – diagnóstico que, embora distante do suposto silêncio anunciado, foi ponto pacífico entre os estudos que passaram a ser publicados a partir da década de 1980.

Em 1992, Norberto Bobbio, professor, filósofo e político italiano, publicou *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*, coletânea de textos cujo principal motivo residia em perspectivar a relação entre cultura e política, distinguindo diferentes atores culturais em relação ao poder (ideólogos e expertos, clérigos e mandarins) e buscando desfazer algumas confusões da bibliografia acerca do tema (BOBBIO, 1992/1997).

Em 1993, mais quatro publicações: *Representações do intelectual*, do professor de crítica literária Edward Said (1993/2005); *Intellectuals and the Crisis of Modernity* [Intelectuais e a crise da Modernidade], de Carl Boggs (1993), professor de ciências sociais da National University (Los Angeles); *Secular Vocations: Intellectuals, Professionalism, Culture* [Vocações seculares: intelectuais, profissionalismo, cultura], de Bruce Robbins (1993), professor de literatura comparada da Columbia University; e *Intellectuals in Twentieth Century France: Mandarins and Samurais* [Intelectuais na França do século XX: mandarins e

samurais] de Jeremy Jennings (1993), professor de teoria política do King's College, contendo textos de autores como Charle, Sirinelli etc.

Jennings, em conjunto com Anthony Kemp-Welch (JENNINGS; KEMP-WELCH, 1997), ainda organizou outro livro, com uma série de artigos de pesquisadores europeus, sobre a situação particular do intelectual em seus países, intitulado *Intellectuals in Politics: from de Dreyfus Affair to Salman Rushdie* [Intelectuais na política: do Caso Dreyfus a Salman Rushdie], publicado em 1997. Nesse mesmo ano, o historiador francês Michel Winock (1997/2001) publicou *O século dos intelectuais*, privilegiando a descrição de autores caros à tradição literária de intelectuais (Maurice Barrès, André Gide e Jean-Paul-Sartre).

Em 1998, o historiador inglês Tony Judt (1998) publicou *The burden of responsibility: Blum, Camus, Aron and the French twentieth century* [O fardo da responsabilidade: Blum, Camus, Aron e o século XX francês], trabalhando a temática da culpa e dos conflitos armados do ponto de vista de três autores célebres no debate público francês.

Por fim, já no início dos anos 2000, três obras se destacam. *Anxious Intellectuals: Academic Professionals, Public Intellectuals, and Enlightenment Values* [Intelectuais inquietos: profissionais acadêmicos, intelectuais públicos e valores iluministas], de John Michael (2000), professor do departamento de inglês da Universidade de Rochester, publicado no ano 2000. *Public Intellectuals: A Study of Decline* [Intelectuais públicos: um estudo do declínio], publicado em 2001 pelo especialista em direito e economia Richard Posner (2001). Em 2003, publicou-se *La marche des idées: Histoire des intellectuels, histoire intellectuelle* [A marcha das ideias: história dos intelectuais, história intelectual] do historiador e sociólogo francês François Dosse (2003/2007), especialista em história intelectual.

No cenário brasileiro, dois estudos consagrados sobre o tema coincidem com os dois marcos anteriormente referidos de intensificação das publicações, entre final de 1970 e início de 1990, valendo-se mais uma vez da recorrente temática política. Em seu *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*, Sergio Miceli (1979) analisou a relação de uma classe de trabalhadores liberais da cultura com o Estado e com a vida pública, investigando suas origens nas classes favorecidas, entre os proprietários de terras e os funcionários públicos do alto escalão, e comparando-as com sua atuação público-institucional. Por tal perspectiva, seria possível estabelecer a relação da ascendência social e a formação acadêmico-cultural privilegiada dos intelectuais com sua reivindicação da definição dos *critérios especiais de avaliação* (MICELI, 1979) da condição sociocultural do País. Desta feita, a classe intelectual

alcançaria certa sacralização e aceitação nas diferentes classes sociais, servindo como orientadora dos rumos da nação.

Miceli também formulou a hipótese crítica de como os intelectuais teriam contribuído para a constituição das novas racionalidades burocráticas, com fins de dominação populacional, evidenciando de que modo sua procedência social se engrenaria nas necessidades emergentes de racionalização do Estado nas décadas de 1930 e 1940. Segundo o autor, os intelectuais brasileiros buscavam defender seus interesses de classe por meio do fortalecimento do Estado no início do século XX. As heranças financeiras oligárquicas permitiam aos modernistas ter acesso a viagens, obras e pessoas ao redor do mundo, constituindo seu elitismo cultural. Tais herdeiros, ao entrar em contato com as vanguardas europeias, assumiam um papel de inovadores culturais e estéticos. Desta feita, tanto sua função crítica e inovadora quanto sua função política estariam vinculadas aos seus antecedentes econômicos e de classe, apontando para uma formação elitista da intelectualidade brasileira e seu comprometimento com o *status quo* político-social.

Daniel Pécaut (1990), autor de outro estudo de fôlego – *Os intelectuais e a política no Brasil* –, descreveu a *missão política* que os intelectuais atribuiriam a si mesmos: organizar a nação, forjar um povo e traçar uma cultura. Tal missão não se explicaria tão somente pelos antecedentes econômicos de classe, uma vez que os projetos de nação ao longo do século XX foram distintos em seus princípios e meios para alcançar o mesmo fim.

Para o pesquisador brasileiro, a manifestação em comum de uma "convicção de que lhes competia a responsabilidade essencial na construção da nação" (PÉCAUT, 1990, p. 14) integraria as diferentes fases dessa missão, consubstanciada principalmente na reivindicação de e na crença em uma *ciência do social* que daria conta de formular a unidade necessária ao povo e ao País.

Se a geração de 1925-1940 havia se dedicado à busca de uma identidade nacional pelo fortalecimento das instituições estatais (descrita por Miceli), a geração subsequente, de 1954-1964, buscaria a defesa de tal identidade em detrimento do imperialismo político-econômico. Vê-se com Pécaut que, em ambas as gerações, o *bom governo da população* seria o mote dos intelectuais – fosse pela chave da identidade cultural nacional, fosse pela da defesa dos interesses do povo, esta última significando o esforço dos intelectuais em trazer à tona as condições sociais nas quais se encontrava a população, fazendo-a *tomar a consciência* de seu papel fundamental para o País.

Assim, tal como evocavam frequentemente os historiadores, da identidade nacional à tomada de consciência do povo, a missão formativa da nação ainda subsistiria como principal função dos intelectuais.

A lista de obras apresentada acima não pretende ser exaustiva, tampouco efetiva em demonstrar a infinidade de temáticas subjacentes. Mais do que um panorama de publicações, a compilação resulta num esforço de desmistificar o suposto desaparecimento, tanto político quanto analítico, do intelectual, uma vez que uma e outra dimensões estão em questão quando se publica um livro, escreve-se no jornal, concede-se uma entrevista ou viaja-se para congressos a fim de proferir ideias sobre temas de interesse geral – mesmo que sejam sobre tal desaparecimento.

De modo geral, é possível apontar os principais temas de sobredita literatura. A nova condição social dos intelectuais como técnicos do saber e profissionais especialistas, com seu lugar cada vez mais valorizado e socialmente predominante (Gouldner, Boggs, Robbins) e a temática da crítica ao intelectual convertido pela adesão ao sistema acadêmico-universitário (Bové, Ross). Podem ser distinguidos ainda estudos historiográficos-biográficos de algumas figuras específicas tratadas como intelectuais (Jennings & Kemp-Welch, Judt, Winock); estudos da cena intelectual francesa (Debray, Sirinelli & Ory, Jennings); estudos de origem (Charle). Do ponto de vista das transformações do estatuto ou da atividade intelectual, estudos de declínio ou ocaso (Jacoby, Posner) e estudos sobre o intelectual entre a instituição e a mídia (Lévy, Michael). Por fim, a metatemática de estudos sobre a teórica e a metodologia das investigações acerca do intelectual (Dosse).

A partir dessa espécie de excesso discursivo em torno da temática do intelectual, observa-se um constante investimento político, cultural, econômico e moral em torno das figuras, das práticas e dos valores que a rondam. Em um primeiro momento, da traição do intelectual (BENDA, 1927/2007) à sua defesa (SARTRE, 1965/1994), o que esteve em questão foi a politização, sua relação com os clamores do presente e o uso dos valores que representa. Em um segundo momento, nas últimas duas décadas do século XX e a primeira do XXI, por sua vez, a literatura temática teria visado mundanizar a figura do intelectual de um modo geral, tanto do ponto de vista das fontes quanto das abordagens analíticas (SANDHU, 2007). Mesmo no caso daqueles que se aventuraram a romantizar novamente o papel do intelectual como representante de universais (por exemplo, Edward Said em suas conferências), ainda que à luz das situações locais de cada minoria num contexto global, tratar-se-ia, com isso, de restituir sua pertinência para a sociedade.

Ademais, ainda em termos gerais, a discursividade da literatura dos intelectuais parece sempre resguardar e não deixar de ressaltar como o conhecimento desses agentes científicos e culturais conservaria um potencial transformador, porque libertador, das consciências ensimesmadas pelas ideologias dominantes, ideologias produzidas e propagadas não sem a colaboração da própria função do intelectual. Tal conhecimento guardaria consigo ora a promessa utópica de constituir uma nação livre e democrática, ora um resultado proveitoso para os desígnios do Estado e do mercado. Essa ambiguidade em relação ao poder parece ser solucionada, na maior parte das vezes, por uma intensificação discursiva dessa essencialidade transformadora, solicitando cada vez mais um aprimoramento da formação e da consciência desses agentes que acarretaria, por sua vez, o aprimoramento de sua atuação junto à população.

Quanto à definição de intelectual, ou seja, à significação subjacente quando o termo é acionado, podem ser identificadas duas linhas gerais.

O intelectual, do ponto de vista histórico e sociológico, seria visto como profissional da palavra, da cultura e das ciências – sejam biológicas, tecnológicas ou humanas –, sujeito da ordem da especialização e da instituição de pesquisa, das universidades, cuja atividade concentra-se na inteligência e no trabalho racional qualificado para a produção de conhecimento. Trata-se de uma definição bastante polissêmica, pois um enfermeiro, um médico, um professor, um artista, um escritor, um cientista de laboratório, todos acabam sendo identificados com a alcunha.

Por essa perspectiva, observa-se como a dimensão tecnológica relativa ao trabalho do intelectual é destacada: o que caracteriza o intelectual é sua especialidade e as técnicas que a compõe. Cada trabalho de pesquisa, por sua vez, acaba por recortar e definir o intelectual conforme sua necessidade descritiva: ora como professor, ora como escritor, ora como burocrata, ora como artista. Alguns autores chegaram a afirmar que, do ponto de vista da atividade, todos desempenhariam algum nível de trabalho intelectual, mas nem todos teriam a função de desempenhá-lo na sociedade de modo específico. Por exemplo, um pedreiro faria uso de seu intelecto para seu trabalho, mas seu ofício diria respeito fundamentalmente à construção de objetos materiais. Um engenheiro, por outro lado, estaria mais focado nos objetos resultantes de seu modo de pensamento, objetos estes mais afeitos à dimensão intelectual, da inteligência, cujo resultado incidiria sobre essa mesma dimensão). Essa definição que generaliza, por um lado, mas rarefaz por outro, sem dúvida é problemática e a temática de *todos serem intelectuais/filósofos* (DURKHEIM, 1898/2017a; GRAMSCI, 1932/2001) foi um dos pontos centrais do problema do papel do intelectual na

contemporaneidade, como tentativa de acabar com as hierarquias entre leigos e não leigos, mas, ao mesmo tempo, tentar manter a relevância da autoridade dos especialistas.

Mas há outra dimensão ou perspectiva que também abrange a noção de intelectual, mais próxima ao vocabulário da política. Nesse caso, o intelectual seria o sujeito que, adentrando o debate público das lutas políticas, acabaria deslocando-se de seu campo e – por força maior de princípios pessoais de caráter universal – tomando posicionamentos nas disputas políticas e econômicas.

A noção de intelectual, nesse sentido, descreveria uma qualidade ética ou moral, isto é, ligada à responsabilidade e apelativa à consciência em relação a um valor ou uma virtude supostamente geral. Como efeito recorrente dessa descrição do intelectual como uma atitude ético-moral em relação aos acontecimentos de seu tempo, à dimensão política, a literatura sobre o intelectual costuma identificar uma missão política e formativa de defesa de ideais e sua consequente disseminação, auto-impingida pelos atores que a reivindicam, usando sua competência para interrogar tudo que se demonstre antirracional. Essa definição estaria deliberadamente relacionada a outra: a de ser humano elaborada pela *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, no século XVIII, somada a sua atualização e universalização com a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, de 1948.

Em relação à esse perspectiva política e moralizadora do intelectual, é no mínimo curioso, por exemplo, vislumbrar o paralelismo que pode haver entre os casos que envolvem temas clássicos de compromissos humanistas de figuras da história do pensamento contemporâneo (como Habermas, Sartre etc.) e os casos de comunicadores culturais que surgiram para o entretenimento em plataformas digitais, como o *YouTube*, reivindicando uma atividade de representação e de combate por direitos humanos, como é o caso do *youtuber* e empresário Felipe Neto (cujo canal na plataforma *YouTube* possui mais de 33 milhões de seguidores). Neto constantemente difunde suas atividades de defesa dos direitos das minorias culturais em outras redes sociais, enfrentando autoridades clericais e políticas, como no dia 4 de agosto de 2019, quando escreveu no *Twitter* sobre o processo jurídico que estava sofrendo por criticar o pastor Silas Malafaia em nome dos direitos LGBTI+: “O processo segue correndo. Ele busca minha condenação com sentença de prisão, simplesmente por eu ter feito meu papel de ser humano e defendido outros seres humanos. E eu posso vir a ser condenado, podem mover mundos para me calar, mas nunca irei deixar de lutar.” Trata-se de confronto, na esfera pública, entre um poder civil e um poder eclesiástico. Está-se diante do debate intelectual na sua forma mais contemporânea, testemunhando a persistência de uma moral humanista como núcleo moral de todo cidadão.

A fim de delimitar com maior precisão a circulação produtiva dessa seara discursiva, três características marcantes da literatura sobre o intelectual merecem uma descrição mais pormenorizada.

1) Em primeiro lugar, alguns autores propuseram-se distinguir diferentes modos de fazer essas histórias, isto é, delinearam distinções teórico-metodológicas.

Em decorrência da mudança de *status* da figura do intelectual na literatura acadêmica, de modelo ético-político para objeto de estudo, Christophe Charle (1990/2015) chamou a atenção para duas tendências. Uma, *heroica* e *elogiosa*, separaria as figuras analisadas de seu contexto histórico e social para enaltecer sua biografia. A outra tendência de abordagem, cuja perspectiva se caracterizaria por uma leitura muitas vezes *difamatória* e *refratária*, concederia a si mesma o caráter de teoria e ciência, desqualificando outras perspectivas como parciais.

Se as histórias complacentes mostravam uma dimensão mais informativa das posições políticas que as dividiam, os ensaios teórico-científicos elaborariam um recorte de um momento da vida intelectual, aproximando-se mais da sociologia do que da história. Ambas as abordagens enfrentariam, segundo Charle, o mesmo problema: acabariam por oferecer demasiada autonomia ao objeto *intelectual* ou a determinado setor da sociedade, ignorando o complexo conjunto de relações estabelecidas com outras instituições e práticas sociais que dariam forma aos indivíduos que, muito posteriormente, assumiriam a alcunha de intelectual.

John Michael (2000) sugeriu outras duas atitudes analíticas que configurariam os mais recentes comentários sobre o tema. A primeira tenderia a analisar a *morte do intelectual* clássico e o advento de uma cultura pós-intelectual, celebrando ou lamentando tal mudança a depender do tipo de crítica que endereçasse ao seu objeto. Dentre os autores que ofereceram uma visão familiar a essa leitura de transformação, estariam Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Zygmunt Bauman, entre outros, angariando certo apelo popular a sua atuação como intérpretes renovadores do tema.

A segunda atitude carregaria uma visão mais *triunfalista* dos intelectuais, depositando neles certa esperança no progresso da perfectibilidade da modernidade e da justiça social. John Michael atribui essa linhagem a Habermas, mas também ao filósofo francês Bernard Henri-Lévy; ambos, de alguma maneira, comprometidos com a crença na divulgação do conhecimento e no debate público como instrumentos fundamentais para uma formação esclarecida e democrática do povo.

Um terceiro modo de fazer a divisa entre as produções foi estabelecido por Norberto Bobbio (1992/1997), ao descrever a confusão entre trabalhos analítico-históricos e trabalhos prescritivos-normativos. Segundo Bobbio, uma coisa consistiria na delimitação da área na

qual seria correto usar o termo *intelectual*, jamais esquecendo que outros termos equivalentes poderiam ser usados em outros tempos. Outra coisa consistiria na prescrição de sua função na sociedade segundo este ou aquele ponto de vista. A passagem de um plano a outro ocorreria muitas vezes de modo inconsciente. Seria bastante irritante, nas palavras de Bobbio (1992/1997, p. 14),

> ver-se diante de textos que não fazem tais distinções elementares. Dessa confusão mental só se pode dar uma explicação psicológica, interpretando-a como o produto de um estado de ânimo, tão frequente no intelectual que se auto-avalia, que oscila entre a vocação para a autoflagelação e a vocação para a autocomiseração. Em termos realistas, porém, é lícito supor que, se, admitamos, caiu em descrédito o intelectual utopista, que gostaria de mudar o mundo à sua imagem e semelhança, passou a ter mais crédito o intelectual com os pés na terra, que aconselha o político a dar um passo de cada vez.

A respeito dessa confusão, seria possível desemaranhá-la não por meio de uma explicação psicológica, mas metodológica. De certa forma, pode-se compreender os escritos dos intelectuais, bem como os escritos de pesquisadores sobre intelectuais, como *autodefinições* (BAUMAN, 1987/2010). Os autores seriam membros da espécie rara que tenta definir as fronteiras de sua própria identidade e atividade, por isso todas as definições analíticas ou históricas de uma realidade, de um estado de coisas, seriam formas de retraçar seu próprio modo de pensar e agir. Ademais, cada definição acerca de sua atividade, de seu estatuto, de seu papel, acompanhando a argumentação de Bauman (1987/2010, p. 23), seria "um pronunciamento de oposição marcado pela presença de uma distinção de um lado da fronteira e sua ausência no outro". O problema em relação à natureza dessa espécie de metaescrita seria a recusa de admitir que a legislação da separação resultaria no propósito de todo exercício *definidor*, característico do intelectual. Ao definir o outro, o intelectual estaria definindo a si mesmo.

> Uma das funções principais dos intelectuais, se não a principal, é a de escrever. [...] É um destino do qual não se escapa, tão logo surge o problema de saber o que são os intelectuais. Quem se põe tal problema torna-se, pelo único fato de tê-lo posto, um intelectual, isto é, alguém que não faz coisas, mas reflete sobre as coisas, que não maneja objetos, mas símbolos, alguém cujos instrumentos de trabalho não são máquinas, mas ideias. (BOBBIO, 1992/1997, p. 67-68).

Essa espécie de escrita performativa, própria da atividade intelectual, teria como efeito direto o fato de a discussão sobre os intelectuais colocar em questão a própria atividade de pesquisa e pensamento. O que se descreve, então, são os modos de ser do pensador, bem

como as técnicas e os procedimentos empregados para trabalhar o pensamento e colocá-lo a serviço de um problema. A distinção entre teoria e prática, nesse caso, deixaria de fazer sentido, uma vez que, ao fazer a teoria dos intelectuais, está-se formulando parâmetros de conduta e procedimentos práticos que acabam, ao menos hipoteticamente, condicionando o seu próprio fazer.

2) Um segundo ponto geral de destaque pode ser deduzido do modo como ambas as tendências ou atitudes anteriormente descritas – *heroicas* ou *triunfalistas* e *difamatórias* ou *transformadoras* – incorreram em um modelo de pensamento *dilemático* e, em última instância, polemista.

Por exemplo, no arrazoado de ideias esboçado na já referida entrevista cedida a Borja Hermoso, Habermas (2018) atravessou um possível resumo dos principais dilemas desse centenário debate. Discussões que girariam em torno da relação entre cultura e política, relação pela qual homens de letras e do conhecimento oscilariam entre a ocupação com funções institucionais dentro de um regime político estatal ou apenas se limitariam a opinar, aconselhar ou analisar o contexto político de uma nação. Tais tematizações foram abordadas mais sistematicamente, por exemplo, na coletânea de textos de Norberto Bobbio (1992/1997), mas são uma das principais constantes da literatura analisada (GOULDNER, 1979; BOGGS, 1993).

Bobbio apresentou distinções entre os homens de cultura de acordo com sua relação com as instituições políticas: *ideólogos* desempenhariam o papel de formular ideias, ao passo que o papel de realizá-las caberia aos *experts*, retomando as clássicas distinções de Max Weber sobre *vocação científica* e *vocação política*. Dilema, portanto, da relação entre cultura e política, ou entre o cientista de um conhecimento puro e o homem de ação com seu conhecimento aplicado.

Ainda no que diz respeito à relação entre cultura e política, encontra-se tematizado o já referido problema do desaparecimento ou, no limite, da transformação dos intelectuais. Outrora comprometidos ideologicamente, os intelectuais teriam se tornado especialistas e técnicos do conhecimento, muito devido ao fim das utopias ou à profissionalização de suas atividades por meio da especialização universitária. Trata-se do dilema entre o intelectual engajado e o acadêmico, contextualizado, por exemplo, por Jacoby (1987/1990), Said (1993/2005) e Posner (2001).

No debate brasileiro, alguns pesquisadores como o geógrafo Milton Santos (1998) e a filósofa Marilena Chaui (2006) aventaram as razões e as consequências do desaparecimento de um tipo de intelectual *verdadeiro* ou *engajado*. Ambos corroboraram o diagnóstico

descrito por Jacoby, justificando o desaparecimento dos intelectuais em razão da submissão das instituições científicas à lógica do mercado, de forma a contribuir para a paulatina desvalorização ou despolitização de um saber refletido e para a promoção de um saber técnico-científico.

Em outra ocasião, Chaui (2007) chegou a descrever o *discurso competente*, o discurso instituído, ligado às instituições científicas e políticas, como discurso afiançador da verdade e de fundamentação de outros discursos num contexto democrático. Fruto da burocratização do pensamento, o discurso competente operaria uma espécie de limitação e, no limite, a exclusão da liberdade discursiva, propícia para o jogo da democracia. Contraditoriamente ou não, o discurso engajado da cultura e da ciência seria aquele capaz de denunciar a suposta competência neutra dos discursos instituídos que limitariam os discursos populares e substituiriam a crítica do existente pela repetição do receituário ideológico.

Costumou-se utilizar a noção de compromisso (ou engajamento), de Habermas a Chaui, para caracterizar uma suposta *verdadeira vida intelectual* – comprometida com uma moral herdeira de um humanismo secular de tonalidades religiosas e, em casos mais específicos, com uma moral expressamente ideológica – em oposição a uma ciência pretensamente desinteressada, por meio da qual o aspecto tecnicista do conhecimento prevaleceria como chancela para sua função social.[8]

Por fim, o papel esclarecedor da atividade intelectual, temática também mencionada por Habermas (2018), foi destrinchada com maior destaque por Edward Said (1993/2005) em um ciclo de conferências radiofônicas no início dos anos 1990, reunidas no livro *Representações do intelectual*.

Ao longo dessas cinco conferências, Said apresentou e discutiu as principais características do que chamou de *vocação do intelectual*, consubstanciada na prática de um testemunho público e independente – menos profissional/especialista que amador –, ancorada num padrão único e universal de valores para a vida humana, avesso aos nacionalismos e aos partidarismos ideológicos, carregando um forte espírito de oposição aos estereótipos do *status quo*.

Esses verdadeiros atos de *falar a verdade ao poder* (SAID, 1993/2005), narrativa alternativa porque resistente às instituições hegemônicas, seriam oriundos de uma *cultura do*

[8] Existem outros exemplos. Charle (1990/2015) anuncia as principais contendas, perpetradas pelos próprios atores em questão, em termos de verdadeiros *versus* falsos intelectuais, engajados *versus* acadêmicos ou especialistas, vanguardistas *versus* conservadores, jornalistas *versus* poetas, os de esquerda *versus* os de direita e assim por diante. Da mesma maneira, Marilena Chaui (2006) oferecerá seu exemplo dilemático dessa cisão por meio de missivas trocadas entre os pensadores franceses Maurice Merleau-Ponty e Jean-Paul-Sartre, nos anos 1950.

discurso crítico que deveria se esforçar para combater sua origem elitista, dirigindo-se a um público cada vez maior, mesmo que muitas vezes numa condição solitária. Como em Sartre, o intelectual para Said deseja aproximar-se do popular, atento a sua condição privilegiada, agindo como um *outsider*: sua verdade crítica seria uma forma de dar a ver aos outros um mundo outro, desmascarando os estereótipos e preconceitos, muitas vezes causando o embaraço de seu próprio público. O dilema que compete a essa descrição de intelectual diz respeito ao crítico como afeito aos universais (liberdade, justiça etc.), ao qual Said se apegaria, mesmo que suas lutas fossem travadas na perspectiva dos problemas locais, e o técnico ou específico, cuja crítica residiria no interior de seu próprio campo de especialidade, problematizado por Foucault (1977/2014b) e que Said censura, por perder de vista as lutas globais e o lado dos mais fracos.

As três linhagens de dilemas/problemas – a saber, cientista e político, engajado e acadêmico, crítico e técnico, acima descritas – são correspondentes entre si e acabam por deslindar outras tantas linhas de investigação, cada qual com seus temas e objetos específicos, traçando coordenadas do extenso e difuso mapa da literatura sobre o tema geral do intelectual. Torna-se patente, assim, como a *relação ambígua com o poder* constitui-se uma lógica central dos estudos acerca do intelectual.

De forma sintética, François Dosse delimitou as tensões que configuraram a dispersão do tema do intelectual provocada por tais dilemas ao longo do século XX.

> Acusados periodicamente de traição desde Julien Benda, quando não de complô contra a cultura, sacudidos entre diversos papéis sugeridos pela cidade, presos na tormenta dos compromissos de protesto ou laudatórios, algumas vezes vigilantes contra a Razão de Estado e outras vezes conselheiros do Príncipe, os intelectuais perderam o fio de Ariadne que os identificava de maneira serena à imagem de indignação militante desde o caso Dreyfus. Aqui e acolá, compraz-se em proclamar o fim do reino dos intelectuais depois do fim da história e, sem dúvida, antes do fim do mundo. (DOSSE, 2003/2007, p. 11, tradução nossa).

Com o intuito de reencontrar as pontas do fio de Ariadne dessa dispersão e traçar a genealogia dos dilemas, o filósofo Francis Wolff (2006) dissertou acerca da origem e de uma possível essência comum da atividade dos intelectuais para pensar seu contexto atual.

Em sua história arcaica, afirma Wolff, estariam duas figuras relacionadas a dois tipos de ação: de um lado, Sócrates, com sua condição à margem da vida política e sua denúncia dos poderes e verdades, sua postura em defesa tanto dos universais quanto de um saber específico; de outro lado, os sofistas, aos quais Sócrates se opunha, que assumiam um

movimento social ligado à vida pública em defesa da sociedade, do ensino e do debate acerca de diversos assuntos de acordo com as circunstâncias.

Segundo Wolff, o intelectual moderno – e todo seu desenvolvimento histórico – esteve sempre constrangido por dilemas. O primeiro deles concerne à autoridade de seu saber, proveniente de uma *expertise* geral (dos sofistas a Sartre) ou da aquisição de um saber específico (de Sócrates a Foucault).

O segundo dilema diz respeito à *duplicidade* da natureza de sua ação ante o poder: entre "exercer seu poder crítico e denunciar essa crítica como um novo poder" (WOLFF, 2006, p. 64) ou, de outra maneira, entre ensinar o saber ao poder (aconselhando) e denunciar o poder do saber (criticando), pois os intelectuais exerceriam, à sua maneira, "um equivalente desse poder, ao se erigirem em instância crítica absoluta" (WOLFF, 2006, p. 64).

O terceiro e último dilema, segundo Wolff, tem relação com a sua postura ética, entre, de um lado, a ética da convicção e a defesa fiel e irrestrita de seus ideais (tornando-se um idealista) e, de outro, a ética da responsabilidade e a concessão aos ajustes e arranjos de conjuntura em concordância com sua responsabilidade como mediador e, no limite, como *expert* do social (correndo o risco, entretanto, de corrupção de seu caráter e traição das causas que combateu).

O conjunto de dilemas e de tensões acima referido pode ser vislumbrado na forma de problematizações: problema do saber e da *expertise* (seja adquirido e geral ou em constante transformação, porque específico) como condições de autoridade; a relação inerente, ainda que problemática, com o poder, uma vez que o intelectual não está isento de exercê-lo; problema, enfim, da plasticidade do estatuto ético de seu discurso e do seu pensamento em relação a sua formação moral e a acontecimentos reais. No limite, problemas relativos ao saber, ao poder e ao sujeito consubstanciados no modo de ser do intelectual como agente na constituição de si mesmo e do outro – seja esse outro o Estado ou a população e o cidadão.

3) Em consonância a esse modelo dilemático de apresentar os problemas relativos ao intelectual, um terceiro e último ponto geral que caracteriza a literatura acerca do intelectual como objeto de pesquisa ou problema diz respeito ao predomínio da política como crivo analítico (SIRINELLI, 1988/2003; DOSSE, 2003/2007). É o que poderia ser designado como inflacionismo político de sobredita literatura.

A gramática escolhida para outorgar inteligibilidade aos objetos, via de regra, foi retirada da teoria política moderna: os compromissos e as causas sociais que apoiaram as filiações ou rompimentos com partidos políticos ou instituições estatais, a participação em debates acalorados e intervenções públicas acerca de acontecimentos cujo estopim e

desdobramentos se deram pelo conflito ou pela guerra generalizada e perpétua entre ideologias, nações e classes sociais.

Não por acaso, historiadores veem o processo histórico de nascimento do intelectual como resultado da *politização* das classes literárias (CHARTIER, 1990/2009), originalmente burgueses que se tornam contestadores dos regimes feudalistas e absolutistas. Dessa espécie de politização da discussão acerca do intelectual, como processo histórico e como modelo analítico, mais alguns princípios problemáticos podem ser extraídos.

Uma análise politizadora do real realiza uma leitura dos fenômenos sociais por meio de categorias políticas representacionais, como poder, resistência, Estado, ideologia, hegemonia, dominação, capital. Nesse sentido, faz coincidir política e poder, saber dominante e ideologia: o poder é representando pelo Estado em oposição à representação da sociedade civil; a ideologia estatal ou hegemônica de classe seria uma representação falha da sociedade como um todo.

Por sua vez, a atividade dos homens de saber e críticos do poder, consistiria em desmascarar a não verdade institucional do Estado em acordo com uma pretensa realidade previamente concebida como justa forma de poder. Estabelece-se de antemão um nexo de sentido entre saber e crítica, entre a verdade do intelectual e a emancipação em relação ao poder – nexo, aparentemente incólume na discursividade concernente ao intelectual.

Tal nexo encontra seu eco na clássica distinção, desde Sartre (1965/1994), entre o conhecimento verdadeiramente científico e a ideologia, esta entendida como escamoteação, por parte das classes sociais que estão no poder, de partes basilares e operacionais do real como forma de perpetuação de uma hegemonia social. A hegemonia, nesse sentido, caracterizada como uma parte da população no comando e a outra grande maioria consentindo com uma obediência racionalizada, isto é, trabalhada e justificada, seria o efeito de verdade fundamental da circulação dos discursos ideológicos.

Nesse diagrama analítico, política e instituições estatais são vistas como pares opositores de certa cultura artística, científica e crítica, pretensamente alheia ao poder e à ideologia, que tenderia ao aperfeiçoamento das relações humanas diante das desigualdades do jogo político. Mesmo quando intelectuais se tornam funcionários do poder e do Estado, reproduzindo sua ideologia, haveria aqueles outros que, exercendo uma justa crítica, revelariam a ideologia e a falsidade dessas representações do real à imagem da classe dominante.

Nesse sentido, muitos autores, assim como Pierre Bourdieu (1989/1991), visaram constituir um campo político oposto à política institucional, constituindo de alguma maneira

uma *política antipolítica* como transgressão da legalidade específica dos campos econômicos e políticos, de modo a recusar os fins e valores (como o dinheiro, o poder e a honra) que esses campos reconheceriam como verdade.

> Os intelectuais [foram aqueles que] empreenderam a afirmação de seus anti-valores sobre o próprio fundamento da vida social ordinária, no reino da ética – notavelmente, a dimensão sexual – e também, uma *transgressão* ainda mais grave, ao menos do ponto de vista dos campeões da ordem social, no reino da política. (BOURDIEU, 1989/1991, p. 658, tradução nossa).

Uma leitura politizada das problemáticas elencadas acerca do intelectual conduz também a uma compreensão de poder e de política como noções da ordem da *repressão*, devendo-se, por conseguinte, resistir a elas, limitá-las, corrigi-las, reformá-las etc. Por sua vez, ao atribuir uma acepção repressiva à política e ao poder, todas as formas de pensamento crítico e de saber cultivado tornam-se reativas a esses poderes. Com isso, ocorre uma identificação do objeto do poder com o antipoder, ou seja, com a resistência dos corpos que receberiam a força coercitiva injusta de outros corpos. Em suma, uma análise meramente em termos políticos clássicos encerrar-se na ideia de que, onde há resistência, não poderia haver poder; e onde o poder se manifesta, a resistência seria seu inverso.

Sobretudo, o regime cognitivo da política acaba por constituir a relação entre saber e poder como da ordem da guerra e da polêmica, dinâmica da rejeição/destruição de uma instância com vistas a substituí-la por outra. Elimina-se, assim, a possibilidade de pensar a dinâmica inerente à relação entre o intelectual e a instituição e, mais precisamente, o papel decisivo que o problema da crítica em relação à própria dimensão do sujeito, para além das instituições estatais, parece suscitar.

Tomadas pela discussão política, as narrativas históricas acerca dos intelectuais, tal como legadas pelo século XX, podem ser consideradas a história de uma cisão entre a dimensão da cultura e a da política, ou, em outros termos, entre o saber e o poder.

> Se o homem de cultura participa da luta política com tanta intensidade que acaba por se colocar a serviço desta ou daquela ideologia, diz-se que ele trai sua missão de clérigo [...]. Mas, se, de outra parte, o homem de cultura põe-se acima do combate para não trair e se "desinteressa das paixões da cidade", diz-se que faz obra estéril, inútil, professoral. [...] Em suma: na medida em que se faz político, o intelectual trai a cultura; na medida em que se recusa a fazer-se político, a inutiliza. Ou traidor ou inutilizador. (BOBBIO, 1992/1997, p. 21-22).

O problema relativo a essa dicotomia, segundo Bobbio, encarnada na postura de Antonio Gramsci, de um lado, como representante da cultura politizada, e Julien Benda, de outro, como representante da cultura pura, estaria no extremismo e na essencialização dessas posições. Para Benda, cultura e política seriam dois termos antitéticos e antagônicos, ao passo que para Gramsci a cultura estaria reduzida ou submetida à política.

Dessa cisão procederia uma análise muitas vezes perniciosa, pois tenderia a atribuir valor moral a um dos polos desse binarismo, recusando o outro. Ao mesmo tempo, ignoraria a mútua implicação que há entre cultura e política pensamento e ação. Nesse sentido, alguns autores buscaram focalizar exatamente nessa questão do intelectual não mais como problema de ordem dilemática e polêmica, mas de ordem produtiva.

Ao fazer uso de um *poder ideológico*, concernente à ideia e à palavra, cuja ação incidiria, diferentemente dos poderes políticos e econômicos, sobre as mentes das pessoas pela "produção e transmissão de ideias, de símbolos, de visões do mundo, de ensinamento práticos, mediante o uso da palavra" (BOBBIO, 1992/1997, p. 11), o pensador exerceria uma *força não política*, estabelecendo o nexo entre verdade, técnica e crítica por meio de uma *força moral*, cuja história remontaria à secularização do poder político e à paulatina transferência do discurso verdadeiro da esfera eclesiástica para a científico-cultural após o século XVIII. Para Bobbio (1992/1997, p. 23), a *missão* do homem de cultura, sua *política*, residiria em levar tal força adiante.

> Na medida em que defende e alimenta valores morais, ninguém pode acusá-lo de ser escravo das paixões partidárias. Porém, ao mesmo tempo, na medida em que adquire consciência bem clara de que estes valores não podem ser desconsiderados por nenhuma república, sua obra de artista e de poeta, de filósofo e de crítico, torna-se eficaz na sociedade da qual é cidadão.

De maneira complementar, Said (1993/2005) mantém a referida dicotomia entre cultura e política, igualmente elegendo Benda como referência do intelectual que visa afastar-se das paixões políticas e Gramsci como o intelectual engajado politicamente, extraindo desses opostos as características principais de sua atividade. Articulando um ato político à sua bagagem cultural, a vocação do intelectual, aludida anteriormente, compreenderia uma *arte de representar* valores universais, com a consciência aguda da sua contradição de pertencer a instituições e, ao mesmo tempo, refletir a atualidade, ao articular (escrever, debater e ensinar) uma mensagem, um ponto de vista, uma opinião a um público.

Segundo Said, se o objetivo da atividade intelectual seria promover a liberdade e o conhecimento humanos, o problema essencialmente político do pensamento crítico consistiria

em oferecer uma saída à relação conflituosa com seu tempo, de modo a restabelecer a clareza e desvelar a verdade, comunicando-a de maneira transparente.

> A política está em toda parte; não pode haver escape para os reinos da arte e do pensamento puros nem, nessa mesma linha, para o reino da objetividade desinteressada ou da teoria transcendental. Os intelectuais *pertencem* ao seu tempo. São arrebanhados pelas políticas de representações para as sociedades massificadas, materializadas pela indústria de informação ou dos meios de comunicação, e capazes de lhes resistir apenas contestando as imagens, narrativas oficiais, justificações de poder que os meios de comunicação, cada vez mais poderosos, fazem circular – e não só os meios de comunicação, mas também correntes de pensamento que mantêm o *status quo* e transmitem uma perspectiva aceitável e autorizada sobre a atualidade –, oferecendo [...] desmascaramentos ou versões alternativas, nas quais tentam dizer a verdade da melhor forma possível. (SAID, 1993/2005, p. 34-35).

Ao atribuírem uma força moral e uma arte de representar à atividade do intelectual como nexo entre cultura e política, autores como Bobbio e Said continuariam associando a crítica do poder à verdade, como nexo em oposição à dimensão política, institucional, caracterizada como instância do poder, viabilizaria a conexão de sentido entre a verdade científica e a moral crítica. O compromisso com o saber, a verdade, a cultura, a crítica seria uma categoria que representaria uma oposição às instituições e demais instâncias de poder, cabendo a quem o exerce exatamente reformular e instaurar instituições pretensamente mais justas, poderes mais benéficos e assim por diante.

A fim de deslocar-se desse inflacionismo político, de acordo com Sirinelli (1988/2003), o historiador do intelectual deveria evadir-se ao grande perigo de fazer sua história, rechaçando a tentação de realizar narrativas complacentes ou ajuizadoras e eximindo-se da tarefa de construir um panteão ou cavar uma fossa comum.

Assim, os historiadores dos intelectuais não deveriam partir da orientação ideológica amiúde atrelada à racionalidade política de um poder unívoco em oposição a uma outra entidade intelectual. Se todo intelectual desempenha uma forma de poder crítico, a favor ou contra o poder em geral, seria preciso colocar em perspectiva essa prática da crítica, uma constante histórica. Uma história do intelectual, portanto, deveria partir da constatação de uma *função crítica*, historicamente confiada ao trabalho intelectual, como objeto norteador (SIRINELLI, 1988/2003).

Uma perspectiva para esse tipo de enfoque foi oferecida pelo livro de John Michael (2000) sobre a relação entre profissionalismo acadêmico, atividade pública e valores iluministas. Para o autor, as confusões dilemáticas seriam fundamentais para entender o

intelectual: seriam o seu campo de batalha e as fundações instáveis de sua atividade. Por conseguinte, seria preciso partir das *confusões* entre o estatuto do intelectual e a condição para seu trabalho.

Ao longo da história do intelectual, segundo o autor, as filiações institucionais, pela via do mecenato, pelo trabalho na corte ou seu elo com as instituições de ensino, nunca teriam sido um empecilho para o trabalho intelectual em seu sentido crítico. Não faria sentido, argumenta Michael (2000), a suposta separação que haveria entre crítico e técnico, de forma a desvalorizar este último e hipervalorizar a demanda crítica, pois não haveria, na Modernidade, atividades intelectuais que não estivessem ligadas a alguma instituição técnico-cultural ou a algum tipo de conhecimento especializado.

De maneira contrária aos diagnósticos de decadência da crítica na esfera pública ou mesmo de um achatamento dessa esfera (tais diagnósticos cabem a certa modificação ou atenuação da moral universal humanista), segundo Michael (2000), estaria em curso um alargamento e um expansionismo da prática crítica como modo de formação da opinião (*expertise* na mídia, popularização das ciências e demais práticas culturais).

Michael (2000) diferenciou, assim, uma função do tipo *técnica* e outra do tipo *crítica* desempenhadas pelo intelectual. A função técnica ocorreria no interior de uma política institucional, isto é, o intelectual, na qualidade de funcionário, cumprindo as finalidades a ele atribuídas pelo regimento de uma instituição, fossem elas o desenvolvimento de uma pesquisa de ordem restrita ou a publicação de seu trabalho em veículos de divulgação. Por outro lado, o intelectual desempenharia uma função crítica quando agisse na dimensão da *política popular*, ou seja, quando lidasse com a opinião pública e a opinião popular. Desse modo, o discurso do intelectual não se dirigiria a uma comunidade de iguais ou a poucos interessados, mas à própria consciência da população/indivíduo.

Ao fazer política popular, na trilha da argumentação de Michael (2000), o intelectual agiria na esfera pública político-civil e não institucional, mesmo que também existam entraves e regras que organizem as plataformas nas quais exerce sua ação. Falaria para uma audiência mais ampla sobre temas mais gerais. Suas credenciais institucionais (o poder simbólico-institucional mencionado por Charle) não o protegeriam por completo, uma vez que, ao sair do guarda-chuva disciplinar de sua especialidade, o discurso do crítico remete-se a objetos que não domina perfeitamente e encarna a voz de outras pessoas que geralmente não a teriam para referir-se a e indagar sobre um tema comum a todos.

Ao falar para todos – e não só para quem o intelectual teria competência institucional de falar (professor numa escola, cientista num laboratório) –, o problema passa da relação

com o público (restrito) para uma relação com seu sentido amplo, populacional. De tal modo que uma outra confusão passa a operar, no campo da crítica, entre o intelectual e as comunidades às quais se endereça ou de que reivindica a defesa. Como está apoiado na atividade institucional ou profissional para realizar sua enunciação política e crítica, corre o risco de falar sobre situações, objetos e em nome de pessoas que escapam a sua especialidade ou sobre os quais não tem qualquer conhecimento mais aprofundado, obliterando a realidade própria às vozes que supõe representar, corrompendo os princípios democráticos que pretende defender.

Não obstante, segundo Michael (2000), não haveria a possibilidade de separar a especialidade e a atuação política entre função técnica e crítica. Professores, estudiosos e especialistas acadêmicos desempenham a função de intelectuais públicos em um importante segmento da esfera pública, como as universidades e demais instituições de ensino e pesquisa. A recepção negativa e sensacionalista de seus posicionamentos demonstra a relevância que ainda possuem no debate público. Assim, o sucesso profissional obtido em suas especialidades/tecnologias disciplinares encerraria uma relevância política.

> A base fundamental da política de qualquer intelectual, e os fundamentos dos atos de crítica e julgamento que inevitavelmente fazem parte da tarefa de qualquer intelectual, devem e sempre provêm de certas tensões dentro das variadas e difusas tradições do Iluminismo. (MICHAEL, 2000, p. 6, tradução nossa).

Para compreender a prática da crítica atribuída ao intelectual, seria preciso perspectivá-la, destarte, pela relação entre a *publicidade da palavra* e o *poder pedagógico* da *expertise*, componentes dessa tecnologia do intelectual da qual a crítica seria apenas uma extensão política. Se certa forma histórica de desempenhar uma atitude intelectual característica entre os polos da ciência pura e do engajamento político tende a ser desqualificada, pode-se correlacionar tal fato com o gradativo aparecimento ou com a intensificação de uma forma outra, rivalizando com as demais.

Desta feita, por que insistir numa temática já demasiadamente percorrida e, como muitos argumentam, sem muito mais eficácia ou relevância para se pensar os problemas do presente? Por que insistir num termo como o *intelectual* como tema de investigação, inclusive, quando há muito já é considerado como inconveniente e conceitualmente duvidoso para a cultura ocidental, originado de uma contenda política na qual assumiu um sentido pejorativo, conhecido por representar certo tipo de sujeito intrometido e prepotente?

Ora, se tanto foi falado e escrito sobre o intelectual, suas características e seu papel, de maneiras tão apaixonadas quanto eloquentes, a ponto de culminar no paroxismo de seu excesso com o diagnóstico de seu desaparecimento, evidentemente, esse excesso se deve à importância concedida às questões que o tema, todavia, suscita. Sobretudo, os temas relativos ao intelectual parecem, todavia, apresentar-se como pontos sensíveis para as sociedades ocidentais modernas, legatárias de um Iluminismo tão prometeico quanto distópico, que assentou nos *philosophes* e ilustrados a tarefa de pensar publicamente seu tempo, acreditando na disseminação do conhecimento e na república democrática como artefatos fundantes para os modos de vida vindouros.

Antes de se constituir como um arrefecimento, um desaparecimento ou mesmo uma transformação, observou-se como o tema do intelectual constituiu-se como um *discurso em excesso* (FOUCAULT, 1980-1981/2016). Mas como analisar esse excesso?

A presente aposta analítica poderia ser aproximada do modo como Foucault abordou os documentos do seu arquivo sobre a sexualidade na Antiguidade. Ao analisar a literatura teórica que acompanharia a cultura prática das artes de viver na Antiguidade, Foucault (1980-1981/2016) interrogou-se acerca da abundância desses escritos em meio a uma cultura já estabelecida. O que levaria uma série de filósofos a escreverem sobre como os indivíduos deveriam portar-se em relação a sua sexualidade (ao casamento, a ter filhos etc.), uma vez que era uma ocupação tradicional, um costume muito bem difundido por séculos, aquilo que propunham? Três hipóteses foram levantadas pelo pensador francês para entender a relação entre o discurso e o real.

> Devemos ver nessa relação entre o discurso e o real que ele parece reproduzir uma relação de representação? Trata-se de uma espécie de escamoteamento ideológico do real? Trata-se de uma racionalização efetiva ou programática do real? Pareceu-me que nenhum desses métodos e nenhuma dessas hipóteses podiam ser considerados muito satisfatórios, quer tentemos aplicá-los ao problema em questão ou considerá-los em si mesmos e com os postulados que implicam. (FOUCAULT, 1980-1981/2016, p.225).

Como alternativa a esses três modelos de discursos ou três métodos de análise do discurso, Foucault (1980-1981/2016) oporia uma análise em termos dos *jogos* do verdadeiro e do falso que vêm somar-se ao real e que o transmuda, que o transforma. Por meio da análise desses jogos seria possível evidenciar as conexões entre o discurso e o real, os efeitos dos jogos ou *regimes de veridicção* no real, bem como os problemas suscitados pelo real para a teoria, conexões discurso-real na forma de configurações das regulações do campo de possibilidades de ação e de enunciação em relação ao próprio real.

Ao *levar a sério* o que seriam aqueles discursos sobre a sexualidade em termos dos jogos de veridicção que proporiam e em relação à função que desempenhariam socialmente – a saber, *técnicas de vida* –, Foucault observa como tais discursos constituiriam

> São técnicas, ou seja, procedimentos regulados, maneiras de fazer que foram pensadas e destinam-se a operar certas transformações num sujeito determinado. Essas transformações estão subordinadas a determinados fins que está em causa alcançar através das referidas transformações. Portanto, operar num objeto determinado transformações visando certos fins é a definição grega e, digamos, a definição em geral de *tékhne*, da técnica. A *tékhne* não é um código do permitido e do proibido, é determinado conjunto sistemático de ações e determinado modo de ação. (FOUCAULT, 1980-1981/2016, p.225).

A formulação e a descrição dessas técnicas para transformar e, logo, conduzir a si mesmo em determinadas ocasiões resultaria como objetivo dessa literatura teórica ou excessiva na Antiguidade. No caso do excesso discursivo em torno do intelectual, não seria possível encontrar nessas histórias e discursos polêmico-normativos fragmentos de descrições de tecnologias que caracterizariam uma prática precisa e comum às definições que o termo intelectual comporta?

Algumas pistas. Ambas as definições de intelectual – o intelectual como atividade institucional ou profissão e o intelectual como um tipo de reunião de valores que demandaria determinadas atitudes – caracterizam as dimensões técnica e ética constitutivas da prática intelectual. Com vistas a deslocar-se das análises representacionais, ideológicas e de racionalização, seria preciso compreender como a dimensão técnica e a dimensão ética estariam funcionando no interior de uma prática crítica como *tecnologia* de condução da conduta de si mesmo e do outro – tecnologia, em última instância, que não seria do campo nem meramente política nem puramente cultural, mas segundo a presente hipótese, de cunho educacional.

Em outras palavras, trata-se de compreender essa literatura – sobre o intelectual e de intelectuais escrevendo sobre o problema do intelectual – como descrevendo técnicas de compreensão do mundo e de autocompreensão do sujeito pensante, técnicas de análise e produção teórica, técnicas de interpretação e produção de juízos e valores para a constituição de si e do outro como sujeitos pensantes e morais. Nesse sentido, também descreveriam as diferentes atitudes ou modos de ser éticos relativos à prática intelectual, os tipos de conduta que se deveria ter em relação, por exemplo, ao poder, ao saber e ao sujeito.

A crítica no sentido humanístico, caracterizada pelo sujeito fundador do conhecimento, tal como aparece formulada em Said (2000-2002/2007), seria entendida como

uma *práxis* educativa e cultural *utilizável* tanto como ponto de partida da educação de si – na forma da erudição combativa com a cultura, empregando o escrutínio interpretativo e o estudo filológico rigoroso como armas – quanto como ponto de chegada da educação dos outros – o processo de *alargamento da consciência* pelo estudo como forma de revelação e resistência a todo segredo, censura e sonegação perpetradas pela cultura e pelo poder – objetivando, por ventura, uma verdadeira transformação social.

> O humanismo é o emprego das faculdades lingüísticas de um indivíduo para compreender, reinterpretar e lutar corpo a corpo com os produtos da linguagem na história, em outras línguas e outras histórias. [...] Chegaria a dizer que o humanismo é crítica, uma crítica dirigida à situação tanto dentro como fora da universidade (o que não é certamente a posição adotada pelo humanismo censurador e estreito que se vê como formação de uma elite) e que adquire a sua força e relevância pelo seu caráter democrático, secular e aberto. (SAID, 2000-2002/2007, p.29-30).

Por meio das tecnologias intelectuais com finalidades educacionais em seu sentido extenso – da leitura e releitura, do estudo paciente e confiante, do esforço hermenêutico em direção à verdade do texto e do mundo – geralmente reunidas sob a rubrica da *crítica* (SAID, 2000-2002/2007), um sujeito constituiria a força de persuasão e de convocação de seu discurso para a conversão do sujeito em relação à realidade que descreve e ajuíza. Logo, em ambos os casos, como cientista ou como farol da moralidade, o discurso proferido seria reconhecido como verdadeiro devido ao poder de compreensão do intelectual como técnico do saber e ao poder de persuasão ou influência do intelectual como agente crítico na sociedade.

De modo geral, é notável como determinada discursividade acerca da temática do intelectual interpreta a ambiguidade ou a duplicidade do intelectual com relação ao poder por meio de duas constantes. A primeira é uma concepção de poder como centralizado e ideológico, isto é, como representante de certa classe social e localizável em determinadas instituições do Estado. A segunda constante é esse homem de saber que, por vezes, adentra outros campos que não os de sua especialidade, estabelecendo uma relação equívoca com a política: defensor de universais humanistas, ora é crítico, ora é aconselhador do Estado em nome desses universais; como crítico, quando aceito, institucionaliza-se (aconselhando); quando afronta e contesta, vira porta-voz de lutas mais locais e populares, fazendo política não só pela filiação partidária e/ou institucional como cientista, mas também pelo engajamento em e pela liderança de lutas de classe, mesmo que pontuais.

Como figura profissional, ocupando principalmente lugares de destaque nas instituições de ensino e pesquisa, o intelectual foi caracterizado como o técnico, o especialista, reprodutor dos saberes e valores hegemônicos. Quando tomou posição e deslocou-se de sua função institucional, é dito que exerceu uma função crítica em nome da liberdade dos outros. Usa sua experiência científica, seu saber especializado, para fundamentar a autoridade política de sua verdade, mesmo que uma e outra não tenham relação de conteúdo – mas que haja, de certa forma, alguma relação da ordem da experiência. Verdade que pretende transformar o real, desmentir as narrativas a favor da situação injusta. Verdade crítica do poder porque avessa a sua narrativa, porque propositora de narrativa alternativa, de outro regime de inteligibilidade do real.

A hipótese que começa a se delinear, aqui, como alternativa ao fim dos intelectuais e ao seu *boom* acadêmico-científico, gostaria de entrever certa forma pedagógica, ou, antes, uma racionalidade instrutivo-formativa relacionada à crítica, a qual estaria ganhando campo há bastante tempo, desde os alvores do Iluminismo, muito antes do que se conveniou chamar o nascimento do intelectual, datado do final do século XIX. Portanto, para sair da política como crivo analítico, seria interessante recorrer às problemáticas educacionais da literatura acerca do intelectual.

2.2 O professor como intelectual: política, crítica, verdade

Quando se aventa a relação entre intelectuais e educação, pensa-se, frequentemente, do ponto de vista jurídico-institucional, na elaboração de políticas públicas e de leis de formalização de instituições de ensino e afins. Pensa-se, também, no papel dos intelectuais como teóricos da pedagogia, formulando e sistematizando os fundamentos de processos de ensino e aprendizagem. Além disso, pode-se pensar em trajetórias e biografias de formação de indivíduos notáveis, demonstrando sua singular experiência formativa. Pensa-se, enfim, em como as virtudes características de certo modo de ser do intelectual, que estabeleceriam uma coerência entre teoria e prática (como a de ser crítico, reflexivo, independente etc.), poderiam colaborar para o trabalho dos atores educacionais.

Muito menos corriqueiros são os trabalhos cujo foco de análise recai sobre os problemas da *expertise* como prática, entre a instituição e a dimensão pública das relações sociais. Partindo, assim, do outro elemento constituinte desta investigação, talvez também se possa dizer: uma história do intelectual sem política. Não se pretende ignorar a dimensão política, protagonista de boa parte das histórias dos intelectuais, mas enveredar-se por alguns

documentos com um outro olhar: o das relações de si com o outro com finalidades educativas, instrutivas, formativas. Nessa perspectiva, a educação opera o nexo entre cultura e política, constituindo-se como uma *política de pensamento*.

Embora frequentemente revisitados, os principais documentos que tematizaram o intelectual, seu papel e sua história, possuem passagens sobre temas educativos e formativos fundamentais para a sua compreensão. Eles pensam o intelectual não mais do ponto de vista do crítico do poder e das instituições, mas como um crítico da sociedade e do povo. Um crítico, fundamentalmente, da *conduta*, entendida, como Foucault (1982/2013) propõe, como nexo de inteligibilidade da maneira como um indivíduo é conduzido e a maneira de se comportar em relação a esse campo mais ou menos regulado da condução.

O exercício do poder da *expertise* nas sociedades ocidentais modernas, ligado diretamente a um *êthos* erudito cujo acesso pela verdade se dá via o estudo como aquisição de conhecimento e, logo, como uma forma de relação agonística com o discurso teológico, de um lado, e o discurso político, de outro, permitiria modos de ação mais ou menos refletidos e calculados direcionados ao campo de possibilidades de ação dos indivíduos. A *expertise* como uma modalidade do discurso e da prática crítica, ao modo de sua vertente política, guerreira e jurídica, não deixa de formular valores, modos de ser e de se relacionar com o mundo.

Ao serem reconhecidos como da ordem da educação, mas não necessariamente usando conceitos específicos da pedagogia ou explorando sistematicamente os temas das relações pedagógicas, os documentos que tratam dos intelectuais, muitos deles escritos por reconhecidas figuras da intelectualidade moderna e contemporânea, oferecem uma leitura outra da função do pensador em relação ao seu tempo.

A relação limítrofe que o intelectual estabelece com o poder resulta, portanto, no princípio agonístico que permeia as práticas educacionais tanto formais quanto não formais, isto é, tanto institucionais quanto extra institucionais. Inclusive, o termo “intelectual” ganhou notoriedade quando autores atrelaram a ele a contradição entre o pertencimento a um regimento institucional e seu dever de promover o conhecimento e a libertação das pessoas dos efeitos das instituições político-sociais.

Por conseguinte, uma abordagem, do ponto de vista educacional, da literatura histórico-normativa do intelectual abre a possibilidade de pensar o problema da população para o papel do intelectual. A perspectiva que se abre não diz respeito à prescrição do engajamento para não trair o povo ou ao afastamento das paixões políticas para não trair o conhecimento científico e seus ideais universais. O que se abre é de que modo o discurso do

intelectual é reconhecido como verdadeiro e os efeitos de verdade que ele provoca no real – no caso, os efeitos de poder do seu discurso verdadeiro em relação ao outro.

O percurso histórico do intelectual traçado por pesquisadores brasileiros da área educacional, de algum modo, consistiria em um duplo jogo discursivo. Numa primeira linha argumentativa, ao fazer a narrativa histórica das transformações do intelectual com relação ao poder, ela lhe reserva tanto um passado mais crítico e libertário que o seu presente demonstra, quanto lhe conclama um futuro imprescindível para o horizonte do ideário democrático-humanista. Da conversão do crítico institucional ao especialista conformista, poder-se-ia aventar uma espécie de nostalgia de um espírito crítico. A própria história crítica dos intelectuais, a exemplo da obra de Miceli, privilegia os deslocamentos de modo a remontar ao processo de arrefecimento de tal espírito transgressor e revolucionário, senão ao seu próprio desaparecimento.

Numa segunda linha argumentativa, o mesmo diagnóstico da decadência do intelectual público e da ascendência de um intelectual tecnocrático não deixa de recorrer à autoridade de conhecimento para comprometer-se com o debate público como elemento central para desempenhar sua função de formador social. A nostalgia por um intelectual crítico, bem como a perenidade do princípio formativo residem numa espécie de autoridade incólume da função social dos homens de conhecimento.

Ainda como parte desse cômputo analítico da discursividade dos estudos educacionais brasileiros sobre o tema do intelectual, seria importante ressaltar que, nas últimas duas décadas, a grande maioria das pesquisas empregou uma abordagem biográfico-política dos estudos historiográfico-sociológicos apontados por Sirinelli (1988/2003). A título de exemplo, a temática relacionada ao intelectual como agente social podem ser divididos em duas grandes frentes discursivas: a das trajetórias biográfico-intelectuais daqueles que tiveram alguma relação com a área educacional e a prática educativa; e aquelas que, valendo-se de repertórios teóricos de diferentes autores, propuseram determinadas grades de inteligibilidade para os problemas (educacionais) atuais e ofereceram proposições científicas e ético-políticas para o enfrentamento desses problemas.

No que tange a tal temática do intelectual, três são os autores mais mobilizados: Antonio Gramsci, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Relacionam-se suas trajetórias políticas, suas concepções de educação e/ou sua exemplaridade intelectual com uma possível contribuição para se pensar e agir na educação atualmente. Com a mobilização de tais autores, os resultados das pesquisas tendem a exaltar seus contributos para o desenvolvimento do País e a lastimar a inexistência de intelectuais de sua estirpe nos tempos atuais.

É o caso, por exemplo, de um estudo sobre as funções científico-filosóficas e educativo-culturais em Gramsci:

> Resta aos que se interessam por essa temática reler os textos gramscianos para deles inferir outras interpretações, já que são escritos abertos. Aos comprometidos com a transformação das relações sociais globais e, particularmente, com a construção de outra realidade societária no Brasil, também é importante retomar os escritos gramscianos, pois neles se encontram interessantes apontamentos que servem de guia para a ação política, sobretudo os que trabalham com a educação em uma perspectiva classista. (MARTINS, 2011, p. 146).

Nesse espectro das tendências analítico-propostivias, encontramos a atribuição da função de intelectual aos educadores como depositários, intérpretes e críticos da cultura, alargando a atribuição do professor como mero funcionário das instituições pedagógicas.

Outra temática que se destaca é o papel que a imprensa e o jornalismo desempenham para o debate e a difusão dessas políticas educacionais e culturais. O professor Bruno Bontempi Júnior (2011) assevera, por exemplo, como a participação dos intelectuais especialistas no debate dos rumos dos projetos de formação da nação não se restringia ao seu pertencimento ao Estado, mas supunha uma intensa participação no debate público por meio dos jornais. Não se trataria apenas de entender tal atuação como mera exposição de seus ideais para o conhecimento do público, mas da produtividade de seu discurso no seu tempo por meio do reconhecimento de sua autoridade em razão de sua formação e conhecimento. A missão formativa, nesse sentido, seria encarnada no próprio discurso proferido e reconhecido como verdadeiro pela *expertise* chancelada pela reconhecida autoridade e notoriedade dos jornais.

Nenhuma novidade, por sua vez, em compreender os papéis de especialista e de crítico desempenhados pelos intelectuais como fundamentais para o desenvolvimento do Estado e a formação cultural da nação por meio de sua participação na mídia. A curiosidade talvez resida no fato de se fazer constantemente menção a uma crise do intelectual devido ao avanço dos meios de comunicação, contrariando o que as próprias narrativas históricas demonstram, uma vez que foram tais meios os principais veículos de intervenção do intelectual nas sociedades ocidentais.

De modo geral, há certa predominância de uma perspectiva histórica a partir da figura pessoal desses atores, tornando a categoria *sujeito* força motriz das análises. As trajetórias intelectuais mostrariam, desse modo, a formação desses autores em sua relação com as instituições estatais (entre elas, principalmente, a universidade) e os acontecimentos político-

culturais – formação marcada também pela descrição de suas referências/influências teóricas, identificando sua autoridade pelo conhecimento adquirido.

Sob a ótica de sua correlação com o poder, a função do intelectual é constituída pela sua formação teórico-cognitiva – sua erudição – ligada à sua autoridade para formular os rumos das práticas pedagógico-culturais e políticas dos contextos em que se encontra. A relação entre intelectual, compreendido principalmente pela concepção gramsciana de alguém formado em determinado conhecimento para agir na política e na cultura, e sua função pública, então, é caracterizada por uma ação política de cunho propositivo para a educação e, por sua vez, para os rumos da nação.

Desta feita, a missão formativa do intelectual consubstancia-se tanto na forma de um conhecimento da população para a construção da *autenticidade cultural*, como na forma de um desvelamento da verdade da condição sociopolítica pela *tomada de consciência*. O deslocamento dos objetivos dessa missão, no entanto, não teria alterado seu fundamento libertador da população de uma política oligárquico-colonialista, num primeiro momento, e de uma forma de dominação político-econômica marcada pela ideologia capitalista, num segundo momento. Da crítica reformista do Estado à crítica do Estado para a revolução, a função do intelectual não teria cessado, segundo a presente perspectiva analítica, de relacionar-se com a missão formativa. Da suspeita ao suposto conformismo de seus desígnios – argumentação da geração pós-1964 –, à sua suposta crise e a esperançosa demanda por homens de conhecimento ativos e comprometidos com o desenvolvimento da nação e da população – argumento próprio da discursividade pós-democratização –, vê-se como crítica e formação mantiveram-se atreladas como função social dos homens de conhecimento (PÉCAUT, 1990; MICELI, 1979).

Desse apanhado discursivo que vai da esfera estatal à dimensão pública de sua atuação, é o intelectual como formador da população – como nação ou como conjunto de indivíduos esclarecidos – que atravessa boa parte da literatura acerca do tema ao longo do século XX. Observa-se como a literatura historiográfico-educacional não cessa de relacionar a noção de formação e certa prática crítica, entre as técnicas e os valores dos agentes científico-culturais, tanto em relação a um projeto de nação, numa relação agonística com o Estado, quanto da própria população, numa relação quase necessária entre sua atividade e a direção dos outros.

Ponto pacífico, portanto, na discursividade acerca dos intelectuais, ao menos desde as décadas de 1970-1990, a *educação como um todo* (BOGGS, 1993), entre universidades, escolas, laboratórios e academias, ocuparia uma posição decisiva na organização política e

social, uma vez que o *capital humano* seria o principal objeto de investimento para a regulação de todas as outras práticas sociais. As práticas de produção de informação e comunicação, bem como de ensino e produção de conhecimento, seriam componentes vitais para a configuração das sociedades modernas.

Pela leitura ideológica e politizada acima descrita, os intelectuais, como essas figuras de proa das instituições de educação e pesquisa, perpetuariam o sistema de reprodução de estruturas de poder, de relações de classe e da vida cotidiana – tanto materialmente quanto ideologicamente.

A reboque desses problemas formulados, alguns teóricos da educação reivindicaram a alcunha de crítica como uma resposta radical à ideologia da prática educacional tradicional. Ao não se eximir de relacionar-se com o poder, e não se deixando ser inutilizado pela especialização ou tornado refém das paixões partidárias, o intelectual exerceria, assim, uma autoridade moral (o papel que antes era de sacerdotes, sábios, doutos, homens de letras e afins) capaz de corrigir ou reformar pragmaticamente as relações de poder, quando pensadas como parte de um dispositivo mais geral de educação dos cidadãos. A função atribuída ao termo intelectual, do ponto de vista da educação crítica, configurar-se-ia como uma espécie de contraponto ao papel tradicional do professor e, ao mesmo tempo, uma espécie de radicalização, extensão e, no limite, aprimoramento de seu papel com vistas a uma perspectiva política.

O educador norte-americano Henry Giroux (1988/1997), em seu livro *Os professores como intelectuais*, descreveu a *teoria educacional crítica* como um modo de desvelamento dos mecanismos de dominação e opressão produzidos nos diversos processos envolvendo a escolarização. Em nome da democracia e de uma suposta mobilidade social, a escola manipularia as formas materiais e ideológicas que estruturariam as vidas daqueles que passassem por ela.

Os críticos educacionais, destarte, formulariam o problema da relação entre conhecimento, poder e dominação como plataforma analítica para compreender o funcionamento das escolas como agências de reprodução social, econômica e cultural, uma vez que consistiriam em uma parte estruturante de um Estado a serviço da lógica do capital.

Para a teoria educacional crítica, seria possível pensar em um *currículo oculto* (GIROUX, 1988/1997), fruto de uma ideologia transmitida na forma de conhecimento objetivo, neutro, científico, mas que omitiria os interesses específicos da cultura dominante.

Compreendendo o discurso do conhecimento como representação, seria preciso evidenciar como ele seria construído por um processo seletivo de ênfases e exclusões. Longe

de ser neutro, o conhecimento seguiria um ordenamento de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas conforme os desígnios do mercado, valendo-se de políticas públicas e poderes de legitimação e certificação.

Na concepção crítica de Giroux, uma das mais graves deficiências da teoria educacional radical seria seu fracasso em ir além da linguagem da análise crítica a respeito das formas de dominação. Segundo o educador norte-americano, os educadores radicais continuariam presos a uma linguagem que pensava a escola como ideologia e dominação, impedindo que fosse possível desenvolver uma *linguagem programática* para as reformas pedagógico-escolares (GIROUX, 1988/1997).

Para que o debate sobre a reforma escolar não continuasse sendo pautado pelo discurso ideológico dos conservadores, seria preciso investir na reconstrução de um discurso por meio do qual *escola* e *professor* seriam definidos através de categorias como democracia, autorização e possibilidade.

Para tal empreitada, deveriam ser inseridos dois elementos do discurso crítico da Modernidade na reconstrução da lógica do discurso pedagógico, com vista às lutas para as transformações democráticas do projeto político-escolar contemporâneo.

Em primeiro lugar, a escola deveria ser pensada como uma *esfera pública democrática*. Ao definir a escola como uma esfera pública, Giroux (1988/1997, p. 28) sugeriu que fossem lugares públicos dedicados a procedimentos de fortalecimento do *self* e do social, onde estudantes aprenderiam "o conhecimento e as habilidades necessárias para viver uma democracia autêntica". Nesse sentido, as escolas não deveriam ser pensadas como extensões dos locais de trabalho técnico-profissional, tampouco deveriam preparar o indivíduo, avaliado como capital humano, para a batalha dos mercados.

As escolas, em suma, seriam instituições que proporcionariam as condições materiais e ideológicas necessárias para uma educação dos cidadãos segundo os princípios da *alfabetização crítica*, da *coragem cívica* e do *diálogo significativo*, relação necessária para abordarem as injustiças e atuarem como agentes críticos "comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração" (GIROUX, 1988/1997, p. 29).

Pensar a escola nos moldes de uma democracia crítica implicaria uma *politização da escolarização* (GIROUX, 1988/1997), entendendo o papel dos educadores e pesquisadores como comparável ao do intelectual. Para Giroux, esses tipos de professores estariam menos preocupados com a promoção de realizações individuais ou com o progresso dos alunos em

suas carreiras. Sua preocupação residiria, de fato, no processo de *autorização dos alunos* para que pudessem interpretar o mundo criticamente ao seu modo, mudando-o quando necessário.

