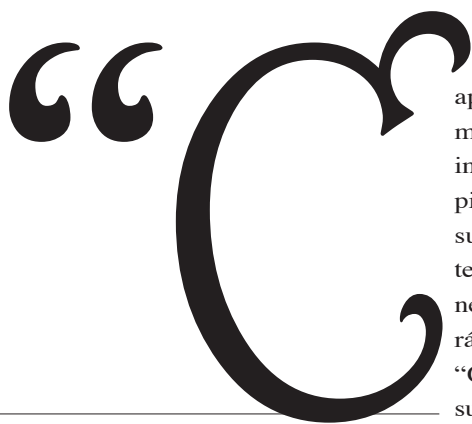




OLGÁRIA MATOS

OLGÁRIA MATOS
é professora de Filosofia
Política do Departamento
de Filosofia da FFLCH-
USP e autora de, entre
outros, *Os Arcanos do
Inteiramente Outro – a
Escola de Frankfurt, a
Melancolia e a Revolução*
(Brasiliense).

Cultura
capitalista e
humanismo:
educação,
antipólis e
incivilidade



capitalismo cultural” é o modo de produção que integra as realizações espirituais no mercado consumidor segundo as determinações do custo-benefício e de amortizações rápidas de investimento. “Cultura capitalista” é a superestrutura que corresponde à transformação da economia de mercado em sociedade de mercado, na qual nada escapa às leis da compra e da venda, tendo-se universalizado o “devir econômico da política”, sua conversão em economia, com o conseqüente encolhimento do espaço público, proletarianização crescente da sociedade e miséria simbólica que isso implica. A cultura capitalista é a da simbiose entre economia e cultura e se constitui pela dessublimação repressiva de desejos, pela ilimitação do consumo e produção permanente de carências e falta, de tal forma que – determinando uma cultura do excesso, de tal forma que a sociedade de mercado atual conduz à incivilidade.

A cultura humanista e das Luzes, ao contrário, concebeu a esfera pública como a dimensão da vida social e política autônoma com respeito às leis do mercado, inscrevendo-se na tradição da *skolé* grega e da Renascença. Essa autarquia evidenciava-se em saberes valorizados, os *studia humanitatis*. Cícero, como outros autores romanos da Antigüidade, empregaram o termo no sentido geral de “educação liberal”, isto é, dos livros, de educação literária, a que deram continuidade os sábios italianos do século XIV¹. Na primeira metade do século XV, os *studia humanitatis* consistiam em um ciclo claramente definido de disciplinas intelectuais – a gramática, a retórica, a história, a poesia e a filosofia moral – e excluíam, de certo modo, a lógica, a filosofia natural, a metafísica, as matemáticas, a astronomia, a medicina, as leis e a teologia. Tratou-se de uma decisão tanto cultural quanto política de enobrecer mais a cultura da sociabilidade, da civilidade, da *politisse* que a “cultura científica” por encontrarem-se os *studia humanitatis* diretamente associados

à constituição do laço social. Pois se, nessa tradição, a cidade é laço afetivo, é *philia*, é também um modo específico de economia libidinal que produz idealidades políticas.

O que se denomina “indústria da cultura” – termo cunhado por Adorno nos anos 1940 – significa que os bens culturais perdem sua autarquia, na seqüência do movimento geral de produção da cultura como mercadoria, “selando a degradação do papel filosófico-existencial da cultura”². Com efeito, o *humanismo* da Renascença desenvolveu a tradição da retórica, de grande longevidade na cultura ocidental, tradição que remonta aos sofistas gregos e continua em nossos dias, adaptada agora às determinações capitalistas – de onde estar a retórica reduzida a fórmulas prontas e idéias feitas, estereótipos e clichês. Os cursos em voga de língua e composição, redação e escrita criativa, de propaganda ou correspondência comercial são variações modernas da antiga tarefa da retórica, que procurava ensinar a expressão oral e escrita mediante regras e modelos:

“Dado que os retóricos prometem falar e escrever sobre qualquer assunto e os filósofos pensar sobre qualquer tema, sempre rivalizaram [...]. Essa rivalidade aparece na polêmica de Platão contra os sofistas [...]. Os retóricos, a partir de Isócrates, interessaram-se pela moral e gostaram de chamar-se filósofos, enquanto, a partir de Aristóteles, os filósofos tendem a oferecer uma versão da retórica como parte da filosofia”³.