Os professores, na condição de intelectuais, precisariam reconsiderar e possivelmente transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores, escreve Giroux (1988/1997, p. 29), deveriam ser "capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas"; mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores deveriam "criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder". Em última análise, os professores precisariam "desenvolver um discurso e um conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores".

O segundo elemento do discurso crítico a ser inserido no discurso pedagógico contemporâneo, dessa forma, trataria de conceber o professor como um *intelectual transformador*, a fim de que possa desempenhar uma *práxis pedagógica radical*, cujo embasamento ontológico residiria no cultivo de dois gestos: *libertação da memória* e redefinição da *pedagogia como política cultural* (GIROUX, 1988/1997).

O primeiro gesto consistiria na *libertação da memória*, entendida como trabalho de pesquisa e ensino cujo objetivo imediato resultaria no desvelamento do passado para a fundamentação de estilos de vida contra-hegemônicos. Giroux caracterizou esse trabalho de libertação por meio de alguns gestos: reconhecimento do sofrimento alheio; compreensão das condições passadas e imediatas da opressão; despertar para a solidariedade da resistência trans-histórica; e conclamação a uma atenção de todos os membros da sociedade para as condições históricas das experiências humanas, de forma a eliminar o sofrimento no presente.

O professor-intelectual, por esse gesto de olhar para o passado com uma finalidade para o presente, conseguiria manter vivo o fato histórico e existencial que caracterizaria o sofrimento passado, revelando as formas de conhecimento que foram suprimidas/ignoradas dessas experiências. A libertação da memória, nesse sentido, teria o objetivo produtivo de apresentar às formas de existência atuais ligadas a esse passado uma consciência do que precisa ser modificado. Libertação da memória como tomada de consciência das lutas que atravessam os tempos com vistas a ensejar um novo estilo de vida, por meio de "uma declaração, uma esperança, um lembrete discursivo de que as pessoas não apenas sofrem sob os mecanismos da dominação, como também resistem" (GIROUX, 1988/1997, p. 30).

A análise histórico-crítica das hegemonias, pensada como uma forma de resistência, liberaria uma força positiva de determinação de alternativas e verdades contra-hegemônicas.

Nas palavras de Giroux (1988/1997, p. 30), o poder pedagógico do professor, antes da ordem da dominação, seria convertido em resistência criadora de um novo estilo de vida, pois

> tal resistência está sempre ligada às formas de conhecimento e compreensão que são as precondições para dizer tanto um "Não" à repressão como um "Sim" à dinâmica de luta e as possibilidades práticas às quais ela se destina.

Um outro gesto do intelectual transformador trataria de redefinir a *pedagogia como uma política cultural*. Para Giroux, a atuação do pensador seria política e cultural, uma vez que deveria abordar a sala de aula como espaço de produção de formas sociais por meio da relação entre conhecimento, experiências e subjetividades.

O trabalho do professor-intelectual residiria, por sua vez, em examinar e compreender como tanto os modos de educar quanto as subjetividades seriam produzidos e regulados por formas sociais historicamente constituídas. Desse ponto de vista, seria preciso também compreender como os aparatos do poder produziriam formas de conhecimento que legitimariam um tipo particular de verdade e estilo de vida.

O gesto crítico, mais uma vez, consistiria nessa mudança de polarização do conhecimento, de ideológico e limitado, para uma positividade criativa por meio de um tipo de investigação analítica que descobrisse o que foi omitido e ofertasse mais uma vez a realidade na sua complexidade mais ampla.

Pela *Apresentação* do livro de Giroux redigida pelo educador brasileiro Paulo Freire (1997), observa-se como o pensamento crítico de ordem educativa pensaria a história, nas palavras de Freire, como possibilidade otimista de um futuro a ser construído, reconhecendo três características fundamentais para sua prática crítico-educativa: o protagonismo da subjetividade para desempenhar um papel transformador; à medida que o papel da subjetividade seria também considerado uma tarefa histórica e política fundamental, a educação tornar-se-ia uma prática relevante de transformação; reconhecer as limitações da educação afirmaria sua efetividade como recusa de dogmas e recusa da domesticação do tempo.

Freire, por sinal, foi por muito tempo considerado, segundo Carlos Alberto Torres (2000), a figura emblemática do professor como *intelectual crítico*, como estudioso militante da liberdade, oferecendo-se como seu espelho à sociedade, tornando visíveis os aspectos que deveriam ser confrontados para melhorar os mecanismos de sociabilidade, de produção e de intercâmbio político e cultural. A função pública desempenhada por Freire, tanto como burocrata do Estado – no papel de secretário da Educação da cidade de São Paulo – quanto

como educador popular, para além das instituições clássicas educacionais, permitiu que ensinasse e aprendesse por meio do vínculo cotidiano estabelecido com os setores populares e os movimentos sociais, capturando, segundo Torres (2000, p. 112-113),

> parte do imaginário coletivo popular desorganizado e devolver esse imaginário coletivo de maneira mais orgânica, para que os mesmos produtores desse pensamento tenham a capacidade de repensá-lo e agir para mudar as condições inaceitáveis das democracias latino-americanas atrofiadas.

No contexto brasileiro, à luz dos efeitos e reflexões da reabertura do País após mais de duas décadas de ditadura militar, o professor de sociologia Octavio Ianni proferiu uma conferência na Universidade de São Paulo, em 1986, tendo como tema central a mesma proposição de Giroux, a saber, o *professor como intelectual*.

Na contramão da politização do professor como intelectual, tal como formulada por Giroux (1988/1997) seu objetivo era pensar a renovação do debate sobre a universidade e o papel dos professores tanto universitários quanto de outros níveis. Pretendia, com isso, instalar um debate amplo, sistemático, entre os vários setores da sociedade, na busca de modificações e reformas. Três eram suas inquietações (IANNI, 1986): Qual era ou deveria ser a função da universidade e do ensino em geral? Qual era a nação na qual se vivia para formular tal questão? Qual nação deve-se almejar, de forma a elaborar seu projeto?

Repondo os dilemas entre criação científica e reprodutibilidade técnica, ou entre saber especializado e vulgarização ou os modismos culturais, segundo Ianni (1986), seria preciso pensar o trabalho do professor como intelectual do ponto de vista *internacionalista*, avesso ao colonialismo exagerado e pouco criativo, ao nacionalismo prejudicial à liberdade de pensamento e ao cosmopolitismo modista.

A concepção internacionalista do trabalho do professor residiria na compreensão crítica da produção nacional e internacional, entendendo por crítica uma recusa do compromisso com o nacionalismo ou com o colonialismo, abrindo-se às diversas correntes, inclusive às da moda, mas adotando e incorporando as contribuições para resolução de problemas fundamentais e específicos de seu contexto.

A melhor maneira de formar um professor para esse internacionalismo crítico passaria pelo estudo das obras clássicas, as chamadas de primeira mão, não importando a qual disciplina se refeririam, deixando um pouco de lado os comentadores e a cultura geral.

Além da leitura dos clássicos para sua formação, os professores deveriam fomentar uma atitude intelectual de *abertura* para as obras de qualquer orientação ideológica. Ianni

(1986) fala em superar uma *excessiva politização da sala de aula*, que teria dominado os países latino-americanos, do ponto de vista ideológico, impedindo as leituras de obras cujas contribuições notáveis ao pensamento humano eram deixadas de lado por puro preconceito político.

O trabalho científico deveria ser desenvolvido com o máximo de isenção, de modo a aceitar a complexidade da realidade. Com isso, seria possível aceitar o desafio fecundo de produzir em meio à diferença, trabalhando com problemas e objeções alheias e sem inocência de qualquer ordem para poder jogar o jogo da vida e da política.

Antes mesmo de ser instituído como um ator privilegiado na guerra ideológica, reputando a tarefa do pensamento como mera função de desvelamento do real, o professor como intelectual visaria desempenhar, tão simplesmente, a docência de diferentes formas. No caso das ciências humanas, segundo Ianni, abria-se todo um mercado fantástico de conselheiros, consultores, assessores, uma vez que o trabalho intelectual estaria definitivamente inserido nas grandes organizações.

Esse mercado tenderia a renovar sua participação política, valendo-se de sua formação para participar como ministros ou ocupando outros cargos dentro do aparato estatal. A rigor, para Ianni (1986, p. 49), o professor como intelectual desempenharia uma função *produtiva*:

> Há quem pense que intelectual orgânico é só aquele que está no partido, só aquele que está no sindicato ou o que está no Congresso. Não só esse é intelectual orgânico, mas a maioria, senão todos, somos intelectuais orgânicos, na medida em que o trabalho que se realiza, as ideias, os valores, os ideais em questão, entram na máquina da sociedade, no jogo das classes sociais, na produção do discurso dessa ou daquela classe e, mais frequentemente, na produção do discurso do poder. Nesse sentido, em grande parte, os intelectuais que estão nas atividades de docência e de pesquisa e, mesmo em atividades técnicas, estão, por assim dizer, determinados pela condição de intelectuais orgânicos, no sentido de que entram na produção cultural ou na reprodução cultural de valores, ideais, padrões, conceitos, metáforas, imagens, propostas, projetos, planos, visões do mundo, que entram na máquina da sociedade e fazem parte do jogo de forças sociais em luta, no âmbito da sociedade.

O que significa essa espécie de conversão do trabalho do professor para o campo da atuação e dos problemas do intelectual? Pensar o professor como um intelectual ou agir como um intelectual na qualidade de professor, nos termos expostos por Giroux (1988/1997), envolve um processo de politização da educação.

Se a tarefa do intelectual constitui-se na forma de discurso crítico como resistência ao poder político estabelecido, o professor precisaria pensar seu trabalho à luz das lutas políticas

contra as ideologias dominantes. Sua perspectiva deveria ser alargada para além da sala de aula e da escola, a fim de pensar suas lições, suas narrativas e seu currículo com vistas a descobrir e reinserir tudo aquilo que teria sido omitido pelo conhecimento produzido em acordo com o regime ideológico em voga.

A conversão política do professor trataria o pensamento crítico como da ordem da análise, num primeiro momento, mas também como da produção de subjetividades alternativas, supostamente não mais formuladas sob a tutela dos próprios intelectuais, mas pelos estudantes que entrariam em contato com essas histórias desveladas e reconheceriam os pontos de opressão em suas próprias existências. Pela politização do professor, seria possível imaginar um processo no qual a tarefa crítica, em vez de ser apenas política, passaria a ser também educativa e, em última instância, autoeducativa.

Há uma transferência das tecnologias que constituem a crítica do intelectual para o estudante, do pensador para a população, numa relação que tentaria burlar os limites e constrangimentos impostos pelas instituições estatais que regulam a educação e efetivariam os próprios estudantes e os cidadãos como um todo em agentes da transformação social.

Diferentemente de sua tradicional forma de reprodução e manutenção, e no interior mesmo desses sistemas de dominação, uma pedagogia crítica, politizada e intelectualizada, inverteria a polarização da resistência para torná-la positiva e criadora, valendo-se de processos da aprendizagem crítica pela qual o professor-intelectual transferiria uma autorização para o estudante autogerir seu próprio processo de constituição. Seria a população, e não o intelectual, que se tornaria o agente crítico e transformador da sociedade, cuja condição de possibilidade para tal conversão crítica continuaria sendo a existência da própria função mediadora do intelectual como exemplaridade ética e modelo técnico de educação de si para propiciar a autoeducação do outro.

Ao pensar com Octavio Ianni (1986), a situação torna-se menos peremptória. A docência e a pesquisa produzidas pelos professores teriam um alcance muito maior que as instituições no interior das quais são produzidas. Produções culturais e científicas que, no limite, têm como objeto a produção de valores, ideais, padrões de comportamento, conceitos e metáforas são usufruídas pelas pessoas em geral em qualquer contexto de sua vida.

O que as duas leituras do trabalho do professor na condição de intelectual parecem oferecer é um deslocamento do problema do intelectual, não mais necessariamente passando pela via do Estado (como conselheiro do Rei, como agente institucional, seja engajado, seja funcionário, ou como resistente ao poder) ou pela via da ideologia, da manipulação pela

reprodução social, mas trazendo à tona uma relação direta entre a manifestação da verdade crítica do intelectual e a educação da população.

Essa forma de educação intelectual cujo objeto é a população – não apenas pensada como depositária de uma ideia de humanidade e sociedade, envolvida num processo passivo, mas como agente de produção do próprio conhecimento, como forma mesma de democratização dos processos de produção –, possui uma história, diferente daquela contada pela história da pedagogia e, aparentemente, pouco valorizada pela história do intelectual.

Mas como traçar a história dessa relação que vincula o intelectual, a verdade e a crítica como da ordem de um problema educacional? De modo inverso a assinalada fórmula do *professor como intelectual*, em vez de pensar o problema da qualificação do trabalho docente por uma certa virtude intelectual, não seria possível endereçar-se a essa espécie de imperativo pedagógico característico das práticas intelectuais críticas? Não seria profícuo pensar, antes, o *intelectual como um professor*? Mas o que caracterizaria essa noção educacional de intelectual?

Para tanto, seria preciso voltar um pouco atrás, retomando alguns aspectos laterais dessas histórias dos intelectuais para pensar o problema contemporâneo da *expertise*, sem, contudo, precisar reinseri-lo na lógica e na semântica do vocabulário estritamente político.

2.3 O intelectual como professor: *expertise*, população, educação

Em 14 de janeiro de 1898, a petição favorável ao capitão Dreyfus foi publicada pela primeira vez no jornal *Aurore*. Alguns dias depois, foi republicada no jornal *Le Siécle*, onde acabou juntando mais de duas mil assinaturas. Na capa do jornal, no canto direito, lia-se o seguinte: *Os abaixo-assinados, protestando contra a violação das formas legais do julgamento de 1894 e os mistérios que cercam o caso Esterhazy, persistem em pedir uma revisão.* Abaixo, uma série de nomes que se seguiam após o de Émile Zola.

Dentre os assinantes do campo científico e cultural, houve mais professores do nível básico e universitário que escritores e jornalistas (DOSSE, 2003/2007). Como assinalado por Régis Debray (1979), uma justificativa para o maior número de docentes poderia ser encontrada no fato do crescente prestígio político e social que as universidades francesas gozavam no final do século XIX, principalmente após as reformas em direção à especialização e à profissionalização das carreiras de pesquisa e docência (BRUNETIÈRE, 1898/2017).

Nas últimas décadas do Oitocentos, a sacralidade eclesiástica que já havia se transformado numa espiritualidade laica, encarnada nos procedimentos humanistas de leitura e debate, passava por mais uma transformação, desta vez em direção à ciência. A autoridade moral dos escritores, advinda principalmente de sua relação com a instituição literária, com aura de sacerdócio, acabaria sendo transferida paulatinamente aos universitários e aos novos cientistas do social.

Na emergência da noção do intelectual em seu sentido político, encontra-se uma potência dos professores como, desde sempre, especialistas e cientistas engajados na moral secular humanista, iluminista e republicana. Na França, observa-se como pensadores-professores tomaram para si a tarefa de ensinar o mundo ao homem, muito além da instituição. De tal modo, em meio a um cenário de divisão política entre os partidários do capitão e seus inimigos, delineava-se uma forma de "poder magisterial" (DOSSE, 2003/2007, p. 63, tradução nossa).

Objeto de disputa e reivindicação tanto por parte dos partidários de uma assim chamada esquerda a favor de Dreyfus – progressista cientificamente, individualista e universalista moralmente – quanto por parte de uma que poderia ser chamada de direita conservadora – contrária à revisão do julgamento e à maculação das instituições estatais militares em nome de um indivíduo –, essa forma de poder não estaria circunscrita à instituição a partir da qual o indivíduo emite seu discurso, mas àquela altura não poderia prescindir dela para se constituir.

O *poder magisterial* poderia ser descrito segundo três atributos (DOSSE, 2003/2007). Em primeiro lugar, consistiria em um ato de *comunicação* mais do que de pensamento, oportunizando uma forma de fala pública que poderia ter o sentido de um ensino alargado, extrapolando a instituição na qual se situa.

Esse poder também seria caracterizado por uma ligação direta com a sociedade, instituindo um *compromisso* com os fenômenos da atualidade. Isto ficaria claro nos posicionamentos específicos manifestados em petições, declarações públicas, fundação de associações (como a *Liga dos Direitos do* Homem fundada, em junho de 1898 precisamente para reunir forças em prol de casos como o de Dreyfus) que teriam como finalidade uma espécie de militância em torno de questões que assolariam sua época.

Em terceiro e último lugar, o poder magisterial se ancoraria em uma forma de *espiritualidade*. Oriunda do modo de vida levado a cabo como uma exigência ética, de constante movimentação intelectual e proibição de conforto, essa espiritualidade se traduziria

em signo de uma verdadeira ascese: uma tensão constante, de consumação interior, entre seu ideal transcendental e sua luta terrena, fruto de seu compromisso moral e social.

A *ascese espiritual do intelectual*, cuja proveniência religiosa seria atestada desde Julien Benda (1927/2007), tornaria indistinguível uma forma de religião civil e um poder magisterial, "confundindo o domínio espiritual e temporal", carregando consigo "uma cultura escatológica e redentora" (DOSSE, 2003/2007, p. 65, tradução nossa).

No auge do reconhecimento social de seu poder devido a seu desempenho institucional como especialista (seja na universidade, seja na literatura), munido de um discurso cifrado capaz de efetividade social (ensinando, pesquisando, formulando políticas públicas), uma espécie de excedente, de resíduo da força discursiva do professor, parece vazar dos limites disciplinares de sua profissão e de sua instituição. Excedente este que, no limite, manifestar-se-ia em escritos públicos, feitos para serem postos em circulação e interferir radicalmente no rumo das opiniões sobre os acontecimentos – tal como o documento inaugural dos intelectuais, a sua austera e sisuda petição (DOSSE, 2003/2007; CHARLE, 1990/2015).

Assim, entre as características ético-espirituais do poder magisterial e as características político-materiais do manifesto, haveria uma espécie de movimento excessivo e de intensificação da palavra. Haveria algo no poder de comunicar e professar que teria o poder de chamar a atenção pelo escândalo; haveria algo no compromisso com seu tempo que invocaria uma associação, uma comunhão com seus contemporâneos; por fim, essa vida espiritual empenhada no ato de professar publicamente a verdade se instituiria como símbolo de um poder advindo muito além de um muro do monastério, das quatro paredes de uma sala onde o escritor escreve ou o professor dá aula.

O que parece tornar-se inteligível e um fio condutor relativamente confuso e carente de melhor investigação seria o modo como a força excedente do discurso de um *professor sem cátedra* (DOSSE, 2003/2007) estaria no cerne de uma concepção *trans-histórica* do intelectual (BOBBIO, 1992/1997; COPELAND, 2004; CHARLE, 1990/2015; BAUMAN, 1987/2010), quando investigado anteriormente ao seu suposto nascimento delimitado pela atuação de Zola no Caso Dreyfus. Concepção que, muito embora metodologicamente polêmica e problemática, foi fortuitamente empregada em algumas ocasiões para dar ênfase mais às práticas relacionadas a essas figuras do que propriamente a seu estatuto de intelectual.

Não por acaso, elementos e problemáticas próprias do pensamento educacional são identificados pelos pesquisadores quando querem relacionar o intelectual ao aparecimento de figuras como *scolares* (utilizado para os alunos em particular ou escolares em geral), *magister*, *clericus*, *philosophus*, *litteratus* (termos grandes e imprecisos que se estendem

além das escolas), *eruditus*, *doctor* e *professor* (em um sentido limitado, designando aquele que professa um assunto, em vez de um título profissional). Alguns autores, como Raymond Aron (1955/1980, p. 182), acreditaram que o *professor* seria, no limite, o que mais se aproximaria da conceituação de *intelectual*, porque não teria "outro objetivo além de manter, transmitir ou alargar o próprio saber". Aron estabeleceu o elo do intelectual com as diferentes técnicas educacionais, como a escrita, a leitura, o estudo, o ensino e a investigação cultural e científica.

> Todas as sociedades tiveram seus *escribas*, que povoavam as administrações públicas e privadas; seus *letrados* ou *artistas*, que transmitiam ou enriqueciam a herança cultural; seus *peritos* legistas servindo os princípios ou os riscos com seu conhecimento dos textos e da arte da discussão; sábios que decifravam os segredos da natureza e ensinavam aos homens sarar as doenças ou a vencer no campo de batalha. Nenhuma dessas três espécies pertence propriamente à civilização moderna. Contudo, esta apresenta traços singulares que influem sobre o número e a condição dos intelectuais. (ARON, 1955/1980, p. 179).

Alguns estudos, por conseguinte, aventuraram-se a traçar com maior detalhe essa proveniência multifacetada entre intelectual e educação. Ao modo de um breviário para essas questões, a pesquisadora de literatura comparada, especializada em Idade Média, Rita Copeland (2004), em seu livro *Pedagogy, Intellectuals, and Dissent in the Later Middle Ages* [Pedagogia, intelectuais e dissenso na última Idade Média], investigou a contribuição dos Lollardos – movimento político e religioso inglês dos séculos XIV-XV, precursor de movimentos dissidentes político-religiosos, como o protestantismo – para a história da relação entre as temáticas do intelectual e da pedagogia. Copeland fundamenta o uso do termo *intelectual* em seu livro a partir de dois outros estudos seminais, dos quais tomaria emprestado o aporte teórico-metodológico, sem dúvida de forma anacrônica para o recorte histórico do objeto, logrando, com isso, identificar e descrever algumas atividades particulares.

Segundo Copeland (2004, p. 36), a estratégia metodológica gramsciana de caracterizar a atividade intelectual não por sua natureza, mas pelo conjunto do sistema de relações em que adquirem seu papel social, teria possibilitado a Le Goff passar "das instituições para os indivíduos, das ideias para as estruturas sociais, os costumes e as mentalidades". A estratégia adotada por De Libera, também segundo Copeland, tratou de realizar uma história da consciência intelectual, restabelecendo a Idade Média como uma forma de pensamento. Não uma história das ideias, mas do *habitus* intelectual – uma mentalidade, uma postura, um discurso de autorrepresentação e autoavaliação. O problema tratava-se, para ambos, de compreender como acadêmicos medievais e suas contrapartes leigas se reconheceriam e se

articulariam do ponto de vista social, econômico e ético para caracterizarem intrinsicamente a identidade intelectual.

Por meio do livro de Jacques Le Goff (1957/2006), *Os intelectuais na Idade Média*, publicado pela primeira vez em 1957,[9] Copeland observa como o termo foi utilizado para designar, na Europa dos séculos XII e XIII, a aliança entre as práticas de pensamento-pesquisa e compartilhamento-ensino, de modo a criar uma cultura onde o estudo, as reflexões pessoais e a disseminação de ideias e conhecimentos constituiriam uma prática geral de instrução tanto dos estudiosos como de seus pares.[10]

A categoria do *intelectual* marcaria, segundo Le Goff (1957/2006), a localização histórica, dessa forma, de vários outros conceitos da cultura urbana e universitária da Idade Média. Essa figura difusa nasceria com a cidade medieval (séculos XII-XIII), desempenhando a profissão de escrever e ensinar, atuando profissionalmente como erudito e como professor, tanto nas universidades como por meio de tutorias particulares, equiparando-se a outros artesãos em termos de uma atividade economicamente detectável.

Nesse contexto urbano, as atividades de pesquisa e ensino estariam reunidas pela primeira vez para um fim econômico: as ideias como produtos poderiam ser reinseridos tanto na economia social como intelectual, na forma de fontes de lucro e poder. Por essa evolução profissional, o artesão da palavra, do estudo e do ensino, visaria sua ascensão ao poder, rivalizando o poder universitário/intelectual com o poder clerical, com sua função religiosa, e com o poder monárquico, com a função político-guerreira. (LE GOFF, 1957/2006).

A partir de outro estudo, do historiador Alain de Libera (1999), *Pensar na Idade Média*, publicado em 1991 e que revisitou a temática do intelectual antes do intelectual quase quatro décadas depois do estudo de Le Goff, Copeland observa como um segundo processo colaboraria para melhor compreender aquilo que estariam chamando de intelectual na Idade Média. Ao mesmo passo do advento do poder universitário e do professor como ator econômico e socialmente mais ativo, ocorreria também um transbordamento da cultura universitária para a sociedade civil, isto é, uma espécie de filosofia extramuros que seria resgatada como uma prática útil e, como visto, lucrativa para a organização social urbana.

Uma das mais marcantes distinções entre o sábio medieval e o intelectual moderno, de acordo com Libera (1999), consistiria na *expansão* ou no movimento centrifugo da função

---

[9] Uma segunda edição foi publicada, com novo prefácio do autor, em 1985 (década das revitalizações sobre a história dos intelectuais).

[10] Como será explicitado mais adiante, talvez uma cultura embrionária do que se ficará conhecido, alguns séculos mais tarde, entre o XVI e o XVII, por uma *república das letras*.

social do homem de conhecimento, não mais se restringindo à instituição em que se encontrava desde os séculos XII e XIII, as universidades.

> O problema do *magister* era passar da faculdade de artes à faculdade de teologia; o do universitário contemporâneo é sair da universidade. A ambição social do intelectual moderno reflete uma necessidade nova, a de um *ambitus* social do saber, um desejo de "alargamento" que, segundo os historiadores, os universitários medievais precisamente ignoraram, preferindo "lavrar em profundidade" um campo cujos limites, estabelecidos na base desde a Antiguidade tardia e a alta Idade Média, eles não pensavam sequer em deslocar. (LIBERA, 1999, p.140).

Paralelamente à profissionalização do erudito na universidade, o próprio espaço universitário acabaria por propiciar a exportação de sua atitude e atividade de pensamento, de forma a atender às aspirações dos grupos sociais não profissionais, atitude que sairia das universidades urbanas para ser reivindicada pelas culturas vernáculas na realização de suas trocas comerciais e culturais.

No entanto, o que De Libera teria encontrado de mais significativo para a história do intelectual do ponto de vista educacional, segundo Copeland (2004), seria a origem não universitária da vida intelectual ou filosófica praticada nas universidades. A atitude desenvolvida nas universidades do século XVIII como modelo filosófico capaz de ser disseminado para além da instituição seria, ela mesma, um modelo importado de fora da universidade, principalmente dos filósofos árabes, grandes herdeiros da filosofia greco-romana.

A vida filosófica em seu sentido ascético, tal como os árabes a tinham concebido em sua singularidade com relação ao ascetismo greco-romano, teria sido constituída por três facetas: um ascetismo filosófico ligado à prática do estudo (como leitura, cópia, compilação, listas e enciclopédias com o objetivo final de vulgarizar, em seu sentido estrito); o ideal de contemplação filosófica como felicidade intelectual ou nobreza mental; e um desapego ou serenidade intelectual como forma de liberdade de espírito e de pensamento.

Tal modo de ser filosófico independente não poderia ter se originado em instituições como a Igreja e a Universidade, historicamente cerceadas por uma forte hierarquização e um conjunto de liturgias que bloqueavam o livre acesso e a liberdade de interpretação da palavra sagrada.

Segundo a leitura de Copeland desses dois estudos, portanto, o que caracterizaria o nascimento e a formação histórica do intelectual seria a sua capacidade de exportar uma prática institucional para a vida cívica e popular. A vida filosófica grego-arábica, importada

pelos universitários, logo seria exportada com novas finalidades comerciais e políticas, diferente das religioso-filosóficas.

De certa maneira, o aparecimento do intelectual na Idade Média, tal como Copeland o registrou a partir de outras duas pesquisas, teria sido localizado no encontro entre três atividades ou formas de vida: a vida contemplativa ascética, a vida universitária institucional e a vida público-urbana intelectual.

Dois processos concomitantes e mutuamente relacionados estariam em curso. Por um lado, a universidade teria sido o local que processou a mediação entre uma disciplina do pensamento erudito-eclesiástico e um modelo comportamental filosófico não-institucional, constituindo uma forma de *ascese intelectual* (COPELAND, 2004) que só pôde ser incorporada pelos universitários na medida em que também implicou um distanciamento crítico do papel de funcionário acadêmico e do sistema de carreira remunerada que constituiu a infraestrutura do profissionalismo nas instituições de ensino e pesquisa do Medievo. Por outro lado, a prática de pensar e ensinar num contexto urbano não institucional teria expandido o sentido social e econômico do trabalho intelectual, antes do aparecimento dos *philosophes* no século XVIII ou de os universitários tornarem-se uma casta de elite econômica e politicamente relevante no século XIX.

Em suma, segundo Copeland (2004), a universidade teria importado a vida filosófica dos filósofos árabes, concedendo-lhe um novo respiro econômico. Em contrapartida a sua profissionalização, no entanto, tal modo de vida solicitaria constantemente uma relação de distanciamento para com a instituição, uma vez que a liberdade de pensamento seria sua condição de possibilidade primordial. A ideia de que a vida intelectual tenha sua função para além da universidade nasceria exatamente de sua exterioridade originária; não obstante, devedora da instituição para vicejar.

Nesse sentido, diz Copeland (2004), não haveria na Idade Média o dilema entre ser acadêmico e desempenhar a atividade crítica. Embora nunca de fato independente, a função ou o discurso crítico do intelectual não seria natural da academia: seu papel adquirido estaria, daquele momento em diante, disponível para apropriação em diferentes contextos. A função crítica desses homens do conhecimento profissionalizados e, ao mesmo tempo, socialmente ativos, seria a parte destacável ou exportável do ambiente universitário – que a importou de fora para logo projetá-la novamente em direção a seu exterior –, mesmo que se mantivesse conectada com a cultura universitária.

O elemento crítico, exportável, da instituição seria a própria noção de uma *educação para leigos*, prática estranha aos meios acadêmicos até o século XVIII e um projeto singular

dos movimentos dissidentes da Igreja Católica e suas universidades subservientes (COPELAND, 2004). No caso específico do lollardismo como movimento dissidente, objeto estudado pela pesquisadora, o que seria exportado da realidade acadêmico-universitária e praticado como uma forma de distanciamento e de dissidência institucional não era exatamente a ascese intelectual, mas a própria pedagogia. O que, de fato, foi exportado por um dos líderes do movimento, John Wycliffe, teólogo proeminente da Universidade de Oxford por volta de 1350, consistiu no projeto pedagógico que exploraria as tecnologias de ensino da universidade com vistas ao preenchimento da necessidade pedagógica de alfabetização do público leigo.

Esse projeto religioso e pedagógico, afinal, visaria dissolver as fronteiras entre os acadêmicos e os leigos, entre o Latim e a língua vernacular. No limite, o lollardismo almejava desprofissionalizar a identidade intelectual ligada unicamente à universidade e, com isso, proporcionar o ensinamento das habilidades e técnicas necessárias para que os leigos pudessem estudar a bíblia e suas diferentes intepretações – prática de estudo basilar para todos os movimentos religiosos dissidentes e protestantes.

Acompanhando a leitura de Copeland, pode-se dizer que o movimento Lollard teria consistido na elevação da pedagogia ao *status* de um projeto intelectual exportável, concebendo o discurso pedagógico como prática crítica, do ponto de vista tanto do ensino – que desafia a instituição para popularizar o conhecimento bíblico – quanto do estudo – como prática pela qual se aprende a ler e a interpretar a palavra de Deus por si mesmo.

A pedagogia, no sentido explorado por Copeland (2004, p. 41), seria "tanto o veículo de transmissão quanto a substância do que é transportado"; o *imperativo pedagógico* da prática crítica, portanto, seria "o principal produto do trabalho intelectual de Wycliffite, e é também o discurso pelo qual o movimento Lollard continua a se reproduzir e seu estrato intelectual para além da universidade".

A relação entre o intelectual e a crítica na Idade Média se daria por meio dessa popularização da educação, que encontrava sua condição de possibilidade, por um lado, na institucionalização da vida filosófico-ascética e, por outro, na desinstitucionalização de tecnologias pedagógicas.

O desdobramento de uma prática crítica com vistas à educação da população teria encontrado ecos na Modernidade. A passagem do medievo aos tempos modernos – a qual não é o objeto em questão – parecem marcar menos uma suposta ruptura no desenvolvimento das práticas culturais, no geral, e das críticas de cunho educacional, em particular, do que se

poderia supor pelo modo como a historiografia canônica e escolar define a Idade das Trevas e o Século das Luzes (FORTES, 1985).

Um ponto de contato entre a cultural medieval e a cultura moderna do ponto de vista da prática crítica de cunho educacional talvez poderia ser encontrado na atividade intelectual de uma figura característica dos séculos XVII e XVIII, relativamente bem explorada pela historiografia do intelectual. Os assim denominados *philosophes* (BOGGS, 1993; CHARLE, 1990/2015; BAUMAN, 1987/2010) também foram concebidos como formas pré-intelectuais, uma vez que estariam ocupados com dilemas familiares àqueles enfrentados por seus sucessores no século XIX em diante.

Buscando fazer uma investigação sobre os *philosophes* como antecessores do intelectual moderno, Zygmunt Bauman (1987/2010) ponderou como não se reduziriam a uma escola de pensamento, nem possuiriam, de forma clara, um paradigma geral que os unificasse.[11] Amálgama plural de pessoas, teorias, temperamentos, gostos e posições sociais diferentes entre si, para Bauman (1987/2010, p. 44), o elemento unificador, poderoso e decisivo, não deveria ser procurado no que os *philosophes* professavam, mas no propósito e na importância do próprio "ato de professar". Somente esse ato seria reconhecido à época, algo do qual também teriam consciência e cuja importância teria sido reforçada por seus predecessores.

As condições de possibilidade para o aparecimento desse *ato de professar* estariam ligadas, na perspectiva de Bauman (1987/2010), ao declínio do papel político de uma nobreza hereditária e à ascensão de uma burocracia especializada, ocupada com a racionalização e a administração dos espaços e das pessoas, uma vez que o regime absolutista de centralização do poder carecia de conhecimento acerca de seus súditos.

A nobreza, antes organizada em torno de um regime político-moral de consanguinidade e hereditariedade, teria dado espaço a outro sentido de nobreza, com "uma nova e íntima conexão com a educação" (BAUMAN, 1987/2010, p. 54). Para adquirir o conhecimento e a excelência necessários para desempenhar as novas funções administrativas, os indivíduos que circulavam nas esferas políticas precisavam ser *instruídos*.

Os nobres teriam recorrido, assim, aos homens letrados e cultos que já estavam, desde o fim da Idade Média, ocupando esse espaço entre a instituição e a cidade com uma função educacional. Reivindicando a alegórica alcunha de *Repúblicas das Letras* (BAUMAN,

[11] É preciso ter em mente que esses pensadores, reunidos sobre a alcunha de *philosophes*, não têm a mesma conotação que na contemporaneidade o termo "filósofo" assumiu. Eles não se dedicavam a um campo específico do ramo filosófico, mas à vasta categoria das ciências que despontavam àquela época, circunscrita ao conceito de Filosofia, acolhendo sob seu sentido cientistas, eruditos e estudiosos em geral.

1987/2010; BURKE, 2011), essa espécie de comunidade literário-cultural ganhava, àquela altura, relevância política. Atuando por um sistema ou rede de produção de ideias, trocas epistolares, viagens de intercâmbio, a prática de professar e especular livremente sobre a vida, o mundo e o homem, derivada das conquistas político-religiosas da *Reforma* (como a polivalência da hermenêutica do dogma bíblico e a contestação da forte hierarquia dos intérpretes sustentada por séculos pela Igreja), voltava sua produção para a instrução da nova nobreza.

Uma produção emblemática dessa cultura crítica, e espécie de arcabouço discursivo de onde emanavam esses conhecimentos úteis para a organização social, são os dicionários e as enciclopédias publicados desde o século XVII e expandidos durante o XVIII. O espaço e a variedade de vocábulos que a *Enciclopédia* iluminista, por exemplo, dispensa para categorizar e explicar a grande categoria de *Sociedade* com noções como decência, decoro, etiqueta, fineza, interligando civilidade, polidez, afabilidade e tratando de temas como saber viver, hábito e humanidade, ilustra bem como um modo de pensar e fazer filosofia como ciência avançava sobre os vários aspectos da condição humana, tornando-se chave de leitura para um projeto político.

Publicada em vários fascículos ao longo do século XVIII, esse projeto massivo de arquitetar toda a série acumulada de conhecimentos era dirigido a todos que queriam *se instruir e instruir os outros*, dos doutros aos letrados e até ao homem comum. A ambição dos autores consistiria em oferecer uma forma de *instrução geral*, em que vulgarização do conhecimento corresponderia ao princípio humanista de acúmulo e progressão do conhecimento como forma de edificação e aperfeiçoamento das gerações por vir (ENCICLOPÉDIA, 1751-1772/2015).

Destarte, o que os *philosophes* agenciariam para essa elite estatal era a aquisição de um novo tipo de *virtu*. Não mais inata e desenvolvida pela ocupação de um posto herdado, mas uma *virtu* resultante de hábitos refinados e de uma erudição adquirida pela instrução esclarecida, com vistas a legislar sobre todo um novo campo de objetos e fenômenos para a regulamentação do Estado.

O trabalho desses doutos e letrados tornados especialistas político-sociais, sugere Bauman (1987/2010), seria definido por uma dupla demanda simultânea: de um lado, objetivação do súdito por um conjunto de práticas atreladas à Razão de Estado e, do outro, a elaboração por uma *expertise* educativa dos princípios da natureza humana que conferiria às instituições uma racionalidade justificada. Segundo Bauman (1987/2010), ao institucionalizar a prática de vigilância assimétrica a fim de torná-la ocasião para a observação e a produção de

conhecimentos científicos sobre a conduta humana, apresentavam-se as condições para o aparecimento não do mero *expert* em coerção, mas de um *papel de "educador"* dos cientistas e filósofos.

No contexto da implementação do projeto iluminista de sociedade, a educação do ser humano tornava-se uma responsabilidade exclusiva do Estado, em especial de seus legisladores. Nas palavras de Bauman (1987/2010, p. 102), a "ideia de educação significava o direito e o dever do Estado de formar seus cidadãos e guiar sua conduta" como resultado da prática de uma sociedade administrada. Do ponto de vista educacional, as sociedades marcadas pela era do Iluminismo teriam nascido, assim, de uma aposta na racionalização da vida via o ímpeto pedagogizante do Estado em direção à população.

Desse ímpeto, duas transformações concomitantes e interligadas produziram o Estado moderno. Com a extensão das ambições dos poderes estatais, escreve Bauman (1987/2010, p. 116), teria ocorrido a "transferência para o Estado da função pastoral exercida antes (de maneira incipiente e modesta, em comparação) pela Igreja", reorganizando-o em torno da função de *planejar*, *projetar* e *administrar* a reprodução da ordem social.

Simultaneamente, segundo Bauman (1987/2010, p.116), "a criação de um mecanismo social de ação disciplinar inteiramente novo e desenhado de modo consciente" para a organização dos súditos constituiria a face administrativa e professoral do Estado. As instituições criadas especificamente para essa função disciplinar, como as escolas, visariam, com efeito, preparar uma sociedade que seria *em si mesma uma escola*, entendida como uma "imensa instituição de 'conferências e debates'" (BAUMAN, 1987/2010, p. 104). Desta feita, à medida em que se tornava um Estado pastoral, tornava-se também um Estado pedagogizante e pedagogizado – um Estado professoral.

Seria possível, contudo, identificar ainda uma terceira transformação se operando na organização do espaço político e social das sociedades europeias ocidentais dos Oitocentos. Paralelamente ao advento dessa forma de poder pastoral-professoral, tomava forma uma espécie de prática análoga, embora pretensamente antagônica, atribuída aos *philosophes*. Enquanto alguns *philosohes* teriam instruído os reformadores do Estado bem como projetado ou ao menos inspirado toda a trama institucional disciplinar para novos cidadãos, outros tantos agiriam na fronteira entre a instituição e a circulação urbana da palavra, passando a pleitear um espaço cada vez maior no debate público e político.

A perspectiva de Bauman (1987/2010) coincide com a leitura de Habermas (1961/2003) e com a do historiador Roger Chartier (1990/2009) quando buscam identificar as condições de aparecimento do intelectual com o processo de *politização* da classe letrada e a

emergência de uma esfera pública burguesa. No geral, essas leituras costumam fazer uma distinção entre o poder político e a autoridade moral para explicar a proeminência que universitários, escritores, filósofos e eruditos lograram sobre o cenário público emergente. Para esses autores, não haveria sucessão ou substituição da nobreza pelos homens de letras, mas um conjunto de transformações políticas e sociais que teria possibilitado a ascensão de uma nova forma de autoridade com ampla e quase irrestrita influência sobre o Estado.

Se o interesse pela política teria movido alguns *philosophes* a formular institucional e juridicamente um Estado racionalizado, por outro, teria proporcionado também a aparição de uma nova sociabilidade política constituída pela prática difusa da *opinião* (BAUMAN, 1987/2010) ou, mais precisamente, de uma *opinião pública* (HABERMAS, 1961/2003; CHARTIER, 1990/2009).

Nascida da prática crítica própria a uma cultura literária e científica estabelecida pelas *Repúblicas das Letras* – fosse nos jornais ou nos cafés, salões nobres, camarotes de teatro e associações secretas –, a *opinião pública*, como conjunto de vozes circulantes dos especialistas, se autoevidenciava como uma entidade representacional, inicialmente cultural, mas logo política, como alternativa à realeza para os súditos. Excluídos até então do debate político e almejando que sua presença se tornasse notável de alguma maneira, os súditos teriam encontrado no olhar/juízo especializado dos críticos, que já serviam de "tribunal para julgar os méritos e talentos poéticos e literários" (CHARTIER, 1990/2009, p. 61), uma opinião esclarecida que representava os anseios que eram incapazes de formular.

A noção de público, tão explorada por Habermas (1961/2003) em sua dupla acepção – objeto do poder público, mas também seu contraponto crítico –, seria operadora da conversão da prática crítica literária, voltada para uma comunidade fechada, em prática crítica política, representante de uma emergente noção de população.

> O processo ao longo do qual o público constituído pelos indivíduos conscientizados se apropria da esfera pública controlada pela autoridade e a transforma numa esfera em que a crítica se exerce contra o poder do Estado realiza-se como refuncionalização (*Umfunktionierung*) da esfera pública literária, que já era dotada de um público possuidor de suas próprias instituições e plataformas de discussão. Graças à mediatização dela, esse conjunto de experiências da privacidade ligada ao público também ingressa na esfera pública política. (HABERMAS, 1961/2003, p. 68-69).

Em síntese, na confluência das leituras de Bauman e Chartier, por meio da trilha aberta por Habermas, seria possível afirmar como o processo de politização apontaria para dois movimentos: de um lado, em direção a uma racionalização jurídica do Estado, a

institucionalização da prática crítica de professar levada a cabo pelos homens de letras (BAUMAN, 1987/2010); de outro, essa institucionalização coincidiria com a expansão e a conversão da crítica, historicamente literária-cultural, em uma crítica política que se exerceria contra o Estado e a despeito dele.

A politização, destarte, aponta para o duplo sentido jurídico que a crítica assume no século XVIII e que se amplia no XIX: sentido legislativo-institucional, por um lado, mas também extrainstitucional, fiscalizador e ajuizador das instituições estatais, na forma de um *tribunal* (CHARTIER, 1990/2009). Essa atividade jurídica extrainstitucional de letrados, o tribunal da crítica, era reconhecida pelos próprios integrantes da classe política ainda sob a estrutura do Absolutismo, como mostra o discurso do ex-ministro de Luís XVI, Malesherbes (apud CHARTIER, 1990/2009, p. 63), proferido em 1775 na *Academia Francesa de Letras*:

> Surgiu um tribunal independente de todos os poderes e que todos os poderes respeitam, que aprecia todos os talentos, que se pronuncia sobre todas as pessoas de mérito. E num século iluminado, num século em que todos os cidadãos podem falar para toda a nação por meio da imprensa, aqueles que têm o talento de instruir os homens e o dom de comovê-los – em uma palavra, os homens de letras – são, em meio ao público disperso, o que os oradores de Roma e Atenas eram no meio do público reunido. O conhecimento está sendo estendido pela Imprensa, as Leis escritas são hoje conhecidas por todos e todo mundo pode abarcar seus próprios assuntos. Os Juristas perderam o império que a ignorância dos outros homens lhe proporcionava. Os Juízes podem ser eles próprios julgados por um Público instruído, e a censura é muito mais severa e mais equitativa quando pode ser exercida numa leitura fria e reflexiva do que quando sufrágios são constrangidos em tumultuada assembleia.

Sumariamente, uma ideia de *imprensa* torna-se zona crítica de contato/confronto entre o *poder público* e o *público*. Se o uso inicial da imprensa tinha uma espécie de conotação policialesca da circulação das mercadorias (HABERMAS, 1961/2003), logo ela seria tomada por uma função crítico-social: policiar o poder público, mas também, e rapidamente, policiar e fiscalizar o próprio campo do social – dos bons costumes e da conduta. Essa função, identificada pelos historiadores e sociólogos na categoria de *opinião pública*, originada do juízo privado dos letrados a respeito dos assuntos públicos, é tomada por certa população letrada como direito de publicidade crítica (juízo via imprensa) em relação ao seu tempo.

> Para a doutrinação pública do povo seriam conclamados os professores de direito, melhor dito, os filósofos, que, sob o nome de iluministas, são apontados como perigosos para o Estado. O avanço para um mundo melhor necessitaria, porém, da atividade deles em toda a esfera pública. (HABERMAS, 1961/2003, p. 141).

A Filosofia, encarnada pelos estudiosos ascendentes no campo do Direito, o jornalismo, como prática de circulação de juízos elaborados por homens cultos, e a educação, como o efeito geral desejado pela publicidade de princípios morais e do conhecimento, parecem compor-se, assim, como campos fronteiriços, combinados e quase indiscerníveis à época, de onde emana uma prática político-jurídica de professar tanto ao encontro do Estado como de encontro a ele.

Em suma, o aparecimento de um *papel educador do expert* (BAUMAN, 1987/2010) seria concomitante ao aparecimento do povo/população como objeto de interesse e controle e, portanto, um novo problema. Tal problema estaria circunscrito pelo debate em torno do estatuto concedido à noção de população. Por um lado, a massa populacional seria compreendida como massa moldável que provoca compaixão, cujo devir-cidadão deveria ser atualizado pela força simbólico-cultural. Por outro lado, o povo seria concebido como o horror, multidão informe, fonte de medo para os nobres, germe de rebeliões, induzindo um tratamento pela força da violência física, sem o seu consentimento, se necessário (HABERMAS, 1961/2003; CHARTIER, 1990/2009; BAUMAN, 1987/2010).

Com relação à nobreza e à burguesia, a exterioridade da razão como princípio de ordenação social deveria ser interiorizada na forma de disciplina corporal e mental, característica dos próprios homens cultos, eruditos etc. Não por acaso, alguns autores (BAUMAN, 1987/2010; BOURDIEU, 1989/1991; SANDHU, 2007) alegaram que toda literatura de intelectuais acerca de seu próprio estatuto e história poderia ser vista como uma tentativa de justificar e, com isso, disseminar seus atributos morais e técnicos para um maior número de pessoas, seja como proselitismo, para sua própria sobrevivência como atores sociais, seja por considerar que seu modo de vida seria realmente um ideal para todos, pois estudiosos, emancipados, mais livres etc.

Um impasse se instalaria, no entanto, em relação à ação necessária sobre a população, deflagrando algumas questões:

> São todos igualmente receptivos à Razão? Ideias verdadeiras não exigiriam, para serem compreendidas e assimiladas, um tipo especial de esforço, que somente as pessoas selecionadas eram capazes fazer? E, sobretudo, a disseminação das luzes seria benéfica para todos, de modo independente de seu lugar (em especial as mulheres) na ordem geral da sociedade? (BAUMAN, 1987/2010, p. 110).

A questão básica em relação a qual seria preciso se decidir – e que orientou boa parte dos projetos educacionais do século XIX e início do XX – residiria em ponderar sobre a

possibilidade de o povo, com suas características odiosas e suas condições até então abomináveis, ser capaz de receber instrução e educação e, sobretudo, ser capaz de esclarecimento. O objetivo, não obstante, continuaria sendo um só: transformar o conjunto de súditos, por meio de propostas racionais, em uma sociedade ordeira.

Ora, a primeira parte da proposta — a de receber instrução na forma de uma educação institucional e disciplinar — foi definitivamente posta em marcha na forma de uma ortopedia social: com a criação de tratados, conselhos, legislações, regulamentos, instituições de vigilância, instrução pública. Para a segunda parte, sobre a possibilidade de uma educação para o esclarecimento, a mais célebre das respostas foi dada em um pequeno opúsculo, publicado em um jornal em 1784, redigido pelo filósofo alemão Immanuel Kant (KANT, 1784/2011).

De modo geral, o povo, para Kant, seria capaz de esclarecimento, mas segundo certas condições e circunstâncias. As circunstâncias para uma educação esclarecida merecerão destaque no próximo capítulo, pois condicionarão a relação entre o intelectual e a população, entre a crítica e a formação desde o fim do século XVIII até a atualidade.

3 CRÍTICA E FORMAÇÃO

A relação entre crítica e verdade levada a cabo pela história da temática intelectual tende a ser reconstituída, como se viu, pelo crivo de uma história política. Nesse sentido, a crítica teria alcançado sua força de verdade ao defrontar-se com o discurso do poder, isto é, com a lei, com a palavra do soberano ou com as instituições políticas em geral, que reivindicariam a verdade sob sua tutela. O discurso oferecido em contrapartida a essas instâncias, como denúncia do discurso supostamente dominante, julgando-o como mentiroso ou omisso, proferiria um veredito alternativo. Contra o tribunal do Estado, o tribunal da crítica.

Essa teria sido a lógica do pensamento do final do século XVIII até meados dos do século XX. Os fundamentos para tal leitura da história são as instâncias jurídicas do Estado e do sujeito, universais supostamente antagônicos, mas ambos pensados a partir da lei, do direito e do dever, da conquista do direito ou de sua perda.

Se ao primeiro atribuiu-se a função de legislar e exercer a dominação, ao segundo a função atribuída foi de reivindicação dos direitos e de um contrajuízo, da resistência frente à perda deles, constituindo-se entre Estado e sujeito um jogo veridictivo a partir da função legisladora e ajuizadora do discurso crítico político. Tanto o discurso estatal quanto o discurso crítico operariam segundo uma racionalidade jurídica. A crítica política, portanto, não teria desafiado o princípio da lei que seria a própria forma do poder (LEMKE, 2016).

Em vez de insistir na crítica política como objeto de análise, leitura que acabaria por pensar o jogo do verdadeiro e do falso como cíclico, redundante, pois ambos utilizariam o mesmo princípio legislador e transcendental da lei e do sujeito de direito, a hipótese que aqui passa a operar reside na possibilidade de fazer uma história da relação entre crítica e verdade pelo seu nexo educacional. Serão apresentados alguns fragmentos histórico com vistas a preparar o terreno para pensar as práticas intelectuais e críticas – a ser deslindadas no terceiro capítulo com a atuação crítica e docente de Michel Foucault – pela sua agonística produtiva. Ao demonstrar a atividade da crítica como uma forma produtiva, não mais pelo crivo negativo político-jurídico e denunciativo, mas pelo educativo-instrutivo e formativo, pensa-se segundo o princípio de que não há fora do poder.

A razão de ser desse olhar deslocado, da política para a educação, é furtar-se de colocar os mesmos problemas da leitura politizante que ora seria preciso denunciar o poder, presumindo-se exterior a ele, ora seria preciso constituir uma outra forma de poder mais justo,

advogando a legitimidade de seu exercício. Por meio de uma leitura das práticas críticas pela via educacional, visa-se tencionar a produtividade e não a negação; a incitação e não a interdição; as práticas efetivamente pensadas e propostas, seus atores e rituais, e não necessariamente a descrição das instituições e os grandes acontecimentos políticos que seriam, em última instância, os limitantes da experiência de uma liberdade avessa ao poder.

Tal deslocamento teórico-metodológico decorre da suspeita, por parte desta investigação, pelos resultados ou efeitos políticos e sociais da denúncia do poder realizada por um discurso supostamente desprovido dele. Como bem se sabe, foi em nome de projetos reformistas, críticos, salvadores ou revolucionários que muitas das atrocidades do século XX foram cometidas.

Compartilha-se, assim, da premissa foucaultiana sobre a natureza *onipresente* do poder, aventada em meados da década de 1970. Com essa caracterização, Foucault (1976/2014a, p. 100-101) quis privilegiar a "multiplicidade de correlações de forças imanentes" que são exercidas por um indivíduo sobre outro em nome de determinados conceitos, valores, verdades. O pensador francês também almejou evidenciar o jogo das *lutas e dos afrontamentos incessantes* que transformariam, inverteriam e reforçariam determinadas formas de vida.

Para o pensador francês, o poder estaria em toda parte, não porque englobaria tudo, mas porque proviria de todos os lugares, seria imanente a todas as relações humanas, não existindo exteriormente a elas. De acordo com uma concepção nominalista, o poder não seria privilégio de uma instituição e nem encontrado na forma de uma estrutura, tampouco seria certa potência exclusiva a alguns e da qual outros estariam desprovidos; o poder seria o próprio "nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada" (FOUCAULT, 1976/2014a, p. 89). O característico nas situações estratégicas seria pensar o poder como jogo de forças: onde haveria poder, haveria também resistência, sem imaginar que esta se encontraria em relação de exterioridade com aquele.

A partir do final dos anos 1970 e início dos 1980, essa definição estratégica de poder foi retomada não mais articulada em termos de dominação e resistência, mas por relações entre indivíduos livres por meio de *tecnologias de governo* (FOUCAULT, 1984/2006j).

Por tal perspectiva teórica, o que se tornava fulcral para a empreitada analítica foucaultiana eram os pontos de apoio de tais correlações de força, de modo a reconstituir historicamente as associações entre práticas a fim de visibilizar as redes ou sistemas que podem ser contraditórios entre si, mas que investem diuturnamente as liberdades dos indivíduos em sua relação com os outros.

Muito embora de forma inicialmente hesitante, Foucault passou a tratar as relações de poder como jogos de governo de si e dos outros ou em termos de *governamentalidade*.

> Eu mesmo não tenho certeza, quando comecei a me interessar por esse problema do poder, de ter falado dele muito claramente nem de ter empregado as palavras adequadas. Tenho, agora, uma visão muito mais clara de tudo isso; acho que é preciso distinguir as relações de poder como jogos estratégicos entre liberdades – jogos estratégicos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros e os estados de dominação, que são o que geralmente se chama de poder. (FOUCAULT, 1984/2006j, p. 285).

Por governamentalidade não se entenderia o conjunto de instituições políticas, mas a arte ou a tecnologia de condução da conduta tanto do outro como de si mesmo, visando ao conjunto das "práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros" (FOUCAULT, 1984/2006j, p. 286).

Em outras palavras, considerada a questão do poder – do poder político pensado à luz das sociedades que passaram de um regime de soberania para um regime republicano e, paulatinamente, aos regimes democráticos, onde a população e os sujeitos têm papel central na racionalidade da organização social –, tratar-se-ia de pensar como os sujeitos se constituíram nessa relação móvel, transformável e reversível no campo estratégico das relações de poder.

> Enquanto a teoria do poder político como instituição refere-se, ordinariamente, a uma concepção jurídica do sujeito de direito, parece-me que a análise da governamentalidade – isto é, a análise do poder como conjunto de relações reversíveis – deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo. Isto significa muito simplesmente que, no tipo de análise que desde algum tempo busco lhes propor, devemos considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno destas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética. (FOUCAULT, 1981-1982/2006a, p. 306-307).

A dimensão ética das relações de poder, que ocupou boa parte das questões teórico-metodológicas dos seus últimos cursos, foi inicialmente aventada no decorrer de suas reflexões e dos desdobramentos teóricos sobre poder. Mais especificamente, teve relação direta com a aparição da noção de crítica, cuja principal tematização em sua trajetória de livros, cursos e entrevistas coincidiu com o advento da própria problemática do governo. A dimensão ética do indivíduo e a atitude crítica tornar-se-iam noções fundamentais para

deslocar-se da noção repressiva do poder e adentrar uma análise em termos de produção do sujeito, ou mais precisamente, de *processos de subjetivação* (FOUCAULT, 1982-1983/2010a; 1983-1984/2011a).

No texto intitulado *O que é a crítica?* (Crítica e *Aufklärung*), redigido para uma conferência de 1978 na Sociedade Francesa de Filosofia, Foucault (1978/2000) realiza um esboço histórico e filosófico sobre a crítica, bem como faz um balanço da continuidade ou da implicação teórica, metodológica e ética dessa prática histórica em suas próprias investigações e na de seus contemporâneos.

O pensador francês começa por caracterizar a crítica em linhas gerais. Em primeiro lugar, a crítica seria um projeto filosófico análogo ao próprio estatuto da filosofia, isto é, a filosofia moderna teria se constituído como um pensamento crítico a propósito de uma filosofia por vir. Em segundo lugar, caracterizada como uma crítica filosófica, seu caráter relacional não se limitaria a si mesma, mas estabeleceria uma relação do pensamento com o *presente* – com o que existe, como o que se conhece e com o que se faz. Em terceiro, a crítica possuiria caráter heteronômico, uma vez que sua definição estaria atrelada a tantos campos quanto possível, apresentando-se na forma de um *instrumento* ou de um *meio* para uma transformação por vir ou para uma verdade que ela não seria; caráter instrumental ou procedimental da crítica cujo olhar sobre um domínio portaria algo de *policialesco*, de vigília ou fiscalização, sem necessariamente fazer-lhe lei, entretanto. Por fim, a crítica carregaria consigo um imperativo aparentado a uma *virtude em geral* (FOUCAULT, 1978/2000).

O desejo do pensador francês foi explorar esta última característica. O nascimento da crítica como da ordem da virtude e, logo, da ordem do *êthos* e da atitude, seria correspondente ao processo de secularização das artes pastorais cristãs, circunscritas ao que denominou de práticas de *direção de consciência* para a salvação dos indivíduos. Essa verdadeira arte de governar os homens, que Foucault cunhou como *poder pastoral*, estabeleceria uma relação de obediência do indivíduo com a verdade, compreendida como *dogma*, como um *conhecimento* dos indivíduos e como *técnica reflexiva* pela qual o indivíduo desempenharia uma série de procedimentos, como a confissão, o exame, a entrevista, tendo em vista regras gerais e preceitos para conformar sua vida com a verdade.

Outrora perpetradas exclusivamente e durante muito tempo pelas autoridades eclesiásticas, desde o século XV até o século XVIII, as artes do governar teriam sofrido uma *verdadeira* explosão, entendida em dois sentidos: de laicização e expansão na sociedade civil, deslocando-se das instituições religiosas para as demais regiões da sociedade; e de incorporação paulatina pelo trabalho dos *experts* do social, como médicos, juristas e

professores, gerando toda uma série de novos objetos a ser governados (crianças, estudantes, trocas comerciais, rei, população etc.).

Durante esse período de *governamentalização*, paralelamente à questão de *como governar*, parece ter se desenvolvido, de maneira associada, sugere Foucault (1978/2000), a questão de *como não ser governado* ou da atitude crítica.

Embora antagonista das artes de governar, a crítica apresentar-se-ia menos como sua opositora absoluta e mais como *adversária* e *parceira*. A agonística entre as artes de governar e as de recusar o governo corresponderia a um movimento de *reversibilidade* e de *reciprocidade* pelo qual as duas se transformariam e se desenvolveriam mutuamente (FOUCAULT, 1978/2000). Procedimentos de governo e atitude crítica consistiram em duas forças recursivas que animariam as racionalidades desde os alvoreceres do pensamento moderno.

Foucault explicitou como os pontos de ancoragem dessa mútua relação estariam relacionados a alguns dos fenômenos capitais para a história da cultura ocidental. A crítica seria historicamente *bíblica* (obtendo sua forma inaugural com a crítica Protestante ao magistério Eclesiástico), essencialmente *jurídica* (com a reflexão sobre o direito natural e os limites do poder institucional/estatal), bem como *veridictiva* ou *verificatória* da autoridade daquele que diz a verdade, não a aceitando a menos que passe pelo crivo de sua avaliação.

Em suma, o pensador francês asseveraria como a relação entre crítica e governo recairia, por meio desses exemplos, sobre o nexo que se estabelece entre *verdade*, *poder* e *sujeito*. Pelo direito de interrogar os efeitos de poder da verdade ou interrogar o poder de assujeitamento dos discursos verdadeiros, Foucault (1978/2000) elaboraria sua célebre definição de crítica como uma *arte da não-servidão voluntária* ou da *indocilidade refletida*, incidindo diretamente no sobredito jogo da *política da verdade*.

O documento que ancoraria a relação da crítica com o governo de si e dos outros, segundo Foucault (1978/2000), seria o texto kantiano sobre *esclarecimento* (*Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?*) (KANT, 1784/2011). A escolha do texto de Kant sobre a *Aufklärung* não seria fortuita. Nele, a dimensão ética do sujeito é convocada para descrever o tipo necessário de atitude para romper com as relações de tutela ou condução que caracterizariam a menoridade de um indivíduo. Tal atitude residiria na coragem necessária para fazer uso do seu próprio entendimento. Kant, pelo discurso do esclarecimento, faz um apelo em um jornal para dizer algo filosoficamente relevante, a fim de dar a ver os pontos em que um excesso de autoridade incidiria, a saber, a religião, o direito e o conhecimento médico.

A resposta kantiana elucidaria, assim, o ponto no qual atitude crítica e governamentalização da sociedade se manifestariam como práticas próprias da Modernidade ocidental.

Foucault (1978/2000, p. 174) ainda demonstra certa curiosidade por essa relação entre filosofia e jornalismo no século XVIII, uma história talvez ainda por ser feita, que se ocuparia de investigar "a partir de que momento os filósofos intervêm nos jornais para dizer algo que é para eles filosoficamente interessante e que, portanto, se inscreve numa certa relação com o público através [de] efeitos de apelo". Embora Foucault não tenha levado a cabo a história de sobredita relação entre filosofia e jornalismo, sabe-se de seu interesse filosófico pelo presente como fulcro de sua prática investigativa histórico-filosófica, sintetizada nos dois gestos da arqueologia e da genealogia, e que no início dos anos 1970 designou como *jornalismo radical* (FOUCAULT, 1973/2011c).

O tema do discurso filosófico no interior da discursividade jornalística, discurso apelativo e convocatório em relação a seu tempo presente e ao outro que o habita, parece ser profícuo para o desenvolvimento do problema dos efeitos de poder do discurso crítico que incidiriam sobre os modos pelos quais os indivíduos deveriam relacionar-se consigo mesmos e com os outros – práticas que, historicamente, tiveram certa longevidade na pena dos homens de letras e intelectuais de várias lavras.

Notavelmente, durante a mesma década de 1970, Foucault desenvolveu em algumas entrevistas a temática do papel do intelectual, propondo percursos históricos e categorias analíticas. Ao fim e ao cabo, para o pensador francês, tratava-se de colocar em perspectiva a função do intelectual não pela relação ciência *versus* ideologia, mas pela relação entre *verdade e poder* (FOUCAULT, 1977/2014b), ou, mais precisamente, pela relação entre a *reflexão filosófica* e o *exercício do poder* (FOUCAULT, 1978/2006f).

Nutrindo um interesse lateral mas persistente pelo tema, no mesmo ano da conferência sobre crítica e *Aufklärung*, Foucault (1978/2006f) discorreu sobre três perfis ou três formas históricas do discurso *antidespótico* ou, em outras palavras, do discurso crítico relacionado ao filósofo, ao cientista ou ao intelectual em geral.

Em primeiro lugar, haveria um discurso antidespótico propriamente político, do filósofo legislador, cujo exemplo seria Sólon definindo os limites do poder pelas leis. Em segundo lugar, haveria um discurso pedagógico, do filósofo como conselheiro do rei/príncipe, ensinando-lhe a sabedoria contra os excessos da função diretiva. Por último, haveria um discurso em total oposição e independência ao poder, zombando de suas ações e seus desígnios, com os filósofos cínicos.

Em sua conferência, coloca em relação a empreitada crítica – discurso filosófico voltado para o presente, como um instrumento de análise e como uma virtude da recusa – e a atitude da *Aufklärung*, discurso ousado e apelativo em direção ao outro, encontrado simbolicamente no suporte jornalístico. Não seria possível identificar, na relação entre filosofia e jornalismo na Modernidade, uma quarta modalidade do discurso antidespótico ou crítico?

Tal interrogação permitiria a possibilidade de pensar o problema da função crítica pela ótica do governo de si e dos outros segundo uma lógica do apelo à população. Com a governamentalização da sociedade e o espraiamento secular das práticas de direção de consciência atreladas ao poder pastoral, sobredita interrogação colocaria a crítica na ordem dos discursos que visariam, por um lado, moderar o exercício do poder governamentalizador da *Razão de Estado*, isto é, das práticas e conhecimentos orientados por um *poder pastoral* (FOUCAULT, 1978/2000; 1977-1978/2008b; 1982-1983/2010a) para a organização social; por outro lado, o discurso crítico visaria constituir-se-ia como uma outra arte de condução da conduta dos indivíduos, que ultrapassaria o alcance do poder institucional estatal. Afinal, o apelo manifestado por Kant – embora tivesse uma circulação restrita – era pensado à luz de uma ideia de humanidade, objetivando todo e qualquer sujeito de seu tempo pela convocação ao reconhecimento da autonomia da razão e da coragem para exercê-la.

Observando com atenção o percurso do pensamento foucaultiano, o tema do papel do intelectual acompanha não só sua tematização da prática crítica, mas também a guinada de perspectiva teórico-temática que perdurará até seus últimos cursos. Partindo de uma analítica do poder e das práticas disciplinares no início dos anos 1970, Foucault dirigiu-se a uma analítica da governamentalidade e das práticas veridictivas já no final da mesma década. Ou seja, da relação poder-saber passou a pensar segundo o problema do *governo pela verdade* (FOUCAULT, 1979-1980/2014c).

A essa altura, a empreitada investigativa foucaultiana estava dedica a analisar a "constituição das experiências de si e dos outros através da história política das veridicções" (FOUCAULT, 1980-1981/2016, p.14), enveredando-se pelo que chamou de uma *história das ontologias da veridicção* ou uma *análise histórica das práticas do dizer-a-verdade* (FOUCAULT, 1982-1983/2010a; 1983-1984/2011a). Trava-se de compreender os *discursos* na sua relação intrínseca com o *real* e o *sujeito*: quais deveriam ser os modos de ser do discurso que colocariam em questão, isto é, o próprio ser do real e do sujeito como mutuamente constituídos?

Tal perspectiva teórico-metodológica implicava considerar toda veridicção como uma *prática*, compreendida a partir de um *jogo* que delimitaria o verdadeiro do falso por meio de *ficções* ou invenções singulares. O sujeito e o real e o discurso seriam dimensões correlatas, sem qualquer predominância de objetivação de um sobre o outro. O que estaria em questão seria a própria história do pensamento como produção de problemas que demandariam respostas e modificações das relações que um indivíduo estabeleceria consigo mesmo, com o outro e com o real.

> O que quer dizer ainda: a história do pensamento tem de ser sempre a história das invenções singulares. Ou ainda: a história do pensamento, se quisermos distingui-la de uma história dos conhecimentos que se faria em função de um índice de verdade, se quisermos e distingui[-la] também de uma história das ideologias que se faria em relação a um critério de realidade, pois bem, essa história do pensamento - em todo caso é o que eu gostaria de fazer - deverá ser concebida como uma história das ontologias que seria relacionada a um princípio de liberdade, em que a liberdade é definida, não como um direito de ser, mas como uma capacidade de fazer. (FOUCAULT, 1982-1983/2010a, p. 280-281)

No cômputo de suas análises, Foucault (1983-1984/2011a) identificou quatro grandes modalidades fundamentais do dizer-a-verdade na Antiguidade: a *profecia*, a *sabedoria*, a *técnica* (ou o ensino) e a *parresía*. Esquematicamente, o modo da profecia ou do profeta enunciaria uma verdade de outro mundo, proferindo de forma enigmática o destino velado do homem. O modo da sabedoria ou do sábio consistiria na forma de apresentar, por raciocínios lógicos, o ser e a ordem do mundo. O modo técnico ou daquele que ensina corresponderia à demonstração do *know-how* de uma prática e à transmissão desse conhecimento teórico-prático. Por fim, o modo parrésico ou do *parresiasta* consistiria em uma veridicção corajosa e, no limite, escandalosa, endereçada ao modo de ser fático dos indivíduos (o *êthos*), ao ponto muitas vezes de colocar sua própria vida em risco. As quatro modalidades, embora bem identificáveis e relativamente instituídas na Antiguidade, eram combináveis entre si em formas de discursos e em personagens sociais, ressaltando uma ou outra característica.

De um ponto de vista *aletúrgico*, e não epistemológico, importava ao pensador francês analisar a *produção da verdade no ato mesmo pelo qual a verdade se manifestava* (FOUCAULT, 1983-1984/2011a). Por *formas aletúrgicas* ou *formas de veridicção*, noções que acompanharam as análises dos últimos cinco cursos no *Collége de France*, Foucault (1983-1984/2011a, p. 19) visava o "conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se traz à luz o que é posto como verdadeiro, em oposição ao falso, ao oculto, ao indizível, ao imprevisível, ao esquecimento". Com tal aporte teórico-metodológico, seria

possível evidenciar os procedimentos de poder, os rituais, as instituições e os valores morais que acompanhariam a enunciação da verdade, de forma a compreender que não existiria exercício de poder que não fosse acompanhado por uma forma de *aleturgia*, por uma manifestação do verdadeiro. Tratava-se, em última instância, em demonstrar como sujeitos seriam constituídos por esse conjunto de procedimentos e trabalhos que um indivíduo estabelece consigo mesmo e com o outro. Portanto, o discurso lograria desempenhar a função de condução da conduta do outro pela identificação de si mesmo com a verdade enunciada.