Nas origens, retórica e gramática possibilitavam estudar os textos antigos, por facultar o ingresso em seus sentidos. Que se pense em Lourenço Valla e a interpretação do texto “Doação de Constantino”⁴ ou Espinosa no *Tratado Teológico-Político*. Com respeito ao primeiro, a análise textual prova a operação de poder de “Doação de Constantino” – escrito que se pretendia do século IV – na prerrogativa dos papas em dominar reis e o imperador germânico, podendo vigiá-los ou depô-los. Reza a “Doação” que no terceiro dia da conversão de Constantino ao cristianismo – que hoje, sabe-se, é do século VIII – o imperador teria

1 Cf. Rudolf Pfeiffer, *Humanitas Erasmiana*, Leipzig/Berlin, 1931.

2 Lúcia Santaella, *Comunicação e Pesquisa*, São Paulo, Hacker, 2002, p. 39.

3 Cf. R. Kristeller, *El Pensamiento Renascentista y sus Fuentes*, Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 4. Não consta o nome do tradutor. Outros autores, ao contrário, consideram o cancelamento do ensino da retórica nos anos escolares no início do século XX na França como sinal do declínio da cultura humanista e literária. Cf. *Dictionnaire de Rhétorique*, PUF.

4 Cf. Renato Janine Ribeiro, *A Última Razão dos Reis*, São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

conferido ao papa Silvestre e seus sucessores insígnias imperiais – o paço de Latrão e até o próprio império – reservando-se apenas o governo de Bizâncio. Conhecedor dos cânones da linguagem clássica, Valla aponta impropriedades em “Doação”. Ao proceder à genealogia da leitura e da interpretação de textos, Valla torna explícita a vocação desse escrito. E Renato Janine Ribeiro comenta:

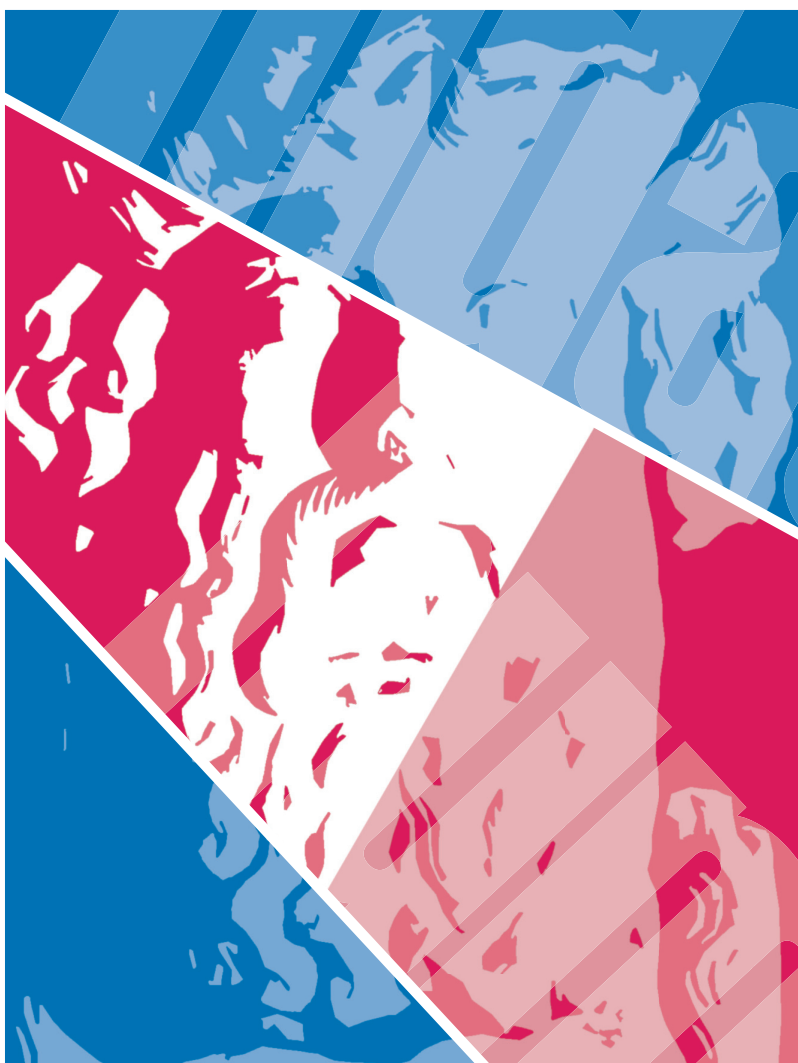
“[...] como falaria Constantino em ‘sátrapas’ que jamais existiram no mundo romano? Como acontece que tantas palavras sejam usadas erradamente, por exemplo, *seu* ou *sive* em sentido de conjuntivo(e) quando no latim clássico eram disjuntivos(ou) [...]? O diadema, identificado à coroa, seria feito do mais ‘puro ouro de gemas preciosas’. Mas o diadema, explica o *scholar* renascentista, não passa, na verdade, de um pano. E Constantinopla não poderia ser citada como Sé patriarcal porque ainda nem sequer fora planejada [...]. [Além disso] a pseudo-‘Doação’ não poderia datar do século IV [...]. Da crítica histórica e estilística, procede Valla diretamente a uma crítica de idéias. Afirma que é imprópria essa linguagem, de matriz religiosa, na voz do imperador que agora se reconhece súdito do papa. Constantino outorga ao papa a faculdade de ordenar padres [...]. [A filosofia política de Valla] é uma denúncia pungente da dominação política alcançada pela religião”⁵.