Distante de uma concepção de governo no qual a verdade enganaria ou alienaria o indivíduo, o governo pela verdade ressaltaria a dimensão ética da relação do sujeito com a verdade. Em outras palavras, pela relação entre formas de veridicção e processos de subjetivação, o que estaria em questão não seria só o governo do outro, mas o governo de si mesmo pela verdade.

Destarte, por meio de uma análise mais detida sobre a *parresía*, Foucault discorreu sobre como uma modalidade de discurso verdadeiro, que implicaria arriscadamente o *êthos* do locutor, visando a transformação tanto de si mesmo como de seu interlocutor, consistiu em uma prática central durante quase cinco séculos até a consolidação do cristianismo; prática notadamente importante para a política e o homem político perante a população e, em seguida, para as relações filosófico-políticas entre o filósofo/conselheiro e o governante, bem como para as relações ético-pedagógicas, entre mestre e discípulo.

O discurso parrésico, nesse sentido, estaria indissociado de uma prática que foi identificada por Foucault (1981-1982/2006a) pelo imperativo de *ocupar-se consigo mesmo* ou o *cuidado de si*. A cultura do cuidado de si corresponderia a uma dimensão da história do pensamento ocidental que não focaria nas práticas de conhecimento, mas nos modos de ter acesso à verdade.

O cuidado de si consistiria num conjunto de técnicas e práticas voltadas para o próprio sujeito como forma de ter acesso à verdade e, por sua vez, ser capaz de dizê-la em direção ao outro. Fazer uma história do pensamento pelos modos de acesso à verdade, mais do que pelos modos de conhecimento, implicaria pensar a dimensão ética como exercitável, moldável, capaz de se modificar.

A relação entre a coragem da verdade e o cuidado de si estaria no cerne dos problemas políticos e pedagógicos da Grécia antiga, evidenciando toda uma cultura crítica em relação à educação política e moral em toda era helenística. O cuidado de si, nesse sentido, levado adiante por filósofos como Sócrates, tratava-se de um complemento, de uma continuidade do

processo de formação do sujeito de outra ordem que não a do processo pedagógico, deficiente para os jovens desempenharem na sociedade o seu papel.

A fim de elucidar as diferenças entre as práticas pedagógicas tradicionais e as características educativo-formativas do cuidado de si filosófico, Foucault (1981-1982/2006a) estabelece um *desnível*, entre essas duas formas, digamos, de discurso e prática educacionais, que estariam em operação desde a Antiguidade até a Modernidade.

Segundo Foucault, no diálogo entre Sócrates e Alcebíades apareceria uma distinção entre duas formas de educar alguém ou, antes, de estabelecer uma relação entre o educador e o educando, entre mestre e discípulo. A primeira forma seria caracterizada pelo par pedagogia-aprendizagem, em que a relação pedagógica estabelecida residiria na transmissão de técnicas, preceitos e conteúdos a ser assimilados, por assim dizer, passivamente pelo educando, resultando no processo da aprendizagem de um modo de ser e fazer. A segunda forma de relação seria estabelecida pelo par cultura-formação, em que o imperativo *ocupa-te contigo* desempenharia uma função de incitação e conversão a um modo de se relacionar com a cultura e consigo mesmo que não seria da ordem da transmissão, mas da formação de si, concepção próxima do que a Modernidade alemã chamou de *Bildung* e *Selbstbildung*, por meio de exercícios de frequentação e experimentação com o mestre, o conhecimento e o mundo.

O desnível entre essas duas formas de relação educacional precipitaria o jogo da relação entre *filosofia* e *espiritualidade* como problema do acesso à verdade. Nas palavras de Foucault (1981-1982/2006a, p. 19),

> chamemos "filosofia" a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade. Pois bem, se a isto chamamos de "filosofia", creio que poderíamos chamar de "espiritualidade" o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade.

Se a Antiguidade teria se caracterizado por submeter a prática filosófica ao domínio da espiritualidade, em que não haveria acesso à verdade sem um trabalho ético de si sobre si mesmo, a Modernidade teria sido caracterizada pela supremacia da filosofia sobre a espiritualidade, marcada pelo *momento cartesiano* (FOUCAULT, 1981-1982/2006a) em o sujeito pode ter acesso à verdade pela aquisição e delimitação do que é o conhecimento.

Na era moderna da história da verdade, as condições para se ter acesso à verdade dividir-se-iam em *condições internas* de método e teorias do conhecimento, das escolas e doutrinas sistematicamente delimitadas, e em *condições externas*, tais como culturais (realizar estudos, ter uma formação, admitir um consenso científico) e morais (para se ter acesso à verdade seria preciso esforço, desinteresse etc.). O acesso à verdade pelo conhecimento, por fim, não traria qualquer recompensa, qualquer transformação redentora como coroamento, mas legaria uma busca indefinida do conhecimento que, no limite, não salvaria o indivíduo.

A divisão entre filosofia e espiritualidade ou entre pedagogia e (auto)formação, como marcas de um tempo histórico específico e de uma inversão de polaridades entre Antiguidade e Modernidade, foi revisitada por Foucault (1982-1983/2010a) para evidenciar, ao contrário do que supunha anteriormente, aspectos de continuidade entre Antiguidade e Modernidade. Assim, as meditações cartesianas ou a *Aufklärung* kantiana passariam a ser consideradas também como modalidades de uma prática filosófica que envolveria, sim, a transformação do sujeito por meio do acesso à verdade, prática que requalificaria as práticas intelectuais (estudo, erudição, formação etc.) como da ordem da espiritualidade.

No desenrolar de sua própria conferência sobre a *Aufklärung*, quando trata da continuidade da *Aufklärung* e da maneira como procurou incorporar tais princípios gerais da crítica no seu trabalho por meio da arqueologia e da genealogia, Foucault, segundo alguns investigadores que trataram da temática, deixaria entrever na prática crítica, longe de ser caracterizada como meramente negativa, seu caráter ascético e *normativo* (BUTLER, 2002), ligado à prática de *autoformação* (LEMKE, 2016) ou a uma *pedagogia de si mesmo* (BALL, 2017).

De modo geral, segundo Butler (2002), não seria possível estabelecer uma ética ou uma política crítica sem recorrer ao sentido singular de *poiesis*: relação entre formar e ser formado, convergência entre normatividades consentidas e recusadas e as exigências éticas como aberturas para modalidades outras de percepção e existência de si e do mundo. A autonomia que conquistamos quando formamos razões para consentir ou recusar uma lei/código predeterminada confunde-se com a transformação de si que ocorre quando uma (nova) regra é incorporada.

A associação entre ascese e busca do conhecimento, bem como entre crítica e *Aufklärung*, estabeleceria as condições para um acesso à verdade mediante certas operações e transformações do sujeito. As meditações cartesianas e a *Aufklärung* kantiana, por exemplo, segundo Foucault (1982-1983/2010a), poderiam ser consideradas como índices de uma prática filosófica como forma de veridicção crítica por uma espiritualidade da autoformação

em busca do conhecimento, isto é, como atitude e como técnica eruditas, em relação antagônica à subjetivação das práticas de direção de consciência do pastorado.

Discurso crítico e ascese erudita e formativa comporiam, assim, um dos desdobramentos do problema do governo de si e dos outros. Embora Foucault pouco tenha explorado os desdobramentos analíticos da crítica como forma de veridicção, a senda aberta para pensar sua prática e sua função como discurso verdadeiro pode ser levada adiante.

A crítica seria uma das quatro formas da "dramática do discurso verdadeiro na ordem da política" (FOUCAULT, 1982-1983/2010a, p. 67) na Modernidade. No entanto, é apenas a função do crítico na Antiguidade que Foucault (1982-1983/2010a) desenvolve mais detidamente. O discurso filosófico crítico desempenhando a função de conselho político na Antiguidade consistira não em exercer o poder do governante, mas em auxiliá-lo nas tomadas de decisões em momentos de crise social, de uma situação crítica na sociedade. Dessa maneira, o crítico não teria a função pedagógica, na forma de preceptor do rei, mas a função de intervir em momentos em que as coisas vão mal, com a finalidade de persuadir, "persuadir uns e outros, os que governam e os que são governados" (FOUCAULT, 1982-1983/2010a, p. 213), diagnosticando o mal que assola e o caminho a ser tomado a partir de então.

O crítico, em seu sentido filosófico, tomaria para si, portanto, a função de olhar para seu tempo presente, diagnosticar os entraves para o progresso normal da sociedade e conduzi-la pela direção de sua consciência, pela persuasão de suas palavras direcionadas ao político e à população para que mudassem as opiniões e o modo de vida que, por algum motivo, os teria levado àquela situação crítica. O que se observa com o desdobramento dessa análise de Foucault (1982-1983/2010a) do discurso filosófico crítico na Antiguidade é que, para falar e dirigir a alma do rei e da própria população, seria preciso não impor as leis fundamentais, prescrevendo os conteúdos normativos a ser incorporados por todos, mas dirigir a consciência e a vontade política dos chefes de Estado, oligárquicos ou aristocráticos, e a dos próprios cidadãos. Diferentemente da retórica, que se ocuparia da opinião, a crítica filosófica teria como objeto, sobretudo, a vontade e, nesse sentindo, a alma. E para que pudesse exercer a crítica seria preciso, por sua vez, que o crítico pudesse cuidar e exercer a direção de sua própria vontade.

Ora, de que maneira o discurso crítico, do ponto de vista histórico e filosófico, teria se reconstituído na Modernidade, nessa relação entre o governo dos outros e o governo de si mesmo? Se é verdade que nenhum discurso, mesmo aqueles caracterizados pela resistência, estaria isento de exercer algum tipo de poder ou força sobre o outro, o discurso crítico parece

incorporar-se a toda uma racionalidade formativa em direção à conduta da população, mas também em relação à conduta daquele que o enuncia.

Foucault teria anunciado a possibilidade de uma análise dessa ordem na era moderna, arriscando algumas hipóteses proferidas nos últimos minutos da primeira aula de seu derradeiro curso, de 1984.

> O discurso revolucionário, quando assume a forma de uma crítica da sociedade existente, desempenha o papel de discurso parresiástico. O discurso filosófico, como análise, reflexão sobre a finitude humana, e crítica de tudo o que pode, seja na ordem do saber, seja na ordem da moral, extravasar os limites da finitude humana, desempenha um pouco o papel da *parresía*. Quanto ao discurso científico, quando ele se desenrola [...] como crítica dos preconceitos, dos saberes existentes, das instituições dominantes, das maneiras de fazer atuais, desempenha justamente esse papel parresiástico. (FOUCAULT, 1983-1984/2011a, p. 29).

Se a modalidade profética encontraria sua perenidade nos discursos revolucionários, se a modalidade ontológica continuaria sendo exercida pelo discurso filosófico, e a modalidade tecnicista organizaria boa parte das instituições científico-pedagógicas, a modalidade parresiástica teria quase desaparecido, muitas vezes enxertada ou apoiada nas outras modalidades.

A temática da *parresía*, pensada à luz do problema da direção de consciência na Antiguidade, mas também como uma possível continuidade laica nas práticas científicas e educativas na Modernidade, principalmente com a *Aufklärung*, parece ancorar-se na prática da crítica. A forma aletúrgica da crítica, antes de ser colocada na chave moral do bom e do mau governo, colocou-se como um problema da relação do discurso crítico, científico, erudito na ordem do Estado que, como foi visto, é ambivalente, ora contribuindo para a racionalização do seu poder, ora refreando seus excessos na ordem do saber. Mas, sobretudo, abre-se, renova-se e alarga-se uma relação também com a população, em que a prática do jornalismo parece coexistir com a da crítica como técnica e como modo de ser de um indivíduo também ocupado com a formação moral e o governo da população.

Este parece ser um próspero enfoque teórico de largada para enveredar-se e contribuir para a história de uma problematização própria da Modernidade: por um lado, desde Kant (1784/2011), o problema do *uso público da razão* para a formação de uma conduta esclarecida; por outro lado, o problema daqueles que reivindicam o direito, o dever, o poder etc. de falar publicamente e intervir no debate sobre o rumo dos homens em relação aos acontecimentos de seu tempo. Na primeira parte do problema, aparentemente paradoxal, a relação entre liberdade de pensamento para o esclarecimento e a circunstância tutelar na qual

os indivíduos se encontrariam ao buscar ou ser alvo de procedimentos de esclarecimento. Na segunda parte, toda uma história da constituição do sujeito como homem de conhecimento autorizado a emitir a verdade criticamente sobre o mundo.

Não se trata, com esta investigação, de expor a evolução ou as continuidades regulares ao longo da história de determinadas modalidades do dizer-a-verdade. Tampouco pretende-se rastrear a origem moderna da relação entre *parresía* e discursos críticos. Inversamente, acredita-se que uma história da palavra pública e crítica a cargo de alguns atores culturais e científicos poderia ser perspectivada por meio de uma análise *aletúrgica* do discurso verdadeiro de cunho crítico como uma investigação acerca da relação entre formas de veridicção e processos de subjetivação típicos do tempo moderno.

Para pôr à prova a racionalidade educativa, formativa ou instrucional constitutiva da história da crítica, a seguir, visou-se analisar alguns fragmentos de discursos que apresentam certa relação entre filosofia, jornalismo e educação, com enfoque em três noções que pareceram fundamentais: a noção de crítica, a de publicidade e a de formação. Por meio desse recurso, almeja-se poder reconstituir algumas cenas fundamentais sobre o debate na Modernidade em torno do papel do pensador – pistas que ajudariam a traçar as proveniências do intelectual que teriam contribuído, por meio da formulação de técnicas pedagógico-formativas, para a conexão de sentido que se estabeleceu entre crítica e verdade.

3.1 Tornar pública a verdade da crítica: entre a denúncia e a formação

Ocorre, em meados do século XVIII, uma espécie de deslocamento da prática crítica. Aquilo que foi caracterizado como República das Letras, como uma cultura crítica constituída por letrados, dependente de uma rede de relações, entre cartas, viagens e academias, protagonizadas pela troca de ideias entre indivíduos pensantes e, nesse sentido, um circuito fechado de trocas, passa a se constituir, como Habermas chamou, uma esfera pública. Nesse contexto, a crítica já era pensada como uma forma de, por meio dessas trocas, os homens letrados e pensantes empreenderem um processo formativo não mais circunscrito, mas alargado.

O que passa a operar ao longo do século XVIII poderia ser descrito, então, como um deslocamento do objeto da enunciação do discurso crítico, dessa relação entre pares, para uma relação ética. Por um lado, o deslocamento da prática crítica pode ser descrito como uma abrangência ou mesmo democratização do acesso à educação e ao conhecimento, ocupados que estavam os *philosophes* com a divulgação da ciência. Por outro lado, o que se constituía

era a população como alvo de uma série de práticas que, não obstante, eram vendidas na forma de um comércio pedagógico-cultural (venda de jornais, panfletos, aulas etc.).

Como foi visto (BAUMAN, 1987/2010; CHARLE, 1990/2009), alguns autores encontraram nos *philosophes* uma espécie de proveniência do intelectual. Émile Zola chegou a reconhecer o parentesco, quando seu biógrafo nos conta que o escritor pensava em Voltaire no Caso Calas durante os anos que se seguiram após a publicação de *Eu Acuso!...*, temendo por sua prisão ou pelo exílio forçado (ALMEIDA, 2008).

Para retraçar semelhante relação, contudo, mais que o Voltaire filósofo ou o artista renomado, o que melhor se apresentaria como esse protótipo de intelectual seria um modo de vida devotado à escrita e à divulgação de ideias questionadoras dos valores e das instituições vigentes à época.

Nascido François-Marie Arouet, na Paris de 1694, Voltaire abandona a faculdade aos 19 anos. Trabalhou como burocrata para as relações internacionais francesas enquanto escrevia seus primeiros poemas e peças, alcançando rapidamente um amplo reconhecimento. Admitido na Corte, passa a estabelecer uma longa relação com o poder Real francês, tornando-se seu poeta e seu historiador oficial.

Uma imensa quantidade de panfletos, cartas, diálogos, diatribes e sátiras, contos, fábulas e histórias, ensaios e tratados, veio a público assinado com seu nome ou alguns de seus pseudônimos. Seu ofício, confessou em outra ocasião, era escrever o que pensava. Inimigo número um dos gansos, por extrair do animal seu instrumento de trabalho, uma miríade de atividades encontrou abrigo sob sua pena.

Voltaire não era um homem, era uma academia inteira, escrevendo mais e melhor que muitos escritores, disse uma vez Frederico II, Rei da Prússia, com quem manteve uma longa relação epistolar, atuando muitas vezes como conselheiro em troca de acolhimento e patrocínio durante suas inúmeras viagens e exílios voluntários ou forçados.

Mais do que ser pensadores e autores originais, os letrados assumiam um papel combativo: faziam circular ideias, estimulavam discussões adversas, assumiam posições controversas. Sucesso de público, sua vasta obra, uma mistura de literatura, filosofia e propaganda, não deixou de sofrer interdições, sequestro, censura. Ao longo de sua biografia, não foram poucos os debates públicos e polêmicas teológico-políticas em que se envolveu e que teriam lhe rendido uma vida bastante atribulada.

Sua sanha por publicar seus pensamentos e interferir na opinião pública o fez contrair uma série de ameaças, empreender viagens forçadas e passar longos períodos fora de sua terra natal. Bernard-Henri Lévy, o já citado precursor dos *Novos Filósofos* franceses da década de

1970 – menos políticos do que midiáticos, mais polêmicos do que esclarecedores –, fez uma longa descrição do modo de vida levado por Voltaire:

> Mobilidade. Lucidez. Energia indomável. Impertinência. Jovialidade. Gênio da facécia e do jogo. Coragem física e moral. Estratégia. Guerra. Sim, o próprio fato de existir e de escrever concebido como uma guerra de todos os instantes. "Faço guerra", ele diz aos que o reprovam por obstinar-se contra o mau dramaturgo Crébillon. Eu sozinho sou um exército. Sou um partido. Um Estado. Sou essa rede de amigos, essa inconfessável constelação de aliados, de emissários ambíguos e mais ou menos fiéis, sou essa máquina militar-literária que me permite aliar-me aos poderosos e depois resistir-lhes, apoiar-me em um para interpelar e fulminar o outro, "correr de rei em rei" para, em seguida, retomar minha liberdade divertir-me com as mulheres e as amantes, sobreviver e contra-atacar, usar de artimanhas com o acessório e nada ceder quanto ao essencial. Sou o funâmbulo, o espadachim, o metralhador das imbecilidades de outrem, o indomável que não recua, nunca, diante dos riscos de qualquer combate (LÉVY, 2013, p. 6-7).[12]

A guerra como modo de pensamento e verdade. Um uso estratégico do poder por meio de uma relação ambígua, interessada, portanto, no interior da qual movimentaria seu questionamento. Mobilidade do pensamento fundante de uma ética laica, avessa aos extremismos.

Como um legítimo letrado, mais aparentado aos filósofos por sua amizade ao saber e à verdade, Voltaire rivalizou com as universidades e escolas constituídas pelos eclesiásticos, bem como distanciou-se das pouco ousadas e subservientes academias, pululantes anos mais tarde. Em seu *Dicionário Filosófico*, Voltaire (1764/1984, p. 236) indica o que pensava sobre o modo de vida levado pela *gente de letras* [*gens de lettres*] e com o qual parecia simpatizar.

> As pessoas de letras que mais serviços prestaram ao reduzido número de entres pensantes espalhados pelo mundo são os letrados isolados, os verdadeiros sábios encerrados nos seus gabinetes que não argumentaram nos bancos das universidades nem disseram as coisas pela metade nas academias; e esses têm sido quase todos perseguidos. A nossa miserável espécie é feita de tal maneira, que aqueles que marcham em caminhos já batidos atiram sempre pedras aos que ensinam um caminho novo.

Avesso às instituições, escrevendo e pensando desde a solidão de seu gabinete, povoado pela rede de leituras e ideias cosmopolitas, os *caminhos novos ensinados* passavam pela defesa da secularidade política e pelo rechaço a todo e qualquer fanatismo, oferecendo

[12] Seria possível encontrar certa coerência na reivindicação de Voltaire por Lévy? Em certo sentido, ambos estariam mais para divulgadores aguerridos que acadêmicos especializados. Uma linhagem que uniria escritores e pensadores dos dois últimos séculos em torno de uma moral liberal secular contra toda forma de fanatismo religioso.

como antídoto todo tipo de gênero literário, do teatro à sátira, do tratado à poesia, promovendo diferentes efeitos na arena do debate público.

O *Tratado sobre a tolerância: a propósito da morte de Jean Calas* (VOLTAIRE, 1763/2000), parece emblemático da relação combativa com as instituições dogmáticas de sua época. Em resposta ao suplício do protestante Jean Calas, ocorrido no dia 9 de março de 1762, na cidade de Toulouse, com o aval do Estado francês, Voltaire (1763/2000, p. 3) divulgava "um dos eventos mais exclusivos que merecem a atenção de nosso tempo e posteridade".

Filho mais velho e taciturno de uma família protestante, Marco Antônio Calas teria se convertido ao catolicismo, suicidando-se misteriosamente. O pai, Jean, foi acusado de assassiná-lo para agradar a seu Deus. Segundo Voltaire, no dia fatídico, antes mesmo de qualquer oficial fazer os encaminhamentos para averiguação e julgamento, uma turba de acusadores, boa parte vizinhos e demais transeuntes que passavam em frente à casa, creditavam o crime ao ódio da família Calas à religião católica.

No dia seguinte, o povo fanático – como Voltaire descreve os habitantes da cidade de Toulouse – demandava a abjuração da família ao protestantismo. Acreditava-se que o filicídio fosse um costume entre os dissidentes do catolicismo. Para aumentar ainda mais a sandice da população, rapidamente as congregações católicas transformaram o jovem Calas num símbolo da intolerância protestante e da defesa do catolicismo. Canonizado, chegaram inclusive a criar-lhe culto, acendendo velas em prece, saqueando seu túmulo para roubar-lhe os dentes e confeccionar relíquias.

O livro traça todo um percurso analítico acerca da diversidade cultural e dos efeitos nocivos para a humanidade do fanatismo religioso-político. Redigido em tom histórico, mas também panfletário, chega a apelar a Deus por meio de uma oração para que os homens compreendessem a possibilidade de coexistência de diferentes credos.

Transversalmente às sessões do *Tratado*, antes mesmo de visar à anulação do julgamento, residia o problema da publicidade do caso. Tratava-se de denunciar, de suscitar o exame, de distinguir os elementos envolvidos num acontecimento que careceria do beneplácito da dúvida para que pudesse ser emitido um veredito. "A menor dúvida em semelhante caso", escreve Voltaire (1763/2000, p. 9), deveria "ser suficiente para fazer tremer um juiz prestes a assinar uma sentença de morte".

Sentenciado sem a unanimidade dos votos do tribunal, Jean Calas foi supliciado e sua família inteira foi presa, uma vez que se arrazoou sobre a impossibilidade de um homem de 68 anos ter as forças necessárias para cometer o crime por meio de estrangulamento. Prestes a morrer na roda de despedaçamento, os juízes esperavam que o ancião confessasse o crime.

Calas apenas rogou a Deus em testemunha de sua inocência, solicitando o perdão de seus sentenciadores. Desconcertados, teriam proferido outro veredito, liberando a família. Observando a contrariedade das sentenças, baniram o filho, encerraram as filhas num convento e despojaram a mãe de suas posses.

A vontade de vingar a memória de seu marido, relata o pensador francês, fê-la vencer sua fraqueza. Em Paris, logrou apoio de alguns juízes que redigiram uma petição jurídica a fim de convencer os espíritos. Com a publicação das memórias judiciais, readquiriu novamente alguma dignidade material.

Para Voltaire, o caso tratou-se da impossibilidade de reavaliação da verdade instituída na figura dos juízes. Seria preferível condenar um velho calvinista à roda do que acreditar que a mais alta cúpula do Estado estava enganada. A família deveria ser imolada em honra da magistratura.

Com seu *Tratado*, Voltaire procurou evocar algumas reflexões sobre as virtudes da *tolerância*, da *indulgência* e da *comiseração*, considerados *dogmas monstruosos* por alguns padres intolerantes, mas que para a razão seria um *apanágio da natureza*. Interessava-lhe que tais questões fossem examinadas, retificadas e dadas a difusão. Queria convencer as mentes para talvez fundamentar uma pressão popular com a finalidade de mudar uma decisão política, o que logrou parcialmente. O alvo imediato de suas palavras, no entanto, residia na atenção dos seus leitores, na formação da sociedade.

> Não falo aqui senão do interesse das nações; e respeitando, como devo, a teologia, considero neste artigo apenas o bem físico e moral da sociedade. Imploro todo leitor imparcial a pesar essas verdades, retificá-las e desenvolvê-las. Leitores atentos, que se comunicam com seus pensamentos, vão sempre mais longe que o autor. (VOLTAIRE, 1763/2000, p. 27).

Assim, estabelece a tolerância como um valor fundamental, não apenas para a boa convivência entre diferentes modos de vida, como também para fazer que a variedade de cultos, opiniões e comportamentos consiga constituir uma comunidade universal, promovendo o progresso da ciência. Para Voltaire, seria mais fundamental obedecer a uma moralidade civilizada e universalizada, em vez de buscar a verdade última das coisas metafísico-religiosas das quais nada entenderíamos.

Portanto, um comportamento de respeito às doutrinas era mais fundamental para seu tempo, marcado por séculos de assassinatos em nome da religião, do que uma batalha sem fim por uma justificação científica dos dogmas. Seria preferível estar em acordo com a moral racional do que com uma moral baseada em assuntos que não poderiam ser definidos pela

razão. A definição de uma moral racional e o ímpeto formativo de uma prática crítica, no entanto, já haviam despontado como problemas para Voltaire algumas décadas antes.

Por volta de 1737,[13] refugiado na Holanda devido a uma das ameaças de prisão sofridas em seu país natal, Voltaire (1744/2006) terminava de redigir seus *Conselhos a um jornalista*. Tratava-se de uma coletânea de digressões sobre os modos de abordar determinados assuntos e campos do saber quando se tinha como propósito pôr tais abordagens em circulação, voltadas para um público. Em suma, conselhos éticos e práticas para desempenhar a crítica quando esta se voltava para os temas artístico-literários, mas também histórico-filosóficos.

Dividido em oito seções (*Sobre a filosofia*, *Sobre a história*, *Sobre a comédia*, *Da tragédia*, *Dos poemas*, *Miscelâneas de literatura e anedotas literárias*, *Sobre as línguas*, *Do estilo de um jornalista*), o livro indicava o modo como se deveria abordar e escrever sobre os temas relativos aos títulos de cada uma das seções. Tais indicações são apresentadas como prescrições, usando conjugações no imperativo, entrecortadas de citações e análises de obras alheias. A finalidade de tais escritos residiria, segundo Voltaire, no aconselhamento a um suposto jornalista sobre o que e se deveria oferecer ao público e como fazê-lo de maneira *agradável* e, por assim dizer, *interessante* à posteridade.

Na primeira seção — *Sobre a filosofia* —, Voltaire (1744/2006, p. 3, grifo do autor) dirige-se a um possível jornalista desconhecido com o seguinte conselho: "*sê imparcial*". A imparcialidade, aliada à *ciência*, ao *gosto* e à *justeza*, garantiriam sucesso duradouro à publicação. A prioridade que o pensador francês dá à noção de imparcialidade atravessa boa parte dos conselhos nas outras seções do livro, de modo a oferecer algumas maneiras de efetivá-la.

No que diz respeito aos escritos de filosofia, Voltaire (1744/2006, p. 4) aconselha que se exponha ao leitor "uma espécie de síntese histórica das opiniões propostas ou das verdades estabelecidas", apresentando por qual razão e por quais diferentes experiências autores trataram de temas científicos, como o vácuo, o ar, a luz, a refração etc. Semelhante abordagem visaria evidenciar as frágeis ideias de cada época e os raciocínios, observações e cálculos necessários para que o espírito humano pudesse atingir as verdades que revelavam um novo mundo.

Segundo os conselhos de Voltaire (1744/2006, p. 5), para que a publicação fosse "um registro fiel da glória dos grandes homens", palavras *injuriosas* deveriam ser evitadas,

[13] A data de redação está indicada na publicação. Esse conjunto de textos, não obstante, só veio à luz pela primeira vez em 1744, sendo oficialmente publicado no tomo I das *Novas Miscelâneas* em 1765, sob organização do próprio Voltaire, quando decidiu publicar toda sua obra ainda em vida.

abdicando da animosidade e da ironia. Comparando o jornalista a um *procurador de justiça*, não se deveria ultrajar com palavras mordazes a parte que condena, muito menos quando os comentários se referissem a um ilustre morto que não se ousaria atacar em vida.

Na seção *Sobre a história*, Voltaire (1744/2006) privilegia a história do desenvolvimento das ciências, com seus experimentos e suas refutações, a história dos grandes soberanos, com suas guerras e conquistas, bem como a *história dos tempos recentes*, em detrimento das histórias folclóricas, que se repetiriam no cotidiano, e da história antiga, que não passaria de curiosidade.

A predileção pela história da atualidade, da ciência e da política se justificaria pelo problema de seu estatuto de verdade. Se as histórias antigas seriam respeitadas e consideradas incontestáveis devido à sua antiguidade e à ausência de versões sobre um mesmo acontecimento que eventualmente poderiam se contradizer, as histórias recentes, embora fossem mais certas de ter ocorrido que as antigas, seriam por vezes mais duvidosas nos detalhes, carecendo de maior atenção por parte do jornalista.

De acordo com Voltaire (1744/2006, p. 8), seria preciso apresentar a atualidade segundo as diferentes interpretações concedidas pelos povos, demonstrando como os indivíduos não veriam "os mesmos fatos com os mesmos olhos" para emitir seus juízos, muito devido às diferenças entre Estado, partido, religião que cada um adota ou de que faz parte.

Em relação à disputa interpretativa segundo a transitoriedade das opiniões, que partido tomar? Corrigir-se "imediatamente nas coisas em que esse novo historiador evidentemente tiver razão, e deixar as outras ao juízo dos leitores imparciais" (VOLTAIRE, 1744/2006, p. 10). Assim, um *filósofo imparcial*, como Voltaire caracteriza o jornalista, deveria apresentar, arbitrariamente, os acontecimentos históricos sempre do ponto de vista *positivo*, evidenciando as grandes descobertas e acontecimentos, bem como o debate em torno de seu sentido, sem, contudo, emitir juízo, o que caberia somente ao público.

Nas seções sobre os temas das Belas Artes (como comédia, tragédia, poesia e outras miscelâneas literárias), o jornalista deveria proceder com *ousadia* e *coragem* para enfrentar os detratores das artes, aqueles que tentariam difamar um grande autor ou glorificar os de má qualidade. Dever-se-ia, sobretudo, tornar-se o sustentáculo das práticas artísticas, difundindo e debatendo sobre as iniciativas de seu tempo, principalmente as teatrais, reconhecendo-as como verdadeiras *escolas de costumes*.

A multiplicidade de temas que deveriam ser abordados e conhecidos pelos jornalistas decorreria de um modo de vida devotado ao *estudo* das obras humanas em geral, prática pela

qual um homem qualquer se sentiria contemporâneo de todos e alcançaria uma espécie de *cidadania universal*.

Vivendo em plena ebulição política e social, em meio à intolerância religiosa e ao debate público em torno dos rumos do Antigo Regime, em meio ao cultivo da razão pelas sociabilidades intelectuais e à explosão de uma esfera pública que se desenhava com a imprensa, o que seria este novo ator social que Voltaire (1744/2006, p. 10) aconselha, híbrido de jornalista, filósofo, historiador? "Um simples pintor que busca representar com incerto mas verdadeiro pincel os homens tal como foram".

No cenário de politização da classe intelectual e de acirramento dos ânimos em torno dos rumos da nação, a *crítica esclarecida* do *filósofo jornalista*, antes apenas dirigida aos letrados e circunscrita às obras literárias, deveria, nas palavras de Voltaire (1744/2006, p. 17-18), "ousar servir de mestre ao público sem o aparentar; e, conduzindo-o como que pela mão, fazê-lo observar as belezas sem ênfase e os defeitos sem acrimônia" dos fatos, das belas artes, das pessoas.

Na forma de um historiador das ciências e da política, de um justo procurador e pintor da imparcialidade, com uma preocupação instrutiva de si e dos outros, caberia a tal jornalista, segundo Voltaire (1744/2006, p. 15-16), conduzir o público de modo não impositivo, embora persuasivo, devendo mostrar o progresso do espírito humano e de todas as artes, com nada a desdenhar, "demonstrando solidamente o que acha" e deixando ao público "a tarefa de julgar". Em vez de conservar o monopólio do julgamento dos eruditos e letrados, o filósofo jornalista parece alargar as práticas educacionais por meio de uma "prudente e sadia crítica" (VOLTAIRE, 1744/2006, p. 16), conferindo *respeito* ao público, bem como atribuindo ao seu discurso o estatuto da imortalidade da verdade, de modo a aperfeiçoar o gosto dos franceses e, talvez, de toda a Europa.

A crítica seria, por conseguinte, um instrumento do filósofo que, com o desenvolvimento das tecnologias de impressão e difusão, teria o alcance populacional que uma lei poderia ter. Ao contrário da lei codificada, contudo, cujo caráter coercitivo teria pouco apelo popular, o discurso crítico, publicamente reconhecimento como verdadeiro, seria capaz de instruir sem instituir, de ensinar sem impor.

A concepção de uma crítica instrutiva e do crítico como mestre do público, aventada por Voltaire, já vinha sendo desenvolvida desde o início do século XVIII com uma literatura como a de Alexander Pope e seu *Ensaio sobre a crítica*. Como conta o Conde de Aguiar, tradutor e prefaciador da tradução para o português (POPE, 1711/1810), Pope era admirado por Voltaire, que teria inclusive recomendado sua leitura a Frederico da Prússia.

O poeta inglês abordara o tema do crítico, como um antecedente do jornalista voltairiano, como problema da condução do público pelo bom ou mau julgamento.[14] Os críticos que julgassem mal causariam maior estrago para os homens do que os artistas que escrevessem mal, pois estes apenas cansariam a paciência, ao passo que aqueles desencaminhariam o entendimento. Embora todos nascessem com a semente do juízo na alma, por uma falsa ciência ou educação, os indivíduos poderiam perder-se no labirinto das escolas e nos sentimentos coléricos em relação aos outros, deixando escapar também o *senso comum* como capacidade de ver a verdadeira relação entre as coisas e os sentimentos (POPE, 1711/1810).

Nas palavras de Pope (1711/1810, p. 17), seria "mais difícil guiar do que criar, coibir a fúria do que provocar seu passo". A fim de julgar com bom senso e esclarecer o entendimento sobre uma obra ou uma questão da cultura humana, o crítico deveria *conhecer a si mesmo* para ver até onde chegaria seu gênio, seu gosto e sua ciência. Não deveria se meter em coisas de que não desse conta (deveria parar de bisbilhotar a Deus, por exemplo), cultivando a prudência para saber distinguir entre o senso e a estupidez.

Antes de ser inimiga e opositora à arte e à natureza, a crítica deveria servir-se das duas como suas guias, para ornar ainda mais os encantos das criações humanas. O objetivo do ensaio de Pope era demonstrar e ensinar o bom uso da crítica, uma vez que, àquela época, era considerada uma prática de artistas ressentidos, que por não conseguir realizar grande obra reivindicavam o papel de críticos e voltavam suas armas contra os criadores. Receitariam, como os boticários em relação aos médicos, medicinas que não compreendiam, aplicando um conhecimento que desconheceriam.

A descrição que Pope oferece de uma crítica negativa, retirada de uma obra do escritor e panfletário político Jonathan Swift, faz referência a uma *deidade maligna* (POPE, 1711/1810) com garras de gato, cabeça, orelhas e voz parecidas com a de um jumento. Dentes saídos para fora, olhos revirados para dentro, como se olhasse para si, o monstro da crítica se alimentaria da sua própria cólera. Em seu baço (órgão que teoricamente seria responsável pelos sentimentos de ira, raiva etc.), volumoso, inchado, pendente, ao modo de uma *teta*, com *excrecências em forma de ubres*, mamaria com sofrimento uma *multidão de horrendos*

[14] Talvez seja relevante informar o contexto da tradução e publicação de Pope no Brasil, em 1810. O livro foi uma das primeiras publicações da Imprensa Régia com a Corte instalada em terras tupiniquins. Fernando José de Portugal e Castro (1752-1817), o Conde de Aguiar, fez parte de uma leva de ilustrados portugueses que vieram ao Brasil junto com a Coroa portuguesa para empreender um reformismo ilustrado luso-brasileiro (DIAS, 1968; MAXWELL, 1999). Não seria estranho imaginar que os conselhos de Pope aos possíveis críticos na ascensão de uma colônia a *status* de império serviriam para que estes pudessem desempenhar o papel de educadores de uma massa intelectual ainda incipiente no País.

monstros que, quanto mais mamavam, mais faziam o baço crescer em vez de diminuir. Ela habitaria o cume de uma montanha nevada na Nova Zembla (arquipélago russo no extremo leste do oceano Ártico), vivendo rodeada de *inúmeros volumes meio devorados*. À sua direita, encontrava-se a *Ignorância*, seu pai e marido, cego com a idade; à sua esquerda, a *Soberba*, sua mãe, vestida com os pedaços do mesmo papel que tinha devorado. Também se encontrava a *Opinião*, sua irmã, ligeira de pés, com os olhos vendados, obstinada, mas inconstante, e em giro contínuo. Em torno dela, seus filhos: Gritaria, Impudência, Estupidez, Vaidade, Pertinácia, Pedantaria e Má Educação.

A figura monstruosa da crítica serviria de antessala para iniciar toda uma descrição da educação do crítico. O crítico, segundo Pope (1711/1810), ao contrário do jornalista de Voltaire, teria o olhar voltado para o passado, com uma concepção saudosista da Antiguidade e decadente da Modernidade. A crítica, como ciência do juízo que auxiliaria na criação (não corrigindo os verdadeiros Autores, mas *ensinando* os Vaidosos Modernos), seria melhor emprega pelo estudo dos Antigos e o cultivo de certa desconfiança para com o presente. A crítica, nesse sentido, ensinaria o Juízo/o entendimento e não uma habilidade, consistindo em uma técnica que treina e que forma a faculdade do juízo como entendimento. Ela não deveria servir para atacar o outro, mas para ajudar quem a pratica a conquistar melhor juízo e, por consequência, melhor gosto para a arte e para a criação.

Pope, nesse sentido, não estaria defendendo os Autores (Artistas, Médicos e Filósofos) e refutando a crítica, mas gostaria de revigorá-la. Quer que ela perca sua atribuição de juízo malfeito, ignorante, meramente opinativo, e retome sua função de ornamento, de bela persuasão, de condução do entendimento. A crítica, por soberba em direção à criação e ao conhecimento, teria se convertido em uma sabedoria às avessas, autocentrada, agressiva, sem uma visão clara de mundo.

Vê-se bem como a caricatura da crítica nos séculos XVII e XVIII não se associaria a uma imagem próxima da que foi feita do erudito ou do cientista puro na contemporaneidade, que tanto pensam, falam, mas cujos efeitos no real são imperceptíveis; a crítica que se fazia à crítica belicosa como um monstro aproxima-se mais da imagem do intelectual militante a partir do século XIX e à do polemista, no século XX, ambos com agressividade tudo fazem, mas deixam pouco espaço para o pensamento.

Uma crítica malfeita desde o século XVIII, portanto, parece caracterizar os extremos das categorias intelectuais, são seus excessos, suas distorções. Crítica malfeita seria mera polêmica ou juízo final, meros tropeços para o caminho de uma boa crítica que deveria ser compreendida como algo da ordem da *educação*.

Para tal educação, contudo, Pope não deixa de ressaltar a importância do cultivo de uma *moral* para exercer o bom julgamento. Cultivar o gosto, emitir um bom juízo e buscar o saber seriam apenas meia-tarefas. Ao crítico, caberia cultivar uma moral da desconfiança, mas também da prudência, em que o erro na busca por enunciar a verdade não seria sinal de reprovação, mas de autocorreção, rechaçando os teimosos, que continuariam errando. A crítica angariaria, assim, uma espécie de processo constante de autocorreção e autoconhecimento, sempre voltado para o conhecimento dos antigos a fim de educar os mais novos.

A virtude da crítica precisaria ser executada, portanto, como uma *boa educação*, segundo a qual a verdade seria bem aceita.

> Não basta que o vosso conselho seja sempre verdadeiro: as verdades grosseiras offendem mais que as mentiras artificiosas. Devemos ensinar os homens, sem mostrar que os ensinamos; e propor-lhes o que ignorão, como se lhes tivesse esquecido. Sem boa educação [*Good-Breeding*] não he bem aceita a verdade: porque só ella pode fazer que o talento superior se estime. Não sejais mesquinho do vosso conselho por pretexto algum; porque o peor avarento he o que não reparte as suas luzes. Por huma vil complacência não deveis trair o vosso credito, nem sejais tão civil, que passeis por injusto. Não receeis excitar a cólera dos sábios: os que merecem louvor, soffrem de melhor vontade a repreensão (POPE, 1711/ 1810, p. 111).

Retomando esse processo de formulação da crítica como educação, como um ensino sem ensino e de formação do público, uma crítica esclarecida consistiria em um modo não impositivo, generoso até, de ensinar o ouvinte de modo que pensasse que o que escutasse ou lesse fosse considerado apenas a tomada de consciência de algo que já lhe pertenceria. Uma forma de condução da consciência e da opinião alheia que despontava como crucial para a sociabilidade do Século das Luzes.

O texto de Pope não foi o único desse tipo de literatura, o que dá motivos para pensar que a crítica era um problema para a época, e um problema da ordem de uma ideia de educação, digamos, não institucional e disciplinar. Na França dos séculos XVII-XVIII, é possível observar a emergência de um conjunto de problemas em torno do tema da crítica: sobre a boa ou a má crítica, sobre sua função e sua utilidade social.[15]

Por volta de 1715-1716, por exemplo, Antoine Houdar de la Motte, referenciado por Voltaire em seu *Conselhos*, publica *Réflexions sur la critique* [*Reflexões sobre a crítica*], em

[15] Um exemplo desse tipo de literatura em terras latino-americanas, além da tradução de Pope em 1810, chegaria a ser publicado mais de cinquenta anos depois, com o *Tratado de crítica general: arte de dirijir el entendimento en la investigación de la verdade*, redigido por Manuel Maria Madiedo, publicado em Bogotá, Colômbia, em 1868.

que desenvolveu o argumento da crítica como prática da rivalidade entre diferentes interpretações/visões sobre um mesmo assunto, e que funcionaria como um mecanismo pelo qual a verdade poderia se mostrar ao público.

Para De La Motte (1716/2013), haveria duas espécies de público interessado na prática da crítica investida por duas espécies de autores. Uma primeira espécie de autor-público estaria interessada no *prazer malicioso* de ver dois letrados se degradarem mutuamente, atacando e se defendendo em um debate por meio de provocações engenhosas, levantando mútuo desprezo para com suas obras. A crítica, nesse sentido, seria um *show* divertido de degradação dos outros para a satisfação do ego de alguns, em que a estima e a reputação dos autores estariam em jogo.

A outra espécie de autor-público, que pelo seu pequeno número dificilmente mereceria o nome, segundo De la Motte (1716/2013, n.p., tradução nossa), procuraria nas "disputas literárias [*contestations littéraires*] apenas o esclarecimento da verdade [*l'éclaircissement de la vérité*]". Esse tipo de público ficaria satisfeito em ver o surgimento de diferentes sentimentos sobre os mesmos assuntos, pois os autores estariam interessados em defender suas opiniões, reunindo com toda a arte de que são capazes as várias razões que as sustentam, expondo-as em sua maior clareza, descobrindo e revelando os pontos fracos de seus adversários. Ao final da disputa, por essas *discussões justas* [*discussions éxactes*], eles colocariam o leitor em posição de julgar profundamente as questões.

Algumas características poderiam descrever melhor a prática da crítica. Ela, inicialmente, parece ter se constituído como uma espécie de técnica ou de arte, um *meio* para se chegar à verdade, de forma a conjugar estudo e erudição, por um lado, com o debate, por outro. Erudição e debate constituir-se-iam, assim, como procedimentos relacionáveis, de montagem e desmontagem dos argumentos, tendo como efeitos veridictivos a indicação dos pontos fracos de um argumento e o próprio fortalecimento de um outro.

É por isso que o *estudo* dos gregos e latinos – principalmente dos poetas e dos sofistas – para os jovens, como prática voltada para o passado, para o arcabouço da pluralidade das interpretações e debates, traria o modelo de todas as belezas, mas também o exemplo de todas as falhas: com essa dupla lição, o estudo dos bons escritores da antiguidade poderia ser para uma educação completa. Com o estudo da Antiguidade, dever-se-ia purgar a educação da contradição comum que reina no espírito dos jovens no tempo presente (a de crerem-se no auge ou, pelo contrário, na decadência).

Em segundo lugar, a crítica parece ter se constituído por uma relação duplamente ativa em que o modo de vida e de pensamento de ambos os indivíduos nela envolvidos estaria em questão.

A figura que mais encarnaria o sujeito de sua prática seriam os letrados e estudiosos, habituados ao estudo e ao conflito de versões e leituras, que fariam da busca pela verdade uma disputa pela verdade. Por disputa, não se teria outra ideia, segundo De la Motte (1716/2013), além de ouvir e fazer ouvir a razão; a verdade seria tão boa para uns quanto para outros. Os envolvidos na disputa estudariam de bom grado o que se apresentasse a eles, os seus opostos e o que pudesse ser razoável, felizes, às vezes, pela esperança de que se encontrassem no engano, podendo ser aqueles que acabariam por concordar com seus adversários.

Como se observa, o outro seria fundamental para a crítica, seja na forma de documento lido no estudo ou de discurso vivo do indivíduo, no caso do debate. Uma moral da prudência e da candura, como escreveu Pope, deveria presidir a relação entre os adversários e o público, uma vez que o objetivo não seria a aniquilação do outro, mas a descoberta da verdade.

O papel do público na crítica, por sua vez, não seria da ordem da passividade e da mera recepção de um preceito ou ensinamento. Os efeitos de veridicção do combate crítico teriam como objeto final, seu destinatário último, o público, de modo a ensiná-lo, de maneira não impositiva, a julgar com sua própria razão e entendimento, a partir da demonstração do combate que deve travar consigo mesmo e com os outros em busca da verdade.

Em terceiro lugar, embora a crítica tenha nascido numa espécie de aristocracia cujas circunstâncias de vida proporcionavam o ócio como tempo livre para desenvolver o trabalho dos estudos e a arte do debate, é por meio do próprio debate que se pretendeu popularizar a crítica, ensinada como forma de se chegar à verdade por meio de um julgamento justo. Não só proporcionando as condições para o julgamento justo, formando a capacidade ou a faculdade de julgamento, como permitindo também o acesso às práticas e técnicas para se chegar por conta própria à verdade. Entre crítico e público, portanto, haveria uma relação não necessariamente vertical e unilateral, que tenderia a multiplicar os pontos de apoio do debate, as referências para a continuidade dos estudos, transmitindo todo um conjunto de procedimentos para que sejam possíveis mais estudos e debates. Característica multiplicadora e produtiva da crítica, portanto, que levaria também a uma espécie de multiplicação dos próprios agentes da crítica.

Qualquer um que possua as circunstâncias favoráveis para a educação poderia desenvolver a prática da crítica como um empreendimento próprio de continuidade da formação, de autoformação, afinal.

A título de recapitulação, seria possível observar que, se no *Tratado* de Voltaire (1763/2000) a finalidade da publicidade do discurso como verdade era a opinião pública, nos *Conselhos* o objeto de Voltaire (1744/2006) – leitor de Pope e envolto por toda uma literatura sobre o papel da crítica – consiste no modo de ser e de escrever do filósofo-jornalista-crítico, com vistas a formar a conduta daquele que seria o responsável por formar a opinião e a vontade do público. O filósofo francês aconselha o crítico de maneira que este possa exercer uma espécie de crítica formativa não coercitiva.

Portanto, o crítico deveria assumir a tarefa de se comunicar com o público – cada vez mais alargado – como forma de polimento do caráter, prevenção de convulsões populares, transmissão do aconselhamento do bom senso, segundo os valores elaborados por e para uma classe média aburguesada. Estudiosos do ser humano, psicólogos das massas, sátiros dos costumes, os críticos seriam pagos e teriam leitores exatamente por possuírem, cultivarem, se autoformarem para uma competência própria de uma moral secularizada que, no cenário crítico de desbloqueio das artes da existência em curso desde o século XVII,[16] permitiria moldar a vida ao sabor das tendências, mas também das inquietações dos indivíduos.

A função do crítico, segundo Terry Eagleton (2005, p. 22, tradução nossa) em *The Function of Criticism*, consistiria em tornar-se

> regulador e disseminador de um humanismo geral, guardião e instrutor de gosto público, o crítico deve cumprir essas tarefas de uma responsabilidade mais fundamental como repórter e informante, um mero mecanismo ou ocasião em que o público pode entrar em uma unidade imaginária mais profunda consigo mesmo.

O que tornaria tolerável a suposição tácita de superioridade da crítica, bem como o que tornaria tolerável a acumulação de poder e propriedade, escreve Eagleton (2005), seria o fato anunciado de que todos teriam a capacidade do juízo para exercê-la. A crítica, como função da razão, envolveria todas as habilidades e valores próprios de uma cultura civilizada, humanista, como também um pendor ao amadorismo. A prática da crítica faria confundir o inato e o adquirido, a arte e a natureza, o especialista e o espontâneo. Tal experiência polimórfica adviria da relação casual com a vida cultural cotidiana, marcada por uma

[16] Esse cenário intitulado, por falta de outro termo, desbloqueio das artes da existência, poderia ser caracterizado pela abertura do campo de possibilidades dos indivíduos tomarem distância de seus modos de vida – hierarquizados pela hereditariedade e moralmente estruturados por princípios religiosos exógenos. O desbloqueio consistiu nesse movimento reflexivo de observação de si mesmos como indivíduos sociais e morais cujos hábitos, costumes e gestos poderiam ser re-estilizados. Toda uma literatura de fragmentos morais, aforismos, máximas poderia atestar a existência dessa cultura crítica dos costumes que visou uma espécie de desbloqueio, isto é, uma produção e uma circulação das práticas de auto-estilização e ascese formativa: François VI, duque de La Rochafoucauld (1613-1680), Anthony Ashley Cooper, III conde de Shaftesbury (1671-1713), Vauvenargues (1715-1747), Sébastien-Roch-Nicolas de Chamfort (1741-1794).

linguagem não necessariamente especializada, mas gentil e pálida, funcionando como mediadora e espelho entre o escritor e o leitor, entre o crítico e o cidadão.

O crítico, nesse sentido, seria o oposto do intelectual do século XX, não havendo a especialidade como condição de exercer sua verdade, mas uma adequação entre a vida cotidiana e a moral idealizada para a vida social segundo os princípios universais da razão e do gosto de uma elite burguesa que despontava. Segundo Eagleton (2005, p. 23), os jornais, veículo principal para o exercício da crítica, estariam "conscientemente educando um público socialmente heterogêneo [...], mas seus julgamentos não devem ser caprichosamente autoritários, como os ditames de uma casta tecnocrática."

Pelo contrário, a população deveria ser moldada e constrangida a partir de dentro, pelo próprio consenso público que procuravam nutrir. "O julgamento crítico válido", segue Eagleton (2005, p. 23), seria "fruto não da dissociação espiritual, mas de um conluio energético com a vida cotidiana". A preocupação do crítico com a população e com o presente, desse modo, não deixaria de lado a vida espiritual, tal como se pensava com a secularização da cultura. Governar o outro pela crítica só seria reconhecido como verdadeiro ao reconhecer em seus discursos o governo de um espírito segundo uma moralidade laica vigente.

Com o crescente processo de especialização levado a cabo pela popularização das Universidades e uma espécie de rechaço ao amadorismo, a função do crítico tendeu a desaparecer já no final do século XVIII, dando lugar não só a diversos especialistas em assuntos específicos, que jogariam o jogo do julgamento e da mediação para a população, como aos artistas, que passariam a assumir tal função de crítica.

3.2 Crítica e *Aufklärung*: da legitimidade à institucionalização

A *Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?* [*Aufklärung*] (KANT, 1784/2011), publicada no jornal[17] *Berlinische Monatsschrift* em dezembro de 1784, parece caracterizar-se como um divisor de águas, um ponto de inflexão na história da relação entre os pensadores (um intelectual), o Estado (e suas instituições) e os súditos (ou a população).

A pergunta respondida por Kant fora lançada um ano antes, em dezembro de 1783, por Johann Friedrich Zöllner (1753-1804). No debate que se instalara na sociedade alemã, o pastor berlinense teria se manifestado contrário ao casamento civil que não passasse pela

[17] A noção de jornal aqui poderia muito bem referir-se ao que na contemporaneidade se chama de revista, pois é uma tiragem menor, focando muitas vezes em um público-alvo mais restrito.

validação da autoridade religiosa. Zöllner, em nome do Estado, fez uma defesa do matrimônio religioso, polemizando em relação ao termo que acabara de ingressar nos debates culturais da época e que teria sido utilizado para defender o pleito laico da aliança entre casais: o *esclarecimento*. No artigo publicado na mesma *Berlinische Monatsschrift*, o pastor elabora a afamada pergunta, enfatizando sua importância para a época tanto como era a pergunta pela verdade, devendo ser respondida caso se desejasse compreender os efeitos de seu exercício. Até então, Zöllner não encontrara resposta em lugar algum.

Escondida na nota de rodapé do jornal berlinense, a pergunta pelo esclarecimento foi compreendida por Foucault (1984/2008a; 1982-1983/2010a) como disparadora de um modo de pensamento ou discurso filosófico próprio da Modernidade. Por meio dessa interrogação, o esclarecimento teria se constituído como uma modalidade de discurso verdadeiro cuja finalidade, ainda obscura, colocava um novo problema, o da atualidade: o que caracterizaria o tempo em que se estava vivendo e qual deveria ser a atitude que suas questões demandariam.

Em linhas gerais, o texto kantiano formula uma tentativa, segundo Rubens Torres Filho (1983), de inocentar o esclarecimento ou a *Aufklärung* (*ilustração* no texto de Torres) e defendê-la como uma modalidade de discurso legítima, uma vez que seus desígnios e efeitos sociais geravam desconfiança na classe dominante (o clero e a realeza). Compreendida como exame livre e direcionada à universalidade dos homens, Kant tentara demonstrar que tal prática do esclarecimento não causaria perigo à ordem pública. Uma restrição à liberdade civil propiciaria maior liberdade de pensamento, o que seria essencial para o estabelecimento de uma sociedade ordeira e comprometida com o progresso das Luzes.

Mas o que parece realmente notável, a partir desse texto, reside na forma como Kant iniciou e passou a desenvolver uma das questões centrais para sua época: pensada à luz da *crítica* como tribunal da razão – à qual tudo deve submeter-se e nem a religião, por sua santidade, nem a legislação, por sua majestade, poderiam esquivar-se –, qual deveria ser a função político-social dos pensadores (dos sábios e professores, os *Gelehrter* e *Lehrer* a que faz menção no corpo do texto, enfim, dos especialistas em geral)? Trata-se de uma pergunta um tanto genérica, é verdade, mas a partir da qual Kant não deixou de meditar até os textos finais do século XVIII, pouco antes de seu falecimento (ARAMAYO, 2001).

Parece que foi a partir do texto de 1784 que Kant começou a formular a possibilidade de uma relação direta, sem passar pelo Estado, e necessária entre o discurso crítico e esclarecido do sábio e um público cada vez mais amplo, estendendo-se ao mundo letrado e, posteriormente, aos súditos em geral. Discurso crítico este que teria o papel não somente de juiz dos poderes estabelecidos, mas de realizar um apelo, uma convocação a uma tomada de

atitude que interrogava as relações de tutela política, médica e pedagógica e que convocaria, portanto, o indivíduo ou a população a tomarem consciência e ocuparem-se de sua experiência formativa. Em que consistiria essa atitude, isto é, essa disposição do indivíduo com relação a sua própria vida e seu próprio pensamento?

A resposta de Kant à questão remeteria a uma atitude com relação às autoridades de seu tempo e, simultaneamente, a um apelo ao outro como destinatário: *ousar* ou ter a coragem de *saber* ao fazer uso de seu *próprio* entendimento. O esclarecimento como atitude, desta feita, consistiria na saída de um estado de *menoridade* no qual o indivíduo se encontraria por sua própria culpa ao aceitar de bom grado a tutela de médicos, diretores espirituais ou o conhecimento livresco dos sábios. A comodidade de ser menor havia se tornado hábito, de modo que a população acabava por servir-se do entendimento dos outros na forma de preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos fornecidos para não precisar pensar.

A saída da menoridade, desta feita, poderia se dar de duas maneiras: aquela pela qual o próprio indivíduo se livraria da tutela e passaria a pensar por si próprio, fazendo o uso de sua razão; e aquela pela qual um indivíduo já esclarecido difundiria o "espírito de uma estima racional pelo próprio valor e pela vocação de todo ser humano para pensar por si mesmo" (KANT, 1784/2011, p. 25).

A primeira forma de se sair de menoridade e alcançar o esclarecimento estaria relacionada a qualquer coisa relativa a um processo de autodidatismo ou autoformação – Kant é extremamente reticente, gastando poucas linhas sobre essa espécie de autoesclarecimento; a segunda obedeceria à lógica da convocação ou da incitação de um esclarecido dirigida a outrem para que tomasse consciência de sua própria capacidade de pensar.

Ambas as modalidades de esclarecimento apresentariam suas dificuldades e perigos, entretanto. No caso do esclarecimento mediante a relação com um esclarecido,
Kant (1784/2011) apresenta o problema da emancipação da tutela por meio da ação do esclarecido: o público, incitado a voltar-se contra o jugo dos tutores e fazer uso de sua própria razão, poderia ser obrigado pelos próprios tutores esclarecidos, nada mais que de repente, a permanecer sob o estado de menoridade. No caso da modalidade do esclarecimento por si próprio, a maior dificuldade residiria em certa inércia dos indivíduos em não pensar por conta própria, habituados que estariam à tutela e à preguiça; caso ousassem pensar por conta própria, desacostumados que estariam, correriam os riscos desmesurados de dar um salto incerto em direção a um caminho inseguro.

Ainda, ambas as modalidades parecem estar interligadas paradoxalmente. Ao fazer um apelo público em nome da maioridade, os esclarecidos participariam de um processo de

debate público proveitoso para, de um lado, disseminar o conhecimento de outras formas de pensar e, de outro, incitar a coragem para que outros pensassem por si próprios, estimulando uma espécie de processo de autoesclarecimento pela manifestação de ousar pensar publicamente em direção ao outro. No mesmo gesto de tornar pública a verdade e o conhecimento, contudo, também poderia ocorrer a perpetuação da menoridade, uma vez que nem todos se sentiriam demovidos de sair da comodidade de apenas obedecer ao que é dito.

Todavia, como condição de possibilidade da saída da menoridade, não seriam necessárias grandes revoluções, pois estas poderiam implicar na disseminação de novos preconceitos e grilhões. Como condição para o esclarecimento, bastaria promover a *liberdade* de pensamento, em sua forma mais inofensiva, como o "*uso público* de sua razão" (KANT, 1784/2011, p. 26, grifo do autor). A permissão para ousar saber seria a condição mais elementar para pensar por si próprio; pelo simples exercício da razão publicamente, seria possível levar adiante a *Aufklärung*.

Assim, a resposta concedida por Kant professa o esclarecimento em ato, fazendo o *uso público da razão* para pensar exatamente a importância da *liberdade de pensamento*, ao mesmo tempo que convoca o público para tomar a mesma atitude. Kant desempenhava, assim, a própria função do esclarecido [*Aufklärer*], isto é, daquele que com seu gesto de publicidade também incitava os indivíduos a modificarem a si mesmos na sua relação com as autoridades, convocando-os para o autoesclarecimento.

Como foi visto no capítulo anterior, Habermas (1961/2003), Chartier (1990/2009) e alguns outros autores mais detidamente (TORRES FILHO, 1983; ARAMAYO, 2001) reconheceram, de largada, que a ideia de *público* era problemática para a época. Ideia que passava exatamente pela sua transformação de objeto de coação e governo para agrupamento ativo, bem como expansão de seu sentido em direção a algo próximo ao conglomerado da população como objeto de estudo e, sobretudo, como massa ativa passível de emancipar-se (SLOTERDEIJK, 2002).

Com respeito à noção de *público* empregada por Kant, a interpretação de Foucault (1982-1983/2010a) do texto destaca duas características importantes de seu sentido para a problematização em curso nesta pesquisa. Pelo termo *Publikum* dever-se-ia entender "a relação concreta, institucional, ou em todo caso instituída, entre o escritor [...] e o leitor" (FOUCAULT, 1982-1983/2010a, p. 9). Uma relação instituída porque seria também uma espécie de *função* de endereçamento universal, a toda a humanidade, desempenhada pelo escritor, na qualidade de homem de conhecimento, em relação ao leitor, considerado como um interlocutor possível qualquer. De certa maneira, o objeto de que trata o texto kantiano

seria essa própria função em relação ao outro, e a *Aufklärung*, esse processo de saída da menoridade, nada mais seria que a demonstração dessa relação entre escritor e leitor.

Uma segunda característica ressaltada por Foucault (1982-1983/2010a, p. 9) reside na relação entre escritor e leitor que não passaria mais pelas tradicionais instituições sociais, como a Universidade, a Igreja etc., mas se estabeleceria por meio dessas "formas de expressão que eram ao mesmo tempo formas de comunidades intelectuais", fosse por meio de uma revista ou impresso qualquer. São essas formas de expressão comunais, organizadas por essas publicações, que o filósofo alemão utiliza para publicar seu texto. A importância da noção de público – até mesmo na noção de *uso público* racional do saber – se dá exatamente pela crescente prática de difusão e circulação da palavra como um meio de convocação, mas também de direção das consciências.

Assim, quando Kant (1784/2011, p. 27) afirma que o "*uso público* de sua razão precisa ser livre a todo momento e só ele pode concretizar o esclarecimento entre os seres humanos", devendo ser utilizado em todas as questões, seria porque enxergava nesse processo de liberdade de pensamento e de expressão qualquer coisa de transformador, de provocador do processo próprio da saída da menoridade.

Não obstante, haveria limites necessários[18] a tal uso que, antes de impedir a liberdade, a favoreceria. A partir daqui, Kant passa a fazer uma singular distinção entre diferentes usos da razão: o público e o privado.

> Compreendo [...] por uso público de sua própria razão aquele uso que alguém, *enquanto erudito* [*Gelehrter*], faz diante de todo o público do *mundo letrado* [*Leserwelt*]. Chamo de uso privado, por outro lado, aquele que o erudito pode fazer de sua razão em um específico *cargo civil* ou em uma função que foram confiados a ele (KANT, 1784/ 2011, p. 27, grifos do autor).

No decorrer dessa argumentação, estabelece-se uma tensão entre a liberdade de fazer o uso público da razão e a necessidade de obedecer no interior de instituições e hierarquias político-sociais.

O uso privado da razão caracterizaria a obediência fundamental que um indivíduo, desempenhando uma função atribuída a um cargo institucional, deveria prestar à hierarquia da instituição – os exemplos apresentados por Kant vão desde as ordens recebidas por um oficial militar até um imposto a ser pago pelo cidadão, passando pelo sermão que um padre dá à sua

[18] Limites centrais para o pensamento kantiano no desenvolvimento da relação entre autonomia e leis ou entre liberdade e obediência. Apenas nessa relação tornar-se-ia possível o desenvolvimento de uma noção de liberdade que fosse de fato pessoal e universal, sem ferir os direitos de ninguém.

comunidade. Não obstante, um funcionário não deveria ser impedido de, na condição de erudito e conhecedor do assunto institucional, exteriorizar comentários no interior do espaço público da instuição, demonstrando as possíveis improbidades ou os erros referentes ao trabalho que executa e às regras que obedece. Uma vez que toda instituição deveria estar inserida numa coletividade maior e mais ampla, ela deveria acompanhar o progresso social almejado pelo espírito do esclarecimento.

Ao uso público da razão, caberia uma função muito mais geral do ponto de vista do alcance, mas aparentemente mais restrita do ponto de vista do sujeito que poderia anunciá-la. Somente o erudito, o *Gelehrer*, esse misto e sábio-professor, poderia direcionar a publicidade de sua razão aos cidadãos letrados do mundo. Não se deveria impor, portanto, qualquer limite aos eruditos quando estes tivessem como objeto de suas reflexões o público como *humanidade*, isto é, ideia geral de coletividade humana, a fim de exercerem sua liberdade para ocuparem exatamente o lugar dos esclarecidos que deveriam esclarecer.

Segundo Foucault (1982-1983/2010a), o uso privado da razão, essa função crítica ligada a uma situação institucional, estaria mais relacionada à concepção política de intelectual na contemporaneidade do que o uso público da razão. Este, por sua vez, segundo a presente hipótese, estaria mais ligado a uma concepção educacional da crítica.

Quando se refere ao uso tanto privado quanto público da razão, Kant utiliza sempre um condicional que antecede a possibilidade de fazer uso da razão em geral: *enquanto* ou *na qualidade de erudito*. O uso da palavra *Gelehrter* para se referir a todo aquele que possui algum estudo ou conhecimento de causa sobre um assunto parece sugerir que Kant (1784/2011) estaria indicando uma condição exclusiva, uma *qualidade* do sujeito, como escreve, para que fosse possível fazer uso da razão: a condição de ter adquirido ou manifestar algum tipo de erudição ou certo modo de ser característico da *expertise* que facultaria a possibilidade de falar e refletir publicamente, de exercer a *Aufklärung*, o esclarecimento, a liberdade do pensamento como crítica e exame. Militares, comerciantes, burocratas, cidadãos e até padres poderiam exercer a sua própria razão, desde que estivessem de algum modo habilitados por certo exercício do conhecimento a fim de realizar tal intervenção pública.

Digna de nota é a dimensão ética do discurso do esclarecimento. Sabe-se que é por culpa própria que os indivíduos se mantêm em sua menoridade, por preguiça ou por covardia. O que lhes faltaria seria exatamente uma mudança de atitude, uma resolução que os fizesse usar sua própria razão e raciocinar livremente. Para Kant, essa atitude ou esse aspecto ético do esclarecimento diria respeito ao modo de vida levado pelo sábio ou pelos pensadores, tal como o filósofo alemão os concebe. Uma ética do sábio, portanto, ou um modo de ser relativo

à prática da erudição e do estudo permitiria o acesso a uma verdade que os qualificaria como *tutores do povo* (KANT, 1784/2011), aptos para exercer a função de esclarecedores.[19]

Embora Kant não seja explícito acerca da natureza dessa relação entre o esclarecido e os indivíduos sob o jugo da menoridade, segundo Claudio Dalbosco (2010), a problemática da saída da menoridade poderia ser reconstituída como uma problemática pedagógica. O trabalho ético-formativo do esclarecimento, da tomada de resolução para fazer uso de sua própria razão e, por isso, ser capaz de governar a si mesmo a partir de sua autonomia racional, exigiria um esforço difícil para aqueles poucos acostumados com o exercício autônomo da razão. Para enfrentar a dificuldade que esse trabalho causaria, seria preciso o trabalho de um outro sobre o indivíduo, configurando-se com algo próximo a uma direção pedagógica exercida por um esclarecido [*Aufklärer*].

> O primado pedagógico presente na questão da *Aufklärung* mostra-se, portanto, no fato de que nenhum ser humano pode sair por si só, sem um processo formativo-educacional, de seu estado de menoridade. Por necessitar inicialmente do governo de outros para, primeiro, poder alcançar progressivamente o governo de si mesmo e, depois, também poder bem governar os outros, é que o ser humano necessita de educação. (DALBOSCO, 2010, p. 220).

Tal condição de relação pedagógico-formativa com o outro, diz Kant, não deveria impedir que, com o tempo e o progresso da humanidade em direção ao seu aperfeiçoamento, a própria população alcançasse seu esclarecimento, uma vez que se viveria em uma época propícia ao desenvolvimento das leis elaboradas por legisladores e déspotas esclarecidos. O paradoxo da tutela esclarecida se resolveria exatamente pela imprescindibilidade do esclarecido para os indivíduos saírem da menoridade.

O que seria possível de observar neste ponto é a tentativa de Kant de legitimar a função crítica pela elaboração da problemática do esclarecimento. O que era antes prática reduzida ao pequeno círculo de letrados entre si, e que pouco interferiria nos assuntos políticos, passava a angariar uma função alargada, em direção aos problemas da religião, mas também, e sobretudo, aos do governo de si e dos outros.

Observa-se, destarte, os deslocamentos da crítica como livre pensamento/exame: da prática privada à prática pública; da prática literária-cultural à prática político-formativa. A

[19] Não caberia aprofundar, neste momento, a relação que seria possível traçar entre o esclarecimento e a teoria pedagógica de Kant. É digno de nota, no entanto, como a ideia de uma necessidade humana de um outro para desbloquear ou desdobrar suas capacidades e tornar-se humano em seu sentido pleno, isto é, como animal racional, contempla o desenvolvimento tanto do pensamento pedagógico quanto do esclarecimento (OLIVEIRA, 2004; NODARI; SAUGO, 2011). Bastou, para a presente investigação, delimitar tal relação com o outro na lógica do esclarecimento, uma vez que toca na sua relação menos institucional e mais alargada com a população.

crítica, a partir dessa perspectiva, não se limita a refugiar-se nos livros e comunidades fechadas, ou a constituir-se como um contraponto ao Estado e sua racionalidade. A crítica, nesse sentido, estabeleceria uma relação agonística com o poder que não visaria substituí-lo, mas anteciparia sua falha, bem como intensificaria seu aprimoramento, contribuindo para sua eficácia. Ao mesmo tempo, parece estabelecer-se como que uma plataforma instrucional para a população, uma vez que esta teria a permissão de exercer seu pensamento em direção à universalidade do homem sem com isso sofrer alguma sanção do Estado.