Além disso, uma vez a literatura grega traduzida pelos humanistas para o latim, o estudo da gramática alterou não só o conhecimento do grego mas a própria percepção do passado e da língua latina, considerando-se a retórica como a arte de falar de maneira adequada – não apenas uma maneira de se expressar de modo elegante – pois é ela que permite efetiva participação nos assuntos da cidade. Humanistas como Alberti e Vergério não aceitavam – ao contrário estranharam – o que Platão dizia dos sofistas, pois não concebiam a vida política e a liberdade sem a participação nas disputas próprias à vida republicana⁶. A idéia do cidadão ativo, por sua vez, não se dissociava

de uma pedagogia e da eficácia dos *studia humanitatis* na formação dos cidadãos. Os tratados da época, *Della Famiglia* de Alberti e *De Ingeniis Moribus* de Vergério, enumeram as obrigações dos pais com os filhos, o que incluía educá-los em uma bela cidade. Enfatiza-se a aquisição das artes liberais que se tornam patrimônio da vida inteira, independentes que são com respeito às condições materiais de vida de cada um, pois estas, diversamente da posse definitiva dos saberes literários (que propiciam em abrandamento dos costumes e tolerância), podem sofrer os reveses da fortuna. Uma boa educação jamais se perde e é um bem mesmo para quem não nasceu em família abastada ou em uma cidade de renome e fama, pois a educação permite reunir “o que foi dado pela natureza” e a beleza das

5 Idem, *ibidem*, pp. 60-5.

6 Recusava-se, sim, a dialética escolástica e suas querelas que pouco tinham relação com o corpo social. Cf. Lourenço Valla e Alberti, entre outros; Newton Bignotto, *Origens do Republicanismo Moderno*, São Paulo/Belo Horizonte, Humanitas/UFMG, 2001.



artes liberais. Embora distante do princípio do direito de acesso de todos à educação – que viria a ser um objetivo essencial do pensamento republicano moderno – importa aos humanistas a aquisição da *virtù* pela educação; por isso esta – e não a riqueza ou o nome de família – deve ser louvada:

“Manifesto é, pois, que a verdadeira nobreza existe só pela virtude da alma. A abundância de riquezas, ou a grandeza das gerações passadas, não poderá dar ou retirar nobreza, pois sua sede própria é a alma, que a natureza, imperatriz de todas as coisas, coloca igualmente em todos, desde o nascimento, não por dom hereditário, mas por doação e graça divina”.

Como demonstração, cita Sócrates, homem pobre, filho de um parteira mas que mudou a filosofia e se transformou em um dos mais importantes personagens de seu tempo. O aprender só depende, para o humanista, de gosto e de talento, e não de qualidades consangüíneas e hereditárias⁷.

Virtù e fortuna são, na Renascença, temas constantes, já que *virtù* é a afirmação do valor pessoal do homem que constrói, por si mesmo, seu destino; com ela vence benefícios e males, contingências e incertezas que não têm poder sobre ela:

“[...] vejo que muitos culpam a fortuna [por seus males] sem que esta seja causa verdadeira e percebo que muitos, tendo fracassado por sua estultícia em casos desgraçados, o atribui à fortuna, e se queixam por terem sido levados e traídos por suas flutuantes ondas, nas quais eles mesmos, estultos, se precipitaram; e, assim, muitos ineptos dizem que a causa de seus erros encontra-se em outras forças [...]. São os homens a causa, na maioria das vezes, de todo seu bem e de todo seu mal [...]. Indague-se as repúblicas, pense-se em todos os principados do passado e se descobrirá que, para adquirir e multiplicar, para obter e para conservar a majestade e a glória já conseguidas, em nenhum caso valeu mais a fortuna do que as boas e santas disciplinas do viver”⁸.