Kant (1795/2008a; 1798/2008b) desenvolve essa legitimação da crítica e o papel verificador e instrucional do filósofo esclarecido em textos posteriores, como em *A paz perpétua*, de 1795, e, fundamentalmente, em *Conflito das faculdades*, de 1798. Em linhas gerais, pode-se dizer que a definição kantiana do trabalho filosófico da crítica, entendida como livre exame e pensamento público, possuiria, então, dois objetos: o Estado e a população.

Nesses textos tardios, principalmente no *Conflito*, Kant (1798/2008b) realiza toda uma distinção dos tipos de pensadores e homens cultos que povoam a sociedade. Existiriam pensadores na forma de professores universitários, fundamentalmente, distribuídos nas três principais faculdades da Universidade alemã, as Faculdades Superiores: a de teologia, a de direito e a de medicina. Aos *eruditos corporativos* caberia a função de *instrumentos do governo* ou *técnicos do saber*, a fim de instruírem os homens de ação ou os políticos para governarem, bem como desenvolver a legislação e os preceitos que deveriam ser acatados pela população concernente a cada um desses campos do saber.

Para os professores-técnicos de teologia, direito e medicina, era vedada a comunicação de seu debate teórico para além do público especializado/interessado, pois qualquer demonstração do uso público da razão para questionar princípios da Bíblia, da Lei e da Ciência, poderia causar convulsão popular. Para eles, segundo Kant (1798/2008b, p. 47-48), apenas o uso privado seria facultado, no interior de uma comunidade de sábios.

> As Faculdades superiores, perante o governo, por nada mais são responsáveis do que pela instrução e pelo ensino que facultam aos seus homens de ação para exposição pública; com efeito, estes difundem-se pelo público, enquanto comunidade civil e, em virtude de poderem causar dano à influência do governo, estão sujeitos à sua sanção. Pelo contrário, as doutrinas e as opiniões que as Faculdades têm de resolver entre si em nome dos teóricos, disseminam-se num outro género de público, a saber, no de uma comunidade erudita que se ocupa das ciências; o povo resigna-se a nada de tal entender, mas o governo acha que não lhe convém lidar com ações eruditas.

Num outro extremo da atuação do pensador, encontrar-se-ia pensadores independentes que não pertenceriam às universidades, mas cultivariam sua erudição em corporações livres, como as Academias e Sociedades Científicas, desenvolvendo-se como amadores. Ainda um terceiro tipo de eruditos, denominados *letrados*, pessoas que fizeram estudos escolares ou universitários e que, ao ser incorporados como instrumentos do governo e se dirigir ao público, deveriam ter seu uso da razão limitado, a fim de não exercer qualquer má influência sobre o povo ignorante.

No interior das Universidades, seria preciso, ainda, existir uma Faculdade que se ocupasse dos interesses expressamente científicos ou relativos à *verdade*. Denominada Faculdade Inferior ou da Filosofia, constituída pelos departamentos da História e do Conhecimento Puro, aos filósofos-professores seria facultada a liberdade não de proferir ordens, mas de julgar todas as ordens, "porque, sem semelhante liberdade, a verdade não viria à luz (para dano do próprio governo)" (KANT, 1798/2008b, p. 30). Aos filósofos, portanto, seria confiado o poder de *julgar com autonomia* e de *examinar a verdade*, ao qual se daria o nome de *razão*, inclusive as verdades da bíblia, da lei e da ciência que fornecem os parâmetros para governar. Como fiscalizadores desses poderes, seria preciso que sua manifestação livre e pública fosse legalmente permitida.

> A classe das Faculdades superiores (como ala direita do parlamento da ciência) defende os estatutos do governo; no entanto, numa constituição tão livre como deve ser aquela em que se trata da verdade, tem de existir igualmente um partido da oposição (a ala esquerda) que é o banco da Faculdade filosófica, porque, sem o seu severo exame e objecções, o governo não estaria assaz industriado sobre o que lhe pode ser útil ou prejudicial. (KANT, 1798/2008b, p. 48).

A liberdade de pensamento, isto é, o esclarecimento como princípio moral, concedido inicialmente aos filósofos, deveria ser permitida para que pudessem exercer a crítica como forma de exame da verdade dos saberes superiores e dos fundamentos científicos de todo governo. No entanto, essa mesma liberdade, no texto de 1784, deveria ser estendida a todos os cidadãos, uma vez que seria fundamental que todos pudessem exercer sua função institucional e sua função como cidadãos de forma esclarecida.

A concepção de uma atividade filosófica como crítica esclarecida na sua forma de tribunal teria sido acompanhada, a partir do texto sobre a *Aufklärung*, por um sentido de formação, direcionado ao público e, por extensão e intenção, a um número cada vez maior de súditos. Essa dupla relação da atividade filosófica teria um só objetivo: a organização ordeira

da Estado via um Déspota Esclarecido segundo uma constituição racional e universalmente pensada para a ideia mais justa possível de um homem em geral.

Em realidade, Kant dá continuidade à função legisladora dos pensadores e professores universitários como conselheiros do rei e teóricos das instituições estatais e das regulamentações. Mas, se à primeira vista a concepção jurídico-política da crítica parece ser a tônica de sua argumentação, não é dispensável para a compreensão de suas definições a dimensão educativa e formativa dessa relação com o Estado e a população.

Em primeiro lugar, na sua relação com o Estado, não seria desejável que os reis filosofassem, nem que os filósofos se tornassem reis. O filósofo, de certa forma portador do saber reflexivo e crítico, ao assumir o poder, prejudicaria a sua liberdade de pensamento. Ao defender a não confusão entre saber e poder, Kant deixaria claro que, no entanto, a relação entre ambos seria providencial e necessária para um bom governo.

> Não é de esperar nem também de desejar que os reis filosofem ou que os filósofos se tornem reis, porque a posse do poder prejudica inevitavelmente o livre juízo da razão. É imprescindível, porém, para ambos que os reis ou os povos soberanos (que se governam a si mesmos segundo as leis de igualdade) não deixem desaparecer ou emudecer a classe dos filósofos, mas os deixem falar publicamente para a elucidação dos seus assuntos, pois a classe dos filósofos, incapaz de formar bandos e alianças de clube pela sua própria natureza, não é suspeita da deformação de uma propaganda (KANT, 1795/2008a, p. 33).

Embora a prática do filósofo fosse, do ponto de vista político e pragmático, inferior à do jurista, seria aconselhável recorrer a seus exames, pois, se para este bastava aplicar apenas as leis existentes, para aquele caberia investigar se estas necessitariam de melhoramento. Desta feita, a crítica, como fiscalizadora do poder, não deixaria de possuir seu sentido formativo, por assim dizer, pois visaria à elucidação dos homens de ação, dos políticos, com respeito ao seu próprio ofício de legislar.

A *ilustração do povo* ou sua instrução público-moral, desse modo, não deveria ficar a cargo dos professores de direito, mas dos filósofos. Embora pudesse causar algum escândalo político devido à tomada de conhecimento da população de seus direitos e deveres, seria preciso conceder o direito à publicidade irrestrita à função ilustrada-instrutiva, uma vez que o Estado, estando muito ocupado com as guerras, não teria o financiamento necessário para ocupar-se do progresso do povo como seu direito natural.

> A ilustração do povo é a sua instrução pública acerca dos seus deveres e direitos no tocante ao Estado a que pertence. Porque aqui se trata somente de direitos naturais e derivados do bom senso comum, os respectivos arautos e

> intérpretes no meio do povo não são os oficiais professores de direito, estabelecidos pelo Estado, mas professores livres, i.e., os filósofos que, justamente por causa desta liberdade que a si mesmos facultam, são objecto de escândalo para o Estado, o qual apenas pretende reinar, e difamados, sob o nome de iluministas, como gente perigosa para o Estado. Embora a sua voz não se dirija familiarmente ao povo (que de tal e dos seus escritos pouco ou nenhum caso faz), mas respeitosamente ao Estado, e este é implorado para tomar a peito a sua necessidade do direito – o que não pode ocorrer por nenhum outro caminho a não ser o da publicidade, se um povo inteiro quer apresentar as suas queixas [*gravamen*]. Por isso, a interdição da publicidade impede o progresso de um povo para o melhor, mesmo no que concerne à menor das suas exigências, a saber, o seu simples direito natural. (KANT, 1798/2008b, p. 109-110).

Em suma, Kant teria legado ao filósofo a função tanto de, no interior das instituições, fazer uso privado de sua razão para examinar as verdades fundamentais para o governo do povo, como de, na qualidade de erudito, fazer uso público de sua razão para esclarecer o povo e torná-lo menos inclinado a aceitar as ordens das Faculdades superiores como se fossem espécies de adivinhações e revelações irrefutáveis.

Ao afirmar a insuficiência dos esforços do Estado em atender às demandas recém-atribuídas à população, circunscritas sob a noção dos direitos naturais que todo governante deveria ser capaz de nutrir, Kant está comprometido em estabelecer a legalidade da prática política, mas sobretudo formativa do esclarecimento em relação à população. Os filósofos como eruditos que não se esquivassem à tarefa do esclarecimento deveriam dar seguimento ao progresso de que a educação institucional não daria conta.

Não por acaso, no prefácio ao *Conflito*, Kant se intitula *mestre da juventude* e *educador do povo*, solicitando a Frederico II a possibilidade de ofertar um livro que explique os conflitos necessárias entre as faculdades superiores e inferiores, com vistas a legitimar a prática filosófica e demonstrar o tipo de autonomia com relação a cada uma das práticas das faculdades superiores.[20]

3.3 *Aufklärung* e *Bildung*: da política à espiritualidade

Se a noção kantiana de esclarecimento estabelece a relação, como anunciada por Zöllner, entre crítica e verdade com um objetivo jurídico, mas logo também instrutivo, seria

[20] A descrição kantiana do conflito com a faculdade da medicina é exemplar para demonstra de que modo Kant pleiteava a autonomia e, por sua vez, o tipo de conduta moral e dietética que um filósofo precisaria empregar em sua própria vida para não ficar dependente de médicos. Neste ponto, todo um desenvolvimento das práticas ascéticas e de autoformação que estariam em implícitas no texto de 1784 sobre como sair de maioridade em relação aos principais tutores da humanidade, ganham uma ampla descrição dos procedimentos de controle dos desejos e prazeres, da rotina diária, dos modos de organização do tempo, da alimentação, do trabalho etc.

preciso aludir à primeira resposta sobre o que era o esclarecimento. Concedida por Moses Mendelssohn (1784/2011), filósofo judeu precursor da *Haskalá* ou do iluminismo judaico, a resposta insere a veridicção crítica do esclarecimento num contexto mais amplo, associado à noção de formação (*Bildung*). Kant, que faz referência a essa resposta ao final de seu texto, desculpando-se por não a ter lido antes de redigir a sua, espera que as respostas se complementem – o que demonstra não ser um debate isolado e sem importância para a época.

Segundo Mendelssohn, termos como *esclarecimento*, *cultura* (*Kultur*) e *formação* (*Bildung*) eram novidade para a língua alemã e ainda desconhecidos pela população em geral; as questões que suscitavam, porém, nem tanto. O ponto em comum entre os termos, segundo Mendelssohn (1784/2011, p. 15), compreenderia a possibilidade de "modificações da vida social", por diligência e esforço próprio dos indivíduos, para a melhora de sua condição de vida.

A *determinação do homem*, designada pela diligência e pelo esforço, seria a medida e a meta de todas as aspirações humanas, o ponto do qual se deveria partir e o qual não se poderia perder de vista. Quanto mais a condição social do povo fosse conjugada com a determinação do homem, mais formação o povo lograria alcançar.

A noção de *formação*, portanto, seria a aglutinadora dos outros dois termos relacionados. De um lado, a *cultura* seria a vertente *prática* da formação, voltada para os elementos estéticos e morais do homem. Sob sua orientação objetiva, o indivíduo deveria desenvolver-se em direção ao bem, pautado pelo refinamento dos gestos e gostos, pela beleza dos trabalhos manuais, pelas artes e os costumes sociais. Do ponto de vista subjetivo, a cultura condicionaria as habilidades pessoais, voltadas para o cultivo do zelo e da astúcia necessários ao aprimoramento das pulsões e dos hábitos para a prática artístico-social. Quanto mais a cultura estivesse relacionada ao cultivo da determinação do homem, mais condições haveria de produzir cultura útil para o povo.

Do outro lado, o *esclarecimento* estaria relacionado com a dimensão *teórica* da formação, com o conhecimento racional, do ponto de vista objetivo, e com a habilidade de reflexão racional sobre a vida humana, do ponto de vista subjetivo.

Se a aquisição da *ciência* como conhecimento racional corresponderia ao esclarecimento, a *lida social* equivaleria ao desenvolvimento cultural. A relação entre esclarecimento e cultura se daria tal como a teoria se relaciona com a prática, o conhecimento com a moralidade e a crítica com o virtuosismo. Esclarecimento, teoria, conhecimento, crítica. Cultura, prática, moralidade, virtuosismo. As séries assim dispostas e relacionadas entre si forneceriam, segundo Mendelssohn (1784/2011), a formação de um povo.

A complementariedade que Kant espera encontrar com o texto de Mendelssohn ocorre em certa divisão conceitual do que ambos consideram como da ordem do universal e do institucional. Mendelssohn divide a questão do esclarecimento em duas dimensões: a do homem considerado como *homem*, isto é, como conceito geral; e a do homem considerado como *cidadão*. O homem como cidadão carece de cultura, o homem como homem carece de esclarecimento.

Assim, também como no texto de Kant, o encontro do esclarecimento do ponto de vista do universal com o do ponto de vista civil pode se apresentar na forma de um conflito. Algumas verdades, que seriam úteis para o homem como homem, podem ser prejudiciais para o homem como cidadão. Se o esclarecimento universal impede a degeneração do homem em animal – a uma condição de *gado*, como escreve Mendelssohn –, o esclarecimento civil impediria a degeneração das instituições estatais. A questão se apresenta, assim, como a possibilidade de estender os poderes da determinação do homem em direção à verdade sobre si mesmo e o mundo sem que, com isso, ele transgredisse o entendimento sobre a sua condição como civil, devendo respeito à organização da sociedade em que se encontra.

Aos amantes da virtude que pretenderiam esclarecer o povo não se teria dado, por muito tempo, o direito de disseminar certas verdades úteis aos homens quando o que estava em risco eram os princípios habituais da religião e da moral. Uma máxima assim constituída teria se tornado o *bastião da hipocrisia* e teria sido a deflagradora de séculos de barbárie. Desafortunado seria o Estado, portanto, em que esclarecimento universal e civil não coincidissem com sua constituição e onde a filosofia precisasse calar-se perante os grilhões destinados a manter a humanidade sob grande pressão (MENDELSSOHN, 1784/2011). A divisa que seria preciso traçar é da ordem entre o uso do esclarecimento e o seu abuso; assim se daria também com a cultura. O bom uso de uma e outra protegeriam a ambas. A formação de uma nação dependeria dessa relação equilibrada e harmoniosa entre verdade e moral.

Conceito central para a cultura alemã, a noção de *Bildung* poderia ser considerada um dos dois principais instrumentos da modernidade ocidental iluminista, ao lado da noção de *crítica* (WEBER, 2006). Se esta teria como pressuposto a instauração de um tribunal, encarnado na figura de filósofos e demais letrados independentes, pelo qual tudo deveria ser posto em questão – a Revolução Francesa como seu principal resultado político –, a *formação* designaria o princípio geral de um pensamento que promulgava a confiança na autodeterminação do ser humano para seu constante aprimoramento – ora via as instituições pedagógicas, ora via as produções artístico-culturais (*Bildungsroman*) ou as próprias intervenções no espaço público que se desenhava.

De Kant a Nietzsche, passando pelo Romantismo alemão, a preocupação educativa da filosofia alemã teria sido seu principal contributo para a Modernidade, mas com diferentes inversões da polaridade da relação entre indivíduo e sociedade/mundo ao longo do seu desenvolvimento. Se a origem semântica do termo advém das ciências naturais, da descrição dos processos biológicos pelo *impulso de formação* (*Bildungstrieb*), o uso mais político e filosófico de *Bildung* se constituirá, primeiro, com o pensamento cosmopolita de Kant e, logo depois, será popularizado com o pensamento pedagógico de Wilhelm von Humboldt, um dos principais reformadores das universidades alemãs no século XIX (BRITTO, 2010).

A concepção de *Bildung*, à época do debate sobre a *Aufklärung*, fazia coincidir a formação do ser humano com sua destinação político-social, isto é, o fim do homem era considerado do ponto de vista de um ideal de *humanidade* indissociável de um ideal de *sociedade*. Dessa perspectiva, também despontaria um sentido de *Bildung* associado às *ciências de Estado*, como um saber administrativo para "aumentar o poder do Estado e, ao mesmo tempo, o bem-estar da população" (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 170).

A partir do século XIX na Alemanha, a noção de *Bildung*, em seu sentido Romântico e neo-humanista, afasta-se da sua teleologia social e arraiga-se na noção de cultivo de si. Por um lado, dissocia *humanidade* e *sociedade* (afastando-se, assim, do próprio ideal da Revolução Francesa), por outro, amplia a importância do âmbito da *atividade espiritual* do homem (BRITTO, 2010) como sua finalidade em si, tornando sociedade e espécie apenas meios para alcançar sua destinação.

Do século XVIII para o XIX, desse modo, a *Bildung* passaria de uma simpatia cosmopolita que Kant nutria pelo pensamento crítico-social da Revolução para ser substituído, nos debates acadêmicos e culturais, por um nacionalismo individualista que apareceria em reação, segundo Weber (2006), aos fracassos políticos sofridos pela Alemanha contra Napoleão Bonaparte. Dessa reelaboração da noção de *Bildung* decorrem dois movimentos aparentemente antagônicos, mas que constituiriam a vida intelectual alemã e se disseminariam ao longo do século XIX e inclusive do XX em outras localidades.

Por um lado, o tema da *Bildung*, segundo Jessé de Souza (1998), recobraria o sentido espiritual e sagrado do autocultivo oriundo da reforma luterana protestante na Alemanha. A privatização da fé envolveria a relação direta com a divindade, privilegiando mais a vida subjetiva que a vida social. A herança pietista desaguaria na figura demiúrgica de Goethe, caracterizado por uma paixão pela introspecção espiritual, agora laica, e uma acentuação da indiferença política, guardando a mesma *sacralidade* em relação ao processo de autocultivo.

A liberdade de pensamento deveria ser, assim, prioritária em relação à liberdade civil, fazendo coincidir o cultivo de si com uma *autossubordinação política* – como em Kant. A experiência formativa da *Bildung* seria característica de uma cultura aristocrática e a *virtude do povo* consistiria na obediência sem a perda da dignidade (SOUZA, 1998).

Por outro lado, partindo exatamente do individualismo aristocrático e espiritualista, há todo um processo de institucionalização da *Bildung* que Humboldt elabora com seus ensaios sobre a reforma das instituições de ensino superior na Alemanha. Dentre os conceitos ou princípios, Weber (2006, p. 124) enumera os principais:

> 1) as Instituições Científicas Superiores devem gozar de plena autonomia – não intervenção do Estado –, e liberdade de pesquisa, de investigação; 2) as Instituições Científicas Superiores são responsáveis, [segundo Humboldt] "de um lado, pela promoção do desenvolvimento máximo da ciência. De outro, pela produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral [*geistige und sittliche Bildung*]"; ou seja, professor e aluno existem em função do desenvolvimento da ciência; 3) a pesquisa e o ensino são indissociáveis.

A institucionalização da *Bildung* não teria impedido, por sua vez, o próprio assentamento das bases de uma *vida intelectual* ou *espiritual* dos que se dedicam à ciência e à pesquisa motivados pelo ócio, a despeito das instituições. A *Bildung*, então, poderia se referir

> Ao conjunto de instituições, disposições e meios que auxiliam o indivíduo na sua incorporação e assimilação de determinados conhecimentos, pontos de vista gerais e habilidades de caráter fundamental e universalmente válido como elementos fecundos, livremente disponíveis da vida espiritual, para atingir com isso um grau de capacitação ética e espiritual (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 172)

O ponto em comum no desenvolvimento da noção de formação como *Bildung* residiria, portanto, na suposição do homem como agente de sua própria formação em relação ao mundo, com Kant, e à cultura, com Goethe e Humboldt, em que a dimensão moral, a dimensão cognitiva ou intelectiva e a dimensão estética seriam trabalhadas interligadas e em sua totalidade, concedendo uma espécie de primazia do espírito sobre o corpo, do intelectual sobre o emocional, para a o pensamento educacional da posteridade.

De acordo com Carlos Noguera-Ramirez (2011), a *Bildung* se aproximaria de dois outros conceitos: *eruditio*, proveniente da Didática do século XVII e relativo ao cultivo do espírito pela sabedoria das artes e das ciências; e *instrução*, não compartilhando do sentido de aquisição de conhecimento ou do caráter enciclopédico do acúmulo de saberes, como se o ser humano fosse algo da ordem da passividade, mas em um sentido propriamente ativo, relativo

à força plástica espiritual, contribuindo para a constituição das ciências do espírito ou das ciências humanas em seu caráter performativo e de aplicabilidade.

O pensamento da *Bildung* teria logrado chegar à contemporaneidade de acordo com, em primeiro lugar, uma lógica do mercado (KOTZ, 2018) e, em segundo lugar, uma lógica do individualismo. Devido a seu comprometimento com a noção kantiana de formação atrelada ao esclarecimento, o pensamento e a atividade intelectual de Habermas poderiam ser caracterizados como uma *anti-Bildung* (SOUZA, 1998), por ter supostamente renunciado à primazia da dimensão do indivíduo e do autocultivo em nome de uma esfera pública de solidariedade socioformativa.

> A questão para Habermas passa a ser perceber uma lógica de desenvolvimento ocidental que não se reduza ao aspecto técnico-instrumental, por um lado, nem às formas tradicionais de moralidade particularistas de fundo metafísico ou religioso, por outro. [...] A estrutura da ação comunicativa pretende captar a presença do interesse geral no interesse particular, na medida em que vincula a teleologia típica à toda a ação com a necessidade de consenso. (SOUZA, 1998, p. 33).

A tese da mudança estrutural da esfera pública seria, ainda segundo Jessé de Souza, uma história da decadência. O desenvolvimento, nos séculos XVIII e XIX, da esfera privada em direção a uma esfera pública burguesa, como um campo, incialmente, de sociabilidade civil para as trocas de experiências, saberes e informações sobre o drama da vida burguesa, teria permitido o desbloqueio da subjetividade das amarras da tradição moral, ensejando uma "construção consciente da vida interior" (SOUZA, 1998). Ao mesmo tempo, e principalmente, a constituição dessa esfera pública promulgaria a politização dessa mesma esfera, tematizando a vida pública e social sob a ótica de uma nova racionalidade. Mas a contemporaneidade, segundo a leitura decadente habermasiana, ao falhar em dar relevância à vida pública mais do que à vida interior, teria permitido que todo tipo de tirania da vida privada assolasse a esfera pública e seu caráter formativo.

Todavia, uma tênue linha histórica ligaria essas figuras separadas por temporal e geograficamente, de modo a criar uma série histórica discursiva que põe em relação a crítica e a formação: a crítica jornalística para a formação do povo (Voltaire), ensinando-o sem impor ao outro (Pope, De La Motte), o esclarecimento como uso público da razão do erudito (Kant), o autocultivo formativo do espírito (Goethe) e a crença na formação pelo debate público (Habermas). Habermas ao recusar o individualismo da *Bildung*, não nega o caráter formativo da razão pública, praticada sobretudo por aqueles a quem o espírito é objeto de trabalho constante como são os intelectuais. Goethe, admirador de Voltaire, por sua vez, teria

encontrado no gênio e na obra do *philosophe* francês o ideal de uma vida espiritual e intelectual.

Em relação diametralmente oposta a essa história de decadência, o que seria possível de destacar no percurso até aqui sugerido é o fato de se atestar a continuidade (ou o retorno) de uma concepção kantiana de formação pelo esclarecimento, agora mediante um recrudescimento das trocas públicas de ideias e informações, depositando a fé na redenção dos conflitos da humanidade por meio de uma sociabilidade hipercomunicativa.

3.4 O nascimento do intelectual, revisitado

Em 13 de janeiro de 1898, um artigo de Émile Zola (1898/2008) ganhava as páginas do jornal *L'Aurore* com o seguinte título: *J'accuse...!* Endereçado ao então presidente da república da França, Félix Faure, o texto em forma de carta aberta saía em defesa do oficial do exército francês, Alfred Dreyfus, condenado em 1895 à prisão perpétua na Ilha do Diabo, na Costa da Guiana Francesa, por um suposto protagonismo em um caso de espionagem, conspiração e traição contra sua pátria.

Em 1898, por insuficiência de provas, foi realizado um segundo julgamento, que manteve a sentença, provocando a indignação de Zola e de demais cidadãos e atores sociais, culturais e cientistas. Em sua carta endereçada ao representante maior do Estado francês, o escritor francês defendeu Dreyfus de forma veemente e apaixonada, considerando-o inocente e vítima de uma trama política antissemita.

O caso tratar-se-ia, segundo Zola (1898/2008, p. 35), de um "supremo golpe em qualquer verdade, em qualquer justiça". Para o literato, a verdade não reconhecida, não assumida ou revelada pelas maiores instituições do Estado seria como uma *mancha* para a nação. Ao longo da carta, Zola expõe toda a trama que àquela altura já era de conhecimento público, entre traições, antissemitismo, proselitismo político e religioso.

Destaca-se, em primeiro lugar, o tipo de envolvimento que Zola estabeleceu com o acontecimento, à época do segundo julgamento e da manutenção da sentença de degredo. Poderíamos utilizar o termo *engajamento* se por ele entendêssemos simplesmente a participação ativa em assuntos e circunstâncias de relevância política e social, como um modo ativo de endereçamento aos acontecimentos de seu tempo.

Entretanto, Zola não se engaja por razões políticas ou religiosas, tomando o partido do judaísmo ou da denúncia de tal ou qual partido ou vertente política. Antes, esses campos entram a reboque no discurso do escritor francês em proveito de um tema que atravessa toda a carta: a verdade. Por assim dizer, supomos que Zola (1898/2008, p. 35-36) teria engajado-se no discurso verdadeiro ou, simplesmente, empreenderia uma espécie de luta pela verdade e por todos os efeitos que decorressem do ato de dizer a verdade.

> Vou falar a verdade, pois prometi resguardá-la, já que a justiça, conspurcada diversas vezes, não faz isso, plena e inteiramente. Tenho o dever de falar, eu não quero ser cúmplice. Minhas noites seriam assombradas pelo espectro de um inocente que sofre no além-mar, mergulhado na mais dolorosa tortura, por um crime que ele não cometeu.

Em segundo lugar, o escritor francês passa sistematicamente a desmantelar, como estratégia analítica, toda a mecânica jurídica do processo, o envolvimento entre os personagens, seus atos, as instituições e as deliberações. Aponta ao principal oficial militar envolvido na trama, a fim de acobertar outro oficial, o verdadeiro espião. Descreve os procedimentos e instâncias de produção da verdade (a investigação nada imparcial; os documentos secretos e a produção de documentos falsos; os processos internos sem tornar públicos os encaminhamentos). Delata, enfim, as *paixões religiosas* e o *preconceito corporativista* dos superiores do Ministério da Guerra por ignorarem e depois ocultarem a verdade, mesmo após ela ter vindo à tona. Ao recusarem a revisão de todo o processo, os magistrados teriam se tornado cúmplices do crime de injustiça apenas para salvaguardar a autoridade e supremacia de suas deliberações anteriores. Na voz do Estado parafraseada por Zola (1898/2008, p. 41):

> A opinião preconcebida, que levaram para julgamento, é evidentemente essa: "Dreyfus foi condenado por traição por um Conselho de Guerra, é, portanto, culpado; e nós, O Conselho de Guerra, não podemos declará-lo inocente, pois sabemos que reconhecer a culpa de Esterhazy é proclamar a inocência de Dreyfus". Nada os demoveria dessa ideia.

Por fim, o que parece estar em jogo ao longo de toda a carta-manifesto é a tensão entre diferentes modo de produção da verdade: de um lado, a razão do Estado e seu aparato militar, judicial, burocrático etc., tecendo uma verdade dogmática e interessada; de outro, uma espécie de razão universal encarnada no papel do homem cultivado e instruído, defensor da verdade do mundo que é, ao mesmo tempo, a verdade em si e por si mesma – a verdade dos acontecimentos encarnada na palavra verdadeira do indivíduo, comprometida com a

exposição pública daquilo que deveria ser conhecimento de todos, contra todas as instâncias oficiais e assumindo os devidos riscos. Em torno desse embate, todo um jogo de contrários, de troca de essências, de impureza e purificação se desenlaça, pelo qual "os canalhas foram purificados, e os honestos, manchados" (ZOLA, 1898/2008, p. 43).

O objetivo de Zola, entretanto, era um só: denunciar o *crime* contra um inocente, que se torna, por sua vez, um crime contra toda a humanidade, perpetrado pelo Estado e sua cúpula ministerial (ainda mais, a militar), instituições que deveriam salvaguardar exatamente a justiça do indivíduo particular e em geral. Zola (1898/2008, p. 46) faz a denúncia contra o crime de fazer do "sabre o deus moderno", quando toda a ciência humana estaria "a serviço da obra iminente da verdade e da justiça". Verdade da ciência, do conhecimento proveniente dos estudos, contra a violência do Estado. Verdade que, segundo Zola (1898/2008, p. 48), estaria "apenas a caminho" e ninguém a deteria, pois "quando a verdade fica soterrada, ela toma corpo, e ganha tal força explosiva que, quando explode, leva tudo consigo". Em última instância, é em nome de "uma paixão pela verdade" que Zola (1898/2008, p. 51) denuncia, acusa e fala.

Em setembro de 1893, Rui Barbosa partiu para seu exílio, acusado de conspiração contra o Governo pelo então presidente Floriano Peixoto. Depois de alguns meses de idas e vindas para a Argentina, finalmente, partiu para a Europa em março de 1894. Pressões políticas e diplomáticas fizeram que ele se transferisse para a Inglaterra. Identificado com o liberalismo político britânico, fixou residência em Londres. Somente em 1895, no governo de Prudente de Morais, Rui regressaria ao Brasil, desembarcando no Rio de Janeiro no final do mês de julho.

Durante o exílio inglês, Rui Barbosa escreveria as *Cartas de Inglaterra*, colaboração enviada periodicamente ao *Jornal do Commercio*. Dentre uma variada gama de assuntos, teria destaque o primeiro artigo, abordando a questão Dreyfus, publicado em fevereiro de 1895, mas redigido apenas dois dias após a oficialização da condenação. A condenação do capitão francês, de credo judaico, despertava debates apaixonados e teve ampla repercussão no Brasil (SENNA, 2005; ALMEIDA, 2008).

Defensor intransigente da legalidade, Rui protestou contra as graves irregularidades do processo que levaram à condenação e deportação de Alfred Dreyfus para a Ilha do Diabo, antecipando-se, em três anos, à carta aberta do escritor Émile Zola.

O texto do intelectual brasileiro pode ser dividido em três partes principais: a primeira é uma espécie de apresentação geral; a segunda apresenta a recepção/repercussão do caso nas imprensas inglesa e francesa; e a terceira parte, a maior, traz reflexões sobre os aspectos

jurídico-políticos do caso. Boa parte de sua análise do processo do capitão Dreyfus é baseada nos artigos de jornais franceses e ingleses, com vistas a tecer uma reflexão conjunta tanto sobre os princípios do direito quanto sobre o papel da imprensa e seu impacto na população.

Nos parágrafos de apresentação, Barbosa (1895/2008) anuncia sua empreitada argumentativa a partir da análise de duas *consciências*, dois *feixes diferentes de luz* em direção ao mesmo acontecimento trágico: uma, que buscou *resolvê-lo*; outra, que visou *considerá-lo* – ambas com diferentes matizes de *qualidades de ordem moral*, pertencentes tanto ao espírito quanto à história das duas grandes nações: França e Inglaterra.

A primeira série de reflexões e questionamentos que pudemos aglutinar refere-se ao papel da imprensa e sua atuação no caso, tanto na França como na Inglaterra. Esta nação, que acolhera Barbosa em situação de exílio, exercia tremenda fascinação sobre o autor (ALMEIDA, 2008). Relacionando jornalismo e direito, atribui a "retidão própria dos costumes jurídicos deste país" (BARBOSA, 1895/2008, p. 58) à *sóbria* atividade jornalística dos jornais ingleses, distante de qualquer fanatismo popular.

Segundo Rui Barbosa, as reportagens inglesas abordavam o caso de modo a descrevê-lo, com os pormenores do julgamento e da própria reação popular francesa. Na sua grande maioria, tais descrições eram acompanhadas de questionamentos e suspeitas sobre a culpabilidade do acusado.

Em sua análise dos artigos de jornal que circulavam, Barbosa constatou como a imprensa inglesa comparou a cerimônia de condenação à guilhotina aos eventos medievais de suplício público, elevando os requintes de degradação moral da figura de Dreyfus. Diante de relatos sobre o *estoicismo* com que o capitão enfrentou tal ritual, os ingleses teriam suscitado a possibilidade de que algum erro tivesse sido cometido contra o acusado, apontando para uma provável arbitrariedade na condução do processo e para as intenções obscuras de sua condenação.

A imprensa inglesa, da mesma forma, indagava-se sobre como a população francesa poderia estar tão cheia de ódio e certeza da culpa do capitão sem saber exatamente qual era o crime. Com isso, segundo Barbosa, delatava o duplo sentido da vergonha que envolvia todo o processo: por um lado, os franceses exaltavam e tornavam pública a sentença ocorrida num ritual vergonhoso de desonra; por outro, sustentavam e defendiam um vergonhoso julgamento cujo processo manteve-se a todo momento *huis-clos*, oculto para o público.

A partir da leitura das atas do processo, os jornalistas ingleses suspeitavam também das próprias circunstâncias em que o Conselho de Guerra francês havia

se constituído, o que não favorecia a hipótese de que tal Conselho "estivesse em condições de deliberar com toda a imparcialidade precisa", como escreve Barbosa, 1895/2008, p. 69), muito embora não se duvidasse da "honorabilidade dos oficiais que constituíram o tribunal". A imprensa inglesa realizava uma investigação descritiva, por meio de hipóteses que não chegavam a julgar ou condenar de antemão o objeto da notícia, mas colocavam em causa a veracidade de todos os acontecimentos tais como eram narrados e circulados.

Para Barbosa, se, por parte da imprensa inglesa, a sobriedade, a descrição e a suspeita eram seus principais instrumentos de análise, em contrário, a imprensa francesa operava com a boataria e a impulsividade.

Desde o princípio do caso, os jornalistas franceses fariam dura campanha contra o crime de espionagem, provocando a exaltação e a ira da população contra o acusado. Por exemplo, realiza o vazamento de informações sobre a culpabilidade de Dreyfus assegurada de antemão pelo alto escalão do Exército. Os efeitos de tais atos eram tão nefastos que caso alguém duvidasse da culpa de Dreyfus "seria encarado com o mesmo horror e o mesmo ódio que o próprio traidor" (BARBOSA, 1895/2008, p. 59).

A imprensa seria capaz de despertar a *força violenta e cega* de toda uma nação, como os movimentos inconscientes da natureza física (BARBOSA, 1895/2008). Na ocasião da condenação na Escola Militar, a reação popular, já impulsionada pela imprensa, era composta por insultos raivosos e vociferações de morte. A cusparada na cara de Dreyfus em sua marcha final, noticiada pela imprensa inglesa, dava o tom da situação.

Tal capacidade de superexcitar os ânimos e influenciar decisões foi elevada ao ridículo por Barbosa ao trazer à tona a corriqueira atuação do jornal *Figaro*. Como forma de recrudescer a rivalidade com o país do outro lado da Mancha, o periódico, conhecido pelo seu viés difamatório, havia posto em circulação a notícia de que ingleses teriam inventado um novo esporte: o tiro-ao-alvo com franceses nas viagens em terras longínquas.

Uma segunda série de reflexões versa sobre os aspectos jurídico-políticos do caso. Num primeiro momento, Barbosa refere-se ao procedimento protocolar do julgamento. Destaca o obscurantismo da forma como foi tratada a principal prova da traição de Dreyfus: um documento (o famigerado *bordereau*), supostamente redigido do próprio punho do acusado, no qual constariam informações secretas de importância vital para a segurança nacional do país. Em nenhuma ocasião tal documento foi apresentado para o advogado do acusado ou mesmo divulgado à população. Mesmo após as análises de especialistas, ora confirmando ser a carta de Dreyfus, ora não ser, a legitimidade do documento nunca foi questionada no processo.

Tendendo para a abordagem da imprensa inglesa, Barbosa indigna-se com o ritual de condenação perpetrado pelo Conselho de Guerra francês. A destituição do uniforme e das honrarias de Dreyfus no pátio da Escola Militar, à luz de todos os presentes, contrariavam o espírito iluminista de origem francesa e ignoravam os princípios jurídicos de justiça e decoro conquistados à época, corroborando a semelhança com tipos de tortura de outros tempos.

De acordo com Barbosa, num país morbidamente sensível ao delírio coletivo, agravado por derrotas em guerras pregressas, a atitude de uma imprensa como a francesa parecia ser tanto a *raiz* como o *reflexo* de uma mentalidade de homens públicos e de cultura acostumados a formar juízo antes da análise detalhada das situações. Mentalidade reforçada, por sua vez, pelo receio de serem tomados pela população como carentes de patriotismo e inaptos a governarem os rumos da nação.

Nada seria menos estimável, nas palavras de Rui, caso uma democracia operasse sob um cenário de pressão popular. A *odiosa* e *irresponsável orgia pública* gerada pelo desenrolar do caso constituía o mais forte argumento contra uma nação regida pela autoridade popular, pois "se o número não souber dar razão dos seus atos, se as maiorias não se legitimarem pela inteligência e pela justiça", um governo popular não seria "menos aviltante que o dos autocratas" (BARBOSA, 1895/2008, p. 60). A justificativa do patriotismo tampouco deveria fundar tal poder popular. Um patriotismo dessa fisionomia, *histérico* e *obsessivo por traições*, "que julga de oitiva, fulmina por palpites, e instiga os magistrados a prevaricar" (BARBOSA, 1895/2008, p. 60), antepunha a popularidade à justiça e assimilava-se a ditadura.

Pistas de uma filosofia do direito de Barbosa começam a se configurar nesse ponto. Segundo o jurista brasileiro, a justiça, na forma da lei e das instituições legisladoras, deveria estar acima de qualquer outra instância política, fosse ela executiva ou popular. Os perigos da inversão desse princípio revelavam-se ao longo do processo, por exemplo, na tentativa do agravamento da pena mesmo após a condenação, com a qual os magistrados franceses tentaram transformar o exílio de Dreyfus, localizado anteriormente no interior do país, numa viagem até a ilha da Guiana, onde sua pena seria "mais áspera, mais inóspita, menos habitável do que as contempladas na lei sob que se proferiu o julgado" (BARBOSA, 1895/2008, p. 61). Esse elemento *retroativo* e *rancoroso* do direito francês denunciava uma nação carente de *disciplina jurídica*, tornando a lei e suas reformas em mero instrumento da vontade popular, como se a lei tivesse certo efeito pedagógico instantâneo de incutir no indivíduo sua essência.

As instituições e a lei deveriam ser para a população e o governo como *instrumentos reguladores* dos desejos e opiniões. Segundo o argumento de Barbosa (1895/2008, p. 64), quanto mais extraordinárias e formidáveis eram as circunstâncias, tanto mais o poder dos magistrados deveria estar assegurado para que "impulsos instintivos da multidão ou as aventuras irresponsáveis da autoridade" não pudessem contrariar o que fora acordado e definido em tempos de paz, com parcimônia e reflexão. Para Barbosa (1895/2008, p. 65), a observância estrita da lei era tanto o caminho para a garantia da justiça como o caminho de sua possível reforma, o "único remédio real aos seus defeitos", menos funestos, em todo caso, "do que o arbítrio da razão humana, encarnada no número, no poder ou na força".

No prefácio do livro *Castas da Inglaterra*, no qual reuniu este e outros artigos de jornal que escreveu enquanto estava exilado, Rui Barbosa (1896) enfatizou a importância da *tolerância* e do *debate de opiniões* para a formação da consciência popular. A prática da *discussão* e a possibilidade de criar um *antagonismo político* pela pressão intelectual exercida de fora das instituições políticas seriam a chave para a constituição de um bom governo. Todo regime que não comportasse tais princípios – como ocorrera, em sua opinião, com o nascente sistema republicano brasileiro – acabaria por monopolizar o poder e impor sua jurisdição, por mais idealizada que fosse sua concepção de política. O discurso crítico, como discurso público que pleiteia uma verdade inaudita ou indesejada, ajudaria a fiscalizá-lo e moralizá-lo.

Entre Zola e Barbosa – talvez, uma linhagem que partiria de Voltaire e Kant –[21] existem algumas semelhanças e diferenças. Em comum, uma espécie de defesa do ato de tornar públicos os acontecimentos e suas interpretações, para tornar possível a confecção de uma verdade que o público possa julgar por si próprio. O princípio da publicidade deveria orientar o exame e o julgamento dos acontecimentos, de forma a estabelecer uma relação racional entre o cumprimento da lei, as ações do Estado e a condução da opinião popular. Do ponto de vista foucaultiano, seria possível perspectivar como o princípio da publicidade demonstraria a constituição da verdade por meio de uma luta política e que, para além das instituições estatais, seria possível modificar as políticas de verdade pelo debate público.

A questão da coragem, embora mais tímida no texto de Barbosa, não deixa de ser um componente estruturante das análises que pretendiam contestar a autoridade jurídico-militar, mas também da opinião popular, muitas vezes adversa àqueles que se posicionam em oposição à opinião pública.

[21] A título de curiosidade, tanto Voltaire quanto Barbosa teriam escrito, desde seus exílios na Inglaterra, para a opinião pública de sua terra natal o quão fascinados estavam com a cultura britânica.

Em que pesem as semelhanças entre os modos de endereçamento, parecem emergir duas configurações diferentes de seu realizar o discurso crítico, público, voltado a um acontecimento do presente. Um dos modos de compromisso é vertical, de identificação direta entre o discurso de um sujeito e o acontecimento ao qual ele se direciona. Trata-se de um modo de endereçamento belicoso, de enfrentamento de um poder explícito, que arrisca sua própria existência a fim de combater seu efeito imediato e modificar o resultado de um juízo, de mudar radicalmente a verdade em questão – é o texto de Zola. O outro modo é mais analítico e indireto em relação ao acontecimento, menos envolvido com a mudança do veredito sobre um determinado acontecimento, não obstante visando abordar situações semelhantes alhures. Trata-se de um modo que, pode-se dizer, é menos violento ou acusativo do que munido de uma intencionalidade instrutiva, ou seja, mais cuidadoso com a repercussão e com a circulação dos discursos e seus efeitos na opinião pública e na população – é o texto de Barbosa.

Não obstante possa haver relações de belicosidade em discursos educativos ou intenções instrutivas nos discursos aguerridos, ainda assim, vemos a discrepância entre um uso público e um uso privado da razão nos textos de Zola e Barbosa. Ambos eruditos em suas especialidades, a importância da especialidade para a verdade de seu discurso pende para o lado de Barbosa. Com seu conhecimento jurídico, bem como sua experiência como jornalista e editor, consegue abordar um evento específico, tornando-o um problema universal, entre justiça, política, circulação e população. É seu conhecimento específico que conduz grande parte da análise, aliado ao domínio de um vocabulário singular a ponto de escrever de maneira acessível aos leitores leigos, próprio para publicação em um jornal que já era próprio da comunicação de massa no final do século XIX.

Se em Voltaire encontrar-se-ia ambos os discursos, o denunciativo-belicoso e o especializado-formativo, na pena de um dos últimos pensadores e escritores multidisciplinares, prolixos e altamente produtivos, no caso Dreyfus observa-se a fratura do discurso crítico como dois modos de ser do discurso, dois modos estabelecer a relação entre verdade e poder: de um lado, um contrapoder de apelo jurídico; do outro, um poder magisterial alargado.

A crítica político-social, segundo Michael Walzer (1987), característica do discurso de Zola, estaria mais para a filha educada das queixas populares e da politização do literat. A crítica, filha do discurso anticlerical e espiritualizado da ciência, por sua vez, estaria cada vez mais advogando um papel educativo da especialização – como no texto de Barbosa – cujo

alvo, em vez das estruturas de organização social, seriam cada vez mais a vida cotidiana dos indivíduos em sociedade.

3.5 Educacionalização da crítica: o poder magisterial do *êthos* intelectual

O discurso crítico, público e veridictivo, durante os séculos XVIII e XIX, adquire sua condição de possibilidade por meio da associação com a prática jornalística que emerge com a grande imprensa. Desde a segunda metade do século XVII, com o surgimento do *Journal des Savants*,[22] publicação periódica considerada a mais antiga e ainda ativa, estaria em atividade um processo de intercâmbio cultural de cunho formativo entre os sábios. Tal prática, aperfeiçoada por Pierre Bayle – admirado por Voltaire como um dos principais filósofos de sua época (VOLTAIRE, 1764/1984) – com seu *Nouvelles de la République des Lettres*, publicado a partir de 1684, estaria no cerne da transição de um poder soberano para os novos regimes despótico-esclarecidos e republicanos, em que a cultura da razão pública era um meio de civilizar e educar a população (ARAÚJO, 2014).

Justamente quando se torna uma atividade formativa não mais apenas em direção a uma comunidade de letrados e especialistas como também fixando seu objetivo sobre a grande massa de cidadãos, com a massificação da imprensa, a crítica consegue atuar como um contradiscurso paralelo ao poder ao mesmo tempo em que adquire o status autônomo de discurso verdadeiro, estendendo seu efeito de condução de conduta em extensão e em intensidade.

Por volta de 1843, Honoré de Balzac (2004) redigiu uma série de panfletos sobre a prática jornalística moderna, recenseando as forças da imprensa. Em suas análises sobre o publicista e o crítico, aquele que publica sobre os fatos políticos e aquele que analisa as obras culturais, revela como a relação entre *governo* e *escrita* constituir-se-ia como a mais nova e eficiente maneira de *conduzir os homens*. O Caso Dreyfus desponta nesse cenário e presta um testemunho grandioso sobre a influência da imprensa na população e, sobretudo, do papel dos intelectuais nesse jogo discursivo circulante.

No mesmo ano da publicação do texto de Zola, Rui Barbosa (1898), como redator-chefe do jornal *A Imprensa*, escreve na página inicial uma espécie de programa ético, político e pedagógico para o intelectual, um mestre do pensamento e da palavra, que se firmara como jornalista:

[22] As edições do jornal, do primeiro número até a atualidade, podem ser encontradas no site <www.persee.fr>.

> Embora as maiores instituições humanas se alienem, ou enxovalhem, resta-nos sempre uma, tão nova nos lábios de Gladstone como nos de Pericles: a instituição divina da palavra, capaz só por só de reconquistar todas as outras, quando associada à mysteriosa omnipotência da verdade. Tiraram-lhe a majestade da tribuna, pela qual os parlamentos governam. Mas ficou-lhes a imprensa, que se impõe aos governos, domina os parlamentos, e instrue os povos. Considerada como órgão desta funcção, avulta incomparável, no mundo moderno, a sua grandeza. (BARBOSA, 1898, p. 1).

Comparada à tribuna, onde grandes homens públicos faziam seus discursos, a função do jornalismo, segundo Barbosa (1898), seria concebida como publicidade da palavra: instituição divina quando associada à misteriosa *onipotência da verdade*; que resistiria à corrupção de instituições republicanas recém-constituídas e já degradadas, como alternativa para que as nações fossem bem governadas e os povos instruídos.

A missão de uma imprensa sob o jugo dos especialistas e intelectuais era avultada por seu prestígio crescente, por sua beleza deslumbrante, pelas temeridades e sacrifícios necessários para superar as seduções do jornalismo. A fim de delimitar o trabalho do intelectual no jornal, três digressões marcaram esses primeiros parágrafos redigidos por Barbosa.

Em primeiro lugar, o jurista brasileiro trata da relação entre a palavra pública e a verdade. Segundo Barbosa (1898, p. 1), o valor e o poder de sua palavra se originariam da "transparência luminosa de sua acção sobre a sociedade", da "correspondência com os sofrimentos populares", em solidariedade às "reivindicações do direito", inconciliáveis com a existência da "ignorância, da mentira, da torpeza". Nenhum jornalista sobreviveria mais de oito dias sendo exagerado e alimentando falsos testemunhos, conclui o editor brasileiro, uma vez que os eventos estariam lá para negá-los.

Em segundo lugar, Barbosa discorre sobre a ética de um jornalista, suas virtudes essenciais, sujeito que assume uma das maiores responsabilidades para consigo mesmo, para com o próximo e para com Deus. A consciência de sua fraqueza em relação a todas as aspirações humanas o preservaria de ser corrompido. Nem o heroísmo nem o dever cívico concorreriam com a extensão de sua *coragem*, de sua *abnegação* e do emprego de suas forças em face do *combate* diário. Logo, o intelectual-jornalista de Barbosa incorporaria audácia sem vaidade, persistência com fé, sem se exibir ou se acovardar, sem necessariamente envergonhar-se de sua humilde tarefa.

Em terceiro lugar, estabelece-se uma associação entre jornalismo e educação, a fim de ampliar tanto o sentido de educação quanto o alcance da atividade do jornalista como portador de uma verdade que deve se tornar pública. Embora o jornalismo comercial e industrial

estivesse ascendendo em larga escala, degenerando-se em *sensacionalismo* e *idolatria pela notícia*, Barbosa (1898) advoga por fazer do jornalismo um *instrumento da educação nacional*, cuja prática deveria ser encarada como um *sacerdócio* e uma *vocação*.

O jurista brasileiro passaria a anunciar, então, as várias atribuições dessa vocação sacerdotal: um *mestre* das primeiras letras, um catedrático da democracia em ação, um advogado e também um censor dos costumes, um membro da *família* e um *magistrado*. "Bebidas com o primeiro pão do dia", escreve Barbosa (1898, p. 1), "suas lições penetram até o fundo das consciências inexpertas, onde vão elaborar a moral usual, os sentimentos e os impulsos, de que depende a sorte dos governos e das nações".

Tal como Barbosa o formulou, o intelectual como jornalista dispensaria as profanidades da prática publicista e deveria tornar a imprensa em uma *grande escola*, na forma um alargado *magistério*, promovendo "a cultura quotidiana do espírito público, ministrada sob o voto de professar a verdade, insinuar o bello, advogar o bem" (BARBOSA, 1898, p.1). Se ainda não possuísse o conhecimento necessário para uma boa convivência em uma sociedade republicana e democrática, o povo se formaria por um jornalismo de massa feito por especialistas para elaborar a moral usual, isto é, seria governado pela disseminação de uma moral republicana para aprender a governar a si mesmo, condição propícia para o bom governo democrático. Quanto mais frutífero e poderoso fosse o jornalismo de um país, melhor seria sua sorte.

Quase uma década depois, Arthur Orlando de Silva (1908, p. 132), filósofo, jornalista e jurista brasileiro, mantém a mesma relação entre jornalismo e educação, pois

> Depois da descoberta da imprensa e outros meios de comunicação do pensamento, a instrução cientifica, estética, moral e filosófica passou da escola para o jornal. A escola deixou de ser um instrumento de cultura, um fator de progresso para se restringir a ensinar a ler e a escrever maquinalmente palavras.

Do ponto de vista educacional, a escola era uma invenção recém-institucionalizada, que teria ganho espaço há pouco mais de três décadas no Brasil. Precisamente em oposição à ideia de instituição escolar que circulava na época, com todas suas características coercitivas e que a fariam ser detestada por jovens e adultos, Silva (1908, p. 132-133) também afirmava, como Barbosa, o *jornal como escola*, caracterizando-o como

> escola *sui-generis* sem penas disciplinares, escola verdadeiramente livre, que o aluno não é obrigado a freqüentar, que penetra todos os dias pelas janelas no interior do lar como os raios do sol, escola que é a mais elevada

> expressão das relações livres entre as pessoas, umas que sentem necessidade de aprender, outras de ensinar.

Observa-se, precisamente, quando o discurso crítico, distinto da institucionalização escolar da época, consegue alcançar um estatuto de verdade. Encarnado na ética dos sábios e constituído pela função jornalística de um professor popular, o discurso crítico do especialista do presente estabeleceria uma correlação direta entre *êthos* intelectual e uma experiência formativa tanto de si quanto do outro. Tolerância, discussão, combatividade, coragem e liberdade de pensamento, características constitutivas desse *êthos*, tornariam a prática da escrita pública desses especialistas em uma nova forma de autoridade com uma intenção formativa dos cidadãos. Ademais, toda uma ideia de formação cultural e moral contínua por meio dos estudos e da erudição como embate entre a multiplicidade dos conhecimentos constituídos estabeleceria um jogo de governo de si e dos outros pela veridicção crítica do *expert*.

A linhagem kantiana da formação cosmopolita e esclarecida, por meio da defesa e disseminação de uma cultura erudita e científica com vistas ao mundo/sociedade, teria, assim, fundamentado boa parte do *êthos* intelectual da contemporaneidade.

O debate entre Émile Durkheim e Fernand de Brunetière em torno do Caso Dreyfus, que tomou lugar em duas revistas de divulgação cultural e científica, ganhou destaque como um dos primeiros documentos que teriam inaugurado toda uma literatura sobre o problema do intelectual e seu papel na sociedade.

A relação entre crítica e formação como condições de possibilidade de formação de uma ética do intelectual não seria furtuita. Em uma das primeiras definições do termo já teria colocado em questão exatamente esse trabalho de crítica e formação cujo fim seria a própria *inteligência*, como esse espécie de elemento que caracterizaria o objeto e o agente das práticas intelectuais.

> Notemos brevemente que essa palavra, bastante cômoda, não tem de forma alguma o sentido impertinente que se lhe atribuiu maldosamente. O intelectual não é aquele que tem o monopólio da inteligência: não há funções sociais em que a inteligência não seja necessária. Mas há aquelas onde ela é, ao mesmo tempo, o meio e o fim, o instrumento e o objetivo; emprega-se nelas a inteligência para alargar a inteligência, ou seja, para enriquecê-la com conhecimentos, ideias ou novas sensações. Ela é assim o todo dessas profissões (arte, ciência), e é por exprimir essa particularidade que se chegou muito naturalmente a chama de intelectual o homem que a ela se dedica. (DURKHEIM, 1898/2017a, p. 39).

No debate foi travado por dois distintos representantes da elite intelectual. De um lado, o erudito das humanidades, defensor de uma aristocracia eclesiástica-militar Brunetière

(1898/2017), articula uma crítica à *aristocracia do intelectual* e seu alegado *espírito científico* como fundamento de um poder inconteste, realizada pelo que se posicionava contra a intervenção de especialistas e professores nos assuntos políticos bem como seu individualismo que contrariava a autoridade das instituições estatais.

> A preponderância desmesurada da ciência em nosso tempo, a grande estima de que goza e o prestígio que tem o nome "ciência" e "científico" – tudo isso tem origem simplesmente na moderna crença na estabilidade, na perenidade e na imutabilidade das leis da natureza. Enquanto todas as outras pesquisas de erudição, história ou filosofia são universalmente consideradas conjecturais, e por isso seus resultados considerados incertos, a certeza científica ou experimental não é vista como um tipo de certeza, mas como a única certeza. [...] Para todo espírito um pouco cultivado, as religiões ou as metafísicas são apenas a projeção de seu sonho interior sobre o plano do universo e apenas o cientista entrevê algo desse universo e nos dá suas "certezas". Se, contudo, queremos enxergar mais perto e submeter essas "certezas" a uma crítica mais exata, parece que, como as demais, elas são apenas probabilidades. (BRUNETIÈRE, 1898/2017, p. 159).

Do outro lado, um ascendente professor universitário, Durkheim, alinhado às novas diretrizes das reformas universitárias francesas, inspiradas nas universidades alemãs, defendia uma *moral individualista universal* como principal contributo da cultura francesa à humanidade, inspirada tanto na Revolução quanto numa concepção sagrada de homem (DURKHEIM, 1898/2017a).

Como foi visto, o caso do capitão francês Alfred Dreyfus ficou caracterizado pela disputa entre os *dreyfusards* e os *antidreyfusards*, segundo a clássica chave de leitura de um embate entre os valores universais do homem (justiça, verdade etc.), encarnados pelos artistas e cientistas, e os interesses regimentais do Estado, na figura dos militares. Se abundam escritos que fazem referência ao caso, valendo-se principalmente da intervenção de Émile Zola, pouco se escreveu, contudo, ao menos em língua portuguesa, sobre o debate singular que decorreu logo após a publicação de *Eu acuso!*.

Ao contrário de como o debate se desenvolveu por parte dos antidreyfusards, que alegavam certo elitismo por parte dos intelectuais por questionarem o poder de deliberação do Estado e acreditarem estar munidos de qualquer poder ou legitimidade maior devido a seu espírito científico (BRUNETIÈRE, 1898/2017), não se trava de uma disputa religiosa, ideológica ou mesmo de salvaguardar a autoridade de uma classe social. Se o Estado estava em risco, não era o silenciar da liberdade de pensamento que o salvaria, uma vez que ele dependeria de tal princípio. O texto de Durkheim (1898/2017a) propõe exatamente este exercício: valer-se dos princípios do individualismo para sustentar a ordem social; fazer uso

da razão e da liberdade para fazer justiça, mesmo quando a autoridade do Estado está em questão. O nexo dessa coesão encontrar-se-ia na religião de humanidade, na religião do indivíduo, a qual pertence não só aos intelectuais, mas a todos os seres humanos.

A moral individualista professada por Durkheim (1898/2017a,), considerada uma *religião da humanidade*, uma *religião do hoje*, na qual o homem seria o fiel e o Deus, teria como dogmas os mesmos princípios da ética erudita iluminista desde Kant, como a autonomia da razão e o livre exame. Seriam esses dogmas que facultariam aos intelectuais intervir em qualquer temática política ou social que afrontasse tais dogmas.

O respeito à autoridade nada teria de incompatível com o racionalismo, desde que a autoridade estivesse fundamentada na própria razão. A defesa de um homem em geral e o hábito do método científico como princípios proporcionariam aos intelectuais a possibilidade de exercer sua autoridade para além de seu campo de especialidade.

> Se, portanto, nos últimos tempos certo número de artistas e, mais ainda, cientistas, acreditou dever discordar de um julgamento cuja legalidade lhe parecia suspeita, não é porque, na qualidade de químicos ou de filólogos, de filósofos ou de historiadores, eles se atribuem certos privilégios especiais e um direito superior de fiscalizar a coisa julgada. Mas é que, como homens, eles pretendem exercer todo seu direito de homens e salvaguardar para si um caso que depende exclusivamente da razão. É verdade que eles se mostraram mais zelosos desse direito que o restante da sociedade; mas simplesmente porque, seguindo seus hábitos profissionais, isso significa muito para eles. Acostumados, pela prática do método científico, a suspender seu julgamento até que se sintam esclarecidos, é natural que não cedam facilmente aos impulsos da multidão e ao prestígio da autoridade. (DURKHEIM, 1898/2017a, p. 51-53).

Os intelectuais, artistas e cientistas teriam se envolvido no Caso Dreyfus não por atribuírem a si algum *privilégio especial* ou *direito superior* de fiscalizar a coisa julgada, mas como *homens* habituados no *método científico* de suspender seu julgamento até que se sintam esclarecidos. O Caso teria lhes tocado particularmente, uma vez que a principal característica do homem em geral estava em questão: a de pensar com sua própria razão, para além da pressão popular ou da autoridade envolvida.

A herança iluminista que Durkheim (1898/2017a, p. 61) reivindica para a prática política do intelectual legitimaria sua "tarefa de libertar o indivíduo dos entraves políticos" que atrapalhariam seu desenvolvimento tanto social quanto científico e educacional. A liberdade política seria um meio, e não um fim, para outra liberdade: a de pensamento e formação, pois seu valor adviria da sua prática como *arma de combate*, cujo delicado manejo deveria ser aprendido e exercitado para orientar toda a *educação moral* do homem.

O uso da liberdade política dos intelectuais, mas também de todo cidadão, como meio para facultar a possibilidade de cultivo de uma experiência formativa, tanto de si como dos outros, teria feito Durkheim (1904/2017b, p. 170) anunciar, alguns anos mais tarde, uma forma de magistério alargado do intelectual, segundo o qual

> por meio dos livros, conferências e obras de educação popular [...] nossa ação deve ser exercida. Nós devemos ser, antes de qualquer coisa, *conselheiros*, *educadores*. Somos feitos para ajudar nossos contemporâneos a se reconhecer em suas ideias e sentimentos, bem mais do que para governá-los; no estado de confusão mental em que vivemos, que papel mais útil poderíamos desempenhar? Por outro lado, estaremos mais livres para cumprir esse papel se limitarmos nossa ambição a isso. Ganharemos mais facilmente a confiança popular quanto menos nos imputem interesses pessoais. Não é bom que se suspeite, no conferencista de hoje, o candidato de amanhã. (grifos do autor).

Retomando o problema kantiano do ponto de vista paradoxal da relação entre esclarecimento/população, encontram-se as condições pelas quais um indivíduo pode esclarecer-se: segundo Kant, se é o erudito ou o especialista que pode esclarecer, divulgando o conhecimento e estimulando a formação esclarecida do outro, incitando a coragem de pensar exatamente porque conseguiu, por seu próprio esforço, alcançar um modo de vida esclarecido, como alguém conseguiria esclarecer-se sob a tutela do esclarecido? A resposta kantiana encontra-se ora no tempo histórico do esclarecimento, paulatinamente desenvolvendo uma legislação mais justa por meio da fiscalização do filósofo.

Resposta que, ao longo do século XX, assumiu também uma conotação revolucionária, em que intelectuais engajados do proletariado promulgariam o exercício da crítica como conversão da população a um estado de consciência mais crítico e consciente das injustiças do Estado burguês.

Essa teria sido, por exemplo, a concepção educacional para a prática intelectual de Antonio Gramsci (1932-1933/1999, 1932/2001). No caso, uma vez assentada a premissa de que toda a população possuiria as qualidades racionais inatas de todo filósofo, a ética do intelectual deveria ser objeto de difusão pedagógica entre todos, tanto pela via escolar quanto pela jornalística, acreditando-se que, por meio de uma educação popular voltada para a disciplina intelectual e a ascese espiritual-racional, seria possível constituir sujeitos mais livres e emancipados.

> Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente — já que, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida uma determinada concepção do mundo —, passa-se ao

> segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: é preferível "pensar" sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, "participar" de uma concepção do mundo "imposta" mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na "atividade intelectual" do vigário ou do velho patriarca, cuja "sabedoria" dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação), ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1932-1933/1999, p. 93-94).

O momento da crítica consistiria nessa educação intelectualizada, não obstante agora popularizada. As reflexões que Gramsci fez em torno da escola e da prática jornalística, por exemplo, mostram bem como buscou implantar ou transpor uma espécie de ascese do estudioso como uma forma de disciplina para o trabalho com o conhecimento e o acesso à verdade. Na concepção de uma *educação ativa*, isto é, científica e intelectual, defendida por Gramsci (1932/2001), não seria necessariamente o professor que educaria – embora este fosse imprescindível devido a sua consciência dos conflitos sociais a fim de não transformar a relação entre conhecimento e discurso meramente retórico.

O princípio educativo das práticas intelectuais estaria, portanto, relacionado a uma cultura dos *estudos*, como aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida. A aprendizagem ocorreria sobretudo graças ao "esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade" (GRAMSCI, 1932/2001, p.40).

Por estudo, mais precisamente, Gramsci identificava o cultivo de certos *hábitos psicofísicos* apropriados para a convivência constante com os *mortos*, isto é, uma língua, a história de um rei, uma obra clássica, de forma a trazê-los à vida novamente. Pelo estudo, estaria sempre presente *no morto um grande vivo*, estudado para que as crianças se habituassem

> A estudar de determinada maneira, a analisar um corpo histórico que pode ser tratado como um cadáver que continuamente volta à vida, para habituá-las a raciocinar, a abstrair esquematicamente (mesmo que sejam capazes de voltar da abstração à vida real imediata), a ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo. (GRAMSCI, 1932/2001, p.46-47).

Por meio do estudo, um indivíduo mergulharia na história e adquiriria uma espécie de *intuição historicista do mundo*, uma *segunda natureza* alcançada não por uma vontade exterior, mas pela própria prática do estudo. Este estudo educaria sem a intencionalidade expressa de fazê-lo, com uma mínima intervenção educativa do professor. O estudo educaria porque instruiria sobre "experiências lógicas, artísticas, psicológicas", que eram feitas sem que "'se refletisse sobre', sem olhar-se continuamente no espelho", e era feita principalmente como "uma grande experiência 'sintética', filosófica, de desenvolvimento histórico-real" (GRAMSCI, 1932/2001, p.48).

O estudo seria, então, um trabalho muito cansativo, um verdadeiro tirocínio particular, não só intelectual, mas também muscular-nervoso. Hábito adquirido com esforço por processos de adaptação, aborrecimento e até mesmo sofrimento. Tal cultura de estudos deveria começar nas escolas, mas ser também difundida nas outras instâncias culturais da sociedade, como nos jornais, partidos políticos, institutos de cultura, academias etc., uma vez que nem todos seriam capazes de superar com a mesma destreza e rapidez os processos de adaptação para o estudo e se uma sociedade quisesse criar novas camadas de intelectuais especializados, alcançado os grupos sociais mais tradicionalmente excluídos dos círculos do conhecimento, seria preciso superar enormes dificuldades em termos de acesso ao conhecimento e educação para tal.

* * *

A crítica, em geral, foi assumida como a associação do pensamento filosófico ao jornalismo cultural, a palavra pública refletida; Kant e sua resposta à *Aufklärung* não seriam tanto o seu nascimento, mas sua formulação mais bem elaborada e duradoura.

A associação entre crítica e formação, a par de suas vertentes individualistas ou elitistas próprias a uma cultura de letrados e eruditos, teria participado, mesmo que de maneira antagônica, mas também reversível, dos processos de governamentalização do social evocados por Foucault (1978/2000), segundo a lógica de uma *expertise* laica, secularizada, visando a experiência formativa da população. Os deslocamentos sofridos pela relação entre crítica e verdade, entre os séculos XVIII e XIX, em suma, poderiam ser caracterizados por diferentes configurações estabelecidas entre técnicas e objetivos pedagógico-formativos.

Num primeiro momento, o discurso crítico, desempenhando um papel consultivo e pedagógico, teria como objeto a alma do príncipe. Voltaire com Frederico II. Palavra privada

do especialista para um objetivo público-privado, a formação do homem político que governa o povo.

Ao mesmo tempo, a crítica também seria um procedimento de formação para esses mesmos conselheiros, trocando interpretações e investigações entre si, garantindo sua sabedoria e também sua utilidade. É o que foi chamado de República das Letras, a comunidade dos sábios, a utopia do conhecimento universal por meio do jornalismo intelectual. Palavra pública dos especialistas com finalidade privada de sua própria formação.

Numa terceira configuração, caracterizada pelo que foi chamado de esfera pública política, o discurso crítico se tornaria uma prática adversária desenvolvedora da razão estatal, intolerante às injustiças para torná-la justa e tolerável à população. Tratar-se-ia do surgimento de um jornalismo cada vez mais educacional como ferramenta pela qual, paralelamente ao poder político, constituir-se-ia um poder vigilante, fiscalizador, instrutivo e moralizante, tanto do poder como da população. Uma espécie de autogoverno dos regimes democrático-republicanos que têm sua razão de ser na liberdade do indivíduo, permitindo a regulação do poder pela autorregulação promovida pelos críticos em relação à população.

Três deslocamentos – que são também três movimentos – moldariam a ideia de crítica como formação: formação do outro (político-político); formação de si e dos outros (crítico-cultural); formação dos outros pela formação do si ou autoformação (crítico-especialista). Se é possível corroborar o processo de *politização* da palavra estético-literária e cultural durante o século XVIII, conseguindo expandir o campo de atuação de um tipo de discurso em relação ao poder – no qual Zola é o exemplo de seu paroxismo –, talvez seja possível falar de uma educacionalização da crítica: transformação do discurso estético-cultural em uma experiência formativa do comportamento dos cidadãos para um melhor governo da população.

4 UM INTELECTUAL, UM PROFESSOR

A resposta kantiana apresentada em artigo de jornal acerca da possibilidade de emancipação de todos, como é de conhecimento da história da filosofia, pode ser considerada um pouco lacunar. Kant não é muito explícito sobre os processos que devem levar um indivíduo ou toda a população ao esclarecimento. É um texto que tenta, principalmente, demonstrar as condições de efetuar-se o esclarecimento, estabelecendo a relação entre a liberdade de pensamento – que caracterizaria o esclarecimento de si mesmo e, por sua vez, levaria à convocação para o esclarecimento de outros – e a liberdade civil – restringida pela obediência às instituições (TORRES FILHO, 1983).

Em *O mestre ignorante*, publicado em 1987, ano intenso para a temática dos intelectuais, o filósofo francês Jacques Rancière (1987/2011) ofereceu uma curiosa leitura da relação entre educação, intelectual e sociedade a partir da história do pedagogo francês Joseph Jacotot (1770-1840), criador de um método intitulado *Ensino Universal*. Sua atuação no campo educacional veio à tona logo após a Revolução Francesa, quando teria se defrontado com os debates sobre a nova ordem das sociedades, governos e instituições. Época na qual tratava-se de pôr fim às crises e convulsões e estabelecer a *ordem e o progresso*.

Como conta Rancière (1987/2011), a atuação pedagógica de Jacotot, descoberta por ele ao acaso ao simplesmente exercer sua vontade de ensinar, partiria do princípio da *igualdade das inteligências*, a ser verificado pela prática educacional de um mestre que ensinaria o que ignora. A ocasião para a criação de tal princípio teria surgido ao precisar ensinar a língua francesa a holandeses que a ignoravam, ao passo que também Jacotot ignorava a língua holandesa. Sem necessidade de explicação da língua tanto para os alunos quanto para o mestre, o método de ensino de Jacotot defendia a tese que poderia se ensinar o que se ignora por meio do esforço, impingido pelo mestre, de entrar em contato com os objetos de aprendizado. A igualdade das inteligências seria verificada quando se testemunhasse que todos seriam dotados da capacidade de aprender por si próprios.

Tal método teria sido desenvolvido no momento mesmo em que as sociedades europeias, em geral, e a francesa, em particular, recrutavam reformistas para pensar o papel e a estrutura das instituições de ensino estatais. Frente ao problema endêmico da desigualdade social, a reflexão sobre a instrução pública, ao longo dos séculos XIX e XX, teria assumido a feição de duas grandes estratégias de redução das desigualdades: a estratégia da escola progressista e a da escola republicana.

A primeira tratava de reduzir as desigualdades ao explicitar as regras do jogo pedagógico, a fim de operar uma racionalização das formas de aprendizagem adequada à população, o que, por outro lado, não deixava de reforçar a violência simbólica que se desmascarava. A segunda, por sua vez, pretendia levar um acesso igualitário e universal ao conhecimento para os cidadãos desiguais, o que, de fato, não reduziria as desigualdades, pois manteria a suposição de uma desigualdade inicial.

> A pedagogia tradicional da transmissão neutra do saber, tanto quanto as pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado da sociedade mantêm-se de um mesmo lado, em relação à alternativa colocada por Jacotot. Todas as duas tomam a igualdade como objetivo, isto é, elas tomam a desigualdade como ponto de partida. (RANCIÈRE, 1987/2011, p. 14).

Dessa forma, o problema social da desigualdade, abordado por meio da estratégia da instrução do povo, acabaria por manter a sociedade sob a lógica da desigualdade operante nas instituições escolares – o círculo da lógica do mestre, "a instrução dos ignorantes pelos sábios" (RANCIÈRE, 1987/2011, p. 180). A *desigualdade* como conceito ontológico da condição natural da população faria girar o círculo de uma sociedade pedagogizada, em que "a direção de uma multidão estúpida" ficaria a cargo da "casta inteligente" (RANCIÈRE, 1987/2011, p. 181).

Em entrevista sobre seu livro, Rancière (apud GUERREIRO, 2010, p. 38) deixa claro que o problema levantado por Jacotot não é o "da instrução e emancipação do povo, mas o de os indivíduos se emanciparem a si mesmos".

> Eu coloco a questão da emancipação em termos mais radicais. Kant diz que a emancipação é a saída de um estado de menoridade A questão que se coloca é a de saber como se sai desse estado. O modelo do Iluminismo é o de uma elite esclarecida que retira o povo, progressiva e lentamente, de uma situação de menoridade, da mesma forma que o mestre encaminha o aluno na via do saber. Trata-se do modelo pedagógico já tantas vezes posto em causa. [...] Enquanto se pensar a emancipação em termos pedagógicos, como uma tarefa dos educadores que vão guiar os ignorantes, as crianças e o povo na via do progresso, está-se a reproduzir o modelo do mestre. A emancipação dá-se quando alguém se declara capaz daquilo de que foi declarado incapaz". (RANCIÈRE apud GUERREIRO, 2010, p. 38).

O modelo iluminista do mestre – do intelectual como professor – parece redundar na lógica de uma sociedade pedagogizada, lógica encerrada nas instituições escolares, já exaustivamente analisada e combatida, como pôde-se observar, por toda uma linhagem de teóricos educacionais de cunho crítico. O que se percebe inquestionável, mesmo na leitura de Jacotot oferecida por Rancière, é o supracitado *imperativo* pedagógico-formativo, imponente desde a Idade Média, em que se transfere as habilidades e as técnicas de estudo, incitando o cultivo e o treino de uma vontade de saber, própria da vida intelectual, no aluno, no súdito, no cidadão. Ao final de seu livro, Rancière (1987/2011, p. 190) fez referência a esse imperativo como o princípio da *emancipação intelectual* de Jacotot: o credo "creio que Deus criou a alma humana capaz de se instruir por si própria, e sem mestres".

Ora, a capacidade de instruir-se a si mesmo consistiria na própria lógica das contemporâneas teorias da aprendizagem sem fim, do aprender a aprender, do autoconhecimento e do conhecimento de si como princípios de práticas tão disparatadas quanto próximas entre si, do construtivismo pedagógico à autoajuda (NOGUERA-RAMIREZ; MARIN-DÍAZ, 2014).

A crítica entendida como o uso de práticas pedagógicas fora de seu contexto institucional, isto é, como conjunto de "práticas em que se produz ou transforma a experiência que os indivíduos têm de si" (NOGUERA-RAMIREZ; MARIN-DÍAZ, 2014, p. 56) para além das relações e instituições pedagógicas clássicas, parece constituir-se como um vetor de força incólume nas racionalidades governamentais contemporâneas.

Uma dupla dimensão analítica, referente tanto à relação com o outro, da ordem da crítica como formação do Estado e do povo, quanto à relação de si consigo mesmo, da ordem da formação dos sábios entre si, pareceu despontar profícua para entender como a relação entre verdade e crítica, antes de ser um nexo da política, possuiria uma história religiosa-literária e, sobretudo, educativo-cultural. Na busca de fragmentos da história da transformação do literário em político e do crítico em formativo ou, mais precisamente, da relação entre crítica e formação do ponto de vista das políticas de verdade, foi possível reencontrar uma história outra da educação.

Nos capítulos anteriores, tratou-se, em primeiro lugar, de retraçar os principais vetores de uma narrativa acerca da politização do literário, tanto para a formação de uma classe legisladora-diretiva do poder público, quanto para a constituição de uma prática voltada para a esfera pública, dotada de um poder crítico de cunho jurídico-político como antagonista e vigilante desse poder. Em segundo lugar, buscou-se explicitar com maior precisão os acontecimentos e os pontos de ancoragem de um outro processo em curso desde a Modernidade – o qual, hipotética e sumariamente, poderia ser chamado, a reboque de alguns estudos, de uma espécie de *educacionalização* (DEPAEPE; SMEYERS, 2016) ou *pedagogização* (NOGUERA-RAMÍREZ; LEÓN, 2015) da crítica.

Com tal aporte teórico, e em consonância com outros estudos da área educacional que visaram interrogar ou tornar problemática a "orientação global ou a tendência de pensar a educação como ponto focal para abordar ou resolver os maiores problemas humanos" (DEPAEPE; SMEYERS, 2016, p. 754), o que se quer colocar em questão é a eminência que toda racionalidade educativa ou prática social de cunho formativo obteve nos últimos séculos, seja como salvo-conduto de outras práticas, seja como utopia própria para a edificação, salvação ou desenvolvimento do ser humano. Em última instância, a interrogação principal desta investigação paira sobre a força da *educabilidade* – aqui, descrita no sentido de uma experiência formativa –, como nexo racional para a organização social das experiências contemporâneas (AQUINO, 2015b).

As transformações que sobredita prática ou discurso crítico sofreram e os investimentos que protagonizaram teriam caminhado em direção a garantir seu estatuto

veridictivo por meio da aposta em orientar a prática da crítica segundo o imperativo pedagógico-formativo.

Em contraposição às abordagens historiográficas, bem como às histórico-críticas, interessa a esta pesquisa indagar a suposta conexão a-histórica entre a atuação do intelectual, recorrentemente identificada com a crítica social, e um imperativo de formação. Entre a denúncia de estar servindo ao Estado e a demanda por sua atividade crítica, a relação do intelectual com o seu presente passaria por tal noção de formação.

Desta feita, uma vez que este estudo quer se filiar a um tipo de abordagem teórico-metodológica que coloca em suspensão as valorações atribuídas às práticas sociais, no caso, as educacionais, parte-se do princípio de que tal sequência conhecimento-formação-liberdade carreada pelo papel do intelectual ao longo da Modernidade poderia ser analisada do ponto de vista de sua construção histórica mais do que como um complexo essencial da função do pensamento dito crítico.

A fim de perspectivar a construção dessa sequência, seria pertinente perguntar de que modo a noção de formação vem sendo mobilizada pelo referencial teórico foucaultiano como crítica às práticas educacionais na atualidade, bem como um novo regime de verdade de produção de subjetividade.

Em artigo acerca dos tipos de emprego do pensamento foucaultiano na pesquisa educacional brasileira, o professor Julio Groppa Aquino (2018, p. 23) afirma que,

> A singularidade produtiva dos estudos foucaultianos na educação residiria [...] em um distanciamento estratégico da idealização atestada de ponta a ponta no discurso educacional contemporâneo, consubstanciada em uma ferrenha vontade de progresso, de autonomia e, inevitavelmente, de afiliação doutrinária – aderente ou resistente aos ditames discursivos da época, tanto faz.

O distanciamento estratégico ofertado pelo arcabouço teórico-metodológico foucaultiano teria permitido que, ao longo das últimas décadas, uma insistente e recalcitrante análise das práticas educativas fosse demovendo sua verdade essencial de esclarecimento e emancipação, demonstrando sua construção histórica.

Mesmo que dito arcabouço, por muito tempo, tenha se restringido a pesquisas pelo problema do poder-saber disciplinar, o alargamento dos objetos e dos alvos dessa crítica – movimento ao qual a presente investigação quer se filiar e com o qual pretende contribuir – alcançou áreas e dimensões do espectro social até então intocadas e tratadas muitas vezes como espécies de salvo-conduto contranormativos, como as artes e demais práticas culturais.

Segundo Aquino (2015a), um recrudescimento de uma crítica educacional deveria fazer frente ao próprio cerne metafísico das práticas educativas, constituído por duas forças concorrentes – cientificista e politizante –, não obstante irmanadas na domesticação do presente e numa busca indelével de um futuro redentor.

A Modernidade poderia ser compreendida, assim, por sua forte *marca educativa* (NOGUERA-RAMIREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012). O conjunto de processos, técnicas e saberes que buscavam tanto conhecer a natureza humana como formular os valores e os fins das condutas não objetivariam outra coisa que o governo das populações.

O aparecimento da polícia como prática estatal para garantir a sobrevivência ordenada da população coincidiria, na argumentação dos autores, com o aparecimento das práticas pedagógicas como forma de instruir tudo a todos, em acordo com os saberes que se desenvolviam sobre a própria natureza humana. A dupla emergência e desenvolvimento de uma Razão de Estado e de uma Didática geral, ao longo dos séculos XVII e XVIII, teriam culminado nos modos pelos quais os Estados liberal e neoliberal fortaleceram e espalharam as instituições escolares e constituíram, como forma de ordenação social, uma concepção de cidadão como aluno.

Para os pesquisadores e professores Carlos Noguera e Dora Marín-Díaz, o cidadão contemporâneo estaria às voltas com uma concepção de educação permanente por meio de todo um conjunto de iniciativas laicas que propõem e produzem um discurso educacional como fundante do processo civilizatório. No limite, as artes de governar teriam encontrado nas práticas educativas e pedagógicas seu *leit motiv*, e na população seu objeto por excelência (NOGUERA-RAMIREZ, 2011).

Na mesma linha de pensamento, o artigo do sociólogo Stephen Ball (2013) analisa como a noção de formação, de diferentes maneiras, alargaria a dimensão da educação para além das fronteiras pedagógicas e institucionais. Ball descreve os modos como o imperativo de uma aprendizagem por toda a vida é difundido como mote de organização das trocas e relações sociais, de modo a asseverar que as sociedades ocidentais contemporâneas estariam se constituindo como totalmente pedagogizadas. O autor analisa documentos que vão desde as políticas públicas dos órgãos nacionais e internacionais, como o Ministério da Educação sueco e a Unesco, passando pelas políticas empresariais de especialização técnica e aperfeiçoamento humano, até chegar às práticas de autoconhecimento e autoajuda dos livros e palestras motivacionais. O que se desprenderia de tal análise seria a constatação de uma mutação epistemológica no campo educacional, deixando para trás o "'autêntico' aprendiz

moderno/de bem-estar, para criar um aprendiz sem profundidade, flexível, solitário, alerta e responsável (coletivamente representado como capital humano)" (BALL, 2013, p. 152).

O deslocamento de tal paradigma epistemológico-educacional representaria uma espécie de sociabilidade baseada num governamento das condutas à distância, exercida pelos mais variados meios e atores especialistas em diferentes áreas, provocando uma crise produtiva de "novos tipos de relações para com e na educação, assim como na aprendizagem" (BALL, 2013, p. 152). Políticas públicas, práticas de mercado e modos de subjetivação interligados de modo a criar esse cidadão em perpétua arte e responsabilidade de aprimoramento.

Com a tradução e a publicação dos últimos cursos de Michel Foucault no *Collége de France*, a partir da primeira década do século XXI, os estudos educacionais com inspiração no pensador francês ganhariam um novo fôlego. Os livros de Bruce Moghtader (2016) e um mais recente do próprio Ball (2017) nomearam a perspectiva teórica aberta por tais cursos como *ethical turn* ou *virada ética* na educação. Nesses livros, assevera-se como as pesquisas educacionais poderiam se valer da precisa noção de ética em Foucault – como o conjunto de relações de si consigo mesmo – a fim de que fosse possível pensar as práticas educativas não somente em termos de disciplina e instituições, mas por meio das técnicas e procedimentos que diriam respeito à dimensão ética do indivíduo.

Ball atribui três sentidos ou dimensões às contribuições do pensador francês para o campo educacional. A primeira contribuição seriam seus estudos sobre as práticas disciplinares e o conhecimento dos *experts* sobre a conduta humana na Modernidade; em segundo lugar, Foucault como educador refere-se à experimentação metodológica como uma forma de crítica ou da crítica como educação ou formação (no sentido de que *as coisas não precisariam ser dessa maneira*): "o que eu gostaria de sugerir é que a crítica em si mesma, no sentido com o qual Foucault a emprega, é um tipo de educação" (BALL, 2017, p. XV); por último, a compreensão da prática do cuidado de si como pedagogia de si mesmo [*pedagogy of the self*].

Levando-se em consideração os últimos estudos de Foucault com certo rigor, as três dimensões abertas por essa virada ética, além das abordagens temáticas e teóricas com relação à *expertise* e à conduta, ofereceriam a possibilidade de uma apropriação formativo-normativa tanto do gesto investigativo foucaultiano – genealógico e crítico –, quanto das próprias práticas da Antiguidade que descreveu – como o cuidado de si. Segundo Ball (2017), essas três dimensões parecem colocar o problema das condições de possibilidade da relação entre

crítica e verdade, crítica e formação no centro dos jogos de governo de si e dos outros na Modernidade.

Na pesquisa filosófico-educacional brasileira, o professor Pedro Angelo Pagni (2009, 2011, 2015, 2016) vem utilizando a sobredita perspectiva para pensar a relação entre o papel do pensador, a atitude crítica e a noção de formação humana como nexo produtivo de possíveis práticas educacionais emancipadoras no presente.

Pagni oferece um conjunto de reflexões com o intuito de pensar as implicações ético-políticas da pedagogia moderna como problemas da autoridade racional e da biopolítica educacional, constitutivos da Modernidade sob o signo da *Aufklärung* kantiana. Para romper com o circuito dos efeitos de poder da prática pedagógica, que vão da racionalização instrumental à governamentalização das práticas sociais, processos descritos por Adorno e Foucault, respectivamente, Pagni sugere uma *atitude moral* aos intelectuais e professores.

Tal atitude estaria fundamentada num trabalho de si sobre si mesmo em forma de autorreflexão crítica e na atenção ao presente como interpelação radical. Responsabilizando o indivíduo por sua própria formação crítica e tomada de consciência, consubstanciada na coragem como valor moral do intelectual, esse trabalho ético poderia produzir um processo de (auto)formação que fosse transformador e dessubjetivador das políticas de verdade hegemônicas.

A atitude crítica de si para consigo, desenvolvida fundamentalmente por Foucault, vista por Pagni como aposta numa espécie de *espiritualidade emancipadora*, possibilitaria o acesso a uma verdade do real distinta da obtida pela ciência ou pela religião, estas codificando aquela segundo valores e princípios exteriores ao indivíduo, transcendentais.

Por meio de tal espiritualidade, o pensador poderia aceder a uma espécie de vida verdadeira, em que conhecimento e vida, discurso verdadeiro e atitude concederiam a diferenciação ética necessária, por exemplo, para desempenhar o papel, se não de um guia moral, ao menos de referência ou mesmo de autoridade para a emancipação dos outros.

Em suma, a aposta moral de uma ascese emancipadora, nas palavras de Pagni (2016, p. 184), potenciaria uma vida para expô-la ao mundo

> na forma de um ensaio de si em que o sujeito mobiliza as forças e os recursos disponíveis para exprimir um modo de existir verdadeiro, a verdade almejada por tal exercício filosófico não é somente aquela a ser enunciada a partir de um discurso coeso, longamente estruturado e conceitualmente fundamentado, mas a ser experienciada, provada e julgada na e pela própria existência, facultando àquele que a vive, tornar melhor e mais livre a sua vida.

Seria possível supor que haveria uma *vontade de verdade* instalada no interior de toda *atitude crítica*? Caso assim o fosse, uma vez relegada a uma espécie de *lasser-faire* procedimental, isto é, à inércia da pura recusa em razão de uma interpretação outra alcançada pela crítica, o indivíduo que desta se servisse estaria constituindo-se segundo um processo (auto)formativo com fins de desenvolvimento cognitivo e aprimoramento moral, seja na forma de um esclarecimento, de um modo de vida mais liberto, de uma consciência menos ingênua etc. Um apanágio natural da crítica.

Partindo dos mesmos pontos de ancoragem teóricos foucaultianos, mas almejando alcançar resultados analíticos distintos, a pesquisadora Maria Manuela Alves Garcia, em dois artigos do início dos anos 2000, diagnostica como a crítica, na qualidade de valor moral e atitude exemplar nas pedagogias contemporâneas, funcionaria como estratégia de governamento tanto dos docentes críticos como dos objetos de sua intervenção, os estudantes.

As denominadas *pedagogias histórico-críticas*, cujos fundamentos teórico-metodológicos se encontrariam nas obras de Paulo Freire e Dermeval Saviani, desenvolvidas a partir dos anos 1980, poderiam ser caracterizadas, de acordo com Garcia (2001, p. 32-33), como

> discursos que se autoproclamam dialéticos, críticos, progressistas, reivindicando-se de uma concepção objetiva e científica da história [...]; ressaltam preocupações e aspirações sócio-políticas em torno da idéia de uma sociedade livre e emancipada e de um sujeito autônomo; têm como pressuposto a idéia da existência de antagonismos sociais derivados das lutas entre capital e trabalho; defendem o esclarecimento das consciências e o conhecimento como pressupostos para a ação; e tentam articular questões de análise no nível macro com questões micro. São discursos que têm raízes em movimentos políticos e teóricos que tiveram um grau de institucionalização no Brasil e se opõem às práticas e teorias ditas "tradicionais", centrando suas análises na Pedagogia como constitutiva de relações de poder e dando atenção aos seus aspectos de reprodução e aos contextos políticos e econômicos mais gerais nos quais os discursos estão inseridos.

Tais características atribuídas ao ser humano como essências a ser desveladas, cultivadas e desenvolvidas, são demonstradas pela autora como produtos de determinadas práticas que seriam incitadas para que as pessoas se reconhecessem de tal maneira "a falarem sobre si próprias segundo tais categorias e a tomarem-se a si mesmas sob responsabilidade, de tal modo que a subjetividade daí resultante é antes um alvo ou uma norma do que um dado natural" (GARCIA, 2001, p. 39). A pesquisa da referida autora demonstrava, desse modo, como a escola, os pedagogos e, em suma, boa parte das práticas pedagógicas que se designassem sob o signo da crítica teriam a tarefa *iluminadora*, *esclarecedora* e

humanizadora (GARCIA, 2001), valendo-se de noções como *tomada de consciência* e *ação dialógica*, por meio da atuação de educadores e *experts*.

Em seu outro artigo, Garcia aponta para a formação desses *intelectuais críticos*, codificados pelos mesmos autores da Pedagogia Crítica, por um conjunto de tecnologias (técnicas aliadas a valores e fins) que comporiam toda uma *moral ascética* de autorregulação de si:

> Cuidar de sua própria conduta, vigiar seus pensamentos, zelar pela coerência entre o que é dito e o que é feito, é tarefa sem tréguas de educadores e intelectuais educacionais críticos. Os educadores críticos têm que cultivar as artes da auto-reflexão e da autodeterminação em si próprios para que possam nelas iniciar seus estudantes. (GARCIA, 2002, p. 64).

Por meio de tal ascese, os intelectuais críticos desenvolveriam a capacidade de "intérpretes e tradutores das necessidades e aspirações da população" (GARCIA, 2002, p. 56). Pela sua crítica, deveriam captar a verdade da realidade, servindo como diretores e esclarecedores da consciência alheia. A autora aproxima, por meio do repertório foucaultiano, tal exercício crítico de condução da conduta ao *poder pastoral* que, no caso, consumar-se-ia pelo reconhecimento da vida exemplar do diretor por aquele que é dirigido em acordo com os valores estipulados por certo ideal de vida, no caso, o ideal crítico.

> Desse virtuosismo auto-reflexivo emana a autoridade moral que solicita a alunos e alunas tomarem suas próprias condutas como objeto de reflexão e responsabilidade. [...] O testemunho de si do professor é ao mesmo tempo um exemplo a ser seguido e a promessa de que o auto-sacrifício da confissão, no final das contas, terá suas recompensas. (GARCIA, 2002, p. 65).

Acompanhando Garcia, segundo uma teorização foucaultiana, tem-se a noção de formação que justifica, por um lado, a transferência paulatina dos jogos de governo para a atividade dos *experts*; por outro lado, é a própria competência racional e formativa de si mesmo que os autoriza ou pela qual são reconhecidos como capazes de levar adiante tal missão de formação e, no limite, de emancipação – veja-se bem, autoatribuída pelos próprios intelectuais.

A dimensão ética aberta pela perspectiva foucaultiana tematiza a noção de crítica ora como forma de atitude resistente e dessubjetivadora em direção a uma espécie de modo de vida mais livre, ora como o próprio mote das racionalidades governamentais próprias das relações entre o intelectual, a formação de si e a formação do outro. Desta feita, o que se apresenta como campo investigativo inicial é toda a temática da formação do intelectual e da

constituição de sua autoridade: para além da notoriedade em sua especialidade, o intelectual deveria elaborar-se mediante determinadas relações com o conhecimento e consigo mesmo como possibilidade do governo dos outros.

Seria preciso dar continuidade a um tipo de abordagem teórica acerca do papel do intelectual pelo crivo do governo pela liberdade. Tal como Aquino (2011) pensou a relação entre educação e liberdade, seria possível pensar como a conclamação pela necessidade dos intelectuais apresentar-se-ia como um efeito imediato da lógica emancipacionista que anima as práticas culturais a cargo desses agentes da cultura e da ciência, associando *conhecimento e verdade (de si)*, culminando numa espécie de subjetividade crítica, autoformativa e, no limite, finalmente livre das relações de poder contemporâneas. A lógica da *expertise* crítica, nesse sentido, operaria com vistas (AQUINO, 2011, p. 205-206)

> à edificação de um homem renovado, expandido, sempre mais consciente de si e, por essa razão, sempre mais capturado pelo reconhecimento de uma incompletude congênita; um homem marcado por um misto de voluntarismo e vulnerabilidade, culminando no desconcerto e na melancolia de jamais lograr vir a ser o que é; em suma, um homem cada vez mais (auto)governável porque cada vez mais poroso ao eterno recomeço de um trabalho normativo sisífico sobre si próprio – o que, sem hesitar, ele reputará como prerrogativa de usufruto de uma sua liberdade, ora confundida com a reivindicação da soberania de sua vontade individual.

Gostar-se-ia de entender, sob o signo da crítica, não tanto uma moral ou a característica de determinada profissão, mas um conjunto de técnicas que foi historicamente melhor documentado pelas diferentes características atribuídas ao trabalho intelectual desde os alvores da Modernidade. A experiência difundida do estudo, da leitura e da escrita, do compartilhamento de ideias e de mútua correspondência entre a vida intelectual voltada para o conhecimento de si e do mundo teria tanto tornado a função crítica de interpretação numa forma de contestação dos poderes estabelecidos, quanto se constituído como uma nova forma de relação de poder entre os eruditos e os leigos. O que seria visado, ao final, é a conversão de todos a essa lógica do conhecimento.

O que se percebe é que, na concepção política do saber, o estudo e o conhecimento são vistos como realidades diferentes do poder, como proporcionando uma diferenciação ética do indivíduo. A concepção, digamos, educativa do saber não faz essa diferença. Ela não apoia ou se posiciona contra o poder. Ela mesma concebe-se e esforça-se para se constituir como uma forma de poder legítimo.

A crítica, então, estaria relacionada tanto às práticas hermenêuticas e de estudo, comportando toda uma ascese espiritual relacionada à vida intelectual desde o século XV

(COPELAND, 2004), quanto às práticas de intercâmbio, compartilhamento e publicização da palavra (BAUMAN, 1987/2010; HABERMAS, 1961/2003), constituindo-se como um jogo de subjetivação e veridicção característico das racionalidades pedagógico-formativas contemporâneas. Jogo aparentemente insuspeito e de extrema pujança, segundo a hipótese em desenvolvimento, que teria se deslocado dos processos de moralização das relações políticas institucionais para uma forma de moralização das condutas citadinas.

O intelectual e a crítica, associados ao longo do século XX na forma de um discurso de verdade em oposição a toda forma de poder, não estariam isentos de ensejar modalidades de governo de si e dos outros. A prática crítica de cunho educacional, tanto institucional como aquelas que atravessam os muros das instituições, parece ser o novo local de consubstanciação dos investimentos governamentalizantes da vida humana. Interiorização de virtudes críticas, mas também sustentação de transcendentalidades metafísicas, da ordem da política e da ciência, que tendem a tornar toda prática educacional como da ordem da edificação e do aprimoramento.

A atitude crítica, ancorada em três momentos históricos, voltados para os campos das experiências para a constituição da direção de consciência moderna fundamentada no discurso de verdade da Palavra Revelada, no discurso de verdade do Direito e, por último, no discurso de verdade que examina o próprio estatuto dos discursos, parece operar, como uma intervenção ou modificação, paulatinamente cada vez mais legítima, das políticas da verdade.

Pensando o discurso verdadeiro da *Aufklärung* pela perspectiva da educação percebe-se como, de fato, uma ideia de educação que passaria de um ensino sem ensino a uma aventura formativa atribuída à figura da *Bildung* poderia exercer um tipo de governamento estabelecido pela *expertise* crítico-formativa. A crítica, a partir do final do século XVII e início do XVIII em diante, nunca teria deixado de convocar o estudo – da Antiguidade, de si mesmo, do presente – como processo ascético de modificação de si e, por sua vez, reivindicado certa ascendência sobre os outros, pela legitimidade de difundir uma capacidade que todos teriam.

***

Até aqui, torna-se possível perspectivar como intelectuais, ao escrever sobre si mesmos e esclarecer quais são suas aptidões e habilidades necessárias para a nação ou mesmo para a humanidade, representam, no limite, um tipo de prática ou de atividade analítica

histórico-normativa que tem como finalidade definir o tipo de atitudes ou condutas que o homem versado nos estudos culturais científicos, no sentido lato do termo, deveria professar/exercitar/prezar ao longo da vida com vistas a sua relação com os outros.

Ao mesmo tempo, tais intelectuais enfocam a relação que se deve ter consigo mesmo, com seu modo de vida, com os procedimentos e valores que se deve levar constantemente a termo para realizar sua função, para ser reconhecido como alguém que desempenha uma função de verdade.

Além de tratar-se de discursos com forte apelo público, de convocação e intervenção no debate de uma dada época a respeito da conduta dos homens de conhecimento, o material aqui selecionado é uma amostra precisa da atividade educativa do intelectual: pela publicidade da palavra, discursos que intentam operar certo jogo entre educação, no seu sentido extenso, e discurso verdadeiro, ou, mais precisamente, técnicas pedagógico-formativas de acesso à verdade e de produção do verdadeiro.

Em outras palavras, a questão que se apresenta, desta feita, caracteriza-se por interrogar a função diretiva do ponto de vista atitudinal, isto é, de conduzir a consciência do indivíduo, persuadindo-o a acolher como verdade uma determinada leitura do mundo. O que está em jogo no papel do intelectual, de um ponto de vista educacional, residiria num problema mais geral aberto pelo próprio jogo do *governo dos homens pela verdade* (FOUCAULT, 1979-1980/2014c).

Na trilha aberta por Nietzsche (1882/2007) em sua crítica aos *ideais ascéticos*, isto é, dos sacerdotes como portadores de algum tipo de discurso salvador, seria possível compreender como o discurso científico, filosófico e da *expertise* secular da modernidade, muito embora seu caráter assumidamente crítico, estaria desempenhando algo da ordem da direção das consciências. “Nossa fé na ciência repousa ainda numa crença metafísica” (NIETZSCHE, 1882/2007, p. 236). A fé na ciência, essa vontade de verdade que, questionando a própria ciência, torna-se também uma fé na crítica como recurso último para dar a ver a verdade, constituiu-se como uma moral de valores e pressupostos: o homem, o indivíduo, a religião da humanidade, a santidade da existência humana. O humanismo.

O intelectual, o erudito, aquele que pensa num quarto fechado, escrevendo opressivamente, sentindo-se oprimido. “Todo especialista tem sua corcunda”, uma deformação devido ao ofício repetitivo.

> Nada se pode fazer quanto a isso. Não se pense que é possível contornar esta deformação com alguma arte da educação. Toda espécie de *mestria* tem um alto preço neste mundo, onde tudo talvez saia muito caro; quem é senhor do

> seu mister paga o preço de ser também sua vítima. (NIETZSCHE, 1882/2007, p. 268)

Não querer sofrer dessa deformação e ainda assim se aventurar na seara do conhecimento, da história e do pensamento, é tornar-se literato, *balconista do espírito*, *portador da cultura*, que propriamente não é nada, mas representa quase tudo que faz o papel do conhecedor e o substitui, fazendo-se ser pago, respeitado e festejado no lugar de quem conhece.

Desta feita, como Foucault teria se instaurado na discussão sobre o papel do intelectual? E como, desempenhando fundamentalmente uma atividade pedagógica, não obstante constantemente também midiática, buscou subverter ou deslocar-se dos efeitos jurídico-legisladores e educacionais-formativos de sua prática crítica?

A hipótese que aqui passa a operar reside na tentativa de mostrar de que maneira Foucault fez uso dos elementos que caracterizaram o *êthos* intelectual como prática crítica na Modernidade, circunscritos numa vida pautada por uma ascese espiritual ligada à noção de formação e erudição, à relação com as instituições e à palavra pública direcionada ao seu tempo, tanto ao poder quanto ao outro. Como se quer argumentar, o papel do intelectual em Foucault não foi empreendido como uma forma de se direcionar para fora das instituições a fim de desempenhar uma espécie de farol da consciência pública ou uma espécie de engajamento político em lutas sociais – que, como se verá, não só foram experiências muito pontuais e, ao mesmo tempo, problemáticas e polêmicas, como foram, sobretudo, um tanto frustrantes e fizeram-no rever a cada passo sua ideia de prática intelectual.

O papel desempenhado por Foucault como intelectual, ou, melhor, seu trabalho intelectual mais concreto e mais bem delimitado, pode ser encontrado no interior das instituições, mais precisamente no *Collège de France*. Foi durante esse período que melhor experimentou engajamentos com movimentos sociais. Mas também foi no interior de seus cursos, por meio de investigações histórico-filosóficas, que conseguiu melhor elaborar os elementos táticos e estratégicos, tais como os definiu, para as lutas atuais.

A importância desse recorte do trabalho foucaultiano diz respeito a, exatamente, compreender de que maneira empreendeu uma vida intelectual de modo a deslocar-se dos efeitos de saber do poder intelectual, poder este que se caracterizou, na Modernidade, como legislativo, por um lado, e magisterial, por outro.

4.1 Um intelectual entre crítica e governo

Se houve um modo de pensamento que avançou em direção contrária à da colonização da crítica pelas temáticas jurídico-políticas e do costumeiro modo dicotômico de analisar a relação entre crítica e poder (ora como seu elemento, ora como seu oposto), esse modo foi oferecido por Foucault. Tema recorrente ao longo de toda sua trajetória, tratada em diferentes ocasiões (artigos, aulas, conferências e entrevistas), a crítica foi mais bem explorada a partir do final da década de 1970 em diante (FOUCAULT, 1978/2000; 1984/2008a).

Inicialmente tematizada nos anos 1960 em seu sentido literário, como um conjunto de técnicas de análise, investigação e escrita, a crítica teria se deslocado para uma conotação política no final dos 1970, com seus estudos do neoliberalismo como crítica da racionalidade política (FOUCAULT, 1978-1979/, 2010h). Do final dos anos 1970 a 1980, a crítica começa a ser formulada como uma atitude ou um *êthos* próprio ao trabalho do pensamento moderno, como uma impostura geral perante certas questões suscitadas pelo tema do esclarecimento, desde Kant passando por Baudelaire até às ciências historicamente orientadas do século XX, na forma da epistemologia histórica e da fenomenologia na França ou da Escola de Frankfurt na Alemanha.

De modo a reconstituir um pouco os deslocamentos nesse percurso, em boa parte dos escritos avulsos e entrevistas de Foucault até o final da década de 1960, a noção de *crítica literária* será um dos principais interlocutores de suas análises, muitas vezes de modo negativo, indicando o tipo de trabalho do qual se aproximava e se distanciava ao mesmo tempo.

Em entrevista em meados dos anos 1960, Foucault (1964/1999b) concebeu a crítica como uma espécie de *linguagem segunda* que até o século XX funcionaria como *adição exterior à literatura*, na forma de julgamentos e mediações que se pensavam úteis para conectar o enigma do autor, o sentido sempre oculto de sua obra e o ato consumidor da leitura.

Durante esse período, a crítica literária exerceu certo fascínio sobre o pensador francês. Contudo, interessava-lhe menos a sua *função mediadora*, aquela desempenhada por especialistas e voltada para os leigos, do que um outro afazer crítico. Movido pela escrita de autores como Georges Bataille e Maurice Blanchot, a crítica não deveria mais ser exercida como mediação entre autor, obra e público, mas como uma parte do *coração da literatura* (FOUCAULT, 1964/2005), do vazio intransponível que se instauraria na própria linguagem.

A assimilação da crítica pela literatura ocorrida ao longo do século XX, em forma de ensaios, poemas e até discursos filosóficos, teria provocado o desaparecimento do personagem do crítico, o *homo criticus* profissional inventado pelo século XIX, e promovido uma multiplicação dos *atos de crítica*. Como afirma Foucault (1964/2005, p. 156), a crítica comumente chamada de *literária* estaria deixando de ser a "instituição judicativa, hierarquizante, mediadora" entre escrita e leitura, fundamentada por uma leitura primeira e mais matinal que todas as outras, para passar para o lado da escrita. A transformação da crítica, da leitura à escrita, seria resultado de um deslocamento de seus objetos: das instâncias do autor e do sentido das obras para os *atos de escrita* (FOUCAULT, 1964/2005).

Os atos de crítica convertidos em atos de escrita seriam entendidos, então, como uma *função geral da linguagem*. A crítica como escrita continuaria a ser uma segunda escrita em relação a uma outra primeira, mas adquiriria a função não mais de mediar instâncias exteriores à escrita, mas de reconectar as diversas formas de escrita, formando "com todas as outras um entrelaçado, um enredo, uma rede de pontos e linhas" (FOUCAULT, 1964/2005, p. 157). A crítica como função de uma escrita analítica consistiria na produção de mais escrita e, logo, produziria também um pensamento multifacetado e, no limite, multidisciplinar.

A multiplicação das aberturas para a análise de um discurso proporcionadas pela função crítica da escrita parecia fundar não uma exegese ou uma retórica, mas uma "reflexão quase filosófica" (FOUCAULT, 1964/2005, p. 163). Um simulacro do discurso literário e, portanto, também do filosófico, sem dúvida. Mas Foucault estava contente com o fato de que essa forma de crítica encaminhasse a um tipo de pensamento não fundador, originário, pois, com isso, burlaria as divisas disciplinares que estruturam o sentido da escrita e do pensamento. Com isso, lograva-se *libertar* do *status* de *incerto* as histórias do pensamento, dos conhecimentos, das ideias e dos conceitos que mesclavam diferentes campos de estudos e materiais documentais (FOUCAULT, 1964/2005).

Pode-se conjecturar sobre como as reflexões a respeito da transformação da crítica, da leitura à escrita, parecem ter sedimentando o caminho para as descrições dos procedimentos analíticos que Foucault passaria a empregar na virada para a década seguinte.

Seria preciso lembrar que durante esse período Foucault estava interessado no tema do desaparecimento do autor – época da publicação do ensaio *O que é um autor?* (1969/2009b), ao mesmo tempo que reelaborava não necessariamente seu método, mas o modo pelo qual empreendia suas análises que pres. São do final da década de 1960, por exemplo, as várias respostas aos questionamentos de outros investigadores, historiadores, linguistas e demais

cientistas das humanidades que questionavam, àquela altura, a validade científica dos métodos empregados em suas análises até então.

A crítica como uma função da escrita em relação aos objetos da literatura convertia-se, assim, em um descritivo do modo de endereçamento aos objetos de análise em geral. Por não ser mais apenas um comentário judicializante do discurso alheio, mas uma operação da escrita sobre outra escrita, o que Foucault proporcionava com sua escrita crítica seriam deslocamentos em relação aos pressupostos das teorias tradicionais das análises discursivas.

A crítica passaria, então, a caracterizar algumas operações do pensamento com vistas a formular outro modo de tratamento legado aos documentos. Para Foucault (1968/2010f), tais *operações críticas* consistiriam na recusa de certos pressupostos (literários, estruturalistas, linguísticos, ideológicos etc.) das análises dos discursos em voga, a saber: não mais se interrogar a respeito do autor ou do sujeito/espírito fundador de uma obra; não mais buscar o sentido silencioso ou oculto de um escrito que se perpetuaria indefinidamente; não mais abordar somente seus conteúdos como forma de um longo comentário disciplinar.

Tratava-se, em sentido oposto a esses pressupostos, de produzir uma análise dos discursos por meio de uma narrativa descritiva de sua *exterioridade*, como se os discursos pudessem ser analisados na sua forma de *monumentos* (FOUCAULT, 1968/2010f) ou de *acontecimentos discursivos* (FOUCAULT, 1970/2011d).[23] Os discursos em sua exterioridade de monumentos ou acontecimentos singulares na história precisariam ser descritos pelas relações entre práticas que condicionariam sua existência e pelas transformações que teriam operado efetivamente nas práticas de sua época.

> O discurso apareceria, assim, em uma relação descritível com o conjunto de outras práticas. Ao invés de lidarmos com uma história econômica, social, política, englobando uma história do pensamento (que lhe seria a expressão e como duplicação), em vez de lidarmos com uma história das ideias que se referiria (seja por um jogo de signos e de expressão, seja por relações de causalidade) a condições extrínsecas, lidaríamos com uma história das práticas discursivas nas relações específicas que as articulam com as outras práticas (FOUCAULT, 1968/2010f, p. 15).

No início dos anos 1970, aproximando-se da definição que concedeu ao seu empreendimento na aula inaugural de sua cátedra no *Collège de France*, Foucault definiu sua atividade como uma *crítica de nosso tempo*, isto é, um modo de leitura e escrita em relação aos discursos, práticas e instituições que enfeixariam os modos de existência na atualidade,

[23] A noção de *monumento*, de Georges Canguilhem, utilizada para explicar o tipo de endereçamento do pensamento aos seus materiais de análise desde então, foi elaborada na *Arqueologia do Saber* (1969/2009a) e desenvolvida até seus últimos cursos, como em *Subjetividade e verdade* (1980-1981/2016).

fundamentado, por sua vez, *em análises retrospectivas* (FOUCAULT, 1971/2006b). A relação entre o presente e o passado, nesse sentido, seria estabelecida por dois conjuntos de procedimentos analíticos distintos e complementares ao mesmo tempo, a saber: o *conjunto crítico*, associado mais à arqueologia como forma de análise das instâncias de controle discursivo, como a rarefação ou a unificação dos elementos de um discurso (conceitos, teorias, temas); e o conjunto *genealógico*, que estudaria a formação dos discursos, as proveniências e as filiações históricas de suas funções táticas na atualidade, analisadas em sua dispersão, descontinuidade e regularidade (FOUCAULT, 1970/2011d).

Pensado nem tanto como um método e menos ainda como uma disciplina científica, Foucault gostava de entender seu modo de investigação como algo da ordem da arte, em seu sentido mais instrumental e técnico, embora também criativo. Foucault fala de uma "técnica de demolição da crítica" (1971/2006b, p. 14) e de uma "atividade essencialmente histórico-política" (FOUCAULT, 1973/2003, p. 155), na qual a história não serviria como modelo ou analogia para o presente, mas, antes, seria utilizada como arcabouço dos seus problemas, traçando as rupturas e as continuidades de práticas a fim de desvelar o que ainda operaria e conformaria modos de existência coevos.

Observa-se como a noção de crítica como escrita de uma *rede de discursos*, que ligariam diferentes pontos e linhas, elaborada para a atividade da crítica literária na década de 1960, teria sido atualizada para uma concepção, diga-se, metodológica e também política da crítica. Consequentemente, ao longo de toda a década de 1970, a crítica assumiria um sentido belicoso, como um procedimento combativo ou uma estratégia analítica em meio a uma luta pela verdade.

No debate televisivo com Noam Chomsky que foi ao ar em 1971, Foucault (1974/2006e, p. 114-115) observa:

> Parece-me que, em uma sociedade como a nossa, a verdadeira tarefa política é a de criticar o jogo das instituições aparentemente neutras e independentes; criticá-las e atacá-las de tal maneira que a violência política que se exercia obscuramente nelas seja desmascarada e que se possa lutar contra elas.

A tarefa da crítica seria política porque visaria combater os pontos nos quais o poder político se enraizaria no tecido social, não só aparelhado na figura do Estado, mas nas instituições ligadas aos interesses de classe, nas formas de exploração econômica, nos discursos que seriam resultado e fundamentos das relações de poder. A crítica, portanto, não seria judicativa, isto é, denunciadora, ajuizadora ou corretiva, mas tentaria identificar nos

mínimos detalhes “todos os efeitos de dogmatismo ligados ao saber e todos os efeitos de saber ligados ao dogmatismo” (FOUCAULT, 1975/2011e, p. 354).

Se a prática da crítica assumiu um sentido belicoso a essa altura no pensamento de Foucault, seria porque o modelo de inteligibilidade da história não deveria ser o modelo da língua e dos signos, mas o da *guerra* e da *batalha*. A historicidade que arrebata e determina a existência humana seria, destarte, belicosa e não linguística.

> Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem sentido, o que não quer dizer que ela seja absurda ou incoerente. Ela é, ao contrário, inteligível e deve poder ser analisada até em seu menor detalhe: mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias e das táticas. Nem a dialética (como lógica de contradição) nem a semiótica (como estrutura da comunicação) poderiam dar conta do que é a inteligibilidade intrínseca dos confrontos (FOUCAULT, 1977/2014b, p. 18)

Nessa mesma entrevista de 1977, Foucault (1977/2014b) apresentou a mirada que gostaria de oferecer para pensar o problema da relação do intelectual com a crítica. Assim, o problema do intelectual deveria ser colocado em perspectiva não segundo a relação entre ciência e ideologia (verdade e falsidade), mas segundo a relação entre *verdade e poder*, na qual o intelectual, como um dos principais atores na *economia política de produção da verdade*, deveria ser interrogado sobre sua participação, nas sociedades ocidentais modernas, em um vasto sistema monopolizador da produção dos discursos verdadeiros, como os científicos. O intelectual, então, estaria numa condição, como foi dito por tantos outros (Sartre, por exemplo), fundamental para a relação entre crítica e verdade, na intersecção entre as instituições na qual trabalha, os discursos que põe em circulação e sua condição de trabalho intelectual, como alguém que detém certo poder de produzir um discurso verdadeiro e pode, ao mesmo tempo, interrogá-lo em seus efeitos de poder.

A essa altura, parece que o pensador francês se encontrava na mesma tendência analítica que caracterizou boa parte do pensamento crítico ao longo dos anos 1970: a da politização do pensamento (da crítica, da educação etc.) como forma de empreender uma luta contra toda forma de dominação. No entanto, como pôde-se observar, a noção empregada de *política de verdade*, utilizada desde 1973, não diz respeito a um processo de tornar algo político, isto é, de converter algo que não era político em político.

Ao passar da gramática da epistemologia para a gramática política, do *sentido* para a *guerra* como crivo de inteligibilidade, não se tratava de fundamentar a análise nos princípios de um modo de pensamento ideológico e dialético, ou mesmo de representar um conjunto de valores fixos e específicos a alguma classe social, ou mesmo de se ater a alguma moral pré-

definida. O que Foucault passou a oferecer com uma noção como *política de verdade* era uma mirada conjectural da produção dos discursos que são considerados verdadeiros em um dado momento. A dimensão política abre a possibilidade de pensar a constituição dos discursos de verdade como um embate entre diferentes formas de enunciação que, por sua vez, implicariam a possibilidade de transformação dos modos de existência.

Seria possível, então, falar de uma análise política da verdade como uma *história crítica da verdade* (CANDIOTTO, 2006), uma vez que a análise visaria deslocar-se dos elementos e fundamentos do conhecimento, como o sujeito e o objeto, e multiplicaria as possibilidades de interrogação dos efeitos normativos dos discursos que se pretendem verdadeiros.

A partir de então, a noção *política de verdade* torna-se eficaz para compreender o que Foucault entendeu por sua atividade e como fazia para, no interior dessas relações de poder que constituem a realidade das práticas intelectuais, culturais, filosóficas em geral, desvencilhar-se dos efeitos dogmáticos oriundos desses tipos de discurso entendidos como verdadeiros.

No curso no *Collège de France* de 1977-1978, Foucault faz coincidir a noção de *política de verdade* com o que entendia por filosofia de um modo bem geral. Uma vez que o que fazia não era, afinal de contas, nem história, nem sociologia, sua atividade teria que ver com a *filosofia*, "isto é, com a política da verdade, porque não vejo muitas outras definições para a palavra 'filosofia' além dessa" (FOUCAULT, 1977-1978/2008b, p. 5), qual seja, o papel de mostrar quais são os efeitos de saber que são produzidos em nossa sociedade pelas lutas, os choques, os combates que nela se desenrolam, e pelas táticas de poder que são os elementos dessa luta.

> Por conseguinte, o imperativo que embasa a análise teórica que se procura fazer – já que tem de haver um –, eu gostaria que fosse simplesmente um imperativo condicional do gênero deste: se você quiser lutar, eis alguns pontos-chave, eis algumas linhas de força, eis algumas travas e alguns bloqueios. Em outras palavras, gostaria que esses imperativos não fossem nada mais que indicadores táticos. Cabe a mim saber, é claro, e aos que trabalham no mesmo sentido, cabe a nós por conseguinte saber que campos de forças reais tomar como referência para fazer uma análise que seja eficaz em termos táticos. Mas, afinal de contas, é esse o círculo da luta e da verdade, ou seja, justamente, da prática filosófica. (FOUCAULT, 1977-1978/2008b, p. 5).

Os usos que Foucault fez da crítica, portanto, mais do que mero desenvolvimento, implica uma coexistência de seus sentidos. O que o pensador francês propunha com a crítica

seria compreendê-la como técnica não mais interpretativa, mas conectora e criadora de discursos e pensamento; como procedimento teórico-metodológico ou modo de se direcionar aos objetos e acontecimentos de análise; e por fim, a crítica como procedimento teórico-metodológico, mas também um modo de ser ético-político ante o seu tempo e as lutas que o constituem.

Os deslocamentos sofridos pela temática da crítica, no pensamento de Foucault, parecem acompanhar a trajetória teórica e metodológica que o levou a formular o problema do governo pela verdade. Problema este que, na Modernidade, ele identificou com a *Aufklärung*, que estabeleceria uma relação intrínseca entre verdade, crítica e governo (FOUCAULT, 1978/2000). É possível observar, afinal de contas, como essa série de transformações da crítica culminam e coincidem com suas tematizações sobre o papel do intelectual.

Dentre as obras consultadas como resultado do levantamento bibliográfico do campo filosófico e educacional sobre o papel do intelectual no pensamento de Foucault, alguns estudos (RIBEIRO, 1995; YAZBEK, 2011; SILVA, 2013) visaram apresentar a oposição entre a atividade foucaultiana e a de Sartre, tal como o primeiro descreveu-se distante do segundo (FOUCAULT, 1977/2014b, 1984/2006j). Em oposição a um *mestre de verdade e de justiça*, *representante do universal*, o trabalho do intelectual pós-Segunda Guerra Mundial estaria mais próximo "de alguém que ocupa uma posição específica" (FOUCAULT, 1977/2014b, p. 33) e atua combativamente no nível geral dos regimes de verdade empregados em sua atividade de especialista e tão essenciais às estruturas de funcionamento da sociedade. Outros estudos (KOERNER, 2000; ARTIÈRES, 2004; ADORNO, 2004; YAZBEK, 2012; VIEIRA, 2013; ALMEIDA, 2014) debruçaram-se especificamente sobre os modos pelos quais Foucault enunciou seu trabalho como intelectual, bem como as condições de possibilidade de sua autoridade crítica com relação aos acontecimentos do presente.

Do ponto de vista das implicações educacionais do trabalho intelectual, Jonas Rangel de Almeida (2014, p. 250) assevera como a função diretiva do intelectual em relação ao outro, no caso, a massa populacional, coincidiria com as artes pedagógicas de governo da infância, como seu desenvolvimento e alargamento. A pouca consciência da massa sobre os efeitos de suas ações sobre os outros e, por ventura, a baixa autoconsciência ou a falta de conhecimento de si por parte do intelectual, poderiam ser contornada tanto pelo intelectual quanto, sobretudo, pelo educador, uma vez intensificado o seu compromisso com uma espécie de virtude da crítica, subsumida como uma forma imanentemente desassujeitadora que, por sua vez, emanciparia as massas de sua tutela.

O problema que parece passar incólume pelo pesquisador – e acredita-se ser também a tônica dos discursos que se valem do pensamento foucaultiano para pensar as relações com o pensamento pedagógico – é a própria indicação foucaultiana da relação reversível e móvel entre crítica e governo. Historicamente, como tentou-se demonstrar no capítulo anterior, a intensificação de uma espécie de relação crítica com o presente, com o outro e consigo mesmo, no sentido que Almeida (2014) e demais pesquisadores e educadores concedem à crítica como salvo-conduto transcendental contra toda relação de poder, parece intensificar na mesma proporção os efeitos de poder e as ações em termos de (auto)governamento.

Tal configuração de reativação das forças ocorreria uma vez que, tornada uma moral teórica voltada para reforçar a consciência de si para um suposto aprimoramento do sujeito em direção a estágios cada vez mais emancipados, porque cada vez mais conscientes, a crítica apenas reforçaria as relações de poder que engendraram o intelectual e o educador como senhores de um discurso mais verdadeiro, porque supostamente mais críticos, mais conscientes. Um ciclo vicioso em que o conhecimento de si, compreendido como um esforço em direção ao aprimoramento das capacidades intelectivas por meio da erudição e da consciência de si como condição para a crítica, seria também condição para a um discurso legítimo e reconhecível para o governo dos outros.

A fim de pôr à prova o problema da relação entre crítica e governo na história dos intelectuais, é possível afirmar que Foucault tem uma posição singular, refratária e, ao mesmo tempo, fagocitária com relação a seus temas e problemas. Embora o pensador francês não tenha dedicado nenhum livro ou ensaio específico ao tema, o intelectual foi assunto de interpelações e formulações fragmentadas, inacabadas, mas sobretudo recorrentes em diversos artigos de jornal, entrevistas e debates públicos.

De estatuto um tanto ambivalente, como boa parte das noções identificadoras de seu modo de ser e fazer (como ocorre com as alcunhas de filósofo, historiador etc.), o termo *intelectual* ora foi rechaçado por Foucault (1978/2006f) como execrável ou pouco pertinente (1984/2006j), ora assumido em razão das circunstâncias (1978/2006d, 1979/2006g, 1984/2006i), não sem que o pensador francês apresentasse sempre algumas ressalvas ou condições específicas. Uma hipótese que poderia ser apresentada de largada sugere que, ao longo das problematizações que Foucault celebra ao tema, ele tenha ultrapassado uma dimensão estritamente política e comunicacional, no início da década de 1970, mais ligada às lutas sociais, para passar a implicar, alguns anos mais tarde, também uma dimensão ética, de trabalho de si sobre si mesmo, mais próxima, por sua vez, de uma problemática educacional.

As primeiras discussões sobre o papel do intelectual como tema no pensamento foucaultiano ocorreram em duas conversas (FOUCAULT, 1972/2006c, 1973/2010b), uma com Gilles Deleuze em 1972, e uma outra com um operário da Renault, publicada no jornal *Libération*, em 1973. Em ambas as ocasiões, o tema apareceu como uma forma de reavaliar a função do intelectual em referência aos problemas suscitados pelas sublevações estudantis e proletárias francesas: a autoridade daquele que conhece e pode falar.

Com Deleuze, Foucault pensa como o critério de atuação dos intelectuais não deveria ser pensado pela dicotomia teoria/prática ou por sua politização e engajamento em determinada ideologia. As experiências anteriores pautadas por tais critérios haviam demonstrado como se acabava por defender aquilo contra o que se lutava. Para aqueles que pensavam sua própria função intelectual àquela altura, não se tratava mais de ser uma *consciência representante* ou de *dizer o verdadeiro* aos que não o viam ou aos que não podeiam dizê-lo (FOUCAULT, 1972/2006c). Os operários não precisariam de intelectuais para saber o que faziam ou para formar sua consciência.

A tarefa do intelectual que emergia, por sua vez, consistia em "lutar contra as formas de poder ali onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento disso" (FOUCAULT, 1972/2006c, p. 39). O pensamento teórico passava a ser compreendido como uma prática combativa, travada em seu próprio território e contra seus pressupostos incólumes e secretados. Mais ligados aos aparelhos de informação do que de produção de um conhecimento verdadeiro, os intelectuais ajudariam a reunir as ideias, a favorecer as trocas, a acelerar as discussões. Tratava-se, assim, de exercer seu ofício como uma forma de compreensão dos acontecimentos na atualidade (FOUCAULT, 1973/2010b) a fim de contribuir para a livre circulação do pensamento.

De certo modo, a relação de Foucault com os meios de comunicação sempre foi intensa. De debates transmitidos pela TV a numerosos artigos, entrevistas e intervenções na mídia impressa, passando por suas aulas no *Collège de France*, até suas visitas a instituições e eventos mundo afora, Foucault jamais deixou de participar ativamente da circulação de ideias em sua época. Apesar disso, sempre o fez atento ao que estava sendo vinculado, comprometido com sua concepção de atividade intelectual.

Não é de estranhar que, a partir de meados dos anos 1970, Foucault (1973/2011c, 1978/2006d) tenha se apresentado como um *jornalista* mais do que como um filósofo ou historiador, jogando com as definições atribuídas ao seu trabalho.

Em uma entrevista concedida ao *Le Monde*, na qual não se identificou, Foucault (1980/2008c) afirma que havia muitas reclamações a respeito de os meios de comunicação de

massa entupirem a cabeça das pessoas, e que, para concordar com tal reclamação, ter-se-ia de acreditar que a inteligência das pessoas fosse uma *cera moldável*, sem qualquer resistência por parte dos indivíduos.

Em vez de tal perspectiva, a concepção de uma inteligência ativa e, por sua vez, de uma *curiosidade* inquietante que atribuía ao público, Foucault defendeu como as relações entre conhecimento, filosofia e meios de comunicação estariam em oposição à demonização da *mídia*, alcunha que muitas vezes era utilizada para designar o canal de informação com o qual não se partilhava com suas ideias. Segundo Foucault (1980/2008c), todos os tipos de livros, instituições de ensino, revistas científicas e culturais seriam meios de comunicação de massa, não havendo um melhor que outro. Ao contrário, seria o caso de intensificá-los, multiplicá-los. Em oposição a sua rarefação, o desenvolvimento dos meios de comunicação possibilitaria uma *pletora* da inteligência que em nenhum momento deveria ser entendida como perniciosa.

As reclamações constantes contra os meios de comunicação e contra a própria cultura seriam queixas, no mínimo, *misantrópicas*. Face à abundância de coisas por saber, o problema que se apresentaria à atualidade intelectual e comunicacional seriam os canais estreitos, afunilados, quase monopolistas, insuficientes. Não se trataria, por conseguinte, de segregar e filtrar a circulação de ideias. Em vez disso, seria o caso de multiplicar os "canais, as vias de acesso, os meios de informação, as redes de televisão e de rádio, os jornais" (FOUCAULT, 1980/2008c, p. 304). À parte a relação que se faria entre curiosidade e futilidade, seria preciso sonhar com uma nova "era da curiosidade", entendida como *inquietação*, que evocaria

> [...] a responsabilidade que se assume pelo que existe e poderia existir; um sentido agudo do real, mas que jamais se imobiliza diante dele; uma prontidão para achar estranho e singular o que existe à nossa volta; uma certa obstinação em nos desfazermos de nossas familiaridades e de olhar de maneira diferente as mesmas coisas; uma paixão de apreender o que se passa e aquilo que passa; uma desenvoltura, em relação às hierarquias tradicionais, entre o importante e o essencial (FOUCAULT, 1980/2008c, p. 304).

Respondendo à demanda do entrevistador por propostas concretas, Foucault se diz contra a questão da baixa e da alta cultura, enfatizando, ao seu modo, o desejo comum numa era do conhecimento – o *direito ao saber*. Para Foucault (1980/2008c, p. 305), esse direito não deveria ser reservado a uma etapa da vida e apenas a certas categorias de indivíduos, mas deveria poder ser exercido "incessantemente e sob múltiplas formas".

Em vez de uma concepção de ensino do saber voltada para o trabalho e o mercado, para a formação de um indivíduo que deveria encontrar um determinado lugar na sociedade,

seria preciso conceber o ensino e o saber de tal forma que eles permitissem ao indivíduo "modificar-se a seu gosto, o que somente é possível desde que o ensino seja uma possibilidade aberta 'permanentemente'" (FOUCAULT, 1980/2008c, p. 305).

Com tal concepção de uma formação abundante e inexaurível, continua Foucault, não se tornaria desejável instalar uma "sociedade sábia" ou, em outras palavras, uma sociedade onde o conhecimento fosse a salvação. Contudo, "não deveria haver, por um lado, essa formação à qual nos submetemos e, por outro, essa informação à qual se é submisso" (FOUCAULT, 1980/2008c, p. 305). Meios de comunicação, educação e pensamento não deveriam, segundo Foucault, ficar à mercê dos monopólios do conhecimento, dos meios oficiais de informação.

O papel do filósofo ou do intelectual, nesse contexto, estaria claro: não ser o juiz do verdadeiro e do falso, mas o investigador da relação entre sujeito e verdade. Não uma filosofia soberana, mas uma *filosofia em atividade* (FOUCAULT, 1980/2008c): afastar-se, por uma série de esforços, daquilo que seria dado como verdadeiro; deslocar e transformar os parâmetros pelos quais se conduz o pensamento, modificando os valores recebidos em direção a um trabalho que se faz para pensar de outra maneira.

Seria preciso, então, acrescentar uma pergunta: "se esta é a relação que temos com a verdade, como devemos nos conduzir?" (FOUCAULT, 1980/2008c, p. 306). O que está em jogo, aqui, é toda uma conjunção complexa entre pesquisas e movimentos sociais que põe em questão os modos como nos relacionamos com a verdade e a maneira pela qual nos conduzimos eticamente a partir dela. O cerne desse jogo seria a "própria vida da filosofia" (FOUCAULT, 1980/2008c, p. 306).

Foi um pouco antes dessa entrevista de 1980, por sinal, que Foucault acentuou a definição de seu trabalho como uma interrogação sobre o presente e sobre o que acontece. Comumente referenciada para tratar do tema do intelectual na obra do pensador francês, a entrevista de 1977 é a que melhor descreve o campo de batalha do presente no qual o intelectual estaria inserido: o dos *regimes de verdade* ou o da já referida *política geral da verdade* (1977/2014b). Nessa mesma época, Foucault (1977/2004, p. 242) diz sonhar com um novo tipo de intelectual,

> destruidor das evidências e das universalidades, que localiza e indica nas inércias e coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força; que sem cessar se desloca, não sabe exatamente onde estará ou o que pensará amanhã, por estar muito atento ao presente; que contribui, no lugar em que está, de passagem, a colocar a questão da revolução, se ela vale a pena e qual (quero dizer qual revolução e qual pena).

A modificação dos regimes de produção da verdade, destruindo as evidências universais e indicando os pontos de imobilidade e coação do presente, seria definida também como o efeito do *diagnóstico do presente* (FOUCAULT, 1978/2011b, p. 246): por meio do pequeno gesto de "deslocar o olhar" a fim de "tornar visível o que é visível", o intelectual faria aparecer o que não se vê por estar tão próximo e evidente.

O tema do risco da vida e de certa necessidade de uma atitude moral para desempenhar tal tarefa começa a aparecer nesse período, uma vez que o intelectual questionaria os fundamentos das relações de poder independente das ideologias, bem como interrogaria o valor das verdades ético-políticas que dão forma à vida. Tal figura intelectual, então, distinguir-se-ia dos modelos que obcecam aqueles que falam e escrevem em conformidade com a ordem e o *status quo*, como o sábio, o profeta e o legislador, que dizem o que é preciso fazer, para onde é preciso seguir, o exemplo que deve ser seguido.

Os desafios éticos enfrentados por desempenhar tal tarefa associada ao intelectual manifestaram-se, pela primeira vez de maneira mais complexa, quando Foucault (1979/2006g) tratou de esclarecer seu posicionamento em relação à Revolução Iraniana. De modo a vincular-se a uma *moral teórica* própria dos valores universais, o pensador francês assinala sua *escolha* por uma posição *antiestratégica*, pela qual dever-se-ia "ser respeitoso quando uma singularidade se insurge, intransigente quando o poder infringe o universal" (FOUCAULT, 1979/2006g, p. 81).

Mais uma vez, as noções de mobilidade do pensamento e coragem para assumir suas escolhas, mesmo quando estas implicariam sua reavaliação, surgem como condição de possibilidade da tarefa do intelectual. A partir do final da década de 1970 e início de 1980, as reflexões sobre o intelectual em Foucault passam a tematizar, consequentemente, uma espécie de relação ética por meio do exercício de sua função. Sabe-se que tal modificação dos termos da problematização do intelectual coincide com os estudos que desenvolvia com relação às práticas éticas e morais da Antiguidade.

Segundo o filósofo Francesco Adorno (2004, p. 54), após a década de 1970, Foucault teria ultrapassado a oposição intelectual universal e intelectual específico "para se interrogar sobre a legitimidade e a validade da própria crítica intelectual". Nas sociedades contemporâneas, nas quais propaganda, comunicação, informação e conhecimento são tanto mercadorias como possibilidades de pensar diferente, seria preciso compreender quais os critérios de validade da crítica no presente. Não se trataria de verificar se o intelectual teria a autoridade para fazer a crítica, mas de que modo dita autoridade estaria fundamentada numa

relação entre crítica e verdade, relação esta que não se daria de largada nem deveria ser compreendida como óbvia e necessária. Para Adorno, tal interrogação seria necessária ao menos por duas razões: a primeira, porque tal nexo crítica/verdade poderia constituir a chave para compreender a atitude política pessoal de um pensador em relação ao seu tempo; a segunda, porque o vínculo entre dizer/fazer representaria, por sua vez, o critério para julgar "a validade e a veracidade de uma posição política" (ADORNO, 2004, p. 54).

O problema residiria na pergunta sobre as relações que o intelectual deveria estabelecer entre sua teoria e sua prática, entre vida e conhecimento. A resposta foucaultiana encontrar-se-ia, segundo Adorno (2004), na compreensão da filosofia mais como um modo de vida do que como uma elaboração teórica de si mesma e do mundo. Deslocando-se do problema sobre o que seria a prática intelectual, Foucault passaria a questionar a *credibilidade dos intelectuais*: o que faz que um discurso seja reconhecido como verdadeiro?

O argumento de que o intelectual possui credibilidade pela notoriedade que angariou com sua atividade de especialista (BOBBIO, 1992/1997; BLANCHOT, 1984/2003) poderia ser colocado em xeque, uma vez que a erudição faz parte da lógica dos experts tradicionais. Mas, quando se tem em mente fazer a crítica social, o que permite que tal discurso veridictivo tenha efetividade sobre a conduta dos homens? Trata-se de uma questão que teria papel fundamental nas sociedades midiáticas, uma vez que a circulação torna-se a principal veículo da prática de condução de conduta.

De algum modo, a pergunta pela credibilidade, ou seja, de onde emanaria a força de verdade dos discursos, teria feito Foucault se direcionar aos problemas da produção do verdadeiro segundo a relação entre subjetividade e verdade na prática intelectual, que poderia em questão a teoria e a experiência cotidiana das pessoas.

No que diz respeito à relação entre a especificidade do seu trabalho teórico e os acontecimentos que atravessaram sua vida, Foucault (1981/2010d, 1984/2010e) nomeou suas pesquisas como *fragmentos de autobiografia*. Pensar a experiência contemporânea à luz das pesquisas histórico-filosóficas seria uma forma, de acordo com o pensador francês, mais simples e mais imediatamente prática de dispor corretamente a relação entre teoria e prática ou, em outras palavras, de colocar a si mesmo e as práticas que o constituem como um problema teórico.

Essa atenção devotada a perceber o que acontece e o que o atravessava durante a investigação permitia a Foucault suspender suas certezas e alçar sua própria experiência como um problema – suas experiências em manicômios ou com seu trabalho com os prisioneiros, por exemplo. A atenção devotada ao presente e a si mesmo, portanto, permitia-o tomar

distância do que pensava e de como vivia, modificando sua percepção e seu pensamento a respeito deste ou daquele tema ou objeto. O trabalho teórico, portanto, ganharia contornos de uma *prática de vida* (FOUCAULT, 1978/2006s), como possibilidade de mudar o que se pensa e, com isso, modificar como se vive.

A mobilidade conferida ao pensamento pelas suas peripécias analíticas ensejaria também a possibilidade de transformação do pensamento alheio. Por isso, Foucault (1982/2006l, p. 295) afirmou que o papel do intelectual consistiria em "mudar alguma coisa no pensamento das pessoas". Mudar alguma coisa não diria respeito à moldagem da vontade política dos outros, nem tampouco à direção da consciência, mas à interrogação dos limites do próprio pensamento circunscritos nos regimes do dizível como verdade em um tempo.

Para o historiador Philippe Artières, três dimensões caracterizariam o trabalho intelectual de Foucault como uma espécie de *prática de si* (ARTIÈRES, 2004), entendida como prática de trabalho de si sobre si mesmo. A primeira consistiria no estabelecimento de uma relação *física* com os objetos de sua pesquisa, tanto pelo manuseio dos documentos e dos arquivos originais sobre os quais trabalhou, como pelo envolvimento com as instituições e práticas que analisou. O trabalho como uma relação física com a atualidade teria a finalidade de encarar face a face o *intolerável do presente*, entendendo o pensamento como um instrumento de luta direta com seus objetos. A fisicalidade característica de sua pesquisa também o teria levado à participação em manifestações, *happenings*, bem como a empreender diversas viagens de maneira a ampliar a interlocução com seus pares, a fim de poder pensar para além de sua perspectiva.[24]

A segunda dimensão diz respeito ao desprendimento ou ao *distanciamento de si* mesmo que seu tipo de pesquisa proporcionaria. Desembaraçar-se do que se é e do que se pensa consistiria numa forma de dissolver as aparentes unidades e a natureza ilusória das oposições, a fim de que qualquer que fosse a posição adotada em relação a uma teoria ou a algum acontecimento do presente, ela não se enclausurasse no preconceito de um pensamento unilateral. Seria preciso que, continua Artières (2004), pelo trabalho do diagnosticador, este fosse capaz de desprender-se até mesmo de sua função de autor e de sua pretensa autoridade. A entrevista ao *Le Monde* teria esse sentido (FOUCAULT, 1980/2008c). Aliás, o abandono das formas tradicionais de difusão do pensamento erudito em proveito de outros lugares de publicação teria sido uma marca distintiva foucaultiana a fim de solapar a autoridade do pensador (ARTIÈRES, 2004).

[24] Sabe-se que ao longo de sua vida, Foucault foi professor ou deu conferências em diversos países, desempenhando uma atividade mais sistemática ou mantendo uma frequência maior de visitas em países como Tunísia, Brasil, Polônia, Japão, Alemanha e Estados Unidos.