Para a arte de viver é primordial o conhecimento da língua e da literatura pois ambas têm força emancipadora e concorrem para a descoberta de tudo o que obscurece e prejudica as relações entre os homens no espaço da cidade. Assim, os “livros sagrados”. Eles só o são quando se desconhece sua língua, de onde resultam atitudes supersticiosas, como a crença em intervenções divinas e milagres. Marilena Chauí observa que só há decreto divino para o leitor que desconhece a gramática hebraica. Por isso, Espinosa mostra que a Bíblia nasce de necessidades históricas da época em que foi escrita:

“[...] aquele que pretende conhecer um texto é obrigado a assumir a natureza textual do objeto que investiga. A regra fundamental do trabalho histórico consiste em nunca perder de vista a língua em que o documento foi escrito. [...] A linguagem [...] é a única via de acesso à mente dos hebreus, ao espírito hebraico, isto é, a seu sentido. Na produtividade corpórea da linguagem inscreve-se a produtividade mental do sentido [...]. Portadora de sentido, a linguagem faz com que o ato de ler a Escritura seja o de buscar o *espírito* de sua *letra*. Nem espiritualismo metafórico nem farisaísmo da letra: a filologia do *Teológico-Político* não admite a separação da forma e do conteúdo”⁹.

O estudo das línguas e os *studia humanitatis* trazem consigo também o autodomínio como ideal de ego e da cidade, autodomínio que viria a se constituir como o ideal da vida civilizada, pois o cidadão, diferentemente do guerreiro antigo que não necessitava dar prova de grande contenção, deve ocupar-se cada vez mais do comportamento na pólis. Assim, o humanismo cívico da Renascença cria a *politesse* a partir da “graça”. Proveniente do grego, *charis* significa, simultaneamente, o “reconhecimento” e “o ato com o qual se adquire reconhecimento”. No *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine* de Meillet e Ernout, a *gratia* é “favor, crédito, influência” e, também, força de atração, beleza”¹⁰. O dicionário registra um significado ativo e outro passivo do adjetivo

7 Cf. Buonacorso da Montemagno, *De Nobilitate*, p. 142.

8 Cf. L. B. Alberti, *I Libri della Famiglia*, Firenze, G. Mancini, 1908, pp. 2-6.

9 Marilena Chauí, “O Hieróglifo Decifrado: Escrever e Ler”, in *Política em Espinosa*, São Paulo, Companhia das Letras, 2003, p. 19.

10 A. Ernout e A. Meillet, “Aristóteles e a Política”, in *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine: Histoire des Mots*, Paris, Klincksieck, 1959-60, p. 14.

gratus. No passivo, *gratus* é “acolhido com favor ou reconhecimento”, “bem-vindo”. No ativo, vem a ser “que demonstra reconhecimento”. Ingrato, ao contrário, é aquele que “não é acolhido com reconhecimento” ou “não merece reconhecimento”; na forma ativa, “que não demonstra reconhecimento”, “não é grato”. No *Thesaurus Linguae Latinae* define-se “graça” nos termos segundo os quais ela é a inclinação da alma a fazer o bem gratuitamente ou resposta a algum benefício recebido, aplicando-se a pessoas e a coisas: se a pessoas, ela é o conjunto das qualidades que definem quem é agradável aos sentidos e ao espírito; é, pois, uma espécie de beleza que indica a gentileza e *politesse*, a delicadeza nas maneiras e nos comportamentos. No âmbito moral, a graça é virtude e atitude, predisposição natural que incita a amar e a fazer o bem; pode coincidir com a misericórdia, a clemência ou gratidão, ter reconhecimento por algum favor recebido¹¹. Encontrada na teologia, na política e na estética, a graça diz sempre respeito a um outro e ao sentimento que suscita, implicando ação de dar e receber, sendo a regra universal da vida dos cortesãos¹². Na tradição de Aristóteles, “cortesias” é senso de medida ao qual se acrescenta a discrição, propiciando a cada um evitar excessos e buscar o justo-meio, enfatizando-se o decoro. Iniciada nas cortes medievais, a *curialitas* – a “cortesias” – era a “nobreza dos modos”¹³. O campo semântico da urbanidade abrange os escritos da Roma antiga, Ovídio e Cícero – cujas reflexões contrapunham à *villania* amor e boas maneiras, a *urbanitas* vencendo a *rusticitas*. Para Cícero, um cavaleiro devia prezar ao máximo a lealdade, a generosidade, a *franchise*. Convinha-lhe ser também *leteratus* – o letrado capaz de compor e entender versos em latim para o aprimoramento do espírito e do convívio público.