Por último, a própria *experiência da escrita* permitiria que, por seu exercício, algo no pensamento se modificasse e proporcionasse outra maneira de visualizar um determinado problema ou tema. A atividade do diagnóstico, da análise e da correlação entre fontes parecia ditar seu próprio discurso, fazendo gaguejar qualquer coisa da ordem da autoria de um sujeito. Essa forma de *colar-se à realidade*, nas palavras de Artières (2004, p. 37), teria contribuído para que Foucault abandonasse o papel de intelectual acima das circunstâncias e configurasse sua atividade como "um verdadeiro técnico da atualidade, que não expunha um discurso sobre os acontecimentos, mas atravessava fisicamente cada um deles" a fim de fazê-los dizer algo que não se visualizava.

4.2 Um intelectual entre fulgurações e problematizações

Retrocedendo um pouco na linha cronológica do desenvolvimento de suas ideias, senão de seu *êthos* intelectual, haveria um ponto de inflexão em 1978, após um ano sabático longe de suas tarefas universitárias no *Collège*, que marca sua trajetória. Foucault estava modificando seus operadores teórico-metodológicos, após abandonar a *hipótese repressiva* do poder, deixando de operar pelas noções de guerra e combate e o crivo do saber-poder. No ano de 1975, ao investigar as instituições psiquiátricas do século XIX, descobre que, longe de estarem reprimindo os doentes, os médicos faziam que se entendessem de acordo com os discursos que proferiam. O poder terapêutico dos médicos ocorria segundo uma operação de direção de consciência dos pacientes. No ano 1978, ministra um curso a respeito da *governamentalidade* e das artes de governar do pastorado que teriam servido como base, como ponto de apoio e deslizamento, de toda uma ciência do Estado voltada para a polícia e para as práticas disciplinares.

Paralelamente a mais esse giro analítico, ao tomar parte ativamente da vida filosófica e política da sua época, sem ajuizá-la, Foucault também passou a defender a uma ideia de crítica como busca da verdade contra a prática da polêmica. Pouco antes de sua morte, em 1984, numa entrevista concedida ao intelectual Paul Rabinow, Foucault (2006o) afirmou que sempre recusou, de largada, a participação em polêmicas que envolviam, entre outras coisas, definições apressadas, adjetivos caricaturais, ataques pessoais aos debatedores.

Tal postura se dava em coerência com certo entendimento moral do diálogo e da relação com o outro. Para o pensador francês, existiriam *direitos imanentes* a cada um dos envolvidos em toda discussão ou diálogo. Quando se trata de um jogo sério de perguntas e respostas, tanto aquele que questiona quanto aquele que responde estariam condicionados aos

direitos que lhes são dados pelo outro e que garantem que tal jogo, "simultaneamente agradável e difícil", seja um trabalho de *elucidação recíproco* (FOUCAULT, 1984/2006o, p. 225).

O polemista, por outro lado, jogaria um jogo diferente. Munido de direitos que, segundo ele próprio, lhe assegurariam um empreendimento justo, "o polemista se sustenta em uma legitimidade da qual seu adversário, por definição, está excluído" (FOUCAULT, 1984/2006o, p. 226). O polemista não reconhece os direitos do outro, e sua tentativa geralmente é de anulá-lo. Foucault utiliza expressões como *privilégios antecipados*, *por princípio*, *desde o início* para referir-se ao status do polemista perante seu adversário. Essas expressões remetem a uma espécie de *a priori* ao modo de um dogma, que caracteriza a posição que o indivíduo possui em relação ao outro. Para o polemista, o diálogo e a verdade não são um modo de vida como busca, debate e investigação, mas um modo de viver já determinado, uma garantia de sobrevivência. Sua empreitada, de fato, é apenas pela guerra e pela destruição da alteridade, cuja existência ameaça sua verdade e seu modo de vida predefinidos.

Como herança de práticas religiosas, jurídicas e políticas, a polêmica, segundo Foucault, desmoraliza; transforma opinião em erro e fraqueza. Ela não se relaciona com um interlocutor, mas com um suspeito, um culpado. Ela atribui autoridade a si mesma e julga. Ela pronuncia o veredito e condena. Em vez de estima ao outro, ela afere culpa. Ganha pelo grito. Recruta partidários, coaliza-se com interesses díspares a fim de transformar o outro em inimigo, "até o momento em que, vencido, ele nada mais terá a fazer senão se submeter ou desaparecer" (FOUCAULT, 1984/2006o, p. 226).

Não obstante, ela também faz parte de um teatro. Seus efeitos, para além de verdadeiros e falsos, possuem consequências. Segundo Foucault, ela esteriliza as discussões – "alguém já viu uma ideia nova surgir de uma polêmica?" (FOUCAULT, 1984/2006o, p. 226). Em vez de incitar o diálogo a avançar, pondo cada vez mais as verdades debatidas em risco, o interlocutor é chamado a se defender, a provar sua inocência. Uma comédia que imita a guerra, que quer a derrota ou a vitória, o aniquilamento ou a sobrevida. Perigoso jogo que nos levaria a crer que a busca da verdade deveria tomar tais caminhos.

Os perigos da busca da verdade, para Foucault, são outros. Para melhor exemplificar seu combate à polêmica, o caso mais conhecido foram os ataques que recebeu por seu envolvimento com a Revolução Iraniana liderada por Khomeyni, líder religioso do Islã.

Sabe-se que, entre setembro de 1978 e março de 1979, a pedido do jornal *Corriere dela Sera*, um dos primeiros e mais importantes jornais da Itália, Foucault ocupou-se, como

jornalista e enviado político especial, da Revolução no Irã. Foram duas semanas *in loco*, em Teerã, de 16 a 24 de setembro e de 9 a 15 de novembro, e mais de sete meses lendo trabalhos e escrevendo artigos para diferentes veículos de comunicação.

Num artigo publicado no *Corriere*, em 12 de novembro de 1978, ele apresenta esse projeto como *"reportagens" de ideias*: uma série de reportagens na qual outros intelectuais e jornalistas trabalhariam juntos para tomar parte do "entrecruzamento entre as ideias e os acontecimentos" (FOUCAULT, 1978/2012a, p. 125). Foucault escreveu a justificativa precisa de tal empreitada jornalístico-filosófica: há mais ideias circulando do que imaginam os intelectuais, e elas o fazem com mais frequência, intensidade e paixão do que os políticos pensam. Dessa maneira, seria necessário observar essa explosão de ideias diretamente nos acontecimentos, para pensá-las a favor ou contra elas. Isso não porque as ideias governam o mundo, mas justamente porque elas são produzidas constantemente por muitos indivíduos, e não só por aqueles que dirigem o mundo ou que gostariam de ensiná-lo a pensar (FOUCAULT, 1978/2012a).

A Revolução, para o Irã, representava as modificações políticas, sociais, econômicas e morais que decorriam da insatisfação popular frente ao regime político do país. No caso específico de Foucault, sua missão era clara: observar, com uma *pitada de compreensão* (NARODOWSKI, 2004), os acontecimentos no Irã. Uma das tentativas era conseguir escapar tanto à empolgação esquerdista, que se dava com todo tipo de movimento revolucionário, quanto à depreciação liberal e conservadora, que regularmente procurava obscurecer reflexões sobre os eventos que fugiam a sua agenda de interesses. Era, também, uma possibilidade de levar a cabo sua concepção, que defendia já há quase uma década, de filosofia como jornalismo: ocupar-se reflexivamente do presente; reescrever a história, a do presente e não a do futuro, em termos não da verdade inquestionável, mas da busca interminável por compreensão do que somos hoje.

Entretanto, sua posição e sua dedicação com relação ao ocorrido foram interpretadas de diferentes maneiras por diferentes atores e autoridades à época (NARODOWSKI, 2004). Entre ingenuidade política (falta de experiência e de ponderação), contradição entre teoria e prática (narcisismo intelectual, ambição pelo poder, irresponsabilidade), ou continuidade de uma análise do presente (pensar cuidadosamente o que acontece; nesse caso, tratava-se de juízo favorável ao seu trabalho), Foucault se viu diante de uma trincheira de opiniões que rotularam suas manifestações sobre o que se passava no Oriente Médio. A despeito de sua variedade, foram as opiniões contrárias à atividade de Foucault que mais causaram alarde. A polêmica instaurou-se em diversos níveis e com diferentes interlocutores.

Sob os olhos de um Ocidente laico e que alcançava o auge de seus níveis de modernização, atacaram-no pelo seu fascínio por uma revolução político-religiosa considerada dogmática e violenta. Tal consideração justificava-se, segundo a opinião contrária a Foucault, tanto pela violência com que foram reprimidos os opositores após o triunfo da revolução, quanto pelos dogmas morais tornados leis políticas pelos líderes religiosos ao assumirem o poder (NARODOWSKI, 2004).

Acerca desses dogmas, instaurou-se uma polêmica em torno da questão feminista na Revolução. As mulheres iranianas, no dia 8 de março de 1979, foram às ruas protestar contra o uso obrigatório e religioso do xador, túnica que cobria todo o corpo e inclusive o rosto das mulheres. Algumas defensoras dos direitos iguais para as mulheres suscitavam a contradição de Foucault diante de sua análise favorável à Revolução religiosa e suas leituras de Kant a favor da crítica e da emancipação.[25]

Foucault se pronunciou sobre todas essas polêmicas relacionadas à Revolução Iraniana, mas não necessariamente as respondeu da maneira que seus inquisidores desejariam. Notadamente, numa carta em resposta a um de seus detratores, Foucault (1978/2010i) posicionou-se com respeito à cooptação de sua fala por um jornal ao qual não cedeu entrevista e pela qual acabou sendo questionado por outro intelectual. Em vez de rebater o mal-entendido gerado pelo jornal junto ao intelectual, ele enumerou exatamente aquilo que aconteceu, de modo a evitar falar do assunto, dizendo que não se valia das mesmas maneiras para agir. Para Foucault (1978/2010i, p. 256), ao contrário, ter-se-ia "hoje, diante de nós, um imenso trabalho de reflexão", referindo-se à situação política de sua época, a bipolarização entre nações capitalistas e socialistas, os diferentes tipos de sociedades, o resultado de diferentes movimentos revolucionários.

Ao valer-se de instrumentos de análise incertos, seriam grandes os riscos e temíveis as consequências que dogmas, ilusões e ignorâncias poderiam ter sobre povos inteiros. Por isso Foucault rechaçava tão enfaticamente a polêmica, discussões que mimariam a guerra e parodiariam a justiça: "'Visemos ao inimigo', 'denunciemos o culpado', 'condenemos e matemos'" (FOUCAULT, 1978/2010i, p. 256). Segundo o pensador francês, em vez de cultivar a polêmica, seria necessário, por um lado, precaver-se de que é em nome de uma *teoria justa* que mortes são justificadas, e, por outro, perceber que, no que se diz e pelo que se pensa, tudo pode ser perigoso.

---

[25] Quanto a essa polêmica, seu principal resultado só veio a ser publicado recentemente, no livro intitulado *Foucault e a Revolução Iraniana: as relações de gênero e as seduções do Islamismo*, de Janet Afary and Kevin B. Anderson.

Foucault (2010i, p. 256), por sua vez, não queria escapar à discussão, mas a ansiava "fora das instituições que transformam as discussões em julgamentos" e "à parte desses jornais que as transformam em comédias". Desta forma, o diálogo que almejava era um trabalho sério e rigoroso,

> menos de reduzir as ideias aos seus autores, os autores aos combatentes e a luta a uma vitória do que multiplicar as hipóteses, os campos, as questões, os interlocutores, clareando as diferenças que os separam e, então, as dimensões da pesquisa (FOUCAULT, 1978/2010i, p. 256-257).

Em outro artigo, publicado no jornal de língua francesa da República Dominicana *Le Matin*, Foucault (1979/2010j) rebateu as denúncias de que teria dado sustentação a Khomeyni de maneira cega e inconsequente. Sua resposta tinha uma direção: um casal de intelectuais franceses que intimava Foucault a se explicar ante a manifestação das mulheres de 8 de março e após as primeiras execuções dos opositores por grupos paramilitares islâmicos.

Foucault recusou-se a responder a tal intimação, porque jamais, segundo ele, pretendeu tomar parte de uma polêmica. Fez duras ressalvas à maneira como debatedores e intelectuais praticariam a discussão com efeitos ético-políticos *detestáveis*, convocando-o a reconhecer os erros, a confessar seus equívocos ou a tomar um partido em definitivo. Sua resposta terminava com a afirmação de que gostaria de discutir a questão do Irã, ali mesmo, no *Le Matin*, mas nos termos do ensinamento de Maurice Blanchot, anunciando que seu modo de agir era um tipo de *crítica* que começaria pela "atenção, pela presença e pela generosidade" (FOUCAULT, 1979/2010j, p. 274).

A noção de crítica como gesto intelectual, então, passa a receber contornos não mais da ordem da guerra, como se viu ao longo da década de 1970 em seus trabalhos. O anseio por julgar da crítica combativa, elemento próximo da lógica da polêmica, inviabilizaria qualquer forma de pensamento mais rigoroso e, ao mesmo tempo, generoso em relação ao outro. A essa altura da vida, alvo de um bombardeio de julgamentos vindos de todos os lados, Foucault almejou uma forma de crítica mais afeita ao trabalho coletivo sobre a verdade do que a disputa pela eliminação do contraditório.

Para esse modo de pensar a prática da crítica, o *outro* teria um papel fundamental. Em primeiro lugar, o outro como entidade viva portadora de liberdade no debate e na coexistência com os acontecimentos, não deveria ser silenciado, muito menos aniquilado e tampouco buscar falar em nome dele. Haveria algo de indigno ao *representar* o outro em sua fala (FOUCAULT, 1972/2006c). Pelo tipo de crítica levado a cabo por meio de seu trabalho teórico, tratar-se-ia de permitir que os outros falassem com sua própria voz.

> Não quero fazer uma crítica que impeça os outros de falar, exercer em meu nome o terrorismo da pureza e da verdade. Não quero também falar em nome dos outros e pretender dizer melhor o que eles disseram. Minha crítica tem por objetivo permitir aos outros falar, sem pôr limites ao seu direito de falar. Foucault (1975/2011e, p. 354)

Fazer a crítica constituir-se-ia, então, ocasião para a possibilidade de dar voz, mas não ao modo dos intelectuais porta-vozes, homens engajados no trabalho de dar voz aos excluídos, pobres e subalternos, fazendo falar sua própria voz como intérpretes, reiterando um certo imperialismo universal do discurso – ao modo, desde a Modernidade, da opinião pública ou, na contemporaneidade, dos especialistas das humanidades que vão a campo colher e apresentar, aos olhos dos círculos dos intelectuais, a experiência representada do outro como argumento para um projeto de transformação social (LIENHARD, 2014).

Embora seu efeito final devesse alcançar a realidade de um contexto social e político dos indivíduos, o trabalho teórico da crítica foucaultiana não miraria a consciência do outro. Como prática relacional, o trabalho crítico levado a cabo pelo intelectual não teria como objeto precípuo o outro como indivíduo. Tal como Foucault (1978/2006d, p. 258) o concebe, o sentido crítico da prática teórica do intelectual visaria, antes, "uma dimensão histórica profunda e, no interior desse espaço histórico, os acontecimentos discursivos que se produziram há séculos ou há anos". O efeito indireto sobre o ser e a consciência dos indivíduos seria decorrente de uma atividade sobre os acontecimentos discursivos, uma vez que o dito há séculos, meses e semanas ensejaria as existências possíveis no tempo presente.

Fundamental para a prática da crítica, o outro, segundo esse estatuto ontológico e ao mesmo tempo documental, solicitaria um duplo cuidado de o apresentar segundo sua própria lógica, visibilizando as forças de seus próprios conflitos, trazendo à tona os problemas que o animariam. Produzindo vitalidade e não silêncio, multiplicação e não aniquilação do outro, o tipo de crítica desejada por Foucault (1980/2008c, p. 302)

> não procuraria julgar, mas procuraria fazer existir uma obra, um livro, uma frase, uma ideia; ela acenderia os fogos, olharia a grama crescer, escutaria o vento e tentaria apreender o voo da espuma para semeá-la. Ela multiplicaria não os julgamentos, mas os sinais de existência; ela os provocaria, os tiraria do seu sono. Às vezes, ela os inventaria? Tanto melhor, tanto melhor. A crítica por sentença me faz dormir. Eu adoraria uma crítica por lampejos imaginativos. Ela não seria soberana, nem vestida de vermelho. Ela traria a fulguração das tempestades possíveis.

Para tal atividade crítica, o *recurso à história* como forma de perspectivar o presente serviria, então, para mostrar que (FOUCAULT, 1983/2008d, p. 325-326) é sempre "no curso da história frágil, precária, que são formadas as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes". Ao se fazer da história um recurso para o trabalho crítico da teoria, seria possível perceber como aquilo que se considera evidente e necessário em um dado tempo – uma prática, um dogma, uma instituição – repousaria em uma prática e história humanas. Orientada pelo sentido histórico dos acontecimentos, a crítica permitiria concebê-los pela transitoriedade ou pela insistência da duração das coisas, tornando visível sua constituição e, logo, a chave para sua transformação.

Se não seria conveniente estabelecer os caminhos da mudança, os programas e as reformas relativas ao estado das coisas e às existências alheias, restaria ao intelectual, nas palavras de Foucault (1984/2006i, p. 249), apenas a participação na formação de uma vontade política por meio do trabalho de *problematização*.

A crítica como prática e atitude estaria relacionada, em última instância, com o que ele chamou de *problematização*, compreendida como o resultado de um trabalho de interrogação das evidências, de abalar os hábitos e as familiaridades das maneiras de fazer e pensar que retomariam as avaliações das regras e das instituições a fim de tornar inteligível os jogos de forças históricos que tornaram possível sua constituição.

Antes de procurar interpretar as representações dadas, Foucault visava conjugar um domínio de fatos, práticas e pensamentos de modo a reunir as maneiras pelas quais um dado acontecimento ou objeto entraria no campo do pensamento como um problema. Um problema que, por sua vez, teria sido pensado de diferentes maneiras e produzido soluções diversas, valendo-se de aportes teóricos, políticos e morais distintos. Antes de interpretar e responder à pergunta que um acontecimento demanda, a atividade crítica faria emergir um problema em correlação com seus múltiplos elementos de constituição, permitindo *reelaborar* politicamente o próprio problema em uma outra direção.

Segundo Foucault (1984/2006o, p. 229), o modo crítico de "colocar um problema", em primeiro lugar, partiria do princípio de que não existiria uma solução definitiva para os problemas – seja para a loucura, a delinquência, a perturbação do comportamento. Mas essas e outras experiências podem se tornar problemáticas para a política, a qual, por sua vez, deve tratar de respondê-las, embora jamais de modo derradeiro.

Em segundo lugar, também não existiria uma unidade teórica prévia, um conjunto de perspectivas, um *nós*, de onde se parte para pensar esses problemas. Antes, essa ideia de coletividade seria aquilo a que visaria a problematização, como resultado de uma elaboração

do problema com suas variáveis interpretativas, cujas intersecções em comum possibilitariam o avanço do pensamento. Assim, interrogam-se as interpretações e as razões que foram dadas para tal resposta, mas não se pede que a política determine o núcleo interpretativo a partir do qual serão abordados os problemas.

Em terceiro lugar, seria preciso ver como esses problemas são constituídos por intersecções de interpretações, ou como essas experiências se tornam problemas para diferentes campos do conhecimento, sejam eles científicos, políticos, éticos. As experiências constituem-se como problemas por processos mútuos de permutação entre esses campos. A loucura, que seria algo do campo científico-médico, torna-se um problema também para a política e para a ética, pois expõe questões referentes ao local e ao modo como se deve enfrentá-la. Foucault focaliza um desses campos não para fazer uma análise isolada de um problema, mas para perscrutar a relação que se estabelece com os outros campos do conhecimento. Cada estudo de Foucault (1984/2006o, p. 231) concedeu enfoque a um desses campos com relação a diferentes problemas – "o da constituição de uma objetividade", com a loucura; "o da formação de uma política e de um governo de si", com a delinquência; "o da elaboração de uma ética e de uma prática de si", com a sexualidade; mas cada enfoque também procurou observar qual eram as mútuas implicações entre eles.

Talvez seja possível, agora, entender o que Foucault (1984/2006o) quis dizer com uma *história do pensamento* como uma *história das problematizações*, pois, para se distinguir da história das ideias e das mentalidades, o pensamento coincidiria com as formas como as pessoas teriam problematizado seu próprio tempo. O pensamento caracterizar-se-ia pelas formas como são elaborados, ao longo da história, os problemas colocados pelas experiências humanas.

Para Foucault (1984/2006o), o pensamento seria diferente das representações de um comportamento, das ideias; do campo das atitudes que podem determiná-lo, dos hábitos. Ele também não seria o que se presentifica nas atitudes. O pensamento seria, sobretudo, "aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins" (FOUCAULT, 1984/2006o, p. 232). O pensamento seria pôr em questão a constituição dessas dimensões, desses campos e experiências quando um dos seus fatores de constituição suscita algum estranhamento, alguma incerteza, alguma dificuldade. A partir daí, em seu contexto ou situação, tal fator passaria a ser indagado e investigado.

O que seria preciso compreender também, segundo o desenvolvimento que Foucault presta ao tema da problematização, é o que tornaria possível que diversas soluções fossem

propostas. Assim, a problematização "elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder" (FOUCAULT, 1984/2006o, p. 233). Logo, o trabalho do pensamento é o trabalho de problematização: a elaboração de um dado em questão; o mapeamento e a análise da transformação de complicações e dificuldades em problemas para os quais diversas soluções são formuladas; a identificação do ponto de problematização, a singularidade que dá a condição de possibilidade de diferentes soluções serem produzidas.

A crítica, tal como Foucault (1981/2010d) passou a compreendê-la a partir dos anos 1980, consistiria, portanto, na averiguação dos tipos de modos de pensamento adquiridos e não refletidos nos quais repousariam as práticas que aceitamos. O gesto investigativo fundado na experiência pessoal e desenvolvido na pesquisa documental, enfim, teria por função uma concepção de crítica que não seria, de modo algum, a declaração de que as coisas não são bem como são ou como elas deveriam ser.

Tratar-se-ia, então, de modificar o modo como se pensa, interrogar-se e, no limite, viver pela elaboração de questões que estariam diretamente ligadas aos modos de vida do presente – principalmente os relacionados ao próprio pesquisador.

> A intervenção do intelectual como aquele que dá lições e avisos quanto às escolhas políticas, a esse papel, confesso, não adiro; ele não me convém. Creio que as pessoas são bastante grandes para escolherem, elas mesmas, em quem votam. [...] Em compensação, se, por um certo número de razões, um intelectual pensa que seu trabalho, suas análises, suas reflexões, sua maneira de agir, de pensar as coisas podem esclarecer uma situação particular, um domínio social, uma conjuntura e que pode, efetivamente, dar sua contribuição teórica e prática, tomando, por exemplo, o problema do direito penal, da justiça... creio que o intelectual pode trazer, se quiser, à percepção e à crítica dessas coisas elementos importantes, dos quais as pessoas deduzem naturalmente, se quiserem, uma certa escolha política. (FOUCAULT, 1984/2010e, p. 371).

Assim, a problematização como resultado de um modo de trabalho estaria diretamente ligada à própria *atividade crítica do pensamento sobre si mesmo* – o que Foucault (1983/2006h) também teria caracterizado como *filosofia*. Onde mais a prática intelectual de Foucault, em seu sentido crítico, estaria intimamente ligada a essa atividade histórica, de cuidado com o outro, salvo a atividade técnica e específica de pesquisador e professor numa instituição de ensino?

4.3 Um intelectual na instituição: artesão do saber

A despeito de quais fossem suas análises críticas das instituições modernas, fossem da ordem médica ou educacional, punitiva ou política, caracterizadas pelas práticas de sequestro e disciplina, a vida profissional e intelectual de Foucault foi marcada por seu envolvimento com elas. Sua primeira experiência institucional ocorreu em uma espécie de estágio em um asilo psiquiátrico, o qual lhe teria deixado impressões profundas, como atestou em diversas entrevistas, e o teria levado a se interessar por seu funcionamento (FOUCAULT, 1981/2010d, 1984/2010e). A partir dos anos 1960, Foucault passou a ocupar a função de professor em diferentes instituições de ensino, circulando como professor visitante também em diferentes países. Honrou seus compromissos no *Collège de France* até o ano de sua morte.

Não seria algo de espantar, afinal, que, ao recusar as identidades que lhe outorgavam seus detratores e curiosos, Foucault (1982/2006l, p. 294) se definisse nestes termos: "Não sou um escritor, um filósofo nem uma grande figura da vida intelectual: sou um professor". Achava curioso, inclusive, que professores universitários franceses estivessem se convertendo à função de homens públicos, bancando os profetas que teriam algo importante a dizer a todos.

Não obstante, sua relação com as instituições nas quais lecionou sempre foi da ordem do incômodo, do embaraço e mesmo da hostilidade. Em sua aula inaugural no *Collège de France*, Foucault (1970/2011d) salienta o pertencimento dos sistemas de educação a um conjunto de relações de poder que instauram um regime de manutenção, modificação e apropriação dos discursos e saberes com finalidades políticas específicas em cada sociedade, distribuindo os sujeitos que podem falar, apropriando-se dos discursos que são reconhecidos como verdadeiros, constituindo círculos jurídico-políticos de onde a verdade pode e deve operar e disseminar-se.

Na sua experiência imediatamente anterior ao *Collège*, como professor e diretor do Departamento de Filosofia da Universidade de Vincennes, mas também logo após sua entrada na instituição, Foucault não deixou de inserir-se nos debates, na França, acerca dos modos de ensino que estariam em voga, principalmente em relação ao ensino de filosofia. A tônica do debate intelectual-universitário girava em torno das possíveis mudanças na experiência educativa escolar e universitária, formuladas a partir, durante e após os levantes de maio de 1968.

Segundo Jorge Ramos do Ó (2019), o que estaria em questão à época, para autores que ocupavam a função de professores – como Foucault, Roland Barthes, Michel de Certeau e

Gilles Deleuze –, era a possibilidade, de um lado, de rechaçar o hábito de considerar professores os portadores de verdades acabadas do conhecimento, com o desígnio de ensaiar um tipo de ensino experimental em que convidam os alunos e a si mesmos "a vivenciar in loco como o ofício da pesquisa se afirma a cada momento por meio do inacabamento da análise e do infinito dos processos de significação"; de outro lado, trava-se também de "trabalhar intensamente em prol de uma pedagogia do ensino superior que pudesse assimilar o máximo de reciprocidade em uma situação à partida assimétrica" (Ó, 2019, p. 22).

Como exemplo de sua inserção nesse debate, pode-se mencionar uma entrevista de 1970, na qual Foucault (1970/2011f) afirmou como, desde o século XIX, ao contrário do que ocorrera na Alemanha com a função pública estatal de conselheiros e reformistas atribuída aos filósofos, as reformas francesas na área da educação teriam privilegiado a instauração da instrução pública devido a seu histórico ligado ao sufrágio universal. Em diferença à cultura protestante e à preferência pela formação de uma elite no caso alemão, a consciência católica francesa teria se incumbido de promover uma instrução pública que ensinasse o bom senso, ou uma *consciência político-moral*. A instrução pública funcionaria como uma espécie de "guarda-nacional das consciências" (FOUCAULT, 1970/2011f, p. 187); ao professor de filosofia resultaria desempenhar, por sua vez, um papel ao estilo dos diretores das consciências, defensores das liberdades individuais, bem como das restrições do que seria legítimo e correto pensar. O que se ensinava em termos de filosofia, portanto, era da ordem da consciência, do juízo e da liberdade individual, em que direitos e saberes seriam o fulcro supremo de toda formação.

Na experiência de Vincennes, Foucault (1970/2011f) empreendeu um tipo de trabalho que não o abandonaria mais. Em linhas gerais, tratava-se de deslocar-se desse ensino para o bom senso, de modo a estabelecer uma formação em filosofia que, ao mesmo tempo, recebesse o maior número possível de interessados e transitasse por entre as fronteiras disciplinares, buscando inviabilizar sua crescente inutilidade na ordem do dia perante os grandes avanços nas outras disciplinas das humanidades. A proposta formulada por Foucault e um colegiado de outros professores, entre eles Gilles Deleuze, era a de mudar tanto a forma de estudar a filosofia (para além das dissertações, exames e seus controles diversos) como os conteúdos aos quais o pensamento se destinaria (para além da clássica história da filosofia e seu ensino de Platão, Aristóteles etc.). Orientada diretamente pela vontade dos estudantes, a proposta acabaria por definir os dois grandes domínios do ensino: o da política e o das ciências – domínios caros para a trajetória investigativa de Foucault.

A partir de seu ingresso no *Collège*, Foucault (1971/2011g) não deixou de manifestar as inquietações que tinha com relação a seus locais de trabalho. Por ser um professor e trabalhar numa instituição realizando o tipo de pesquisa que fazia e o tipo de ensino que ministrava, encontrava-se em um duplo incômodo ou embaraço.

De um lado, a hostilidade que nutria por qualquer instituição e os seus modos de operar levaram-no ao incômodo – para não dizer polêmicas – com relação aos seus colegas e aos debates em termos de disciplinas, devido ao seu constante uso de materiais, conteúdos e métodos alheios aos campos canônicos do trabalho filosófico e mesmo historiográfico. Por sua preocupação em sempre tratar de fazer aparecer a existência do discurso científico não somente em termos de seus conteúdos, mas de seu aparecimento como fato e de seu funcionamento político nas sociedades, Foucault (1976/2006p) seria contrário à atividade própria das instituições universitárias, nas quais os professores agiriam na forma de juízes, árbitros da verdade e testemunhas do universal.

De outro lado, seus incômodos institucionais reservavam-lhe um embaraço com a definição do seu método de ensino – discussão que, como se verá, o acompanhará ao longo de todos os seus cursos no *Collège*. Segundo Foucault (1972/2006b), havia um debate na educação, tanto na França como nos Estados Unidos, em torno do método de ensino baseado em conferências e o método reformista e liberal baseado em seminários. O problema em tela seria o do poder e da autoridade, da imposição de pensamento de um professor em relação aos seus estudantes. Com respeito ao método conferencista, argumentava-se contra a voz intransponível do professor que não abria para a discussão, impedindo a oportunidade de os ouvintes/estudantes se manifestarem. A favor do reformismo e seu método de seminários, supunha-se respeitar a liberdade dos estudantes, com o professor cessando sua palavra e concedendo o direito de fala ao outro.

Entretanto, se havia o risco da imposição da palavra no método da conferência, Foucault (1972/2006b, p. 22) argumentou sobre os riscos de deformação dos estudantes por meio das aulas orientadas por um método dito mais liberal.

> [...] O senhor não acha que um professor que se responsabiliza por estudantes no início do ano, que os faz trabalhar em pequenos grupos, os convida a entrar em seu próprio trabalho, divide com eles suas questões e seus métodos, o senhor não acha que, em uma tal fórmula, os estudantes ficam ainda mais deformados no final do seminário do que se eles tivessem simplesmente seguido uma série de conferências? Não irão eles considerar como adquirido, natural, evidente e absolutamente verdadeiro o que, afinal de contas, não é senão o código, a grade de seu professor? Não correm eles o risco de que o professor lhes imponha suas idéias de maneira muito mais insidiosa? Não quero defender a conferência a qualquer preço,

> mas me pergunto se ela não tem, para dizer a verdade, uma espécie de honestidade bruta, desde que ela precise o que ela é: não a proclamação de uma verdade, mas a apresentação, em estágio experimental, de um trabalho que tem suas hipóteses, seus métodos, deixando assim o campo livre à crítica e às objeções; o estudante é livre para revelar suas imperícias.

À maneira insidiosa de dirigir as consciências dos estudantes por meio de uma relação mais liberal, Foucault opunha uma *honestidade bruta* do dizer direto, sem interrupções, não obstante sempre buscando trabalhar por meio das interlocuções e objeções de um trabalho comum – o qual ele não deixou de perseguir paralelamente e ao longo de seus cursos.

Por um lado, a requisição de encontros menores na forma de seminários (FOUCAULT, 1975-1976/1999a, 1980-1981/2016, 1982-1983/2010a, 1983-1984/2011a) e, por outro lado, a preferência pela franqueza da fala do conferencista – nomenclatura que, como todas as outras, Foucault (1982/2006m) assumiu, rejeitando-a – como método de ensino, residiria na natureza dos trabalhos levados a cabo por cada uma dessas metodologias.

Aos seminários ou grupos de trabalho caberia, precisamente, a partilha de experiências mais ou menos em comum, experimentando métodos e caminhos analíticos relativos à liberdade de pensamento de cada pesquisador. Nas conferências, um professor seria pago para levar aos estudantes uma certa forma e um certo conteúdo de saber já mais ou menos elaborado. Menos como um mestre em relação aos seus pupilos, um professor-conferencista, como Foucault (1972/2006b) o encarna, seria como um *artesão* ao qual se encomendaria um objeto para sua posterior consumação. Para tal, precisaria fabricar um objeto de modo um pouco dogmático e o mais técnico e preciso possível, tal como um sapateiro fabricaria um sapato.

Sobredita atitude artesã, técnica e profissional diante dos estudantes ou de seu público não obliteraria suas liberdades. Antes, ao elaborar um objeto – uma aula, uma conferência, uma fala – da maneira mais técnica possível, levando em consideração os diferentes níveis de conhecimento e especialidade de seus ouvintes, Foucault gostaria de honrar exatamente a liberdade de inteligência de todos os presentes. O rigor técnico com o qual seria preciso levar adiante a simplicidade de sua fala para um público heterogêneo permitiria que aquela pudesse ser usada com o máximo de liberdade por todos.

A *preocupação técnica* (FOUCAULT, 1971/2006b) deveria orientar toda e qualquer fala que tivesse como objetivo o ensino, pois, a partir da exatidão de raciocínio, seria possível alcançar ideias gerais e prevenir ambiguidades indesejadas sem comprometer a complexidade do tema. A preocupação técnica garantiria a seriedade e o caráter não lírico do assunto, não obstante meticulosamente preparado para que não iniciados pudessem fazer uso dele. Desta

feita, o embaraço de Foucault com seu método de ensino e a temeridade por apresentar-se demasiadamente técnico e especializado para seu público, questões que o acompanharam ao longo de sua vida como professor, eram compensados por seu respeito à liberdade alheia.

> Certamente, temo que os materiais de que trato soam demasiadamente técnicos e históricos para uma conferência aberta ao público. [...] Porém, apesar de sua tecnicidade talvez excessiva, tenho duas boas razões para apresentá-los a vocês. Em primeiro lugar, acredito que é um pouco pretensioso expor de maneira mais ou menos profética aquilo que as pessoas devem pensar. Prefiro deixá-las tirar suas próprias conclusões ou inferir idéias gerais das interrogações que me esforço para levantar através da análise de materiais históricos bem precisos. Acho que isso é mais respeitoso em relação à liberdade de cada um e, desse modo, essa é a minha abordagem. Meu segundo motivo para lhes apresentar materiais tão técnicos é que não vejo por que o público de uma conferência seria menos inteligente, menos informado ou menos culto do que o de um curso. (FOUCAULT, 1982/2006m, p. 302).

A *liberdade* do outro, na forma do estudante que ouve, mas também na forma das vozes dos mortos, ávidas por serem ouvidas novamente, foi constantemente um problema de ensino, não menos que um problema do próprio intelectual. Ao contrário do que boa parte do pensamento crítico na ordem da política e na ordem da educação demandam, o problema não se encontraria necessariamente na instituição, mas nas práticas que a enfeixariam. Não seria condizente renunciar a um lugar institucional a fim de tomar parte em movimentos sociais mais libertários, nem se dirigir a outras formas de instituições pretensamente mais livres, como se quer acreditar que são as políticas dos discursos nos meios de comunicação de massa.

O problema não era da ordem da desinstitucionalização da sociedade. Logo, nenhuma essencialização ou moralização *a priori* nas relações pedagógicas estaria em questão. Foucault não foi um crítico das instituições pedagógicas pelo simples fato de elas existirem como redes de transmissão de um saber, em que professores e estudantes estariam, de certa forma, circunscritos a uma relação assimétrica. Como foi dito, são as práticas, de si e de liberdade, que estariam em questão – tornar transparentes as regras do jogo explícitas, as relações de governo de si e dos outros.

Em um movimento, diga-se, contrário à intelectualidade de sua geração, Foucault parece ter privilegiado uma relação mais interessada e intensa com a instituição na qual ocupou o seu cargo de maior duração. Foi por meio de sua atividade intelectual institucional, passando do discurso universal do homem público que se coloca como eminência política, representante da consciência alheia e supostamente alienada, para um discurso circunscrito ao

seu trabalho específico de pesquisador e professor universitário, que o pensador francês parece ter almejado mostrar como as pessoas seriam mais livres do que imaginariam, demonstrando como aquilo que elas tomariam por verdadeiro e evidente foi fabricado historicamente e, por isso mesmo, poderia ser modificado (FOUCAULT, 1982/2006l).

Daí a razão para Foucault, habitando uma das mais célebres e importantes instituições de pesquisa e ensino de seu país, estar preocupado tanto com sua liberdade de pesquisa quanto com a liberdade dos ouvintes, visando constantemente curto-circuitar as relações de poder inerentes ao discurso científico e erudito que parece determinar o discurso de verdade de um intelectual ou de um professor. Destarte, fica a questão: seria possível supor um paradoxo entre o Foucault intelectual, para o qual a voz do outro seria de prima importância, e o Foucault professor, para o qual a voz do outro como estudante estaria, de certa maneira, colocada em um segundo plano, deslocada da relação direta com o professor? Em princípio, não parece ser da ordem do paradoxo o que se poderia encontrar na relação entre o intelectual e o professor no pensamento de Foucault em termos do problema do outro.

Antes, tratar-se-ia de uma recusa de endereçar-se diretamente ao outro como ser pensante, indivíduo dotado de uma consciência, isto é, uma recusa de fazer incidir peremptoriamente seu trabalho e seu discurso sobre a consciência alheia. Antes, o discurso do professor e do intelectual exerceriam sua força discursiva sobre o outro mediados pelo objeto do trabalho teórico em comum entre todos. A voz do outro como indivíduo seria honrada da mesma forma que a voz do outro como documento histórico, como vozes, embora infames, prenhes de experiências reais, potencializadas pelo rigor técnico e dedicado a trazer à tona a vitalidade e a liberdade imanente de seus pensamentos (CARVALHO, 2010).

O principal foco de seu trabalho teórico e crítico como intelectual-professor, portanto, parece ter incidido sobre a reelaboração dos gestos e dos procedimentos em direção ao cerne de todo trabalho de ensino e pesquisa: o conhecimento produzido ao longo da história ou, em última instância, as experiências vivas das pessoas em sua forma de arquivo.

4.4 Um intelectual-professor: cuidados com o público

As circunstâncias nas quais Foucault desenvolve sua atividade específica de intelectual-professor são, sem dúvida, singulares. Fundado pelo rei Francisco I de França, em 1530, com o nome de Colégio Real, o *Collège de France* foi um estabelecimento de ensino superior criado, à época, para atender a um pedido do erudito Guilherme Budé (1467-1540). Ao longo de sua história, teve diferentes nomes (Colégio das Três Línguas, Colégio Nacional,

Colégio Imperial), antes de receber seu nome atual em 1870. A instituição tinha, desde sua fundação, a missão de lecionar todos os conhecimentos e disciplinas que eram ignorados nas Universidades, não devendo se confundir com elas, pois, ainda que oferecesse dezenas de cursos e seminários, todos seriam de livre frequência e sem direito a diplomas oficiais.

O lema latino da instituição, *docet omnia* ("ensine tudo"), estaria intimamente ligado ao espírito do Renascimento, como forma de contraponto às restrições ao conhecimento que eram perpetradas em outras instituições de ensino. Em sua aula inaugural no *Collège*, Maurice Merleau-Ponty teria afirmado que, desde sua fundação, a instituição teria como propósito oferecer aos seus ouvintes *nenhuma verdade adquirida, mas a ideia de uma investigação livre*. A afirmação está estampada no saguão de entrada.

Foucault atestou a singularidade do *Collège* em diversas ocasiões. Chegou a conceber as relações de poder que organizavam sua atividade na instituição de modo invertido em relação às das instituições de ensino tradicionais. A cada ano, os pesquisadores-professores precisavam empreender uma investigação inédita e oferecer os resultados em 12 sessões de duas horas cada, metade das quais poderiam ser ministradas na forma de seminários. Os cursos oferecidos eram livres; frequentava-os quem quisesse, quem tivesse interesse no assunto, fosse um aposentado ou um estudante secundarista. Não havia relação de imposição de um saber; não havia a reivindicação da necessidade do ensino que se propunha; por fim, não havia sequer qualquer forma de exame ou avaliação pela qual se outorgaria um diploma ou algum atestado pelo comparecimento.

De modo inverso, segundo Foucault (1975/2011h), eram os pesquisadores-professores que pareciam estar constantemente sujeitos ao exame de seu público. Tal contexto obrigaria qualquer um a tentar explorar o máximo de referências e documentos em relação a problemas que fossem, de fato, relevantes para o auditório. Quando não se demonstravam interessados, isso revelaria um problema da própria pesquisa, fosse porque as coisas não estariam tão claras, fosse porque os problemas suscitados não teriam conquistado a atenção do público, alcançado suas realidades tão díspares.

O problema do interesse por parte de seus ouvintes parece ter sido, contudo, a menor das inquietações que moviam Foucault ao elaborar suas pesquisas e preparar suas aulas. De 1970 a 1984; de final de dezembro ou início de janeiro ao final de março; geralmente, às quartas-feiras, das 16h30 até por volta das 17h30, Foucault ministrou cursos que lotavam anfiteatros, carecendo de outras salas para acomodar tantos interessados.[26] Até início dos anos

[26] Os cursos foram os seguintes: *A vontade de saber* (1970-1971); *Teorias e instituições penais* (1971-1972); *A sociedade punitiva* (1972-1973); *O poder psiquiátrico* (1973-1974); Os anormais (1974-1975); *Em defesa da sociedade* (1975-1976); *Segurança, território, população* (1977-1978); *Nascimento da biopolítica* (1978-

1980, dividiu as 26 horas de carga horária obrigatórias em encontros públicos e seminários menores, uma vez que neles tornava-se possível, como lhe aprazia, uma maior interlocução e uma partilha geral das pesquisas em andamento de cada um dos participantes. A partir de 1982, passou a ministrar somente os encontros de duas horas (FOUCAULT, 1981-1982/2006a).

Talvez o principal problema para a prática institucional de Foucault tenha consistido na conciliação entre suas atividades de pesquisa e ensino. Em diversas ocasiões ao longo dos cursos, ele procurou manter uma relação clara e direta com os procedimentos que estava levando a cabo em suas pesquisas. O rigor e o cuidado dispensado em suas aulas, portanto, pareciam evidenciar duas de suas principais preocupações: como professor, tendo em mente o seu público, no sentido mais imediato, cuidava da organização dos encontros e do andamento das aulas; como pesquisador, cuidava em detalhes de tornar o mais manifestos possível os procedimentos teórico-metodológicos em suas investigações, anunciando seus deslocamentos temáticos e teóricos, descrevendo os documentos utilizados e as elaborações dos conceitos empregados.

No que diz respeito aos cuidados com o público, um exemplo paradigmático pode ser encontrado na primeira aula do curso de 1976. Foucault (1977-1978/1999a) começou anunciando sua vontade de deixar as coisas um pouco mais claras acerca do que ocorria ali, nos cursos. Após explicar a singularidade do funcionamento da instituição em que todos encontravam-se como um *organismo de pesquisa*, o professor francês pondera como a atividade que desempenharia naquelas condições assemelhar-se-ia menos a uma atividade de ensino do que à *prestação pública de contas de uma pesquisa*.

Bancada pelo dinheiro dos contribuintes, a concessão por meio de uma instituição pública de uma liberdade irrestrita de investigação envolvia, em contrapartida, a liberdade também dos ouvintes para fazer o que quiserem com sua fala.

> Portanto, não considero estas reuniões de quarta-feira como atividades de ensino, mas antes como espécies de prestações de contas públicas de um trabalho que, por outro lado, deixam-me fazer quase como eu quero. Nesta medida, considero-me absolutamente obrigado, de fato, a dizer-lhes aproximadamente o que estou fazendo, em que ponto estou, em que direção [...] vai este trabalho; e, nessa medida, igualmente, considero-os inteiramente livres para fazer, com o que eu digo, o que quiserem. São pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. No limite, isso me interessa, e isso não me diz respeito. Isso não me diz respeito, na medida em que não tenho de estabelecer as leis para a utilização

1979); *Do governo dos vivos* (1979-1980); *Subjetividade e verdade* (1980-1981); *A hermenêutica do sujeito* (1981-1982); *O governo de si e dos outros* (1982-1983); *A coragem da verdade* (1983-1984). No ano de 1977, Foucault tirou um ano sabático.

> que vocês lhes dão. E isso me interessa na medida em que, de uma maneira ou de outra, isso se relaciona, isso está ligado ao que eu faço. (FOUCAULT, 1977-1978/1999a, p. 3-4).

Se uma atividade de ensino envolveria qualquer coisa da ordem da avaliação ou da comparação entre as compreensões acerca de um pensamento, a declaração pública de suas pesquisas não visaria ensinar nada sobre a psiquiatria, as prisões, os gregos etc. Antes, pretenderia estabelecer um círculo de liberdade entre a investigação feita do pesquisador, o discurso proferido do professor e o pensamento alheio, de modo a gerar, tão somente, mais pensamento entre todos os envolvidos.

> Compete a vocês continuá-las [as pesquisas] ou mudar a direção delas; a mim, eventualmente, prossegui-las ou dar-lhes uma outra configuração. Enfim, veremos bem, vocês e eu, o que se pode fazer com esses fragmentos. Eu me sentia um pouco como um cachalote que salta por cima da superfície da água, deixando nela um pequeno rastro provisório de espuma, e que deixa acreditar, faz acreditar, ou quer acreditar, ou talvez acredite efetivamente, que embaixo, onde não o vemos mais, onde não é mais percebido nem controlado por ninguém, ele segue uma trajetória profunda, coerente e refletida. (FOUCAULT, 1977-1978/1999a, p. 6-7).

A relação entre seu ensino e o público no *Collège*, aliás, foi um tema e um incômodo recorrentes em suas aulas. Na mesma aula inaugural do curso de 1976, por exemplo, devido à inflação da presença de pessoas em seus cursos, Foucault demonstrou estar cansado de armar o *circo* todas as tardes. Não mais se tratava sequer de um espetáculo, já que público e professor não se viam. Gastava-se muito tempo preparando os cursos e consagrava-se muito menos à própria pesquisa, isto é, "escarafunchar, ventilar certo número de coisas, ter ideias" (FOUCAULT, 1977-1978/1999a, p. 5) – a razão da presença tanto do professor como do público nos cursos.

Para aliviar o *aborrecimento* e o *suplício* do trabalho de organizar as notas de leitura e escrita de uma investigação ainda em andamento, cheia de hesitações, e transformá-las em uma fala clara para um público heterogêneo, o professor francês teria adotado, em 1976, um *método selvagem*. A fim de organizar melhor o que gostaria que fosse menos uma conferência ou uma aula e mais o *fio de uma pesquisa*, de um trabalho feito cujo objetivo nos cursos era o de "prestar contas de si mesmo em intervalos institucionais e regulares" (FOUCAULT, 1977-1978/1999a, p. 5), a partir de 1976 os encontros passaram para as 9h30. Foucault (1977-1978/1999a) desculpou-se pela mudança, por ter feito as pessoas acordarem cedo, em todo caso, avisando que não deixaria de continuar se encontrando nos seminários, em um grupo reduzido, a fim de poder falar e responder às perguntas.

Em outras ocasiões, já nos derradeiros cursos, Foucault (1980-1981/2016, 1983-1984/2011a) voltou ao tema do incômodo com a relação entre o ensino público e sua investigação solitária, condição de trabalho singular no *Collège*. Falar para todo mundo – no sentido mais amplo possível, pois, como se observou anteriormente, não haveria qualquer critério ou formalidade para o comparecimento às aulas – acarretaria muitos problemas, implicando todo um trabalho de ajustes incertos a um público de fronteiras imprecisas.

A atividade como pesquisador-professor obrigá-lo-ia a fazer ajustes esquemáticos para seu trabalho detalhado de investigação, tornando sua apresentação mais um "programa eventual para um trabalho possível" (FOUCAULT, 1980-1981/2016, p. 36) do que a forma acabada de um conhecimento sistematizado sobre o tema trabalhado. O sobredito caráter *programático* aparecia ora como sugestões de caminhos e linhas de trabalho/pesquisa, ora anunciando fios históricos para uma análise que logo seriam abandonados. Seu ensino, portanto, não visaria a transmissão de conteúdos, mas a *incitação ao trabalho* (FOUCAULT, 1980-1981/2016): abertura de perspectivas de análise, desenvolvimento de hipóteses, formulação de modos de abordagem. Menos facilitação dos problemas e mais experimentação do pensamento.

No curso derradeiro, Foucault (1983-1984/2011a, p. 29-20) chegou a formular a contradição inerente ao ensino público que se faz solitário, evidenciando exatamente o problema do trabalho coletivo, necessário para o tipo de investigações que gostaria de levar a cabo.

> [...] podemos pedir a um professor que faça a apresentação das suas pesquisas em ensino público, e nada mais que isso, se ele faz pesquisas que pode realizar sozinho. E, por assim dizer, é por razões puramente técnicas que, de fato, há anos eu dou cursos sobre a filosofia antiga, porque basta afinal de contas ter os duzentos volumes de Budé à disposição, e pronto. Não precisamos de um trabalho de equipe. Mas se – o que eu gostaria de fazer – quero estudar as práticas, formas, racionalidades de governo na sociedade moderna, só posso fazer isso em equipe. Ora, vocês entendem, não é ofensivo para ninguém aqui que esse auditório não poderá constituir uma equipe. Então o que eu queria é obter o direito de dividir o ensino em dois: um ensino público que é estatutário; mas também um ensino, ou uma pesquisa em grupo fechado que é, creio, a condição para poder realizar, ou ao menos renovar o ensino público que dou. Há, creio, uma contradição em pedir para as pessoas fazerem pesquisa e ensino público, se não se der à pesquisa que devem fazer os suportes institucionais que a tornam possível.

A preocupação de pensar em conjunto e a generosidade de propor oportunidades efetivas, dificultadas pelas condições institucionais de trabalho, faziam-no exaltar ainda mais

a importância da interlocução e das perguntas e objeções que, porventura, poderiam ser feitas ao longo de sua apresentação – e mesmo ser encaminhadas por escrito a seu escaninho no escritório da instituição. Em meio ao curso de 1983, Foucault responde diretamente ao seu gosto pelas objeções: dadas as dificuldades de circulação que haveria no auditório, elas seriam proveitosas para esclarecer uma explicação ou corrigir as "imprecisões que pude cometer na exposição" (FOUCAULT, 1983-1984/2010a, p. 173).

Uma simples pergunta poderia servir para reordenar o pensamento.[27] Poucas foram as interlocuções durante os cursos, no entanto. Apenas no curso de 1982 houve uma abertura maior para perguntas, feitas em pleno auditório, relativas diretamente ao percurso analítico oferecido. Talvez por ter gerado uma série de desencontros – Foucault foi perguntado sobre qual a relação entre sua noção de verdade e o trabalho desenvolvido por Lacan –, essa oportunidade nunca mais apareceu com o mesmo tempo dedicado.

Para tentar contornar a solidão da pesquisa, mesmo após o fim dos seminários, Foucault (1975-1976/1999a; 1981-1982/2006a) deixava clara sua vontade de continuar fazendo encontros menores para que perguntas pudessem ser debatidas com mais tempo e dedicação. Ele chegou a oferecer horários um tanto insólitos e locais fora do curso, *off Broadway*, como um café depois antes do almoço, após o fim das aulas, depois das férias. Não se tratava com isso, insistia Foucault (1982-1983/2010a, p. 68), de excluir os outros, mas de colocar em relação trabalhos cujos interesses fossem aproximados, apresentar questões que pudessem ser efetivamente respondidas longe dos "movimentos espetaculares [...] do interior do curso". Até seu último curso, Foucault sempre quis propor esses encontros *em função* dos trabalhos dos próprios pesquisadores, saber se o que dizia encontrava eco em outros estudos, nos que faziam teses, mestrados, se seu pensamento lhes proporcionava *possibilidades de reflexão*, ressaltando a velha ideia de uma comunidade de pesquisa.

A pouca interlocução, contudo, não era desprovida do máximo cuidado para com seus ouvintes. Além da insistência nos encontros e nas perguntas e objeções, Foucault sugeria leituras, anunciava temas que careceriam de maior estudo, advogava em prol de melhores condições materiais para os ouvintes. Reclamava dos ruídos dos aparelhos de captação de áudio (FOUCAULT, 1980-1981/2016, 1982-1983/2010a), lutava pela abertura de salas para que o excedente de público pudesse se alocar com maior conforto (FOUCAULT, 1981-1982/2006a, 1983-1984/2011a).

[27] A menção que Foucault faz à ausência de interlocução e às perguntas que poderiam ocorrer, mas nunca ocorreram na frequência e na intensidade que desejava, aparece em todos os prefácios dos cursos editados aqui no Brasil.

Constantemente, era delicado nos detalhes. Por exemplo, ao informar que ultrapassaria o tempo estipulado das aulas, ora para adentrar em uma análise porque, no decorrer da semana, teria encontrado "uma instituição maravilhosa" (FOUCAULT, 1973-1974/2006q, p. 153) cuja existência lhe era vaga, mas que convinha tão bem para o tema tratado que gostaria de articulá-la com o que falara anteriormente, ora pelo volume de questões e textos que teria se programado para apresentar, muitas vezes, devido ao seu interesse de mostrar somente a *beleza* de um texto (FOUCAULT, 1973-1974/2006q), devido aos extensos percursos, mesmo que esquematizados, que serviriam de pano fundo para os problemas dos cursos ou devido às várias retomadas que fazia ao longo das aulas para sempre situar a linha argumentativa em que se encontrava.

A questão do cuidado com o outro devido ao tempo também se manifestava quando gostaria de tratar de um assunto que, por razões que lhe tomariam muitas aulas, não apresentaria de forma descuidada. Esses ajustes entre pesquisa e ensino, como se viu, forçavam-no a esquematizar passagens, a declarar que o que dizia pareceria mais "uma conversa informal" (FOUCAULT, 1975-1976/1999a, p. 220) do que um conhecimento organizado. *Esboços vagos*, *trabalhos inacabados*, *trabalhos em andamento* eram caracterizações recorrentes em suas aulas (FOUCAULT, 1977-1978/2008b), mesmo que o volume de suas descrições e os detalhes de suas análises deixassem transparecer nada menos que modéstia e estratégia.

Foucault era muitas vezes movido pelo *incidental* em sua prática docente-investigativa. Uma objeção, um ruído no microfone, um encontro com um documento inesperado, um *xerox* que não ficou pronto, uma música que de repente emana de um dos vários gravadores à sua frente e ele pergunta: *ao menos é Michael Jackson?* (FOUCAULT, 1983-1984/2011a) – uma série de situações comezinhas teriam o poder de provocar intervenções e gerar interjeições de volta. O modo como os acontecimentos poderiam modificar a ordem da narrativa docente e da pesquisa documental e a transparência com a qual demonstrava as interferências em seus gestos docentes e em seus percursos investigativos davam testemunho, em plena sala de aula, de uma experiência de pensamento em ato, fazendo-a afirmar, em certa ocasião, com certo ar de liberdade e ironia: "vocês sabem, nunca sei direito de uma semana para a outra o que vou fazer [...]" (FOUCAULT, 1983-1984/2011a, p. 30).

A liberdade com que propunha seus cursos e percursos, ricos em ideias para serem usadas ao bel-prazer dos ouvintes, traduzida sobretudo por seus desprendimentos com relação a uma fidelidade teórica, abandonando temas, conceitos e mudando de rota, colocariam em

evidência a relação intrínseca entre sua prática pedagógica e sua prática filosófico-crítica de investigação.

4.5 Um intelectual-professor: cuidados com o arquivo

Os cuidados dispensados para com o público ao longo dos cursos, muitas vezes entrevistos em passagens corriqueiras, parecem conceder um sentido mais alargado às suas pesquisas. Não se trataria de altruísmo pedagógico ou alguma espécie de indulgência de Foucault com relação ao seu público. Pelo contrário, como se viu, ele não buscava facilitar a compreensão utilizando termos menos técnicos. Tampouco dispensava uma erudição complexa para tratar de temas já tão repisados por outros campos do conhecimento. Como atesta Carlos Noguera-Ramirez (2009), as pesquisas de Foucault, portadoras sempre de um rastro autobiográfico, seriam orientadas por um *egoísmo* interessado em debater as questões que teriam atravessado suas experiências pessoais, ao mesmo tempo que almejava mais a mudança de seu próprio pensamento do que a dos outros – relegando esse efeito secundário à liberdade e interesse alheios.

Os cuidados com seu público, portanto, parecem evidenciar uma dimensão anterior, relativa à relação de si consigo mesmo a partir dos materiais encontrados ao longo da pesquisa. Ponto pacífico entre alguns estudiosos de seus cursos (OSBORNE, 2003, 2009; ARTIÈRES, 2004; MARSHALL, 2007/2008; NOGUERA-RAMIREZ, 2009; BALL, 2017), a pesquisa, para Foucault, deveria ser empregada como uma espécie de *ascese moderna* ou uma *prática de si* uma vez que pelo seu modo de endereçamento ao saber acumulado dos tempos seria possível aceder a enunciados de verdade distintos daqueles estabelecidos pela *expertise* vigente. A relação consigo estabelecida por meio do estudo não visava manter, no entanto, uma interioridade mais autêntica, livre, esclarecida etc. por um lado, e uma autoridade via conhecimento, por outro.

Foucault, nesse sentido, ao optar pelo princípio ético como base da prática filosófica, encontraria nos estudos da Antiguidade a ressonância de seu problema no presente (ADORNO, 2004; ARTIÈRES, 2004). Se, em seus estudos sobre a cultura filosófica greco-romana, Foucault encontrou na temática da *espiritualidade* o problema das transformações que um sujeito deveria efetuar em si mesmo e sem as quais ele não acessaria a verdade, Artières (2004) afirmou como a própria pesquisa histórico-filosófica do pensador francês com o propósito de diagnosticar o presente aproximava-se a uma relação ascética consigo mesmo.

A relação consigo mesmo por meio da pesquisa estaria carregada de uma espécie de *erotização* do saber (FOUCAULT, 1975/2011h). Sua paixão por bibliotecas e documentos empoeirados, sua curiosidade fervilhante em direção aos arquivos da história, muitas vezes afetada por uma *preguiça febril* (FOUCAULT, 1975-1976/1999a), não teria nada em comum com a erudição inútil e fechada em círculos maçônicos do conhecimento. Sua relação erótica e febril com o arquivo visaria, pelo contrário, um sentido político do pensamento.

Com a elaboração de seus discursos, propiciava qualquer coisa de um uso pragmático – daí a liberdade de aprendizagem que lhes concedia –, que servisse de ferramenta, mas também de pontos táticos e sugestão de estratégias para as lutas possíveis. O imperativo ético que embasaria suas análises teóricas consistiria, deste modo, em oferecer pontos-chave, linhas de força, pontos de bloqueio, enfim, Foucault (1977-1978/2008b, p. 6) gostaria que "esses imperativos não fossem nada mais que indicadores táticos [...], saber que campos de forças reais tomar como referência para fazer uma análise que seja eficaz em termos táticos". Desse ponto de vista, com as narrativas históricas que propunha, Foucault ensaiava o círculo da luta e da verdade.

As suas investidas investigativas estariam em consonância como todo um gênero de pesquisas que teriam gerado um aumento da *criticabilidade das coisas* (FOUCAULT, 1975-1976/1999a), em dois sentidos, durante as décadas de 1960 e 1970. Em primeiro lugar, esse conjunto de empreendimentos críticos caracterizava-se por ser local e autônomo com relação aos grandes referenciais teóricos da primeira metade do século XX, como o marxismo e a psicanálise. Por isso, a noção de sujeito dotado de interioridade, fundamental para as filosofias da consciência, era rejeitada como chancela de um trabalho teórico. Em segundo lugar, a busca por uma renovação da crítica tinha por objetivo estabelecer uma reviravolta do saber por meio da *insurreição dos "saberes sujeitados"*, entendidos como os conteúdos históricos que teriam sido sepultados pelas sistematizações formais em torno das ciências bem como toda uma série de saberes menores que teriam sido desqualificados por ser considerados insuficientemente elaborados.

Os dois movimentos da prática crítica, ora *arqueológica* pela sua crítica local, ora *genealógica* pelo desassujeitamento dos saberes, antes mesmo de se haver com o histórico das lutas sujeitadas no interior da lógica científica, travaria uma luta contra a própria *expertise* erudita. O problema, para Foucault (1975-1976/1999a, p. 17), não era sistematizar um solo teórico em comum a essas pesquisas, esforçando-se para torná-las uma ciência, mas pôr em marcha a insurreição dos saberes "contra a instituição e os efeitos de saber e poder do discurso científico".

A arqueogenealogia, nesse sentido, apresentaria o estatuto mais próximo de uma *anticiência* que se valeria do próprio domínio especializado da erudição para fazer aparecer as clivagens dos enfrentamentos no interior das sistematizações funcionais dos discursos científicos que embasaram boa parte das instituições modernas.

A principal ressalva de Foucault ao método científico poderia ser encontrada em sua implicância com a ideia de *evidência*. Fruto do método cartesiano para o acesso à verdade, a evidência sempre foi para Foucault algo forjado, inventado para alegar a autoridade dos discursos baseados em evidências como recursos de autoridade das ciências positivas. Ao mesmo tempo que queria tornar evidente aquilo que talvez não se apresentasse tão evidente à primeira vista, Foucault buscava também rupturas em relação as evidências que se pretendiam únicas e absolutas para fundamentar conhecimentos e práticas. Chegou a propor uma ética da evidência sem descuido como uma das posturas fundamentais para a tarefa crítico-filosófica.

> [...] Jamais consentir em ficar à vontade com suas próprias evidências. Jamais deixá-las dormir, mas não acreditar, tampouco, que um fato novo será suficiente para derrubá-las; não imaginar que se podem mudá-las como axiomas arbitrários, lembrar-se de que, para lhes dar a indispensável mobilidade, é preciso olhar de longe, mas também de perto e à volta de si próprio. Sentir que tudo o que se percebe só é evidente envolto em um horizonte familiar e mal conhecido, que cada certeza só é segura se apoiada em solo jamais explorado. O mais frágil instante tem raízes. (FOUCAULT, 1979/2010c, p. 284).

Ao fazer-se uso da erudição para uma crítica efetiva, o rigor técnico e a meditação modesta sobre o arquivo seriam fundamentais. Por *arquivo*, Foucault (1969/2008e, 1969/2014d) entendia o conjunto dos discursos pronunciados ou a massa das coisas ditas em uma cultura e em um determinado período histórico. Diferentemente do estatuto relegado aos arquivos como memória ou como meros registros institucionais, esses conjuntos discursivos teriam sido conservados, valorizados, reutilizados, repetidos e transformados ao longo da história por meio da própria existência das pessoas, continuando a funcionar nas técnicas e nas instituições, permitindo que outros discursos pudessem ser fabricados.

Por meio da noção de arquivo, um pesquisador poderia operar com maior agilidade um número instigante e extemporâneo de discursos, possibilitando o cruzamento dos arquivos da Antiguidade com os do cristianismo primitivo; fazer ilações entre os discursos psiquiátricos, as instituições prisionais e as comunidades religiosas Quaker; poderia, inclusive, relacionar Kant a Sócrates, o discurso de guerra de Péricles com a viagem de Platão a Siracusa, atravessar séculos de modo a perseguir o problema da conduta moral sexual.

Embora tratar-se-ia de um termo declaradamente *bastante solene* (FOUCAULT, 1982-1983/2010a), ajudaria a caracterizar, da forma mais empírica possível, o conjunto de fontes heterogêneas que escolhia para suas pesquisas. No entanto, a funcionalidade dos arquivos só teria sentido se pudessem ser atravessados em sua integralidade, muitas vezes por alto, cruzando pistas mal desenhadas, por um possível *invariante* sobre o qual residiria seu maior interesse: os problemas gerais que ensejariam os diversos enunciados disparatados entre si.

O tema do arquivo para a tarefa do intelectual não seria apenas uma excentricidade foucaultiana. O trabalho do intelectual poderia ser caracterizado, segundo Barthes (1977/1982) como um trabalho *residual*, uma vez que seu estatuto existencial consistiria em ser o *resíduo de uma sociedade*.

> O resíduo orgânico prova o trajecto da matéria que conduz a ele. O resíduo humano, por exemplo, prova o trajecto nutritivo. Pois bem, o intelectual, prova um trajecto histórico de que ele é de algum modo o resíduo. Ele cristaliza, sob a forma de resíduo, pulsões, desejos, complicações, bloqueamentos que pertencem provavelmente a toda a sociedade. Os optimistas dizem que o intelectual é uma "testemunha". Eu diria que ele é apenas um "traço". (BARTHES, 1977/1982, p. 266).

Como resíduo de transformações históricas, a existência fática do intelectual estaria atravessada por paixões e problemas sociais, traçando um ponto entre o passado e o presente. Traços e problemas supostamente inúteis, mas perigosamente extemporâneos.

As noções de problema ou problematização tal como Foucault as incorporou ao seu trabalho tornaria visível os modos pelos quais os seres humanos transformavam uma determinada prática como objeto do pensamento. O distanciamento, a elaboração e a descrição de um objeto, em seus detalhes e em suas correlações por meio do estudo dos arquivos, permitiriam a um pesquisador compreender de que modo algo atualmente aceito sem muita contestação teria sido anteriormente objeto de desejo, complicação, rechaço, bloqueio. O problema, portanto, seria aquilo que animaria as grandes transformações da cultura humana, portando todos os riscos possíveis pelos caminhos tomados.

Para o historiador Robert Castel (1994), a história de um problema seria a história do próprio presente. O presente refletiria uma conjunção de elementos herdados do passado com seus deslocamentos. O passado não se repetiria no presente, mas o presente jogaria seu jogo e o inovaria valendo-se do seu legado do passado. Analisar uma prática contemporânea como um problema significaria observá-la do ponto de vista da base histórica de onde emerge. Ao ancorar o entendimento de sua estrutura atual na série de suas transformações passadas, uma prática tornar-se-ia problemática. Toda prática ou verdade, confrontada com sua história, seria

alçada ao estatuto de problema, uma vez que não se sustentaria e, por fim, desapareceria ao recuar-se em direção às suas supostas origens.

Para a rigorosidade da abordagem em termos de problematização, tal como Foucault a cultivou, Castel (1994) aventou duas demandas aparentemente contraditórias e que precisariam ser reconciliadas. A primeira delas consistiria na *humildade histórica*, isto é, o emprego de algumas regras metodológicas, fossem da ordem da historiografia, fossem da ordem da filosofia, mas que permitissem partir de um campo mais ou menos regulado de procedimentos de trato e abordagem dos textos. A segunda demanda consistiria em diferenciar-se dos resultados das interpretações canônicas dessas metodologias.

Essas duas demandas implicariam o desembaraço dos métodos adquiridos uma vez iniciada a pesquisa, escolhendo o material não por seu pertencimento a uma disciplina, mas de acordo com seu problema de pesquisa e uma pretensa indiferença para com a obrigação de dizer tudo sobre um tema apenas para satisfazer os juízos de especialistas. Por exemplo, Foucault (1977-1978/2008b) ocasionalmente afirmava a insuficiência de sua competência para adentrar os temas que atravessavam suas pesquisas. Contudo, não deixava de afirmar que

> Com bastante cuidado, paciência, modéstia e atenção, era possível adquirir familiaridade suficiente com os textos [...]: quero dizer essa familiaridade que permite, de acordo com uma prática sem dúvida constitutiva da filosofia ocidental, interrogar, ao mesmo tempo, a diferença que nos mantém à distância de um pensamento em que reconhecemos a origem do nosso, e a proximidade que permanece a despeito desse distanciamento que nós aprofundamos sem cessar. (FOUCAULT, 1984/2010k, p. 42).

Sobreditos atributos para o processo de familiarização com os arquivos seriam fundamentais para perseguir os problemas do presente por meio das pesquisas. Sem dúvida, foi nos cursos que esses atributos e procedimentos mais se revelaram.

De acordo com o sociólogo Thomas Osborne (2003, 2009), os cursos de Foucault poderiam ser entendidos como *problematológicos*. Por sua herança da epistemologia histórica francesa, principalmente de seu ex-professor Georges Canguilhem, os problemas seriam a correspondência epistemológica do pensamento humano. Diferentemente das representações, dos valores e das condutas, os problemas evidenciariam a formulação de questões para objetos da vida humana. A vida seria feita por interações e confrontações de problemas. Por exemplo, não haveria normalidade se não houvesse algo que interrompesse ou causasse um desvio no curso das coisas. A vida, portanto, só poderia ser pensada em relação às adaptações que deveriam ser feitas diante do ambiente e dos acontecimentos que se apresentam a ela. Aos problemas, a vida responderia com as maquinações tecnológicas inventadas precisamente em

relação às dificuldades que ocorrem. Pensamento e vida seriam observados, portanto, como inseparáveis, não obstante em constante deslocamento um com relação ao outro.

Os vários excursos propostos ao longo dos cursos evidenciariam, segundo Osborne (2009), dois grandes movimentos nos arquivos do pensador francês. Um movimento *lateral*, caracterizado pelas inserções de elementos e reflexões sobre autores e documentos que não estavam diretamente ligados ao percurso principal do curso (seria o caso de arquivos menores, muitas vezes destoando do campo discursivo do qual se ocupava; por exemplo, a inserção de Fausto enquanto estudava o cisnismo antigo). A relação entre elementos disparatados e muitas vezes oriundos de campos discursivos bem diferentes serviria para mostrar que os problemas não estariam confinados a um gênero ou uma disciplina, mas poderiam ser identificados pela lateralidade entre discursos, operando por remissão, através de diferentes práticas discursivas e não discursivas.[28] No curso de 1979, por exemplo, Foucault se referiu aos movimentos de *lagostim* que fazia, andando de lado entre os discursos e séculos a fim de identificar e esclarecer certo número de problemas que poderiam ser recorrentes em um determinado recorte temporal.

Um segundo movimento, denominado *projetivo* (OSBORNE, 2009), comportaria o isolamento de formas problemáticas invariantes ao longo do tempo, demonstrando como os problemas, além de poder ser identificados em diferentes práticas num mesmo período histórico, poderiam atravessar um difuso recorte de tempo. Nesses tipos de excursos, em vez de mostrar a remissão e a transdisciplinaridade de um problema em um determinado recorte histórico, demonstrar-se-ia a continuidade e a descontinuidade das práticas, de modo a evidenciar sua não necessidade, sua contingência e sua fraqueza. Com tal movimento, seria possível demonstrar, enfim, a risibilidade das práticas humanas consideradas imperiosas quando confrontadas com sua duração.

Trabalhar no nível das problematizações em que o ser ou os acontecimentos oferecer-se-iam a si mesmos como *pensamento* e como *prática* consistiria em compreender os discursos e textos teóricos como práticas que *funcionariam* como elaboração dos objetos das práticas (OSBORNE, 2003). Deste modo, de largada, Foucault estabeleceria a diferença entre problematização de práticas e as formas de representação do comportamento (próprias das análises dos historiadores e sociólogos). Os problemas poderiam ser identificados, por sua vez, não como representações em relação a determinadas temáticas (como a sexualidade), mas

[28] O movimento lateral em busca de encontrar a remissão de problemas em diferentes discursos poder-se-ia destacar, talvez, como um procedimento geral do *êthos* do intelectual: o de transitar por questões e campos de seu interesse que extrapolam sua especialidade.

como as elaborações de objetos para as práticas e as disputas para as soluções aventadas sobre o objeto.

Seria possível traçar, de maneira muito esquemática, no entanto, os principais problemas que Foucault foi atravessando ao longo de seus cursos e as maneiras pelas quais ele tentou, do ponto de vista teórico-metodológico, extrair os elementos determinantes e tecnologicamente efetivos para a existência humana. A dimensão tecnológica das práticas foi um nível de análise que teria atravessado a extensão de todos os seus cursos. Foi por meio dela que Foucault logrou escapar às acusações de que seria um teórico determinista ou um profeta do quietismo político.

Como se sabe, Foucault (2013) afirmou que seu principal problema, diferentemente do que pensava ser o poder, era o sujeito. Embora tenha sido uma declaração tardia, já em 1982, ao longo dos cursos Foucault sempre fez questão de demonstrar que o problema não eram as instituições, mas as práticas de poder com efeitos de saber que esquematizariam sua funcionalidade.

Por exemplo, ao buscar empreender a história das instituições penais, Foucault (1971-1972/2015a) encontrou a prática da *inquisição* e, logo, do *exame*. Segundo o pensador francês, pertenceríamos a uma civilização inquisitória, que há séculos praticaria, segundo formas cada vez mais complexas, a extração, o deslocamento e o acúmulo do saber sobre algo dado, objeto ou sujeito. A *verdade* seria *filha da inquisição* (FOUCAULT, 1971-1972/2015a), levada a cabo pelo poder político, administrativo, judiciário e pedagógico, extorquindo respostas, recolhendo testemunhos e controlando as afirmações para estabelecer os fatos.

Ao investigar, por sua vez, as instituições asilares e psiquiátricas, Foucault (1973-1974/2006q) deparou com a noção de *direção*. Intrigado com a crítica à instituição psiquiátrica e ao poder médico dos anos 1930-1940, que partia não da necessidade deste e daquela, mas do fato de ambos existirem para denunciar suas violências, Foucault quis colocar o problema da existência desse poder e de seu funcionamento. Buscando compreender como eram descritos e formulados os discursos acerca do exercício do médico nas instituições asilares, ele vê aparecer o problema do efeito terapêutico de determinadas práticas. Como e em que medida se passou a atribuir um poder terapêutico, isto é, um poder que cura a esses atores e espaços que antes tinham somente a função de disciplinar e apaziguar as crises dos seus internos? Qual é essa prática médica que passa a habitar esse espaço com uma finalidade até então inesperada?

Foucault, então, escolhe suas fontes a partir desse problema. Ele busca documentos em que se possa encontrar a meticulosidade das descrições das práticas – textos que elaboram os

objetos para as práticas – e neles encontra a técnica, a tecnologia, antes mesmo de qualquer teoria geral da psiquiatria, de uma ciência das práticas terapêuticas. A técnica que encontra – a descrição do poder terapêutico – aparece como recorrência de um termo (*direção*) que caracteriza, segundo a própria fonte, o seu funcionamento/objetivo.

Vê-se como, a partir do aparecimento da problemática da *direção* como descrição de uma prática asilar, Foucault passa do problema do poder disciplinar, característico das instituições de sequestro, para o de um poder diretivo. Problema este que o lançará, por sua vez, ao estudo de outras práticas, não mais ligadas às instituições asilares e à prática médica, mas à política e à religião, problemas relativos à direção da consciência de uma população. Estudando algo, aparece outra coisa. Esta outra coisa aponta para proveniências muito materiais, detectáveis, daquilo que, inicialmente, não teria muito a ver (a terapêutica da psiquiatria com a direção de consciência religiosa).

Em vez de uma análise ideológica ou institucional, Foucault procura, então, realizar uma análise tecnológica dos discursos – em termos das tecnologias de poder que animam a teoria. Em *Os anormais*, ele explicita bem esse deslocamento:

> De minha parte, procurarei estudar os efeitos de poder que são produzidos, na realidade, por um discurso que é ao mesmo tempo estatuário e desqualificado. Essa análise, evidentemente, poderíamos tentá-la em diferentes direções, procurar identificar a ideologia que pode animar os discursos de que lhes dei alguns exemplos. Também poderíamos tentá-la a partir da instituição que os suporta, ou das duas instituições que os suportam, a judiciária e a médica, para ver como puderam nascer. O que procurarei fazer aqui (aqueles de vocês que vieram nos anos anteriores com certeza desconfiam de que é essa a direção que vou tomar) e – em vez de tentar uma análise ideológica ou uma análise "institucionalista" – identificar, analisar a tecnologia de poder que utiliza esses discursos e tenta fazê-los funcionar. (FOUCAULT, 1974-1975/2001, p. 18).

Com esses deslocamentos em relação a uma análise crítica do ponto de vista ideológico – isto é, as ideias que representam uma instituição, sempre de acordo com algum referencial ou época –, Foucault também estava almejando passar de uma análise em termos de um poder repressivo para um poder produtivo, uma vez que as tecnologias de poder teriam menos o interesse de reprimir uma ação do que de produzir condutas normalizadas, menos o interesse de fazer as pessoas desconhecerem o que elas deveriam pensar do que de fato fazê-las pensar tal e qual as normas estabelecidas.

> Parece-me que é um erro ao mesmo tempo metodológico e histórico considerar que o poder é essencialmente um mecanismo negativo de repressão; que o poder tem essencialmente por função proteger, conservar ou

> reproduzir relações de produção. E parece-me que é um erro considerar que o poder é algo que se situa, em relação ao jogo das forças, num nível superestrutural. É um erro enfim considerar que ele está essencialmente ligado a efeitos de desconhecimento. (FOUCAULT, 1974-1975/2001, p. 62-63).
>
> Assim, é a essa concepção positiva dos mecanismos do poder e dos efeitos desse poder que procurarei me referir, analisando de que maneira, do século XVII até o fim do século XIX, tentou-se praticar a normalização no domínio da sexualidade. (FOUCAULT, 1974-1975/2001, p. 65).

A noção de *modificação* ou *abandono* (FOUCAULT, 1975-1976/1999a), ou de *deslocamento*, e mesmo de *livrar-se* (FOUCAULT, 1979-1980/2014c) das opções teóricas outrora fundamentais para suas investigações foi uma característica fundamental do trabalho crítico e intelectual de Foucault e mostra bem seu desprendimento com relação às teorias como princípios inabaláveis de verdade. À medida que seus problemas derivavam para outros, à medida que os arquivos lhe apresentavam novas práticas, elementos e formulações de problemas e ideias, o pensador francês abria mão de sua suposta teoria a fim de elaborar outra, sempre com a finalidade de compreender de que maneira os homens seriam, em última instância, governados.

> É evidente que tudo o que eu lhes disse ao longo dos anos anteriores se insere do lado do esquema luta-repressão [...] ora, à medida que eu o aplicava, fui levado a reconsiderá-lo [...] creio que as duas noções de "repressão" e de "guerra" devem ser consideravelmente modificadas, quando não, talvez, no limite, abandonadas. (FOUCAULT, 1975-1976/1999a, p.17).

A aparição da verdade como inerente a todo funcionamento de condução da conduta alheia apareceu muito antes de sua formulação explícita no curso de 1979-1980, comumente atribuída aos estudos sobre o cristianismo primitivo. Já seria possível encontrar indícios dessa problemática, por exemplo, nos cursos de 1975, 1976 e 1978, sobre a problemática médica e, em seguida, sobre a problemática populacional. A análise tecnológica do poder, análises dos mecanismos e procedimentos, do *como* do poder, evidenciaram esse jogo entre móvel, produtivo e agonístico entre verdade e sujeito.

> [...] a análise dos mecanismos de poder [...] tem, no meu entender, o papel de mostrar quais são os efeitos de saber que são produzidos em nossa sociedade pelas lutas, os choques, os combates que nela se desenrolam, e pelas táticas de poder que são os elementos dessa luta. (FOUCAULT, 1977-1978/2008b, p. 5)

Desta feita, um método, segundo Foucault (1977-1978/2008b), deveria ser elaborado para se livrar dele assim que ele não tivesse mais o efeito de colocar os problemas de modo tão complexo como o real pode se apresentar ao pesquisador. Um método tratar-se-ia muito menos de um conjunto geral de procedimentos a ser seguidos rigorosamente do que um *ponto de vista*, um *acomodamento do olhar*, "uma maneira de fazer o [suporte] das coisas girar pelo deslocamento de quem as observa" (FOUCAULT, 1977-1978/2008b, p. 160-161) a fim de fazer aparecer a dimensão tecnológica das práticas, isto é, a relação entre técnicas, saberes e objetivos que orientam as ações de indivíduos sobre as coisas e os outros.

Nas análises empreendidas até 1978, no entanto, Foucault (1977-1978/2008b) parece deixar em segundo plano a dimensão das resistências, das *contracondutas* ou das *dissidências* que revelariam uma dimensão ainda mais moldável e agonística da existência humana. Ao investigar o pastorado como tecnologia própria das instituições ligadas ao Estado como aparato político característico das sociedades modernas, Foucault vai trazer à tona outra dimensão tecnológica: a das *tecnologias de si*, que o levou, dois anos mais tarde, a perseguir essas tecnologias do ponto de vista das práticas em voga na Antiguidade e nos primeiros séculos depois de Cristo – indo, em seus cursos, muito além da temática da sexualidade.

Mais uma vez, o que parece ocorrer com as pesquisas de Foucault (1977-1978/2008b) a partir de 1978 seria uma tentativa de observar e analisar os universais das disciplinas historiográficas ou sociológicas – como o doente, o criminoso, o Estado – como *maneiras de fazer*, a partir das próprias práticas dos homens em relação a esses grandes temas. Foucault estaria preocupado em esquivar-se aos tipos de análises que tomam como ponto de partida os universais os estruturantes de suas pesquisas e, consequentemente, tenderiam a incorrer em uma análise sempre defasada da história, sempre em evolução ou em decadência a esses universais. Com isso, tais pesquisas históricas não pleiteiam apenas serem pesquisas, mas julgamentos históricos.

> Eu gostaria de fazer precisamente o inverso, isto é, partir dessa prática tal como ela se apresenta, mas ao mesmo tempo tal como ela é refletida e racionalizada, para ver, a partir daí, como pode efetivamente se constituir, um certo número de coisas, sobre o estatuto das quais será evidentemente necessário se interrogar [...]. Em outras palavras, em vez de partir dos universais para deles deduzir fenômenos concretos, ou antes, em vez de partir dos universais como grade de inteligibilidade obrigatória para um certo número de práticas concretas, gostaria de partir dessas práticas concretas e, de certo modo, passar os universais pela grade dessas práticas. (FOUCAULT, 1978-1979/2010h, p. 4-5).

Nesse contexto de reavaliação das teorizações sobre o poder e seu funcionamento e, com isso, sobre os próprios problemas que lhe interessavam, Foucault reelaborou sua própria noção do que seria o trabalho crítico. Segundo Foucault (1978-1979/2010h), a tradição crítica europeia dos séculos XVIII e XIX, a qual teria se disseminado ainda mais no século XX, teria se constituído como um trabalho de evitar ou, na pior das hipóteses, ao menos mesurar os excessos da racionalidade a fim de denunciá-los.

Portanto, a crítica política da razão e do saber não deveria denunciar os excessos, tampouco desvelar ou revelar as pretensões do poder que haveria em todo discurso de verdade, pois tanto a razão como seu suposto inverso seriam dotados de forças insuperavelmente opressoras; também a mentira ou o erro cometeriam, como seria de esperar, abusos de poder.

Ao passar das análises das tecnologias de poder para as genealogias dos regimes de veridicção, objetivava-se focalizar essas dimensões das tecnologias do indivíduo que, segundo as condições de liberdade próprias das sociedades modernas, permitiriam evidenciar melhor esse jogo de governo de si e dos outros. É deste novo ponto de vista analítico que Foucault (1978-1979/2010h, p. 50) elaborou o que pensava como trabalho crítico:

> A crítica que lhes proponho consiste em determinar em que condições e com quais efeitos se exerce uma veridicção, isto é, mais uma vez um tipo de formulação do âmbito de certas regras de verificação e de falsificação. Por exemplo, quando digo que a crítica consistiria em determinar em que condições e com quais efeitos se exerce uma veridicção, vocês veem que o problema não consistiria em dizer, portanto: vejam como a psiquiatria é opressiva, já que é falsa. Não consistiria nem mesmo em ser um pouco mais sofisticado e dizer: olhem como ela é opressiva, já que é verdadeira. Consistiria em dizer que o problema está em trazer à luz as condições que tiveram de ser preenchidas para que se pudessem emitir sobre a loucura – [...] – os discursos que podem ser verdadeiros ou falsos de acordo com as regras que são as da medicina ou as da confissão ou as da psicologia, pouco importa, ou as da psicanálise.

O alcance político desses tipos de análises históricas residiria na possibilidade de determinar em que momento e sob quais condições um determinado *regime de verdade* teria sido instaurado para que suas regras de enunciação fossem as únicas reconhecidas como verdadeiras e todo o resto descartado como falso. O interesse de Foucault (1979-1980/2014c, p. 91), portanto, principalmente a partir do final dos anos 1970 e início dos 1980, era na *força do verdadeiro* por meio de uma *história do poder da verdade* a fim de colocar o problema dos "tipos de relações que vinculam as manifestações de verdade, com seus procedimentos, aos sujeitos que são seus operadores, testemunhas ou, eventualmente, objeto". A análise em

termos da verdade ou, mais precisamente, em termos de uma *moral da verdade da moral*, permitiria interrogar não mais os códigos, as leis e as normas, mas as condutas possíveis no interior de jogos de veridicção que, no limite, não explicariam o real, não o representariam e tampouco o racionalizariam. Por sua vez, as análises desses jogos trariam à tona as tecnologias pelas quais os indivíduos poderiam se governar e governar os outros.

> Se a genealogia da moral consiste em dizer a verdade de toda moral e se o gaio saber tem a função de libertar a vontade que se obstina na verdade, digamos que está em causa fazer da genealogia da moral um gaio saber. (FOUCAULT, 1980-1981/2016, p. 55)

A problemática de seus últimos cursos, destarte, poderia ser: a crítica arqueogenealógica como um saber alegre que permite reencontrar a liberdade de todo jogo de verdade.

Se é possível observar como a análise, em termos de problematizações, não corresponderia apenas aos problemas precisos de temáticas como a loucura, a criminalidade ou a sexualidade, seria possível também conjecturar como esses mesmos problemas diriam respeito, mormente, àqueles relativos ao tipo de abordagem – o trabalho teórico, em seu sentido estrito, próprio da atividade do intelectual – que seria preciso realizar para tornar identificáveis, evidentes e passíveis de descrição os jogos entre resistência e incitação, governo e conduta, veridicção e subjetivação. As três famigeradas "etapas" da pesquisa Foucaultiana, portanto, nada mais seriam que reelaborações de seus problemas a partir dos encontros com seus arquivos, sempre em remissão às suas inquietações precedentes.

Uma pesquisa no nível das problematizações, nesse sentido, aproximar-se-ia da ascese ou de exercícios espirituais que, como foi visto, teriam toda uma linhagem na história do intelectual, mas que em Foucault parecem operar distantes da ordem da moral erudita, ligada aos valores universais formulados historicamente por um conjunto de pensadores ligados a uma filosofia do direito e do sujeito, própria de intelectuais que, na contemporaneidade, iriam de Benda a Sartre.

A pesquisa, em termos das problematizações, demandaria um tipo de trabalho que não consistiria no acúmulo de conhecimento, mas em um exercício do pesquisador (e do leitor) em relação à verdade que, por sua vez, seria um exercício de autotransformação, pois questionaria o determinismo do presente, interrogando o próprio estatuto do que é pensável na atualidade e abrindo as possibilidades de pensar de outra maneira (OSBORNE, 2003).

O ensino levado a cabo nos cursos consistiria, como pôde-se vislumbrar, em momentos da própria investigação, nem anteriores nem posteriores a ela. A investigação

como interrogação (crítica) do conhecimento em direção ao pensamento (problema) evidenciaria que Foucault não estaria ensinando nada a ninguém: nem sobre a loucura, nem sobre a prisão, a psiquiatria ou os Gregos etc. No limite, suas investigações apenas ensaiariam uma demonstração dos próprios procedimentos de pesquisa que teria empregado em suas análises. Estaria Foucault ensinando a pensar por conta própria? O ensino de Foucault residiria em apresentar seu modo de trabalho, com a finalidade de que se apropriassem desse modo a seu bel prazer; apropriação não dos resultados (os conteúdos temáticos), mas da experiência metodológica em comum que ele apresentava a cada aula.

> Aquilo que o professor ensina é sua forma de trabalhar, não o resultado de seu trabalho; antes, é sua maneira de fazer, de investigar, de pensar, sobretudo, os exercícios que faz sobre si mesmo. (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 145, tradução nossa).

Assim, gesto pedagógico e gesto intelectual-filosófico parecem coincidir, pois, se o primeiro reside em ensinar *como* investigar e pensar seus problemas, o segundo consiste em praticar um *modo* de vida. Um modo de investigação que seria uma espécie de vida filosófica ao modo moderno, afinal. Uma vida devotada à investigação.

A experiência educativa proporcionada em seus cursos poderia ser alocada, segundo o pedagogo Humberto Castrillón (2003), sob o signo da *Bildung*. Mas sob que sentido de *Bildung* ela se colocaria? Seria, porventura, sob a *Bildung* da *Aufklärung*, cujos desígnios formativos irmanariam uma cultura moral orientada para a sociedade e um esclarecimento como processo de aprimoramento para a cidadania? Ou a *Bildung* do romantismo pessimista de Goethe a Nietzsche, onde, mais do que se formar sujeito moral de conhecimento, o que estaria em questão seria um processo de dessubjetivação perene?

Embora Castrillón não faça essa diferença entre as duas formas de conferir sentido à formação humana, tal como vista no segundo capítulo da presente tese, o sentido da *Bildung* que parece residir no trabalho teórico do intelectual-professor em Foucault consistiria em "deixar de ser educado, cultivado, em deixar de representar o mundo desde o lugar do confinamento, da autoridade" (CASTRILLÓN, 2003, p. 214, tradução nossa) de um sujeito de conhecimento. Um homem formado nesse sentido não seria um sábio ou um instruído, mas outra coisa. Talvez, um *intelectual* como "estado, uma experiência, um estilo de vida que se preocupa em produzir liberdade, de lutar pela liberdade, de criar liberdades não para os outros, mas para si mesmo" (CASTRILLÓN, 2003, p. 215).

Como o sociólogo Alexandre Simão de Freitas (2013) afirma, haveria uma tendência entre os estudos legatórios do pensamento de Foucault, principalmente a partir da recepção de

seus últimos cursos, de fundamentar por meio da defesa da ética do *cuidado de si* como condição para a arte *psicagógica* uma possível crítica à pedagogia e às instituições de ensino. Essa tendência parece ignorar que a prática crítica, como contraponto das práticas de direção modernas, herdeiras da psicagogia antiga, antes mesmo de ser uma atividade imune ou contrária às relações de poder, foi filha e, no limite, contribuiu para o desenvolvimento e o espraiamento das artes de governar por todo o tecido das sociedades ocidentais contemporâneas na forma de *expertises* variadas (ROSE, 1993). A disseminação da noção de cuidado de si em diferentes áreas do conhecimento na atualidade, para ensejar um autogoverno dos indivíduos segundo o cálculo de uma vida consciente, bem administrada etc., apenas seria um desdobramento insuspeito no discurso da atualidade (FREITAS, 2013).

Daí que a experiência formativa constituída entre professor-pesquisador-intelectual e o outro, o público, seu ouvinte, tal como Foucault ensaiou em seus cursos, não seria da ordem do ensino de um em relação ao outro, nem consistiria em uma relação mestre-discípulo, nem mesmo em processos de aprendizagem que cada um poderia obter por conta própria em relação ao outro. Ela tampouco anteveria para a prática crítica qualquer salvo-conduto das relações de poder. Ao contrário, ela seria tributária dessas relações quando envolvessem, precisamente, liberdades individuais.

Nada a ensinar, nada a governar, portanto. Mas pôr-se à prova: comprovar o que foi investigado, demonstrar os estudos, correr o risco de se contradizer, de ser refutado, de abdicar do que pensou. Uma espécie de desprendimento de si, de desenvoltura em relação a sua interioridade, o movia. De que valeria a curiosidade, a única que vale a obstinação do saber, se ela não garantisse, para além de qualquer acúmulo de conhecimento, os descaminhos e extravios daquele que conhece? O *êthos* intelectual foucaultiano, como bem aponta Castrillón (2003), se endereçaria ao outro apenas para pôr-se em perigo; ao outro, caberia a possibilidade de aceitar o mesmo risco.

A relação entre uma ideia de educação ou formação proposta pelo intelectual-professor Foucault – se é que haveria alguma – e algo da ordem da criação de fulgurações possíveis para um si e para um outro, parece ocorrer única e exclusivamente pelo convívio e pelo contato direto com os problemas formulados a partir da relação singular que cada um consegue estabelecer entre o seu presente ético-político e os cursos e percursos oferecidos por um cuidado com o arquivo.

***

Seria possível encontrar uma linha de continuidade do primeiro ao último curso de Michel Foucault no *Collège de France*? Um fio que teria guiado e encadeado cada um dos temas e problemas que Foucault deparou-se e colocou-se ao longo de suas pesquisas? Alguns indícios para reconstituí-lo.

Daniel Defert, companheiro de longa data do pensador francês e um dos principais colaboradores para a organização dos cursos, foi o encarregado de situar o primeiro curso de Foucault no *Collège*. Para Defert (DEFERT, 2014), esse conjunto de aulas marcaria o início de seu duradouro interesse pela Grécia. Seu retorno ao arquivo da Antiguidade ocorreu anos mais tarde, nos seus últimos cursos, ao recuar indefinidamente em direção às práticas de produção do verdadeiro e condução da conduta. Expressando certa emancipação da filosofia – e mais, precisamente, tomando distância das abordagens da outra cátedra de filosofia, intitulada *Filosofia do conhecimento* e ocupada por Jules Vuillemin, o professor que apresentou a candidatura de Foucault a seus pares –, ao assumir a cátedra de Jean Hyppolite, intitulada *história dos sistemas*, renomeou-a como *história dos sistemas de pensamento*.

O curso de 1971 também foi marcado, segundo Defert (2014, p.241), como aquele que inauguraria um tipo de análise não mais centrada no *aspecto crítico* dos discursos, isto é, em termos arqueológicos das instâncias de limitação dos discursos, mas uma análise dos *aspectos genealógicos* dos discursos, das "condições de sua emergência e de sua transgressão", como os ilegalismos, perversões e anomalias, desregulações, confissões, falas parresiásticas, que foram os conteúdos efetivos dos treze anos de ensino. Desta forma, Defert (2014, p.242) identifica o primeiro fio de continuidade entre os cursos como o aspecto genealógico das análises, que se ocupariam dos "saberes empíricos, históricos, incessantemente deslocados, constitutivos de nossa razão clássica, de seu confronto com um irredutível contrário, a desrazão".

Um segundo elemento que ajudaria a compreender os cursos como um longo percurso em busca por pensar um mesmo problema geral consistiria na relação Nietzsche-Sócrates, figuras do pensamento que teriam aparecido no primeiro e retornado nos meses finais de seu último curso. Referências enigmáticas, uma vez que são personagens com estatutos contrastantes em seu pensamento. Sócrates seria o homem teórico contra o qual Foucault passaria atropelando-o usando Nietzsche em seu primeiro curso. "Todo o ensino de Foucault no Collége", escreve Defert (2014, p.242), "terá transcorrido no interstício desse enigma nietzschiano de Sócrates", como se a *vontade de saber*, tema de seu primeiro curso, fosse um título autorreflexivo sobre todo seu projeto de investigação.

O modelo nietzschiano do saber seria o contrário da filosofia clássica, caracterizada pelo modelo aristotélico em que a vontade de saber, a força em direção ao saber, seria marcada pela curiosidade, pela relação de sensação e prazer com o conhecimento e a relação originária entre conhecimento e vida. O modelo aristotélico, portanto, faria coincidir o conhecimento com sua vontade, naturalmente entendida como um prazer em reconhecer a vida no conhecimento alcançado.

Contra esse modelo, Nietzsche teria concebido o conhecimento como algo distinto da natureza e da vida, mas como o efeito, como instrumento à serviço dos instintos. No modelo nietzschiano a vontade de saber não se origina da similitude entre a natureza do homem e o conhecimento, uma vez que

Um terceiro fio da meada, por sua vez, poderia ser encontrado no problema geral do intelectual em relação ao poder e à sociedade. Foucault termina seus anos no *Collège de France* estudando textos com mais de 2000 anos de história, tratando-os com a jovialidade e a atenção de uma criança com seu brinquedo novo. Interesse nem tão novo, como se sabe, mas com um fôlego revigorado pelas transformações de abordagem operadas ao longo dos anos e que o teriam feito retornar ao ponto de partida. Agora não mais os sofistas como os excluídos do jogo do verdadeiro e do falso, mas os também excluídos cínicos, talvez, de serem reconhecidos como vivendo uma vida verdadeira.

Em seus cursos, inclusive, Foucault (1972-1973/2015b.) chegou a creditar ao discurso ideológico de intelectuais a burrice que estes viam na burguesia. Segundo esse discurso escolarizado da sociedade, os comerciantes seriam homens limitados e os endinheirados, cabeçudos demais para verem o erro que estariam cometendo com a nova organização social que propunham. Ao contrário, para Foucault os burgueses eram de uma engenhosidade lúcida e notável, capazes, de um lado, de criar e manter uma hegemonia econômica e política por muitos séculos e, de outro, eram capazes de produzir a cegueira e a burrice que os intelectuais viam nos textos da burguesia nos próprios intelectuais. Segundo Foucault (1972-1973/2015b), isso ocorreria devido ao tipo de leitura dos textos dos séculos XVIII e XIX em busca do não dito e, mais precisamente, em busca do não dito em obras de autores consagrados, escolarizados e disciplinados por toda uma historiografia da modernidade. Não seriam nesses textos ou desta maneira que se encontrariam o cinismo e a franqueza com que burgueses e seus teóricos formulava, por exemplo, todo seu sistema penal. Expressões como “a burguesia é burra” seria um efeito de uma análise textual que não encontraria nas obras aquilo que eles formularam, por exemplos, nos tratados, decretos e demais textos que passam desapercebidos pela erudição que só busca seus pares.

Outra referência a intelectuais em seus cursos poderia ser encontrada, por exemplo, nas descrições de seu arquivo da Antiguidade (FOUCAULT, 1983-1984/ 2011a), em que Dion Crisóstomo apresenta os três tipos de filósofos ou intelectuais que habitavam Atenas: os que calariam, porque pensam que a multidão não pode ser convencida, uma vez que não seria capaz de entender; os que reservariam suas palavras a um público seleto, a uma confraria ou a uma sala de aula, recusando-se a enfrentar o público em geral, de endereçar-se à cidade; e, por fim, um terceiro tipo de filósofo ou intelectual na Antiguidade seriam os cínicos, aqueles que estariam nas ruas, prostrados nas esquinas, nas portas dos templos, pedindo esmolas e chamando a atenção de crianças, marinheiros, trabalhadores desavisados. Com esta menção à descrição dos tipos de intelectuais da Antiguidade de Dion Crisóstomo, Foucault pretende trazer à tona o caráter popular da filosofia cínica. Filosofia que teria uma espécie de *magreza doutrinal* e um forte apelo ao *recrutamento popular*.

Por meio desses textos e declarações esparsas, Foucault parece conceder algumas pistas sobre os deslocamentos gerais acerca de suas funções em relação ao tempo presente, bem como algumas caracterizações do trabalho propriamente intelectual com o qual se interessa. Por exemplo, o filósofo Frédéric Gros (2011) aventou como os três últimos cursos no *Collège* consistiriam numa espécie de *testamento filosófico* legado por Foucault, principalmente esse último.

No curso derradeiro, Foucault (1983-1984/2011a) consagrou-o a uma espécie de retorno às raízes da filosofia com Sócrates e a relação de sua *parresía* – o seu franco falar – com a dos cínicos. Seu principal foco de problematizações não girava mais em torno de questões sobre o que seria possível conhecer ou como não ser governados (as duas heranças analíticas da *Aufklärung* kantiana). Como se sabe, a introdução da dimensão ética ao estudo das relações de poder provocava a seguinte interrogação: que modos de subjetivação vêm se articular nas formas de governo dos homens, ora para resisti-las, ora para habitá-las?

Os cínicos, portanto, jogaram um papel fundamental em sua análise da filosofia e, por sua vez, da própria prática intelectual. A questão da relação entre verdade e vida posta por cínicos implicaria suportar os efeitos materiais de uma *verdadeira vida* (ao contrário da vida verdadeira defendida desde a filosofia platônica até o cristianismo). De um modo geral, cínicos, platônicos e cristãos buscariam o *elementar* para viver, mas desdobrariam as injunções das relações de poder de maneiras distintas.

Assim, nas últimas aulas do curso, Foucault (1983-1984/2011a) apresenta a *reversão dos valores de verdade* tradicionais da Antiguidade praticada pelos filósofos cínicos. A *não dissimulação* seria revertida para a *vida totalmente pública e exposta*; a *pureza* seria

substituída pela existência de um *despojamento* e de uma *pobreza* completos; a *conformidade com a natureza* seria revertida por uma *vida radicalmente selvagem e animal* e a *soberania* seria levada a cabo por uma forma *soberania sem limites* sobre si mesmo, avessa a qualquer outra forma de poder.

A verdadeira vida dos cínicos foi relacionada por Foucault a uma espécie de *militância filosófica* como crítica do mundo em que se vivia, crítica a retórica dos costumes, mas também crítica aos exercícios ascéticos intelectuais e morais sem finalidade de transformação do mundo (própria, por exemplo, dos epicuristas, mas também dos eruditos da Modernidade, em relação aos quais tentou se desvencilhar). O cínico se esforçaria a viver uma verdadeira vida, escandalosa e radical, para denunciar a hipocrisia dos valores, desmanchar a nuvem de mentiras e das falsas promessas, com vistas a uma convocação a todos para a possibilidade de um *mundo outro* (ao contrário do *outro mundo* das filosofias metafísico-messiânicas).

Como afirma Gros (2011), a crítica tal como os cínicos a teriam praticado, como um trabalho contínuo sobre si e uma intimação insistente dos outros, deveria ser interpretada como uma *tarefa política* – cuja característica formativa subjacente impediria qualquer forma de doutrina pedagógica. A crítica não poderia ser ensinada, apenas vivida. Daí que qualquer forma de conhecimento exógeno ou procedimento exterior que prometesse a mudança e a transformação da própria vida seriam rechaçados pelos cínicos.

Deva ser por essas e outras questões que Gros (2014) defendeu a pertinência e a importância de algumas singularidades concernentes aos cursos proferidos por Foucault no *Collège de France* para compreender sua prática intelectual, defendendo o que acreditaria ser a *superioridade* dos cursos em relação aos livros. O que seria possível encontrar nos cursos que escaparia completamente ao livro?

Diferentemente dos livros, escritos e organizados para serem lidos, mediados por um editor com uma mão mais pesada, os cursos como objetos livrescos oferecidos aos demais pesquisadores são o resultado do difícil encontro entre o manuscrito previamente elaborado, geralmente bem detalhado e com poucas variações em relação a palavra proferida por Foucault; a palavra pública, propriamente pronunciada, que dita o ritmo da narrativa e, por conseguinte, da posterior leitura, que seleciona o que lê e insere interjeições, improvisações e ênfases, organizando todo o ritual da aula; e a transcrição mais exata possível da palavra, realizada por meio das gravações (e, em raras ocasiões, das anotações dos ouvintes), buscando permanecer o mais perto possível do efetivamente proferido (GROS, 2014).

Em consonância com a narrativa proposta das aulas, Gros enumera algumas especificidades: a liberdade de tom, a proposições de hipóteses, pistas traçadas, perspectivas

desenhadas, horizontes de pesquisas abertos para outros pesquisadores etc. Por seu caráter mais de *oficina* do que de conferência (VEIGA-NETO, 2006), por sua multiplicidade de entradas nos temas, sugestões de leituras e elaborações de pensamento em ato, os materiais dos cursos se oferecem como ferramentas de pesquisas e vêm preencher uma dimensão mais instrumental e talvez tecnológica do trabalho de pensamento de Foucault do que propriamente os livros e as demais incursões discursivas do pensadores francês.

Embora extremamente pertinente, a dimensão tecnológica dos cursos, todavia, não alcançaria a singularidade própria dos cursos. Para Gros (2014, p. 130), seria possível analisá-los em outra direção e conjecturar de que modo, nos cursos mais do que nos livros, Foucault se aproximaria do *real da filosofia* e, por sua vez, do seu interesse pela *parresía*: "dizer publicamente o que se pensa e tornar-se aberto à crítica".

O problema do real da filosofia, como lembra Gros, foi desenvolvido por Foucault (1982-1983/2010a) no curso *O governo de si e dos outros* a propósito da Carta VII de Platão que conta da viagem de Platão a Siracusa a fim de ter com o tirano Dionísio.

O problema geral apresentado pela carta consistiria em demonstrar para Dionísio, convencido de que teria se convertido para a filosofia por ter escrito um livro, que a atividade filosófica não coincidiria com a identificação, o acúmulo, a memorização e a repetição de nomes, imagens, preceitos e fórmulas acerca de uma dada coisa. O real da filosofia, portanto, o que a filosofia teria de diferença com as outras formas de conhecimento, passaria por não ser constituída pelo conjunto de conhecimentos matematizados sobre as coisas, mas por uma experiência de contato, de prática regular que colocaria o praticante da filosofia em presença contínua e em familiaridade com o ser das coisas.

O ser das coisas, o real da filosofia, não seria acessível pelo nome, pela imagem, pela descrição ou pelo conhecimento sistematizado, tampouco por um *superconhecimento*, como diz Gros, que faria referência a toda uma tradição metafísica do pensamento. Não se trataria também de uma iluminação repentina. No entanto, o filósofo não abdicaria dessas modalidades de conhecimento; mais, o conhecimento filosófico constituir-se-ia pela fricção contínua entre essas modalidades, a fim de adquirir a tão desejada familiaridade com a coisa. Conviver com a coisa permitiria acessar o ser das coisas. Aquilo com o qual a filosofia se ocuparia residiria, portanto, numa "relação transparente e direta com o outro [...], com uma presença viva" (GROS, 2014, p.131) em relação ao outro.

O real da filosofia, pois, não seria nada mais que essa prática regular, atividade que habitaria uma relação direta com a coisa, com suas características, com as questões que suscita, de modo a familiarizar-se com seus problemas. Prática de convivência com a coisa

para conhecer seu ser, mas prática também de colocar à prova o próprio conhecimento em relação ao outro. O real da filosofia, por sua vez, residiria tanto nessa convivência com a coisa que implica um exercício de si sobre si contínuo para familiarizar-se com todo o espectro de atributos, movimentos e problemas que uma coisa apresenta, mas também num exercício em relação ao outro, que coloca em funcionamento um pensamento inquieto, que interroga, tenta, propõe e se põe à prova ele próprio" (GROS, 2014, p. 132).

O problema, como se vê, não trataria de uma diferença entre um conhecimento escrito e um discurso falado – mesmo porque, como lembra Gros, os cursos eram escritos, mas escritos para serem falados, são elaborados em face desse outro ao qual o pensamento e seu discurso precisa se dirigir. Mesmo que a palavra falada não fosse tão distinta da palavra escrita, Foucault se colocaria, segundo Gros (2014, p.130) na "postura daquele que se dirige a um público", apresentando objeções e refutações, com a clareza exigida e o peso pedagógico desejado.

A diferença entre o conhecimento filosófico e os demais conhecimentos estaria no modo de endereçamento dos cursos aos seus objetos: de um lado, os arquivos e seus problemas; de outro, o público e o presente. Com os cursos, Foucault exerce por meio de sua relação com o documento e com seus próprios modos de pensar, uma forma de convivência não com o ser das coisas, nem com sua representação elaborada alhures, mas com a própria materialidade das coisas. A transformação do sujeito pela prática da crítica tal como Foucault a empreende, não se dá pelo conhecimento mediado por outrem – muitas vezes, necessário, sem dúvida – mas pelo estudo e pela investigação empreendidos por si mesmo. Uma erudição que não tem o seu fim em si própria, mas na modificação daquele que estuda.

Todavia, esse estudo tampouco teria como fim somente a transformação de si, pois esta só se concretiza pondo-se à prova. É assim que a relação com o outro, a relação política da prática crítica não seria diretiva, mas um efeito colateral dessa prova pública de sua transformação – a sua prestação de contas na forma de ensino. A filosofia não se bastaria nesse exercício de si consigo; ser-lhe-ia imprescindível a palavra pública para que esse exercício de conhecimento não fosse a mera reposição do que já se sabe, mas um exercício de verdade, que interrogaria radicalmente o sabido e o próprio sábio.

5 A FORMAÇÃO DE SI E DOS OUTROS

Em 7 de julho de 1984, pouco mais de uma semana após a morte de Michel Foucault, Habermas (1984/1986) publicou um artigo em homenagem ao pensador francês no jornal berlinense *Die Tageszeitung*. Intitulado "Uma flecha no coração do tempo presente", o texto procurou destacar a importância do problema do presente como acontecimento – e sua inexorável contingência – para o pensamento de Foucault. Para Habermas, o estoicismo de Foucault, devido a sua imparcialidade e obstinação analítica, estaria intimamente ligado a um apaixonado engajamento pela *atualidade do instante histórico*.

Escapando às categorias clássicas do intelectual, segundo Habermas (1984/1986), por meio de uma erudição rigorosa capaz de uma descrição *gaiamente* científica, preocupada com a objetividade, de um lado, e uma vitalidade política vulnerável, portadora de uma subjetividade à flor da pele, de outro, Foucault agiria como *detetive*, consultando os arquivos com uma energia tenaz, bem como *arqueiro*, apontando sua flecha para o coração do presente.

Embora tenham se encontrado uma única vez, em 1983,[29] Foucault e Habermas estabeleceram algumas interlocuções à distância, muito devido ao interesse mútuo por temas como a racionalidade, a verdade e a Modernidade, mas sempre travando discussões teórico-metodológicas sobre suas leituras (HABERMAS, 1985/2000; FOUCAULT, 1983/2008d; GIACOIA JUNIOR, 2013). Em comum entre ambos, a preocupação com os excessos da razão e com a importância da crítica filosófico-racional como prática de análise e moderação do poder. A divergência, por sua vez, ficaria a cargo das concepções acerca do modo de exercer a crítica da Modernidade; por conseguinte, divergiriam também no que diz respeito ao próprio papel do intelectual em relação à atualidade em que se encontravam.

Com efeito, a principal discórdia correspondia ao estatuto atribuído à temática da Modernidade em suas trajetórias intelectuais, com especial destaque para a noção de esclarecimento ou *Aufklärung*, tanto como conjunto de valores e atitudes quanto como destino de um modo de pensamento e de um modo de vida. Talvez porque discordassem também do momento de inauguração da Modernidade (para Habermas, Hegel teria se colocado pela primeira vez o problema da sua atualidade; para Foucault, o momento inaugural encontrar-se-ia em Kant), Habermas se surpreendeu com os últimos escritos de Foucault sobre o tema.

[29] Com sua morte prematura e imprevista, como nota o filósofo alemão, ficou impossibilitado um segundo encontro entre ambos, que ocorreria na universidade de *Berkeley*, Califórnia, nos meses que antecederam a morte do pensador francês, em um congresso com a participação de outros nomes de destaque da intelectualidade da época (D'ENTRÈVES, 1996).

Na ordem dos discursos filosóficos da Modernidade estabelecidos por Habermas (1985/2000), este atribuiria a Foucault o rótulo de *antimoderno* (HABERMAS, 1985/2000; GIACOIA JUNIOR, 2013), revelando as ambiguidades e aparentes contradições entre os conceitos utilizados pelo pensador francês e o caráter aporético de sua empreitada intelectual, que, segundo os critérios habermasianos, estaria desprovida de um fundamento legitimador do próprio discurso racional como uma saída das encruzilhadas da crítica da razão.

Alguns autores, além de Habermas, reconheceram a suposta contradição do estatuto da Modernidade em Foucault (HABERMAS, 1984/1986, 1985/2000; SENELLART, 1995; D'ENTRÈVES, 1996). Segundo tal reconhecimento, de um lado, o pensador francês teria analisado a Modernidade como o momento no qual, consciente de sua finitude a partir de Kant, o homem teria se constituído como uma subjetividade passível de tornar-se objeto e fundamento de suas certezas. Dessa operação crítica da autorreflexividade para a demarcação dos limites do que seria possível conhecer, o homem tornava-se sujeito e objeto de conhecimento, abrindo-se para a tarefa infinita de uma vontade de saber desenfreada (SENELLART, 1995). A vontade de saber própria das ciências humanas teria sido o objeto das primeiras descrições críticas de Foucault acerca da Modernidade (HABERMAS, 1984/1986).

De outro lado, a partir desse mesmo ponto de emergência da Modernidade com Kant, Foucault parecia reavaliar sua empreitada já em meados dos anos 1970, inserindo-se na tradição que teria inaugurado a interrogação filosófica sobre o tempo presente. A empreitada analítica para Foucault tornava-se, segundo Habermas (1984/1986), não apenas da ordem do desvelamento infinito dos excessos da razão em relação ao próprio sujeito, mas também da renovação do impulso crítico que caracterizaria a vontade de saber para além de qualquer analítica da verdade.

O que Habermas colocava em questão, então, era: como teria sido possível que esse tipo de compreensão resoluta de um filosofar moderno, constantemente voltada para a atualidade e inscrita no tempo presente, se enquadrasse na crítica inflexível que Foucault fazia da própria Modernidade? Como se poderia compatibilizar o fato de que Foucault se considerasse um pensador da tradição da *Aufklärung* com sua crítica indiscutível a essa forma de saber da Modernidade?

Habermas (1984/1986) encerra suas reflexões sobre o último Foucault respondendo ao impasse por meio das noções de *contradições produtivas* e *instrutivas*. Se, em um primeiro momento de suas análises, Foucault demonstrava ser refratário à razão moderna por meio de sua crítica ao poder racional dos saberes e das instituições, ao final de sua vida ele parecia

querer demarcar sua empreitada com um sinal produtivo e instrutivo, recusando qualquer pecha de pós-modernismo ou irracionalismo. Mas o que, de fato, Foucault estaria produzindo e instruindo com tal reviravolta ou, no limite, com tal tensão em relação à razão e seus poderes?

Não foram poucas as vezes que Foucault se inseriu numa linhagem do pensamento alemão, de Kant, passando por Hegel, Weber, a Escola de Frankfurt e o próprio Habermas (FOUCAULT, 1984/2008a, 1982-1983/2010a), a fim de descrever aqueles que se dedicaram à tarefa do pensamento moderno. Nos diálogos à distância com Habermas, forçosamente travados por intermédio das perguntas de seus entrevistadores, Foucault não deixou de aludir ao fato de que os trabalhos desenvolvidos por essa vertente do pensamento alemão teriam levado à interrogação, também no pensamento francês, não necessariamente da faculdade da razão, mas dos seus *usos e efeitos*, isto é, das formas de racionalidade que teriam se formado em torno de um princípio geral racional. Em 1982, por exemplo, aludindo ao trabalho de Habermas e seus antecessores, Foucault (1982/2012b, p. 215) afirma que

> desde o século XVIII, o grande problema da filosofia e do pensamento crítico sempre foi – ainda o é e espero que continue sendo – responder à seguinte pergunta: qual é essa razão que utilizamos? Quais são seus efeitos históricos? Quais são seus limites e quais são seus perigos? De que modo podemos existir como seres racionais, felizmente votados a praticar uma racionalidade que, infelizmente, é atravessada por perigos intrínsecos? Devemos nos manter tão próximos quanto possível dessa questão, tendo presente no espírito que ela é a um só tempo central e extremamente difícil de resolver.

A interrogação filosófica e crítica acerca do presente, contudo, desembocaria em dois grandes perigos. O primeiro deles consistiria em um *ódio ao presente* (FOUCAULT, 1982/2012b), devido ao modo simplista de uma crítica que transformaria toda manifestação racional em forma de opressão. Ao transformar o presente no inimigo número um, a crítica relegaria à história uma feição decadente, carente de uma redenção triunfante. Neste ponto residiria o outro perigo, pois, ao odiar a razão do presente, poder-se-ia incorrer no abandono de toda razão. A crítica da razão poderia ser considerada uma espécie de irracionalidade, o que invalidaria qualquer forma de questionamento dos desígnios racionais da ação humana.

De um lado, criticar a razão condenaria o presente e criaria uma espécie de esperança transcendental. De outro, invalidar a crítica da razão poderia permitir que outras atrocidades em nome da razão se perpetuassem. Criticar toda razão seria, portanto, tão perigoso quanto impossibilitar ou invalidar essa mesma crítica.

O tempo presente, segundo Foucault (1982/2012b), ao mesmo tempo que não deveria ser considerado algo odioso, tampouco deveria ser o momento do ápice e da verdadeira ruptura de uma racionalidade odiosa para outra corrigida e aprimorada. No limite, o ser humano estaria sempre inconsciente dos efeitos de sua produção.

Na mesma época do único encontro com Habermas, Foucault (1983/2008d) concede uma entrevista em que demarcava, literalmente, sua cisão com o pensamento habermasiano – e, porventura, com todo pensamento crítico que se pretendia legislativo e normativo em definitivo em relação ao tempo presente. A função do intelectual – ou do pensamento crítico, ou da própria atividade filosófica no interior da prática crítica – deveria partir, portanto, do acolhimento de um movimento *espiral*, e não dialético, da razão em relação a sua imprescindibilidade e aos seus perigos. Seria possível, dessa forma, realizar uma "crítica racional das racionalidades" (FOUCAULT, 1983/2008d, p. 316) sem incorrer na irracionalidade como uma difícil e complexa tarefa de interrogar os usos da razão em seu tempo. A realização de tal *crítica racional* não se trataria, necessariamente, de refutar a instrumentalização da razão, essa forma odiosa das racionalidades contemporâneas, como supunha Habermas, mas de interrogar os instrumentos, as técnicas e as instituições legítimas, elementos fundantes da razão moderna, evidenciando como essas racionalidades teriam sido formuladas e aceitas no interior de debates comezinhos e que passariam desapercebidos na história, implementadas às custas muitas vezes das condutas reticentes dos sujeitos.

A razão não seria, assim, uma sucessão de progressos ou decadências, mas haveria algo como uma constante "autocriação da razão" (FOUCAULT, 1983/2008d, p. 317), nunca definitiva nem necessariamente melhor ou pior que a anterior. Diferentes instaurações, diferentes criações, diferentes modificações, diz Foucault (1983/2008d), pelas quais as racionalidades se engendrariam umas às outras, se oporiam e se perseguiriam, sem que, no entanto, se pudesse assinalar um acréscimo ou decréscimo da qualidade da razão, sem poder identificar a passagem de uma racionalidade à irracionalidade.

Neste ponto incidiria, talvez, a grande diferença entre Habermas e Foucault, segundo o próprio pensador francês. Como já aventado no terceiro capítulo, o problema para Foucault não consistiria na demonização do poder racional transformado em instrumento de dominação, mas em pensar a atualidade por meio de jogos produtivos entre saber e poder, entre verdade e subjetividade.

Tratou-se, por muito tempo, para Foucault, de compreender a constituição dos saberes científicos a fim de orçar seus efeitos de poder na sociedade. Em seguida, tratou-se também de compreender como as técnicas de produção da verdade incidiriam na própria constituição

do estatuto do sujeito como sujeito válido, reconhecido, normal, dizendo a verdade, saudável etc. Foucault tratou de compreender, portanto, as técnicas pelas quais os indivíduos enunciariam a verdade e produziriam o sujeito em face de problemas reais, como as patologias, as condutas desviantes, a criminalidade etc. Em última instância, Foucault não compreendia o poder como um problema moral, mas sobretudo a moral como um problema de governo.

Ao não tratar apenas o problema das técnicas como um problema moral de uma razão deteriorada, como um problema de dominação pelas técnicas, Foucault (1983/2008d) formulou o campo das *técnicas de si* como fundamental para que fosse possível analisar o problema das racionalidades de produção dos sujeitos por eles mesmos.

Ora, a dimensão tecnológica dos discursos de verdade, da racionalidade humana aplicada em si mesmo, corresponderia a todo o empreendimento da Modernidade. Se Foucault (1983/2008d, p. 318) foi buscar a análise das técnicas de si por meio de um recorte mais localizável, perfeitamente analisável na Antiguidade, não haveria outra finalidade que a de tornar visível à inteligibilidade contemporânea como o sujeito humano "torna-se ele próprio um objeto de saber possível, através de que formas de racionalidade, de que condições históricas e, finalmente, a que preço". No cruzamento entre as formas de reflexividade e de relação consigo e as formas de produção de conhecimento e do verdadeiro, engendrar-se-ia o campo das práticas das ciências humanas modernas – entre elas, o próprio pensamento pedagógico.

Antes de imaginar a Modernidade como o apogeu e, no mesmo golpe, como a derrocada da razão, Foucault afirmaria a produtividade sem limites, o perpétuo movimento racional de colocar em questão e formular soluções para todo tipo de problema levantado ao longo da história humana. Em relação a esse movimento, só se poderia nutrir uma *modesta* relação de *suspeição* e *curiosidade*, não se permitindo afirmar o momento em que se vive como aquele de "maior perdição ou, ao contrário, aquele em que o sol triunfa", mas encará-lo como "um dia como os outros, ou melhor, um dia que jamais é realmente como os outros" (FOUCAULT, 1983/2008d, p. 325).

Em contraste com Habermas, para quem seria preciso encontrar um modo transcendental de pensamento que escapasse ao passado e se abrisse como algo redentor no presente, de retomada de uma razão fundamental, a pergunta pela atualidade em Foucault, a interrogação fundamental da filosofia moderna como prática crítica corresponderia a dizer, de maneira nada fácil ou dramática, o que seria esse hoje em que nos encontramos. Portanto, a atualidade como acontecimento, segundo Foucault (1983/2008d), não seria ocasião para a

salvação ou o declínio, mas momento de um trabalho, de uma atividade de diagnóstico que permitiria, no mesmo golpe da descrição, a abertura de um espaço de *liberdade concreta*, em que as vulnerabilidades da atualidade descrita permitiriam entrever que aquilo que é não precisaria mais ser, vislumbrar o lampejo de uma *transformação possível*.

***

Foucault sem dúvida buscou habitar essa espiral em suas análises, em suas atividades universitárias, em seus depoimentos públicos. Não haveria nada fora do poder, mas tampouco todo poder visaria à dominação.

Seu fascínio pela verdade, não como substância, mas como discurso e como *trabalho interminável* (FOUCAULT, 1984/2006i), ter-lhe-ia legado a alcunha de pós-modernista, historicista, niilista (FOUCAULT, 1982-1983/2010a). Seu fascínio pelos jogos de governo segundo o princípio da liberdade teria até lhe rendido acusações, principalmente após sua morte, de ser simpático ao neoliberalismo ou sucumbido ao reformismo (CASTRO, 2018). O que ele se considerava, contudo, era um *cético radical* (VEYNE, 2009), um *empirista cego* (FOUCAULT, 1977/2006r, p.229).

> Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. Eles são falsos, se meus instrumentos são falsos... Procuro corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio, de livro em livro.

Este trabalho, portanto, esteve explicitamente ancorado em alguns desses princípios incertos ou procedimentos de investigação titubeantes, de estudo e de trato dos documentos e acontecimentos segundo a teorização foucaultiana, sempre em deslocamento em relação a si mesma. A prática crítica de Foucault, circunscrita no trabalho teórico e histórico da arqueogenealogia – e assim imagina-se que deveriam ser os estudos legatários do pensador francês –, sempre começou com uma inquietante percepção de que algo no presente seria *problemático* e *intolerável* (BALL, 2017). O asilo, a prisão, a percepção sexual dos indivíduos seriam instituições, práticas, formas de verdade insuportáveis. Ao mesmo tempo, seriam pontos de sensibilidade e vulnerabilidade de uma sociedade constituídos sobre evidências que precisariam ser interrogadas.

O que mais parece, de fato, intolerável na atualidade, pois excessivamente disseminado, é o modo como a crítica em seu sentido educacional, extrapolando as instituições propriamente pedagógicas, estenderia sua força diretiva de consciências como uma racionalidade autoformativa do sujeito, isto é, como prática incessante de constituição e em constante processo de aperfeiçoamento. Por essa racionalidade, os mestres tendem a desaparecer, uma vez que se trata de incitar e persuadir, mas também de compartilhar com o outro técnicas e habilidades segundo a lógica da erudição sem fim e do diálogo edificante e esclarecedor, fulcros de um pensamento crítico pedagógico-formativo.

O intolerável, para esta pesquisa, enfim, é a crença ou a promessa ou ainda a *vontade* – o excesso discursivo em torno – de uma educação como aprendizagem e aprimoramento sem fim, de uma mais perfeita, mais culta ou esclarecida vida etc. O intolerável da vontade de teorizar e justificar, no limite, uma forma de vida edificante e mais digna, moralmente aprimorável, tecnicamente eficaz, moralmente justificável etc. O intolerável do compromisso platônico com uma razão autoconsciente: uma vida irrefletida não vale a pena ser vivida. Não seriam em torno dessas promessas, vontades e compromissos, cada vez mais unânimes, que as políticas de pensamento nas sociedades ocidentais modernas parecem investir seu discurso? Por sua vez, não seria o alegado compromisso de buscar a verdade – uma moral intelectual da vontade de verdade – que o discurso do conhecimento, o discurso da *expertise* parece valer-se para autorizar sua voz e convocar a escuta alheia?

Supõe-se que, desde a *Aufklärung*, uma ideia de educação tenha permeado a imaginação e a experiência ocidental moderna e contemporânea – uma ideia de educação outra, distinta daquele preconizada por Comenius, por exemplo. Paralelamente a essa ideia, ter-se-ia desenvolvido e frutificado uma outra noção, também fundamental para a Modernidade ocidental: a de crítica. A relação entre educação e crítica formulada sob a rubrica do *esclarecimento*, possuiriam proveniências éticas e políticas como procedimentos e posturas refratários à colonização do dogma, à palavra verdadeira institucionalizada e resguardada por relações de poder eclesiásticas sectárias, bem codificadas por um conjunto de rituais de veridicção. O aparecimento dessa espécie de fundamento crítico-formativo do esclarecimento estaria correlacionado a uma reação, não obstante, paradoxal: por um lado, recusa do saber institucionalizado e, por outro, obediência aos sábios e sua vontade de saber.

Juntos, esclarecimento e crítica portariam certa ideia de educação como formação e certa atitude ou experiência formativa, constituindo-se a despeito de ou em constante relação com o desenvolvimento de uma didática universal – da escola tornada instrumento

pedagógico e, posteriormente, de uma ciência propriamente pedagógica, temas mais afeitos ao que se associa à palavra educação.

Seria possível falar de uma história da educação sem pedagogia como objetivo geral deste trabalho de investigação? Uma história da educação sem pedagogia, portanto, pretenderia contornar ou deslocar-se do foco central nas teorizações pedagógicas e nas práticas sistemáticas de ensino-aprendizagem, como se fossem processos bem definidos, racionalmente descritos e em franco aprimoramento científico.

Com tal movimento teórico-metodológico, seria possível deslocar-se tanto das figuras idealizadas e caricaturais quanto das instituições tão recentes como problemáticas, pois nunca se deixou de falar de todas elas, abominá-las e desejá-las, refutá-las e reformulá-las: o professor e o aluno, a escola e a universidade, o ensinar e o aprender, categorias que, em qualquer arranjo teórico, perspectiva ideológica, prática política, acabam por reiterar uma promessa de futuro, uma segurança no presente e uma confiança na existência humana como critério objetivo para a prática científica que nenhuma outra conceituação político-social logrou alcançar para ser identificada à força motriz da *humanidade* – esse universal duvidoso.

> Através dessas diferentes práticas – psicológicas, médicas, penitenciárias, educativas – formou-se uma certa ideia, um modelo de humanidade; e essa ideia do homem tornou-se atualmente normativa, evidente, e é tomada como universal. Ora, é possível que o humanismo não seja universal, mas correlativo a uma situação particular. O que chamamos de humanismo foi utilizado pelos marxistas, pelos liberais, pelos nazistas e pelos católicos. Isso não significa que devamos rejeitar o que chamamos de "direitos do homem" e de "liberdade", mas implica a impossibilidade de dizer que a liberdade ou os direitos do homem devem estar circunscritos dentro de certas fronteiras. (FOUCAULT, 1982/2006l, p. 299)

O que haveria de horror na concepção normativa de humanidade, do homem normal, natural, seria esse modelo intelectual de aprendizagem sem fim, consubstanciado na ética do sábio-*expert* ou erudito[30] do humanismo secular própria das sociedades psicossociologizadas e hiperconectadas.

Por mais que se queira deslocar-se em relação a essas categorias de universais humanistas ou mesmo eliminá-las, elas constantemente retornam em formas diluídas nas novas teorias educacionais, revestidas de um frescor de novidade, muitas vezes acompanhadas de proposições de exclusão de seus limites mais comuns (práticas educacionais que pleiteiam abolir os muros, as carteiras, os mestres e os alunos).

[30] Ética pela qual um homem de saber joga com os limites do verdadeiro e do falso, produzindo discursos de verdade fundamentados no conhecimento sistemático e, por isso mesmo, ambientado ao rigoroso jogo lógico das premissas para se chegar a verdade.

Fruto de uma reiterada alegação de *crise da educação (institucional)*, de Rousseau a Hannah Arendt, passando pelos teóricos da *escola nova*, das *educações ativas*, das *pedagogias críticas*, das *sociedades sem escolas* (Ivan Illich e Paulo Freire incluídos), boa parte da seara do discurso pedagógico contemporâneo parecer partir de uma recusa de um poder dito oficial, estatal, institucional, moralmente mau e em oposição a um poder civil, democrático, benfazejo por natureza.

A teoria pedagógica contemporânea, portanto, parece fazer uma história crítica e negativa, isto é, da negação do ensino tradicional ou formal, das relações assimétricas e estratificadas, das estruturas que regulamentariam, de fora, a relação educacional que os indivíduos podem ter uns com os outros e com as coisas ao seu redor. Mas ela também se pretendeu uma história positiva, que quer reformar as instituições, que deseja outras estruturas e as suas próprias figuras pedagógicas. De certa maneira, deseja-se sempre uma educação alargada, que extrapole os muros, fagocitando outros elementos da sociedade, da política etc., na forma de uma franca expansão de um *lastro educacionalizante* da experiência humana (AQUINO; VIEIRA, 2016).

O vácuo deixado pela crítica à educação institucional parece ser preenchido não só por iniciativas educacionais não formais, mas por todo um conjunto de práticas científicas, atreladas às práticas de comunicação, como modos de fornecer caminhos de formação para os indivíduos, práticas muitas vezes reunidas sob as alcunhas de *pedagogia social* (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009) ou *pedagogia cultural* (SANCHES, 2011; CAMOZZATO, 2014) – nas quais as noções de sociedade, pedagogia e cultura portariam alguma intrínseca similitude. *A priori*, nenhum juízo moral deve ser atribuído a essas práticas, muito menos aos seus teóricos. Nada de maniqueísmos.

> Querer não pensar em termos de bem e de mal é querer não pensar nos termos atuais desse bem aqui, desse mal ali. É isso. Ou seja, deslocar a fronteira, não apenas a fim de situá-la alhures, mas para torná-la incerta, inquietá-la, torná-la frágil, permitir passagens, osmoses, trânsitos. Em minha opinião, isso é o mais importante. Não é possível não pensar em termos de bem e de mal, de verdadeiro e de falso. (FOUCAULT, 1975/2011h, p. 329)

Seria preciso, no entanto, a cada instante colocar fazer uma interrogação: É preciso, porém, a cada instante, dizer: *e se fosse o contrário, e se não fosse isso, e se a linha passasse alhures?* Tais perguntas em termos do jogo do verdadeiro e dos regimes de veridicção coincidem pelas interrogações acerca dos modos como estamos sendo governados na atual conjuntura da governamentalização da sociedade quando se pensa na prática dos professores, pesquisadores, pensadores em relação à verdade a ao poder. Tratou-se, assim de dar a ver o modo como as

práticas e as formas de pensamento que se pretenderam antagônicas a esses procedimentos de governamento são, historicamente, seus pontos de apoio e de desenvolvimento.

Tais questionamentos, que acompanharam boa parte da tese, visaram apresentar o jogo entre crítica e governo – a tal espiral –, consubstanciados por uma perspectiva educacional. Pois parece que a educação, desde a Modernidade, é o nexo que conecta discursos de verdade, procedimentos de regulação da conduta, modos de compreender-se a si mesmo como sujeito pensante e moral (FOUCAULT, 1982/2006l). Parece ser por uma racionalidade educacional de cunho formativo que o governo do outro está diretamente atrelado ao governo de si. Governar o outro pela subjetivação formativa de si; governar a si do ponto de vista da formação indefinida em direção a um conhecimento cada vez mais esclarecedor e, portanto, emancipatório.

Por isso, pareceu fundamental retornar ao paradoxo kantiano do esclarecimento no qual um sábio – um *expert*, um intelectual no sentido moderno etc. – convocaria a todos para a coragem do saber, para pensar livremente em relação à tutela exercida pelas figuras do saber (o médico, o advogado, o professor etc.), mediante a condição de que seria o próprio sábio o único em condições legítimas de fazer uso público de sua razão para convocar e transformar o sujeito. Como o discurso da *Aufklärung*, na qualidade de discurso crítico do saber propício para uma experiência de formação para além das autoridades do saber, não incorreria, ele mesmo, em uma forma de tutela e de governo?

Ao deslocar teórica e metodologicamente o objeto da investigação dos intelectuais, passando do estudo de sua crítica política à sua crítica educacional, o que se pretendeu foi demonstrar a produtividade do discurso crítico, não mais como desprovido ou oposto ao poder, mas como em uma relação agonística com as práticas de governo. Com isso, em primeiro lugar, pretendeu-se afastar-se da compreensão da prática crítica como qualquer essencialidade redentora, portadora de um *a priori* emancipatório ou libertário. Em segundo lugar, por sua vez, pretendeu-se conceder à crítica a caracterização que Foucault propôs, a saber, uma espécie de instrumento correlacionado a um modo de ser que interrogaria e, no mesmo golpe, seria capaz de apelar e incitar certas formas de conduta, não deixando de produzir efeitos governamentalizadores.

Sobredita aposta teórico-metodológica pretendeu caracterizar o uso do termo e da noção de intelectual nas literaturas temáticas para disparar uma investigação em termos da relação entre *tecnologias de governo* e *tecnologias de si* ou *antropotécnicas* (SLOTERDIJK,

2013)[31] que permeiam boa parte de determinado modo de vida circunscrito no conceito de crítica. A ligação histórica que foi feita entre intelectual e crítica demonstra um esforço, mas também uma série de acasos que precisariam ser escrutinados e que tornaram determinadas práticas literárias-hermenêuticas em instrumentos de exame, policiamento e ajuizamento de acontecimentos e outras atividades humanas pela palavra do *expert*.

A título de hipótese inicial, havia-se sugerido: uma vez historicamente ligados aos discursos verdadeiros em relação ao poder (de Zola a Said, passando por Sartre e Chomsky), os discursos articulados por sujeitos institucionais na forma da palavra pública, isto é, do discurso crítico como discurso político, direcionada a um conjunto de sujeitos leitores e pensantes, poderiam ser analisados em ternos das *políticas de verdade*: uma análise em termos das relações entre a posição institucional dos homens do saber, a racionalidade científica da verdade e os jogos políticos de incitação de si e dos outros a adoram certas formas de pensar e fazer.

Por meio dessa análise em termos de políticas de verdade, seria possível perspectivar o problema do papel do intelectual, ou antes, da prática intelectual não apenas pelo seu caráter historicamente jurídico, de um discurso que denuncia o abuso da lei, ou busca fazer lei por outras vias. A recusa teórico-metodológica levada a cabo por esta investigação, de tentar não fazer uma história dos intelectuais pelos seus engajamentos, pelas suas paixões, mas tampouco por suas ideias, suas doutrinas, era uma tentativa de trazer à tona toda a problemática educacional circunscrita numa determinada modo de conceber a prática intelectual como prática crítica.

As práticas críticas, neste caso, foram entendidas como uma relação com o presente por meio de uma dada situação técnico-formativa em relação ao outro e a si mesmo. O caráter formativo da crítica – isto é, o tipo de discurso empregado pelos indivíduos que se encarregariam de exercer uma especialidade e extrapolá-la em direção a um público – parece ser uma atividade moderna por excelência. Esta dupla dimensão do discurso público do intelectual – dimensão política e dimensão educativa –, a historiografia sociológica, mas também filosófica, identificou-a como a função crítica do homem de conhecimento na sociedade. O problema tratar-se-ia de interrogar quais foram as condições de possibilidade do aparecimento do discurso crítico como prática educativa ou formativa-instrucional.

[31] Por *antropotécnica*, Sloterdijk almejava pôr fim ao palavreado sobre a ética como fulcro de uma liberdade essencializada – e não prática, como pensava Foucault –, na qual todas as promessas contemporâneas de redenção haviam se alocado. O que o pensador pretendeu com tal noção foi instrumentalizar analiticamente a afirmação de que o próprio homem constitui a si mesmo, por meio de diversas formas de *exercício*, definido como "qualquer operação mediante a qual se obtém uma melhora da qualificação do agente para a seguinte execução da mesma operação" (SLOTERDIJK, 2013, p.17, tradução nossa).

O que os dois primeiros movimentos analíticos [primeiro e segundo capítulos] pretenderam demonstrar foi a constituição de um modo de educação supostamente mais livre, baseado no pensamento crítico como tecnologias formativas dos indivíduos a fim de emancipa-los das instituições e dos mestres. Emancipação esta que poderia se realizar por conta própria, de forma autodidata ou auto-instruída, apoiada, contudo, numa complexa malha de relações de poder tramada na ampla esfera pública – das escolas aos jornais –, consubstanciada na ideia de que uma educação para a emancipação pudesse ser concretizada pelo acesso mediado ao conhecimento acumulado do mundo.

Uma espécie de *poder magisterial*, circunscrito na relação entre uma ascese intelectual via erudição e um discurso de verdade público, teria difundido um imperativo pedagógico do instruir-se a si por meio de um autogoverno regulado pela *expertise* compartilhada. Tal imperativo seria pleiteado por toda essa linhagem do pensamento educacional crítico, voltada para uma perspectiva não institucional e não dirigida, mas constantemente mediada por uma constelação de especialistas para se estabelecer uma relação de si consigo mesmo e com o outro. O poder magisterial, portanto, seria proveniente de uma prática crítica pautada não especificamente em seu sentido político, melhor conhecido e investigado, mas em seu sentido educacional.

Nesse sentido, a prática da crítica e a cultura da *Bildung*, embora esta última tenha aparecido quase um século depois da primeira, parecem ter compartilhado de procedimentos e valores em comum, a fim de constituir uma cultura intelectual de cunho crítico-formativo.

Como bem demonstrou Copeland (2004), a ascese filosófico-intelectual teria se institucionalizado na universidade, que, por sua vez, teria condicionado a desinstitucionalização da tecnologia pedagógica em direção a uma cultura popular que começa a surgir a partir do século XVI. A institucionalização da ascese intelectual e, por conseguinte, a desinstitucionalização das tecnologias pedagógicas teriam se constituído como o processo duplo do nascimento de uma prática intelectual crítica e formativa que teria se espraiado das universidades em direção às relações socioculturais a partir já do Medievo.

Nessa época, a crítica teria estabelecido o princípio da valorização do indivíduo e de sua dimensão ético-espiritual em contraposição às instituições que monopolizavam as práticas de leitura, escrita, interpretação e pensamento oficial – dimensão ética que seria a marca de todo pensamento crítico moderno. Foi o caso dos movimentos protestantes e a pulverização de suas vertentes. Tratava-se de fornecer o conhecimento pedagógico-literário necessário para mais indivíduos aprender a ler e a interpretar a pregação da palavra divina, ao mesmo tempo

que se constituía uma cultura de elite de um pensamento universalista e laico nas universidades.

No entanto, em meados do século XVIII, com os esforços para a legitimação e a reinstitucionalização da crítica, agora não mais como mero instrumento pedagógico, mas como instrumento político e contestador, em Voltaire, e verificativo e metalegislativo, em Kant, ocorre também um espraiamento da prática crítica como instrumento de acesso à verdade ao alcance de letrados, leitores e demais escolarizados, que se multiplicavam como profissionais do saber e da palavra. O desenvolvimento da prática crítico-literária pelas comunidades intelectuais e, logo, o espraiamento de uma crítica política pela circulação da palavra dos *experts* pelos jornais, permitiram que sobredita prática crítica adentrasse no jogo das políticas de verdade de sua época, confrontando a palavra divina e a lei estatal.

Como buscou-se demonstrar, foram três os momentos de deslocamento – e expansão – da prática crítica em seu sentido educacional em relação à política. A crítica como instrumento de letrados para a mútua formação (religiosa, cultural, erudita etc.) (Voltaire, Pope, De La Motte). A crítica como instrumento de denúncia, como palavra pública verdadeira que pretende moderar o poder estatal e que, quando legitimada nas instituições, como no caso da Faculdade de Filosofia (Kant), visa aprimorar seu poder e sua lei. A crítica, por fim, como instrumento também formador da população, visando o esclarecimento geral segundo os valores e a consciência de uma elite intelectual (a emergência propriamente dita da noção de intelectual).

O marco do nascimento do intelectual, segundo a historiografia sociológica, teria identificado mais precisamente a bifurcação do discurso crítico, delimitando os dois processos concomitantes que teriam marcado sua história: a politização do literário e a educacionalização da crítica, evidenciando dois tipos mais precisos de crítica – a belicosa e a formativa. Ainda, o nascimento do intelectual marcaria também a ênfase do discurso crítico político como instrumento no regime de veridicção dos homens de saber em relação ao seu tempo.

Se a politização havia ficado circunscrita à institucionalização no século XVIII com Kant e, ao mesmo tempo, se intensificado na esfera pública política como forma de contraponto extrainstitucional do Estado, o deslocamento da esfera institucional para a esfera do pessoal (SOUZA, 1998) ou da ética (FOUCAULT, 1984/2006j), tanto do ponto de vista do objeto como do sujeito da crítica, teria marcado o movimento da educacionalização, formalizado pela incorporação da cultura educativa da *Bildung*. Tratava-se de um deslocamento do seu fim institucional e social, isto é, centrado na sociedade como fim de todo

indivíduo, para focar agora na própria formação do indivíduo, em seu autocultivo, como um fim em si próprio. Assim, duas ideias de *Bildung* teriam concorrido: uma voltada para a formação do indivíduo no interior de um ideal de cultura e sociedade (Kant, Mendelssohn); e uma voltada para a formação do indivíduo para além do ideal estabelecido socialmente (foi a vertente explorada pelo romantismo alemão, principalmente com Goethe e, logo depois, com Nietzsche).

O papel do intelectual, segundo uma concepção habermasiana, alcançaria o paroxismo desses dois polos, o da política e o da educação, levando ambos os movimentos de politização e educacionalização ao extremo, fazendo da educação uma forma de melhorar a política e da política o sentido último da educação.

5.1 Mal aprender ou a coragem de não saber

Ao operar esse deslocamento por meio de ferramentas teóricas e conceituais inspiradas pelo pensamento foucaultiano, a própria prática intelectual do pensador francês pareceu ganhar relevância analítica e empírica para o trabalho de investigação levada a cabo até então. Percebeu-se que os deslocamentos operados por Foucault para realizar suas pesquisas – não creditar os universais, prescindir do sujeito e analisar, para além das instituições, as práticas – eram evidências de um modo de trabalho teórico, de uma prática crítica que estaria ligada à própria história dos intelectuais tornada visíveis por tal teorização.

Ao tornar a prática intelectual de Michel Foucault como ponto de chegada da presente pesquisa parece ter tornado possível um modo de endereçamento à atualidade segundo duas miradas. Uma primeira, buscando conceder um sentido histórico às práticas do tempo presente, usou a teorização foucaultiana como crivo de análise para realizar uma espécie de genealogia do discurso crítico de cunho pedagógico-formativo, isto é, perspectivar as condições de possibilidade de uma *expertise* formativa. Uma segunda mirada, agora a partir das análises da prática intelectual de Foucault, permitiu testemunhar como a prática do pensamento estaria intimamente ligada ao modo de vida do pesquisador. De fato, a relação de cunho ascético entre pensamento e vida, a correlação de uma formação mútua entre teoria e prática, constituída como principal fulcro da prática crítica na Modernidade, teria sido um tema transversal de pesquisa de Foucault, mesmo sem o ter percebido desde seus primeiros cursos.[32]

[32] Foucault sempre buscou fazer revisões e retrospectivas de seu percurso investigativo, procedendo por uma espécie de movimento de voragem que iria modificando as estruturas analíticas de seus empreendimentos. O caráter da mobilidade como princípio geral de seu pensamento, sem dúvida, ganha destaque aqui, mas ganhar

A prática intelectual de Foucault poderia, então, constituir-se como uma espécie de ponto de inflexão da prática crítica – dos efeitos de poder de sua reflexividade –, pagando seu tributo à Kant, por um lado, e à Nietzsche, por outro. Mais próximo deste do que daquele do ponto de vista de sua relação com a atualidade (D'ENTRÈVES, 1999), em vez de desembocar numa metafísica do sujeito e de um saber especial para libertá-lo ou acessá-lo, Foucault teria seguido uma linhagem do Esclarecimento do *cientista cético*, que desejaria "desvelar a perversão da vontade de poder, a revolta das forças reativas e a origem da razão centrada no sujeito com métodos antropológicos, psicológicos e históricos" (HABERMAS, 1985/2000, p. 141). Perversão essa que tomaria a forma da vontade de verdade cuja relação entre conhecimento e sujeito seria imanente, natural, garantindo a imprescindibilidade do poder à verdade.

O desvelamento propiciado por Foucault culminaria, por sua vez, no desaparecimento do sujeito como princípio fundador da vontade de poder, liberando o jogo de força dos determinismos da relação sujeito-objeto. Tal desvelamento teria se manifestado principalmente no modo de levar a cabo suas pesquisas, na perspectiva teórico-metodológica inventada a cada investigação nascida de um problema em termos da relação entre saber, poder e sujeito, procedimento traduzido na justaposição *problematológica* de textos fictícios e analíticos, romances e reflexões, enriquecendo a linguagem com gestos de dispêndio, de excesso e transgressão dos limites das disciplinas e dos campos de conhecimento, para romper com a linguagem da subjetividade triunfante (HABERMAS, 1985/2000).

Com tal perspectiva deslocada, preferiu-se esboçar respostas para às perguntas abertas, talvez de forma irresponsável, na apresentação da tese. Tentou-se inicialmente tornar visível o caráter histórico da prática crítica, política e educacional, exercida por Foucault. Visou-se também evitar tornar o objeto de pesquisa algo da ordem de um modelo para o próprio trabalho e para seus leitores. Por fim, a demonstração histórica da constituição da prática crítica como formação e o deslocamento moral em relação ao objeto de pesquisa, visou demonstrar a maquinaria do discurso científico à luz dos problemas educacionais para além de suas instituições clássicas.

Em suma, Foucault poderia ser considerado o ponto de inflexão de uma história da crítica na qual se perspectivaria o paradoxo dessa *expertise* formativa – com sua retomada de Kant – ao mesmo tempo em que deslindaria, por sua própria prática intelectual de pesquisa, docência e tomada da palavra pública, os pontos táticos para compreender a teoria como

ainda maior relevância se pensar que, ao final das contas, Foucault estava preocupado era com a possibilidade de pensar a liberdade como prática e o sujeito como mero efeito, libertando a exist~encia de qualquer determinismo tanto objetivo quanto subjetivo.

prática de vida e a vida como autocrítica da teoria (FOUCAULT, 1978/2006s). A trajetória intelectual de Foucault, portanto, poderia ser lida à luz dos problemas históricos dos intelectuais em termos das práticas do dizer a verdade – principalmente do discurso crítico e científico – em sua relação com a política e a subjetividade.

Como foi dito alhures, Foucault (1984/2008a; 1982-1983/2010a) afirmou sua filiação à tradição do pensamento filosófico praticado como uma *ontologia crítica do presente*. Uma filosofia cuja prática consistiria em interrogações que colocassem em questão o que estaria sendo feito de nós mesmos na atualidade – o que somos e o que estaríamos deixando de ser. Parece, também, que Foucault compartilhou de certa herança da prática crítica tal como Voltaire a havia concebido: como uma grande comunidade de especialistas que, no intercâmbio de seus estudos, seria capaz de produzir e fornecer conhecimentos para ações possíveis.

É sabido, também, como o sentido da crítica foucaultiana era fundamentalmente político. Ao fazer uma história que tivesse sentido, uso e eficácia políticos, seria preciso fazê-la em relação aos domínios empíricos nos quais os combates entre forças são travados. A eficácia política residiria, assim, no uso da história sem recorrer a uma origem das práticas, mapeando os pontos de apoio de modo a evidenciar que aquilo que no presente se apresenta como incontornável poderia ser demonstrado como fruto do acaso e da vontade caótica de resolução de problemas. A aposta estratégica para garantir sua eficácia política procuraria demonstrar como a verdade da história poderia ter seus efeitos políticos (FOUCAULT, 1976/2006p).

Ao mesmo tempo, Foucault não buscava fazer de sua aposta política na teoria uma forma de ajuizamento, prescrição ou formulação de leis, de todo um projeto de política. A política para ele não era um campo de legislação do intelectual, mas de problematização. Se a arqueogenealogia buscou traçar e desafiar as origens de práticas e instituições, por meio de uma *expertise* profissional fundada na erudição do saber, como formas contingentes e não inevitáveis de experiências, não foi para atestar um saber acima das contingências, mas para questionar a própria tirania do intelecto e do conhecimento especializado.

No limite, a ascese erudita para Foucault (1975/2011h) era empregada não para aprender bem e melhor um dado objeto; devido a sua voracidade metodológica, *aprendia-se mal*. Mal por que, sem dúvida, se trataria não de resolver os problemas, mas de colocá-los sempre e cada vez mais de maneiras difíceis para que suas réplicas não fossem tão fáceis (1981/2010d) e para que seus efeitos no social produzissem uma meditação mais duradoura.

> Minha questão consiste, simplesmente, em dizer [aos atores de uma prática]: "Será que são capazes de suportar sua própria história? Dada essa história e dado o que revela essa história quanto ao esquema de racionalidade, ao tipo de evidência, aos postulados etc., cabe agora a vocês jogarem. [...] Eu as coloco um certo número de questões. Tentemos agora, juntos, elaborar novos modos de crítica, novos modos de questionamentos, tentemos outra coisa. Eis, então, minha relação com a teoria e a prática." (FOUCAULT, 1981/2010e, p. 373).

Portanto, Foucault seria avesso à politização do intelectual compreendida como um engajamento cego a uma doutrina, um partido ou uma interpretação acerca de um acontecimento do presente, para não se fazer refém de um dogma na forma de uma história essencial. A busca constante pela mobilidade de seu pensamento seria seu principal objetivo. E como propiciar essa mobilidade com rigorosidade? Por meio da combinação do trabalho filosófico com o trabalho histórico ou, de outra forma, por meio da reflexão na história, por um lado, "um modo de fazer do pensamento prova do trabalho histórico" e, por outro, um modo de "pôr o trabalho histórico à prova de uma transformação" do pensamento (as teorias e conceitos) (FOUCAULT, 1983/2010g, p.366).

Pensar para modificar-se: para Foucault, o trabalho de pesquisa seria uma forma de *experiência*, um trabalho que deveria ser feito por si mesmo à procura de si mesmo, com todos os custos envolvidos para se chegar a esse *fundo do poço* (FOUCAULT, 1983/2010g). O tempo gasto, os fracassos alcançados, a solidão de não se apoiar no trabalho dos outros.

Tal tipo de investigação como experiência não resultaria em um sistema, um receituário teórico ou um método geral. Antes, resultaria em procedimentos técnicos de pesquisa, de documentação, de verificação. Mas também em uma ética de pesquisa, pois não haveria muita diferença entre ética e técnica, uma vez que a subjetividade é constituída pela relação que se estabelece com a verdade, com as técnicas de produção do verdadeiro. A ética do pesquisador, nesse sentido, consistiria no respeito às regras de investigação, de modo a dar a conhecer como se procedeu. Um trabalho que visaria, portanto, demonstrar como é feito, por que é feito, ressaltando a *transparência* do empreendimento realizado de forma a permitir a *liberdade de uso* que tanto desejava para seus escritos, sem desejar tutelá-los após publicados.

É nesse sentido também que, mesmo inserido na tradição do pensamento e das práticas críticas, Foucault recusaria não só a politização do intelectual como também a própria educacionalização da crítica.

Foucault não buscava iluminar a consciência alheia ou ensinar o que deveria ser pensado e como deveria ser pensado. Não ensinava nada sobre os Gregos, sobre a prisão, os

loucos, o sexo. Ele não ensinava nada sobre cada um desses objetos porque, na verdade, não os estudou enquanto tais. Para ele, os Gregos não eram os Gregos da história, da sociologia, da filosofia. Num certo sentido, não eram os Gregos disciplinados pelo vocabulário de um campo historicamente delimitado sobre o que é um objeto para este campo e o que não é, sobre quais problemas podem ser endereçados àquele período da história e quais não podem.

Não era o conteúdo – ou, pelo menos, não era tão somente ou principalmente –, mas o modo como abordava seus objetos que refletia as mudanças de sua conduta, a transformação ética pela qual o sujeito Foucault passava. Em outras palavras, o conteúdo estudado pelo professor francês ao longo de sua trajetória não constituía a representação do que ele pensava ou sustentava como sujeito ético e político. Caso contrário, todas aquelas práticas e instituições que Foucault estudou deveriam refletir seu pensamento e conduta – tal como alguns sustentam que seu interesse pelos gregos se dava por que desejavam seguir seu modo e estilo de vida.[33] O costume de estabelecer uma relação direta entre objeto de estudo e pesquisador tende a criar um modo representacional de ver o trabalho do pensamento: estuda-se, escreve-se e pensa-se acerca daquilo que interessa tão somente porque o que se quer é tornar-se um pouco do que se estuda.

Foucault não ensinava nada sobre objeto algum, pois, na verdade, ele não detinha um conhecimento muito elaborado, exaustivo, racionalmente sumarizado sobre a história e a natureza de seu objeto. No máximo, ele tinha algumas inquietações, muitas anotações e outras tantas referências de diversos campos do conhecimento. Como ele mesmo disse, seu objeto não foi inventado do zero, mas tampouco já preexistia a seu encontro com o material, com os documentos.

O que Foucault fez nos cursos, o modo como os organizou e a maneira como conduziu as narrativas são pontos fundamentais para entender o que significa dizer que Foucault ensinava a pesquisar ao mesmo tempo que demonstrava que a própria pesquisa é que ensina. Sobretudo, Foucault (1972-1973/2015) recusou a *escolarização da sociedade* como efeito da escolarização dos discursos que circulam – queria recusar, no limite, a transformação do *mundo como sala de aula* (FOUCAULT, 1970/2008f). Se "escolar" for entendido como "explicação", o discurso escolarizado, a sociedade escolarizada seriam o que funciona sob a égide da explicação como solução e não como problema. A explicação que visa aprimorar, edificar a experiência humana pelo acúmulo sistemático do conhecimento.

[33] Foucault (1984/2006j) afirma não achar os gregos interessantes ou mesmo úteis para os modos de vida contemporâneos.

Em oposição às leituras que fazem coincidir o conteúdo e os objetos das investigações com o próprio modo de ser professor, pesquisador e intelectual levado a cabo por Foucault, percebe-se que, no caso da ascese e da espiritualidade, o pensador francês não era necessariamente alguém afeito às limitações do pensamento, às abnegações em relação ao prazer, não era alguém realmente preocupado em possuir uma vida, ao menos do ponto de vista ético e erótico, austera. São conhecidas suas experiências com as drogas, seu gosto por clubes de suingue e práticas *BDSM* como prática de recusa da individualização a uma identidade fixa (VIEIRA, 2013). Até mesmo seu modo heterodoxo de investigação, anunciado por ele mesmo, mais aparentado a uma *anarqueologia* (1979-1980/2014c), isto é, uma arqueologia sem princípios *a priori* que o orientasse, contrariava a vida regrada marcada por um ascetismo mais ortodoxo e, no limite, uma ciência crítica rigorosa e normativa.

O professor de ética e estudos literários Geoffrey Harpham (1987) apresenta uma abordagem para pensar a característica ascética do pensamento de Michel Foucault. Segundo Graham, a pesquisa foucaultiana poderia ser vista como uma ascese principalmente do ponto de vista da escrita de seu pensamento, como resistência às modas ou às hegemonias de métodos de pensamento (como o estruturalismo, a psicanálise, o marxismo etc.).

A transformação pela prática de investigação ocorre, mas não é pelo paralelismo entre objeto e pesquisador. Essa transformação passa não pela relação de identidade, mas pela de alteridade: por como somos afetados, em nosso modo de pensamento, pela maneira com que nos dirigimos aos materiais e documentos da pesquisa, pela maneira como nos reportamos e damos foco, até que ponto vamos, por quais caminhos e direções levamos nosso pensamento pelos lastros dos objetos, por sua rede interminável de proveniências. O que é descoberto de potência de transformação, isto é, de alimento para a ação e para a conduta, está nos pontos táticos e estratégicos que são traçados a partir desses objetos de uma situação presente em direção ao passado, mas também pelas técnicas que fomos capazes de descrever e que ligam saber e poder, subjetividade e verdade.

Desta feita, como Foucault teria lidado com o paradoxo da educação moderna formulada no texto kantiano sobre o esclarecimento, a saber, de uma perspectiva de emancipação pela busca do conhecimento ou da liberdade pelo estudo, na qual questiona-se o processo de direção de consciência dos padres, professores e médicos? Emancipação do outro, transformação de si. É preciso que aquele que professa – não se sabe se há ensino – possa falar, e aquele que ouve – não se sabe se aprende – possa ouvir. É preciso que haja isso, antes que aquele que ouve possa falar. Ora, todos ocupam esse e o outro lugar uma vez ao menos, essa é a dialética de Freire. No entanto, não se pode esquecer que há, sim, um poder sendo

exercido e, ao mesmo tempo, há algo sendo transformado pelo exercício dessa força. Nada escapa às relações de poder, nem a educação.

Na conferência de 1978 sobre crítica e *Aufklärung*, Foucault disse que seu modo de se relacionar e atualizar o problema e um certo *êthos* da Aufklärung consistiria num *engajamento histórico-filosófico*. A questão política da verdade para Foucault era um problema da ordem da direção de consciência e, logo, de práticas de formação e autoformação regulada. Sua principal forma de engajamento político nas lutas estabelecidas em sua atualidade poderia ser circunscrita na forma de compromisso com um modo de pesquisar, de ensinar, de escrever e de pensar. No limite, Foucault empenhou-se em um engajamento político-pedagógico, não obstante suas angústias declaradas em relação às instituições. Seu trabalho intelectual consistiu em armar pesquisas como fulgurações, como fogos de artifício. Fazer explodir o pensamento, buscando a verdade de tal modo a lograr intervir nas políticas de verdade e modificá-las, não como uma verdade última e definitiva, mas como um trabalho paciente que daria forma à *impaciência da liberdade* (FOUCAULT, 1984/2008a).

Não por acaso, incomodava-se com o fazer política a partir das investigações que empreendia, bem como mantinha uma relação, no mínimo, angustiante com a instituição pedagógica na qual se encontrava e, mesmo, com as finalidades e os objetivos do ensino em geral.

Nos cursos no *Collège de France*, parece que Foucault procurou aplicar sua prática crítica a um movimento genealógico dos discursos de verdade. Se nos primeiros cursos ele se ocupou dos discursos jurídicos-políticos, ligados às instituições penais, médicas, prisionais etc., a partir do momento que se deparou não necessariamente com a força repressora dos códigos, leis e normas no interior das instituições, mas com os discursos de saber e de verdade – dos discursos médicos aos dos pastores –, foi o problema da produtividade e da direção, e não mais da repressão e da guerra, que passou a interessá-lo. Houve um deslocamento das documentações frequentadas, mas sobretudo da chave de leitura em relação aos arquivos, uma vez que foram os próprios arquivos dessa tradição jurídico-institucional, por assim dizer, que lhe revelaram as noções de disciplina, de direção e de governo. Nesta última temática do governo é que outros subtemas apareceram e foram perspectivados segundo o crivo da governamentalidade: as práticas da ordem da democracia, do discurso público, do convencimento e da coragem, e as práticas da ordem da educação, da pedagogia e da formação, na relação mestre-discípulo.

Ora, esses dois grandes campos de discursos verdadeiros, os jurídicos e os pedagógicos, de maneira geral, revelaram-se os grandes irradiadores das práticas veridictivas

com finalidades de governo dos homens. Analisando-as, Foucault também extraiu noções de seus arquivos e cunhou modos de se endereçar a eles, gestos teórico-metodológicos, mas também atitudinais, de forma a tornar seus objetos fontes de interesses e problemas.

Seria preciso distanciar-se dos reformismos políticos, mesmo que eles fossem propostos em nome de alguma liberdade maior. Também não se deveria buscar uma desinstitucionalização da educação, uma vez que esse movimento de direcionar-se a outros meios de comunicação não preveniria a perpetuação de um modo pedagogizante e escolarizado de praticar o conhecimento. O problema não seriam as técnicas ou mesmo os locais, mas o modo como se instalaria uma pergunta, o modo como se encaminharia um pensamento, os jogos de forças propostas, a relação entre regras, técnicas e liberdade (FOUCAULT, 1984/2006j).

Ao praticar seu estilo de crítica, Foucault visava evadir-se e deslocar-se constantemente tanto do poder jurídico-político quanto do poder magisterial. Mas ao tomar distância da escolarização e da educacionalização da crítica, Foucault (1984/2006j) não se supunha ser contrário as relações de cunho educacionais. Ao contrário, ao mudar teoricamente suas análises do crivo da guerra para o governo, Foucault fez incidir seu interesse exatamente nos mecanismos das práticas pedagógico-formativas, passando necessariamente da crítica como combate à crítica como formação, do ponto de vista analítico das relações, mas também temático.

No momento da pesquisa, no momento da escrita, mais precisamente, que é toda a investigação (BARTHES, 1971/1975), o que se é, antes de muita coisa, é-se um pesquisador. Um pesquisador que, de alguma maneira, está lidando com práticas de educação de si – pelas leituras e aulas que frequenta, pelos diálogos e debates que empreende – e práticas de educação do outro – pela escrita, pelas comunicações, pelas manifestações que realiza publicamente, institucionais e extra institucionais –, práticas que sem dúvida estariam uma em relação a outra, uma em dependência da outra. A educação de si compartilha com a educação dos outros os seus meios, mas não necessariamente seus fins.

Foucault compartilha com outros pensadores de sua geração a estratégia crítica em relação às práticas institucionais, bem como em relação às não institucionais. Ele atuou nas três principais frentes do trabalho intelectual (o ensino, o jornalismo, a editoração) (VEYNE, 2009). Mas ele não pleiteou uma forma mais livre em um ou outro âmbito de atuação, tampouco acreditou que uma ocupação maior dos espaços públicos redundasse numa espécie de salvo-conduto das práticas de direção da consciência. Foucault se debateu constantemente contra tais práticas, inclusive contra aquelas dos intelectuais. Assim, para ele, não haveria

distinção entre técnico e crítico, entre politizado e erudito, mas sim entre se colocar como um discurso universal, requalificando, assim, o papel institucional com relação à prática da crítica (OSBORNE, 1998).

Optou-se por pensar o modo como Foucault inseriu-se ou tomou parte em um debate anterior e recorrente na história do pensamento – debate lateral e subvalorizado teoricamente, no entanto, e ao mesmo tempo, inflacionado com intrigas e polêmicas. O modo como Foucault buscou viver o *êthos* intelectual teria uma íntima relação com o próprio desenvolvimento de seu trabalho teórico-metodológico, reelaborando o que pensava acerca do trabalho intelectual por meio de sua própria atividade de pesquisa e ensino, fazendo coincidir o que pensava ser o papel do intelectual com os diferentes modos de se endereçar ao seu tempo presente por meio dos problemas que elaborava e dos arquivos que selecionava. Em suma, a aventura teórica empenhada como uma *prática de vida* (FOUCAULT, 1978/2006s).

O discurso crítico, seguindo a trilha das investigações foucaultianas, não seria uma simples continuidade da *parresía*, mas alianças entre elementos do discurso parrésico e do discurso técnico, uma vez que não seria mais a vida a ser jogada para se ter acesso à verdade, mas o próprio conhecimento. O conhecimento, consubstanciado no estudo do arquivo do mundo (entre documentos e viagens), como condicional para o acesso à verdade, inseriria o elemento técnico, isto é, o modo por meio do qual recebe-se, modifica-se e publiciza-se o conhecimento como esse elemento histórico, legado temporal, acumulado e sistematizado, de modo também a instaurar uma diferença para com relação ao presente e ao outro.

Foucault parecia estar interessado na prática crítica como *política popular* – isto é, no debate franco, livre e público em torno de questões da atualidade – e também na dimensão *ética* dessa atividade, isto é, interessava-se em averiguar o tipo de relação que se deveria manter consigo mesmo a fim de se preparar para esse tipo de atividade. Quais seriam os efeitos ou as implicações desse tipo de atividade para sua própria constituição ética? Ora, a grande diferença disso, contudo, é que antes de publicar em jornais, conceder entrevistas, engajar-se em movimentos sociais, Foucault preferia desempenhar sua função crítica como técnico. E mais – debater-se exatamente com os efeitos de poder que seu discurso de verdade poderia produzir.

Como se sabe, Foucault, de certa maneira, quis combater os efeitos de poder do discurso científico lá onde ele também, na qualidade de pesquisador universitário, encontrava as condições de possibilidade de seu próprio discurso. Por isso ocupou-se, em boa parte dos seus cursos, da produção desses homens de conhecimento – fossem padres do cristianismo

primitivo, psiquiatras do século XIX, teóricos do direito, da medicina, da política econômica em geral, mestres da existência – e de todos os efeitos de poder de seus discursos.

Ele nunca deixou de ser um intelectual ligado a aparatos técnicos e de ensino, cerceado pelas limitações institucionais, políticas e econômicas que a ocupação de seu cargo envolvia. No entanto, nunca deixou também de valer-se, no interior da própria racionalidade científica (histórica e filosófica, mormente) e institucional em que se encontrava, de artifícios analíticos e procedimentos de investigação que procuravam minar a força discursiva que empregava, demonstrando os mecanismos e tecnologias que poderiam subjazer qualquer discurso técnico-científico. Ele se valia das próprias técnicas de investigação para constantemente se deslocar das identidades que são acopladas aos indivíduos que fazem uso delas.

À guisa de conclusão, como entender a relação entre *parresía* e *Aufklärung* no trabalho de Foucault? Como, por exemplo, compreender esse círculo do problema da verdade encarnada da palavra pública – do intelectual, do professor –, da Antiguidade à Modernidade, traçado pelos últimos cursos? Se Foucault esboçou uma comparação entre a filosofia *parrésica* e *Aufklärung* devido a uma possível continuidade da coragem da verdade no discurso crítico do esclarecimento, como compreender suas afirmações, por um lado, de ser um professor universitário e, por isso mesmo, prescindir da coragem para proferir seu discurso técnico (FOUCAULT, 1983-1984/2011a) e, por outro lado e ao mesmo tempo, estar inserido na história dos intelectuais em relação à política, reconhecendo-se como um intelectual que visava uma interpelação ao poder (FOUCAULT, 1984/2006i)?

Qual poder, de fato, Foucault interpelaria, como intelectual e como professor, com seu discurso verdadeiro crítico? E onde, de fato, estaria o risco de vida por praticar uma atividade, de onde emanaria uma coragem, não obstante, aparentemente desnecessária?

O discurso filosófico da *parresía* foi caracterizado por Foucault (1982-1983/2010a) segundo três aspectos: uma *interpelação perpétua*, uma *relação com o poder*, uma *forma de vida*. Por sua vez, Foucault (1984/2008a) caracterizou o discurso crítico da *Aufklärung* como uma *relação com o presente*, como um *modo de ser histórico* e como um modo de *constituição de si mesmo*. Em comum, o problema da constituição de si mesmo, da forma de vida atrelada com o discurso e a interpelação a um poder ou ao seu próprio tempo. O que de fato diferencia uma e outra forma de discurso verdadeiro é a inserção do tempo ou da dimensão histórica propriamente dita.

Foucault e outros pensadores compartilham de uma concepção geral de que a crítica é uma forma de trabalho sobre si mesmo, de que o trabalho intelectual guarda algo de um esteticismo. Trabalho sobre si mesmo, no caso, porque a crítica, entendida como estudo

histórico da *ontologia de nós mesmos*, tem seus maiores efeitos nos limites do conhecimento, no vocabulário do pensamento, nos problemas que se é capaz de colocar para si.

Se em relação à *parresía* da Antiguidade, o discurso crítico da Modernidade insere a dimensão histórica – relação entre crítica e história que, de fato, acompanhou boa parte do pensamento moderno –, por sua vez, toda a reflexão metodológica da prática crítica de Foucault passa pela ideia de estabelecer uma relação específica com a verdade, com a história/ arquivo e com a constituição do sujeito. Isto é, crê-se que pelo estudo da história é-se capaz de modificar a si mesmo, pois ao conhecer o passado conhecer-se-ia a si mesmo, ampliando o horizonte de possibilidades, destravando os limites do pensável legados pelo passado ao presente.

Mas não se tratava de qualquer forma de pensar e se relacionar com a história. A relação estabelecida por Foucault com a história não era utilitarista, isto é, não tinha uma função pragmática para a realidade, para seu aprimoramento. Antes, Foucault estabeleceu uma relação experimental com a história, em dois sentidos: identificar como, num determinado período de tempo, os indivíduos se colocavam problemas que determinavam seus modos de viver, como problematizavam suas experiências. E, ao constituir esse quadro muito parcial e experimental da história (porque poderia ser questionada, ela não era e nem pretenderia ser definitiva), ele poderia, com isso, experimentar outras formas de pensar o presente, uma vez que, com essa relação com a história, ele poderia identificar certos níveis de práticas, certas conexões de sentido extremamente comuns, presentes e quase imperceptíveis na atualidade.

A ascese espiritual do intelectual concederia acesso a uma verdade crítica ao sujeito que a exercitasse, tal como foi concebida pela Modernidade, como um acesso aos universais transcendentais pelo estudo e os conhecimentos adquiridos. Isto é, segundo a prática da crítica em seu sentido humanista, político e educacional, quanto mais saber, quanto maior sua erudição, mais perto se estaria dos universais e, por isso se estaria, seria capaz de enunciar uma verdade outra, uma verdade profética por meio da técnica, da sua especialização. A vontade de saber concebida como acúmulo, nessa perspectiva, seria uma forma de produzir a similitude entre conhecimento e os valores universais, estabelecendo como meio de veridicção a sua convivência reflexivo com o sentido do universal, a fim de compreendendo-o cada vez mais, poder aplicar sua justa medida no real.

Talvez o historiador Paul Veyne (2009), amizade de longa data e parceiro de investigação em numerosas ocasiões, apresente algumas pistas para as perguntas feitas acima. O trabalhador técnico do pensamento, o docente preocupado com a busca da verdade,

constantemente transformando seus modos de pensar por meio de suas pesquisas, corre o risco despersonalizar-se e, no limite, *desaparecer*.

> Toda a atividade do espírito que tenha o seu fim em si mesma (nem que viesse a ter depois aplicações, nem que viesse a agir sobre a opinião, por exemplo) faz aceder ao mesmo tempo a uma impersonalidade onde desaparece o eu do investigador ou do escritor, e ao nascimento de um eu sem qualidades, sem atributos, sem rosto, que não é imortal nem eterno (nesses momentos não se pensa em si), mas estranho ao tempo, situado fora do tempo. Estamos constantemente absorvidos pelo nosso trabalho, esquecemo-nos da morte real: não somos eternos nem com certeza inesquecíveis e imortais, mas somos despersonalizados, reificados num texto anônimo. É como se o artista ou o investigador já estivessem mortos, e é nesse sentido que Foucault escreve: "serei transformado, salvo, ou talvez morto". Sim, morto, porque, para este nietzschiano, não havia salvação possível, só havia escolha entre o nada e o caos, onde se está vivo. Parar de mudar, querer escapar a uma realidade exterior e interior que é definitivamente caótica, é viver como um morto. (VEYNE, 2009, p. 141)

Ao mesmo tempo em que se vê legatário de um discurso crítico veridictivo, Foucault também opera uma forma de deslocamento com relação à *parresía* socrático-platônica e à *Aufklärung* kantiana. Recusa qualquer pecha de mestria da existência, bem como abdica de fornecer qualquer conteúdo normativo socialmente projetado para o indivíduo. Não há ideal de sujeito a seguir, não há uma *expertise* definitiva para a existência humana.

O que poderia ser a *ética do intelectual* – termo que reivindicaria àquela altura, mesmo contra todos os convencionalismos que ele comportava – que deveria embasar a sua crítica educacional, a qual visaria, no limite, não a formação do sujeito, mas seu desaparecimento?

> O que pode ser a ética de um intelectual [...] a não ser isso: tornar-se permanentemente capaz de se desprender de si mesmo (o que é o contrário da atitude de conversão)? Se eu quisesse ser exclusivamente um universitário, teria, sem dúvida, sido mais sensato escolher um campo, e um, apenas um, no qual teria desenvolvido minha atividade, aceitando uma problemática dada e tentando fazê-la funcionar, ou modificando-a em certos pontos. [...] Ser ao mesmo tempo um universitário e um intelectual é tentar fazer funcionar um tipo de saber e de análise, que é ensinado e aceito na universidade, de modo a modificar não somente o pensamento dos outros, mas também o seu próprio. Esse trabalho de modificação do seu próprio pensamento e dos outros parece ser a razão de ser dos intelectuais. (FOUCAULT, 1984/2006i, p. 247-248)

Desde seus primeiros escritos, era a morte do sujeito, do homem tal como pintado pelos teóricos, que mobilizava seu desejo de pesquisa, sua vontade de saber. O saber teria o poder de transformação daquele que o buscava, e a verdade não seria somente uma maneira de decifrar o mundo, mas conhecendo-a seria possível transformar-se. A verdade – esse

trabalho, essa prática de objetivação e subjetivação, mas também de dessubjetivação. Se o sujeito seria um tipo de relação que se estabelece com a verdade, o trabalho interminável de veridicção implicaria a morte do sujeito, pois não seria possível ancorar seu reconhecimento em qualquer forma definitiva de discurso de verdade. O risco do intelectual-professor, do intelectual-pesquisador, do professor-pesquisador, portanto, seria o de não se reconhecer mais. A atitude, o *êthos* intelectual necessário para empreender as pesquisas críticas com sentido público em uma instituição educacional, consistiria na coragem de lançar-se ao desconhecido a fim de modificar o próprio pensamento e o dos outros – uma coragem em direção ao não saber e, no limite, à *morte* de si e ao possível *prazer* absoluto. Este *prazer mortal* (FOUCAULT, 1982/2014f) – e vital, sem dúvida – do não saber e do caráter problemático da existência para o pensamento, Foucault talvez só tenha experimentado em poucos lugares: quiçá, na escrita e na sala de aula.

REFERÊNCIAS

Obras consultadas de Michel Foucault

Cursos (em ordem cronológica)

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo; Edições Loyola, 2011d.

FOUCAULT, Michel. **Aulas sobre a vontade de saber**: curso no Collège de France (1970-1971). Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014e.

FOUCAULT, Michel. **Theories et institutions penales**: cours au Collège de France (1971-1972). Paris: Seuil/Gallimard, 2015a.

FOUCAULT. Michel. **A sociedade punitiva**: curso no Collège de France (1972-1973). Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015b.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico:** curso do Collège de France (1973-1974). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Marins Fontes, 2006q.

FOUCAULT. Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT. Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT. Michel. **Segurança, território, população:** curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT. Michel. **Nascimento da biopolítica**: Curso no Collège de France (1978-1979). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010h.

FOUCAULT. Michel. **Do governo dos vivos**: Curso no *Collège de France* (1979-1980). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014c.

FOUCAULT. Michel. **Subjetividade e verdade**: curso no *Collège de France* (1980-1981). Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no *Collège de France* (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT. Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no *Collège de France* (1982-1983). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT. Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II: curso no *Collège de France* (1983-1984). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a.

Livros, entrevistas, conferências/minicursos etc.

FOUCAULT, Michel. Loucura, Literatura, Sociedade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume I**: Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999b. p. 210-234. (Entrevista original publicada em 1964.)

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (Crítica e *Aufklärung*). *In*: BIROLI, Flávia; ALVAREZ, Marcos César (orgs.). **Michel Foucault: histórias e destinos de um pensamento**. Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC-UNESP), v. 9, n. 1. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2000. p. 169-189. (Trabalho original publicado em 1978).

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: Nau, 2003. (Trabalho original publicado em 1974).

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004. p. 229-242. (Trabalho original publicado em 1977).

FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura. *In*: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p.137-174. (Trabalho original redigido para uma conferência de 1964).

FOUCAULT, Michel. Conversação com Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume IV**: Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 13-25. (Trabalho original publicado em 1971).

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume IV**: Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. p. 37-47. (Trabalho original publicado em 1972).

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume IV**: Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d. p. 255-258. (Trabalho original publicado em 1978).

FOUCAULT, Michel. Da natureza humana: Justiça contra poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume IV**: Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006e. p. 87-132. (Trabalho original publicado em 1974).

FOUCAULT, Michel. Perguntas a Michel Foucault sobre geografia. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume IV**: Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006p. p. 175-188. (Trabalho original publicado em 1976).

FOUCAULT, Michel. M. Foucault. Conversação sem complexos com um filósofo que analisa as "estruturas do poder". *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume IV**: Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006s. p. 255-258. (Trabalho original publicado em 1978)

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume IV**: Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006r. p. 223-240. (Trabalho original publicado em 1977).

FOUCAULT, Michel. A filosofia analítica da política. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V**: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006f. p. 37-55. (Trabalho original publicado em 1978).

FOUCAULT, Michel. É inútil revoltar-se? *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V**: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006g. p. 77-81. (Trabalho original publicado em 1979).

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V**: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006h. p. 192-217. (Trabalho original publicado em 1983).

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V**: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006o. p. 225-233. (Trabalho original publicado em 1984).

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V**: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006i. p. 240-251. (Trabalho original publicado em 1984).

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V**: ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006j. p. 264-287. (Trabalho original publicado em 1984).

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V**: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006k. p. 288-293. (Trabalho original publicado em 1984).

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V**: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006l. p. 294-300. (Entrevista cedida em 1982; publicada em 1988).

FOUCAULT, Michel. A tecnologia política dos indivíduos. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V**: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006m. p. 301-318. (Trabalho original publicado em 1988).

FOUCAULT, Michel. Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V**: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006n. p. 234-239. (Trabalho original publicado em 1984).

FOUCAULT, Michel. O filósofo mascarado. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume II**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c. p. 299-306. (Trabalho original publicado em 1980).

FOUCAULT, Michel. Estruturalismo e pós-estruturalismo. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume II**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008d. p. 307-334. (Trabalho original publicado em 1983).

FOUCAULT, Michel. Theatrum Philosophicum. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume II**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008f. p. 230-254. (Trabalho original publicado em 1970).

FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes?. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume II**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. p. 335-351. (Trabalho original publicado em 1984).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a. (Trabalho original publicado em 1969).

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume III**: estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b. p. 264-298. (Trabalho original publicado em 1969).

FOUCAULT, Michel. O intelectual serve para reunir as ideias, meu saber é parcial em relação ao saber operário. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 87-89. (Trabalho original publicado em 1973).

FOUCAULT, Michel. Carta de Foucault à "Unità". *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010i. p. 255-257. (Trabalho original publicado em 1978).

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault e o Irã. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010j. p. 274. (Trabalho original publicado em 1979).

FOUCAULT, Michel. Para uma moral do desconforto. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 279-284. (Trabalho original publicado em 1979).

FOUCAULT, Michel. É importante pensar? *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d. p. 354-358. (Trabalho original publicado em 1981).

FOUCAULT, Michel. O intelectual e os poderes. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010e. p. 371-376. (Trabalho original publicado em 1984).

FOUCAULT, Michel. Resposta a uma questão. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010f. p. 1-24. (Trabalho original publicado em 1968).

FOUCAULT, Michel. A propósito daqueles que fazem a história. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010g. p. 365-370. (Trabalho original publicado em 1983).

FOUCAULT, Michel. A armadilha de Vincennes. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume VII**: Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011f. p. 184-191. (Trabalho original publicado em 1970).

FOUCAULT, Michel. Entrevista com Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume VII**: Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011x3. p. 192-212. (Trabalho original publicado em 1971).

FOUCAULT, Michel. A cena da filosofia. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume VII**: Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011b. p. 223-247. (Trabalho original publicado em 1978).

FOUCAULT, Michel. O mundo é um grande hospício. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume VII**: Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011c. p. 308-309. (Trabalho original publicado em 1973).

FOUCAULT, Michel. Radioscopia de Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume VII**: Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011h. p. 223-247. (Trabalho original publicado em 1975).

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, as respostas do filósofo. **Ditos e escritos, volume VII**: Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011e. p. 343-356. (Trabalho original publicado em 1975).

FOUCAULT, Michel. As "reportagens" de ideias. *In*: FOUCAULT, Michel. **Segurança, penalidade, prisão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 124-125. (Trabalho original publicado em 1978).

FOUCAULT, Michel. Espaço, saber e poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume VIII**: Segurança, penalidade e prisão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b. p. 206-222. (Trabalho original publicado em 1982).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. (Trabalho original publicado em 1976).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2010k. (Trabalho original publicado em 1984).

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica** — para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2.ed., rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. (Trabalho original publicado em 1982).

FOUCAULT, Michel. Entrevista com Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume IX**: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 13-34. (Trabalho original publicado em 1977).

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault explica seu último livro. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008e. p.145-146. (Trabalho original publicado em 1969).

FOUCAULT, Michel. O nascimento de um mundo. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume X**: filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d. p. 52. (Trabalho original publicado em 1969).

FOUCAULT, Michel. Uma entrevista de Michel Foucault por Stephen Riggins. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume IX**: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014f. p.192-206. (Entrevista cedida em 1982, publicada originalmente em 1983).

Obras bibliográficas consultadas

ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. *In*: GROS, Frédéric (org.). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 39-62.

ALMEIDA, Jonas Rangel de. O intelectual e a atitude crítica em Foucault: elementos para repensar o papel do educador. **Kínesis**, v. VI, n. 11, p. 238-254, jul. 2014.

ALMEIDA, Milene Suzano de. "J'accuse" na imprensa brasileira: algumas repercussões e interpretações do caso Dreyfus. **Escritos** (Fundação Casa de Rui Barbosa), v. 2, p. 75-109, 2008.

AQUINO, Julio Groppa. A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais: a centralidade da problematização da liberdade. *In*: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Foucault**: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 195-211.

AQUINO, Julio Groppa. A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 351-364, maio/ago. 2015a. DOI: http://dx.doi.org/10.29286/rep.v24i56.2438.

AQUINO, Julio Groppa. A educabilidade como nexo da experiência civil contemporânea: aproximações investigativas. **Pedagogía y Saberes** (Universidad Pedagógica Nacional, Colombia), n. 43, p. 121-132, jul./dez. 2015b.

AQUINO, Julio Groppa. Foucault e a Pesquisa Educacional Brasileira, Depois de Duas Décadas e Meia. **Educação & Realidade** [online], v. 43, n. 1, p. 45-71, mar. 2018.

AQUINO, Julio Groppa; VAL, Gisela Maria do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, n. 49, p. 41-53, 2018.

AQUINO, Julio Groppa; VIEIRA, Elisa. O lastro educacionalizante da experiência contemporânea: problematizações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 769-791, set./dez. 2016.

ARAMAYO, Roberto R. Kant y la ilustración. **Isegoría**, n. 25, p. 293-309, 2001.

ARAÚJO, Ana Cristina. Cultivar a razão, educar e civilizar os povos: a filosofia das Luzes no mundo Português. **Revista de História Regional,** v. 19, n. 2, p. 263-281, 2014.

ARON, Raymond. **O ópio dos intelectuais**. Brasília: Editora UNB, 1980. (Trabalho original publicado em 1955).

ARTIÈRES, Philippe. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. *In*: GROS, Frédéric (org.). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 15-37.

BALL, Stephen J. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p.144-155, maio/ago. 2013.

BALL, Stephen J. **Foucault as Educator**. London, UK: Springer, 2017.

BALZAC, Honoré de. **Os jornalistas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. (Trabalho original publicado em 1843).

BARBOSA, Rui. O processo do Capitão Dreyfus. *In*: ZOLA; BARBOSA. **Eu Acuso! O processo do Capitão Dreyfus**. São Paulo: Hedra, 2008. p. 53-76. (Trabalho original publicado em 1895).

BARBOSA, Rui. **Cartas da Inglaterra**. Rio de Janeiro: Typ. Leuzinger, 1896.

BARBOSA, Rui. Projectos e esperanças. **A Imprensa**, n.1, p.1-4, 5 out. 1898.

BARTHES, Roland. Escritores, intelectuais, professores. *In*: BARTHES, Roland. **Escritores, Intelectuais, Professores e outros ensaios.** Lisboa: Presença, 1975. p. 25-61. (Trabalho original publicado em 1971).

BARTHES, Roland. Para que serve um intelectual? *In*: BARTHES, Roland. **O grão da voz**. Entrevistas 1962-1980. Porto: Edições 70, 1982. p. 253-272. (Trabalho original publicado em 1977).

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. (Trabalho original publicado em 1987).

BENDA, Julien. **A traição dos intelectuais**. São Paulo: Peixoto Neto, 2007. (Trabalho original publicado em 1927).

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças**: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2015. (Narrativas radiofônias ocorridas entre 1929 e 1932).

BENJAMIN, Walter. Dois tipos de popularidade: observações básicas sobre uma radiopeça. *In*: BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1986. p. 85-86. (Trabalho original publicado em 1932).

BLANCHOT, Maurice. **Los intelectuales en cuestión**: esbozo de una reflexión. Madrid: Tecnos, 2003. (Trabalho original publicado em 1984).

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: Editora Unesp, 1997. (Trabalho original publicado em 1992).

BOGGS, Carl. **Intellectuals and the Crisis of Modernity**. New York: State University of New York, 1993.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. Os expertos e o jornalista na formação da opinião pública sobre educação: o caso do inquérito de 1914. *In*: LEITE J. L.; ALVES, C. (orgs.). **Intelectuais e História da educação no Brasil**: poder, cultura e políticas. Vitória: Edufes, 2011. p. 141-164.

BOURDIEU. Fourth Lecture. Universal Corporatism: The Role of Intellectuals in the Modern World. **Poetics Today**, v. 12, n. 4, Winter 1991. (Trabalho original publicado em 1989).

BOVÉ, Paul. **Intellectuals in power**: a genealogy of critical humanism. New York: Columbia University Press, 1986.

BRITTO, Fabiano de Lemos. Sobre o conceito de educação (*Bildung*) na filosofia moderna alemã. **Educação on-Line** (PUC-RJ), v. 6, p. 2-16, 2010.

BRUNETIÈRE, Ferdinand. Após o processo. *In*: DURKHEIM, Émile. **O individualismo e os intelectuais**. Organização e edição de Marcia Consolim, Márcio de Oliveira, Raquel Weiss. Edição bilíngue e crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017. p. 135-167. (Trabalho original publicado em 1898).

BURKE, Peter. A República das Letras Europeia, 1500-2000. **Estudos avançados**, v. 25, n. 72, p. 277-288, 2011.

BUTLER, Judith. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 22, p. 159-178, 2013.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39 n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.

CANDIOTTO, Cesar. Foucault: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação** [online], São Paulo, v. 29, n. 2, p. 65-78, 2006.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador**: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Ijuí: Unijuí, 2010.

CASTEL, Robert. 'Problematization' as a mode of Reading history. *In*: GOLDSTEIN, Jan (ed.). **Foucault and the writing of History**. Cambridge; UK: Cambridge University Press, 1994.

CASTRILLÓN, Humberto Quiceno. Michel Foucault, ¿pedagogo? **Revista de Educación y Pedagogía** (Medellín), XV, n. 37, p.201-216, septiembre-diciembre 2003.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CASTRO, Edgardo. ¿Un Foucault neoliberal?. **Revista Lationoamericana de Filosofia Política**. V. 2, n. 2, p. 1-32, 2018.

CHARLE, Christophe. **Birth of intellectuals**, 1880-1900. Cambridge, UK: Polity Press, 2015. (Trabalho original publicado em 1990).

CHARTIER, Roger. **Origens culturais da Revolução Francesa**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. (Trabalho original publicado em 1990).

CHAUI, Marilena. Intelectual engajado: uma figura em extinção? *In*: NOVAES, Adauto (org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das letras, 2006. p. 19-43.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2007.

CHOMSKY, Noam. The responsibility of intellectuals. **The New York Review of Books**, 23 feb. 1967. Disponível em: https://chomsky.info/19670223/. Acesso em: 14 nov. 2016.

CIA (Central Intelligence Agency). **France: defection of the leftist intellectuals.** A research paper (Confidential). Directorate of intelligency. December, 1985.

CONSOLIM, Marcia. O século das "grandes revistas" parisienses: a *Revue de deux mondes* e a *Revue bleue* antes do *Affaire*. *In*: DURKHEIM, Émile. **O individualismo e os intelectuais**. Organização e edição de Marcia Consolim, Márcio de Oliveira, Raquel Weiss. Edição bilíngue e crítica. São Paulo: EDUSP, 2017. p. 75-84.

COPELAND, Rita. **Pedagogy, Intellectuals, and Dissent in the Later Middle Ages**: Lollardy and Ideas of Learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

DALBOSCO, Claudio A. Foucault-Kant e a questão da Aufklärung como maioridade pedagógica. **Educação Temática Digital** (Campinas), v. 12, n. 1, p. 202-223, jul./dez. 2010.

DE LA MOTTE, Antoine Houdar. **Réflexions sur la critique**. Paris: Université Paris-Sorbonne/LABEX OBVIL, 2013. (Trabalho original publicado em 1716). Disponível em: http://obvil.paris-sorbonne.fr/corpus/critique/html/la-motte_critique.html. Acesso em: 24 set. 2019.

DEBRAY, Régis. **Le pouvoir intellectuel en France**. Paris: Ramsay, 1979.

DEBRAY, Régis. **Teachers, Writers, Celebrities**: the intellectuals of modern France. London, UK: Verso; New Left Books, 1981.

DEFERT, Daniel. Situação do curso. *In*: FOUCAULT, Michel. **Aulas sobre a vontade de saber**: curso no Collège de France (1970-1971). Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. p.241-262

D'ENTRÈVES, Maurizio Passerin. Critique and Enlightenment. Michel Foucault on "Was ist Aufklärung?". **Working Papers** (Institut de Ciències Polítiques i Socials, Barcelona), n. 118, p. 1-28, 1996.

D'ENTRÈVES, Maurizio Passerin. Between Nietzsche and Kant: Michel Foucault's reading of "What is enlightenment?". **History of Political Thought**, v. XX, n. 2, summer 1999.

DEPAEPE, Marc; SMEYERS, Paul. Educacionalização como um processo de modernização em curso. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 753-768, set./dez. 2016.

DERRIDA, Jacques; HABERMAS, Jürgen. Por uma política externa europeia comum. **Folha de São Paulo**, Mundo, 8 jun. 2003. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft0806200311.htm. Acesso em: 16 jun. 2019.

DIAS, Maria Odila da Silva. Aspectos da ilustração no Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, v. 278, p. 105-170, jan./mar. 1968.

DOSSE, François. **La marcha de las ideas**: historia de los intelectuales, historia intelectual. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2007. (Trabalho publicado originalmente em 2003).

DURKHEIM, Émile. A elite intelectual e a democracia. *In*: DURKHEIM, Émile. **O individualismo e os intelectuais**. Organização e edição de Marcia Consolim, Márcio de Oliveira, Raquel Weiss. Edição bilíngue e crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017b. p. 169-171. (Trabalho original publicado em 1904).

DURKHEIM, Émile. O individualismo e os intelectuais. *In*: DURKHEIM, Émile. **O individualismo e os intelectuais**. Organização e edição de Marcia Consolim, Márcio de Oliveira, Raquel Weiss. Edição bilíngue e crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017a. p.37-65. (Trabalho original publicado em 1898).

EAGLETON, Terry. **The function of criticism**. London; New York: Verso, 2005.

ENCICLOPÉDIA, ou **Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios**. Volume 1: Discurso preliminar e outros textos. Denis Diderot, Jean le Rond d'Alembert; organização Pedro Paulo Pimenta, Maria das Graças de Souza; tradução Fúlvia Moretto, Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora Unesp, 2015. (Trabalho original publicado em 1751-1772).

FERRY, Luc. Entrevista com Luc Ferry. [Entrevista cedida a] Rita Loiola. **Superinteressante** [edição online], 30 jun. 2008. Disponível em: https://super.abril.com.br/comportamento/entrevista-com-luc-ferry/. Acesso em: 10 ago. 2019.

FORTES, Luiz R. Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREITAS, Alexandre Simão de. A parresía pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 325-338, abr./jun. 2013.

FEIRE, Paulo. Apresentação. *In*: GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.IX-X.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 2, p. 31-50, jul./dez. 2001.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 53-78, jul./dez. 2002.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. Sobre Jürgen Habermas e Michel Foucault. **Trans/Form/Ação** (Marília), v. 36, p. 19-32, 2013. Edição Especial.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Trabalho original publicado em 1988.)

GOULDNER, Alvin W. **The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class**: A Frame of Reference, Theses, Conjectures, Arguments, and an Historical Perspective on the Role of Intellectuals and Intellinentsia in the International Class Contest of the Modern Era. London: MacMillan Press, 1979.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1. (Trabalho original publicado em 1932-1933).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2. (Trabalho original publicado em 1932).

GROS, Frédéric. Situação do curso. *In*: FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II: curso no *Collège de France* (1983-1984). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 303-316.

GROS, Frédéric. Da superioridade dos cursos. *In*: ARTIÈRES, Philippe (org.) **Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Foresne Universitária, 2014. p. 129-132.

GUERREIRO, A. Jaques Rancière – A crise e as falácias do consenso. **Jornal Expresso**, Temas de Debates, p. 36-38, dez. 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. (Trabalho original publicado em 1961).

HABERMAS, Jürgen. Um intelectual filósofo. **Ideas Valores**, n. 35-37, p. 81-85, 1970.

HABERMAS, Jürgen. Une flèche dans le coeur du temps présent. **Critique**, n. 471-472, août-septembre 1986. p.794-799. (Trabalho original publicado em 1984).

HABERMAS, Jürgen. Heinrich Heine e o papel do intelectual na Alemanha. Tradução Priscila Figueiredo e Luiz Repa. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade,** n.3, p.79-105, 1997. (Trabalho original publicado em 1987.)

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Trabalho original publicado em 1985).

HABERMAS, Jürgen. Jürgen Habermas: “Não pode haver intelectuais se não há leitores”. [Entrevista cedida a] Borja Hermoso. **El País – Brasil** [online], El País Semanal, 7 maio 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056_056165.html. Acesso em: 17 maio 2018.

HARPHAM, Geoffrey Galt. **The Ascetic Imperative in Culture and Criticism**. Chicago/; London: The University of Chicago, 1987.

HUGO, Victor. **Os miseráveis**. São Paulo: Cosac Naify, 2012. (Trabalho original publicado em 1862).

IANNI, Octavio. O professor como intelectual: cultura e dependência. *In*: CATANI, Denice Bárbara *et al*. (orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

JACOBY, Russell. **Os últimos intelectuais**: a cultura americana na era da academia. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Trajetória Cultural: Edusp, 1990. (Trabalho original publicado em 1987).

JENNINGS, Jeremy. **Intellectuals in Twentieth Century France**: Mandarins and Samurais. London/UK: Palgrave Macmillan,1993.

JENNINGS, Jeremy; KEMP-WELCH, Tony. **Intellectuals in Politics**: From the Dreyfus Affair to Salman Rushdie. London, UK: Routledge, 1997.

JUDT, Tony. **The Burden of Responsibility**: Blum, Camus, Aron, and the French Twentieth Century. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua**: um Projecto Filosófico. Tradução: Artur Morão. Covilhã/Portugal: Universidade da Beira Interior, 2008a. (Colecção: Textos Clássicos de Filosofia). (Trabalho original publicado em 1795).

KANT, Immanuel. **O conflito das Faculdades**. Tradução: Artur Morão. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior, 2008b. (Colecção: Textos Clássicos de Filosofia). (Trabalho original publicado em 1798).

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?. *In*: KANT, I. *et al*. **O que é esclarecimento?**. Tradução: Paulo César Gil Ferreira. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011. p. 23-36. (Trabalho original publicado no jornal *Berlinische Monatsschrift* em dezembro de 1784).

KOERNER, Andrei. Foucault: o intelectual e a política. *In*: BIROLI, Flávia; ALVAREZ, Marcos César (orgs.). **Michel Foucault: histórias e destinos de um pensamento**. Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC-UNESP), Vol.v. 9, n. 1. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2000. p.1-10.

KOTZ, Leandro José. *Bildung*: uma nebulosa na educação contemporânea. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, vol. 4, n. 1, p. 97-109, jan./mar. 2018

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. (Trabalho publicado originalmente em 1957).

LEMKE, Thomas. **Foucault, governmentality, and critique**. New York: Routledge, 2016.

LÉVY, Bernard-Henri. **Elogio dos intelectuais**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988. (Trabalho original publicado em 1987).

LÉVY, Bernanrd-Henri. Préfacio. *In*: VOLTAIRE. **O filósofo ignorante**. Porto Alegre/RS: L&PM, 2013. p. 5-13.

LIBERA, Alain de. **Pensar na Idade Média**. São Paulo: 34, 1999.

LIENHARD, Martin. Intelectuais: porta-vozes dos pobres? **Revista Diversitas**, Dossiê Conhecimentos Compartilhados, n. 2, p. 13-60, mar./set. 2014.

LYOTARD, Jean-François. Tomb of the intellectual. *In*: LYOTARD, Jean-François. **Political writings**. London: UCL Press, 2003. p. 3-7. (Trabalho original publicado em 1983).

MARSHALL, James. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (orgs.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-39. (Trabalho original publicado em 2007).

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p.131-148, set./dez. 2011.

MAXWELL, Kenneth. A geração de 1790 e a idéia do império luso-brasileiro. *In*: MAXWELL, Kenneth. **Chocolate, Piratas e outros Malandros**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999. p. 157-207.

MENDELSSOHN, Moses. Sobre a pergunta: o que quer dizer esclarecer? *In*: KANT, I. *et al*. **O que é esclarecimento?** Tradução: Paulo César Gil Ferreira. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011. p. 15-22. (Trabalho original publicado em 1784).

MICELI, Sergio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo : DIFEL, 1979.

MICHAEL, John. **Anxious intellectuals**: Academic Professionals, Public Intellectuals, and Enlightenment Values. Durham/London: Duke University Press, 2000.

MOGHTADER, Bruce. **Foucault and educational ethics**. New York: Palgrave Macmillan, 2016.

MONTEIRO, Luiza P.; SCHILLING, Flávia. Inês. "A autoridade conselheira" e a família em crise: como educar? **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 235-259, jan./abr. 2013.

MÜLLER-DOOHM, Stefan. Theodor W. Adorno e Jürgen Habermas – duas maneiras de ser um intelectual público: considerações sociológicas acerca da transformação de uma figura social da modernidade. **Política & Trabalho** (Revista de Ciências Sociais), n. 25, p. 51-64, out. 2006.

NARODOWSKI, Mariano. Foucault, o aiatolá, os intelectuais e a política. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p.69-78, já./jun. 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das letras, 2007. (Trabalho original publicado em 1882).

NODARI, Paulo César; SAUGO, Fernando. Esclarecimento, educação e autonomia em Kant. **Conjectura**, v. 16, n. 1, p. 133-167, jan./abr. 2011.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Foucault professor. **Revista Educación y Pedagogía** (Medellín), v. 21, n. 55, p.131-149, septiembre-diciembre, 2009.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 14-29, jan./abr. 2012.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. O efeito educacional em Foucault. O governamento, uma questão pedagógica?. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74), p. 47-65, maio/ago. 2014.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos; LEÓN, Gustavo A. P. Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). **Pedagogía y Saberes** (Universidad Pedagógica Nacional), n. 43, p. 69-78, 2015.

NOVAES, Adauto. Intelectuais em tempos de incerteza. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das letras, 2006. p. 7-18.

Ó, Jorge Ramos do. Ouvir falar o pensamento, aprender a falar o pensamento no interior da universidade: o testemunho dos "professores" Michel Certeau, Gilles Deleuze, Michel Foucault e Roland Barthes. **Revista Brasileira de Educação (online)**, vol. 24, p. 1-24, maio 2019.

OLIVEIRA, Guilherme Magalhães Vale de Souza. **Da popularização da filosofia à *expertise* filosófica**: uma problematização do papel do intelectual na mídia (Revista *CULT* 1997-2013). 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Mario Nogueira de. A educação na ética kantiana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 447-460, set./dez. 2004.

ORY, Pascal; SIRINELLI, Jean-François. **Les intellectuels en France**: de l'Affaire Dreyfus à nos jours. Paris: Armand Colin, 1986.

OSBORNE, Thomas. **Aspects of enlightenment**: social theory and the ethics of truth. London: UCL Press, 1998.

OSBORNE, Thomas. What is problem? **History of the Human Sciences**, v. 16, n. 4, p.1-17, 2003.

OSBORNE, Thomas. Foucault as educator. *In*: PETERS, Michael A. et al (eds.). **Govermentality Studies in Education**. Rotterdam/Netherlands: Sense Publishers, 2009. p. 125-136.

PAGNI, Pedro Angelo. Crítica, *Aufklärung* e educação: considerações a partir de Foucault e Adorno. *In*: BUENO, Sinésio Ferraz (org.). **Teoria crítica e sociedade contemporânea**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 225-244.

PAGNI, Pedro Angelo. Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação? **Revista Espaço Pedagógico (REP)**, Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 309-323, jul./dez. 2011.

PAGNI, Pedro Angelo. A (trans)formação humana na perspectiva foucaultiana: interpelações à educação escolar e à docência na atualidade. **Educação em foco** (Juiz de Fora), v. 20, n. 2, p. 15-44, jul./out. 2015.

PAGNI, Pedro Angelo. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 2, p. 2015.

PAGNI, Pedro Angelo. Pensar, agir... viver uma vida verdadeira: desafios éticos à ação política do intelectual. *In*: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault:** política — pensamento e ação. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 179-195.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.

PERLATTO, Fernando. A reinvenção do público: intelectuais, democracia e esfera pública. **CSOnline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, ano 2, n. 3, p. 213-231, maio 2008. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17062. Acesso em: 14 ago. 2018.

POPE, Alexander (Alexandre). **Ensaio sobre a crítica**. Trad. e prefácio Conde de Aguiar. Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1810. (Trabalho original publicado em 1711).

POSNER, Richard A. **Public Intellectuals**: a Study of Decline. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte/MR: Autêntica, 2011. (Trabalho original publicado em 1987).

RIBEIRO, Renato Janine. O intelectual e seu outro: Foucault e Sartre. **Tempo Social** (Revista de Sociologia da USP), v. 7, n. 1-2, p. 163-173, out. 1995.

RIBEIRO, Renato Janine. O cientista e o intelectual. *In*: NOVAES, Adauto. (org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das letras, 2006. p. 137-149.

ROBBINS, Bruce. **Secular Vocations**: Intellectuals, Professionalism, Culture. London/UK: Verso, 1993.

ROMANO, Roberto. Intelectuais e poder. **O Estado de São Paulo**, Opinião, 2 jan. 2011. Disponível em: http://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral,intelectuaisepoderimp,661051. Acesso em: 14 ago. 2018.

ROSE, Nikolas. Government, authority and expertise in advanced liberalism. **Economy and Society**, v. 22, n. 3, p. 283-299, 1993.

ROSS, Andrew. **No respect**: intellectuals & popular culture. New York: Routledge, 1989.

SAID, Edward. **Humanismo e crítica democrática**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. (Trabalho original publicado em 2000-2002 como uma série de conferências).

SAID, Edward. **Representações do intelectual**: as Conferências Reith de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANDHU, Angie. **Intellectuals and the people**. Sheffield, UK: Palgrave Macmillan, 2007.

SANTOS, Milton. O intelectual independente e a universidade. **Revista USP**, São Paulo, n. 39, p. 54-57, set./nov. 1998.

SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais**. São Paulo: Ática, 1994. (Trabalho original publicado em 1965).

SENELLART, Michel. A crítica da razão governamental em Michel Foucault. **Tempo social** (USP), v. 7, n. 1-2, p. 1-14, out. 1995.

SENNA, Marta de. O Advogado escritor e o escritor advogado: Rui Barbosa, Zola e o caso Dreyfus. **Cadernos Neolatinos** (UFRJ), ano IV, n. especial, n.p., abr. 2005. Disponível em: http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/pages/publicacoes/cadernos-neolatinos/ano-iv---ndeg-especial/apresentacao.php. Acesso em: 18 dez. 2015.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. As narrativas radiofônicas de Walter Benjamin: ensino de história cultural e formação política. **Crítica histórica**, ano VIII, n. 15, p. 136-152, jul. 2017.

SILVA, Arthur Orlando da. Arthur Orlando. [Inquérito respondido a] João do Rio. *In*: RIO, João do. **O momento literário**. Rio de Janeiro, Brasil: Garnier, [1908?]. p. 132-138.

SILVA, Tiago Viotto da. Michel Foucault e a história dos intelectuais: um diálogo (im)possível? **Revista Expedições**: Teoria da História & Historiografia, v. 4, n. 1, p.89-113, jan./jul. 2013.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-269. (Trabalho original publicado em 1988).

SLOTERDIJK, Peter. **O desprezo das massas: ensaio sobre lutas culturais na sociedade moderna.** Tradução de Claudia Cavalcanti. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

SLOTERDIJK, Peter. **Has de cambiar tu vida**. Traducción de Pedro Madrigal. Valencia: Pre-Textos, 2013.

SOUZA, Jessé José Freire de. De Goethe a Habermas: auto formação e esfera pública. **Lua Nova**, n. 43, p. 25-57, 1998.

SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério Adolfo (orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

TORRES, Carlos Alberto. Entre Ariel y Caliban: intelectuales críticos y poder. **EccoS** (Rev. Cient. UNINOVE, São Paulo), v. 2, n. 2, p. 111-113, dez. 2000.

TORRES FILHO, Rubens Rodrigues. Respondendo à pergunta: quem é a Ilustração? **Discurso (USP)**, n. 14, p. 101-112, 1983.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. *In*: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

VEYNE, Paul. **Foucault, o pensamento, a pessoa**. Lisboa: Texto & Grafia, 2009.

VIEIRA, Priscila Piazentini. Foucault e a coragem de transformar radicalmente a existência. **Ecopolítica**, n. 7, p. 60-76, set./dez. 2013.

VOLTAIRE. Dicionário Filosófico. *In*: VOLTAIRE. **Cartas inglesas; Tratado de Metafísica; Dicionário Filosófico; O filósofo ignorante**. Seleção e tradução de Marilena de Souza Chaui. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 85-296. (Col. Os Pensadores). (Trabalho original publicado em 1764).

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**: a propósito da morte de Jean Calas. Introdução, notas e bibliografia René Pomeau; tradução Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Trabalho original publicado em 1763).

VOLTAIRE. **Conselhos a um jornalista**. São Paulo, Brasil: Martins Fontes, 2006. (Trabalho original publicado em 1744).

WALZER, Michael. **Interpretation and Social Criticism**. The Tanner Lectures on Human Values. Delivered at Harvard University, November 13 and 14, 1985. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987.

WEBER, José Fernandes. *Bildung* e educação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 117-134, jul./dez. 2006.

WINOCK, Michel. **O Século dos Intelectuais**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. (Trabalho original publicado em 1997).

WOLFF, Francis. Dilemas dos intelectuais. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das letras, 2006. p. 45-68.

YAZBEK, André Constantino. Da teoria e da ação política nas filosofias de Jean-Paul Sartre e Michel Foucault. **Cadernos de Ética e Filosofia Política** (USP), n. 18, p. 23-46, 1º sem. 2011.

YAZBEK, André Constantino. A «transgressão do universal»: o intelectual e o poder em Michel Foucault. **Kriterion** (Belo Horizonte), n. 125, p. 251-262, jun. 2012.

ZOLA, E. Eu Acuso!. *In*: ZOLA, E.; BARBOSA, R. **Eu Acuso! O processo do Capitão Dreyfus**. São Paulo, Brasil: Hedra, 2008. p. 33-50. (Trabalho original publicado em 1898).