Em seu livro *A Civilização dos Costumes*, Norbert Elias acompanha, ao longo do “processo civilizatório”, a passagem do cavaleiro – o militar mundano que age como “um leão” – ao cortesão “cortês” e “gracioso”, que age com “disciplina” e “arte”. Antídoto à violência guerreira, a

boa educação, a mesura, a sobriedade, a contenção – a “graça” – eliminam a rudeza, constituindo a urbanidade. Ao tratar do *Ancien Régime*, Taine escreve: “[os homens] atingem, ao mesmo tempo, a extrema fraqueza e a extrema urbanidade. Quanto mais uma aristocracia se torna polida, mais ela se desarma”¹⁴. O cortesão perfeito constrói a existência como obra de arte, selecionando o que é louvável, a exemplo de Zêuxis “que escolheu cinco jovens para delas fazer uma única figura de excelentíssima beleza”¹⁵. Nessa linhagem, Castiglione transforma a vida de corte em centro de um universo moral: “[...] para ele a corte era tão fundamental para a boa vida como a cidade-estado o era para Aristóteles”¹⁶.

Com a *sprezzatura*, Castiglione amplia, modificando-a, a idéia de “boas maneiras”, revelando que a “distingção” do homem de corte provém de certa indiferença diante de comportamentos que constroem o nobre no exercício do papel de “cortesão”, sendo, então, *deprelio* o “sentimento aristocrático por excelência”, desprezo, antes de mais nada, do “ignóbil”. Deslocando a “naturalidade” da atitude nobre como propriedade inata, a “nobreza” do cortesão – sua *sprezzatura* – não deve aparecer como resultado de esforço deliberado e de trabalho de si, mas requer ser “incorporada” em cada um, pois a “distingção” do homem de “maneiras” – do “fidalgo” – não deriva da aplicação de normas (às quais, de resto, todos podem ter acesso), mas de “interiorização” de valores e comportamentos – o que permite não lhe “prestar atenção”. Por isso, um comportamento naturalmente medido vem a ser um sinal de “nobreza inata”. Desfazer-se de afetação, realizar boas ações sem fadiga e quase sem pensar, velar a arte de consegui-lo, eis a *sprezzatura* de que deriva a graça:

“[...] porque cada um sabe como as coisas raras e bem-feitas são difíceis e a facilidade gera grandessíssimo maravilhamento, esforçar-se é, como se diz, puxar pelos cabelos, é fazer estimar pouco cada coisa, por maior que seja. Pode-se dizer que a verdadeira arte é a que não parece ser arte; assim, não

11 Em teologia, a graça é uma dádiva de Deus ou a própria bondade divina. No direito, a graça é um ato de magnanimidade do poder que, pelo interesse público, pode revogar uma condenação. Cf. P. Robert, *Dictionnaire Alfabétique et Analogique de la Langue Française*, 1970.

12 Baldassar Castiglione, de formação humanista, tem sua obra publicada pela primeira vez no ano de 1528, em Veneza.

13 Cf. Peter Burke, *As Fortunas d'O Cortesão*, São Paulo, Unesp, 1997, p. 25. “Cortesias” ingressa no latim na passagem do século XI ao século XII.

14 Cf. “L’Ancien Régime”, in *Les Origines de la France Contemporaine, L’Ancien Régime, La Révolution*, ed. Robert Laffont, 1986, p. 125. No Antigo Regime, a Igreja encaminha os nobres para a cavalaria, visando a conter ou canalizar a violência, fixando prazos durante os quais fica proibida a guerra entre os barões, dirigindo o espírito bélico para os inimigos da fé cristã – muçulmanos ou pagãos da Europa Oriental ou hereges do sul da França. Os torneios representam uma mímica guerreira, com a vantagem de as armas serem artificiais. Todo tipo de excesso é aí contido. Cf. Norbert Elias, *La Civilisation des Moeurs*.

15 Castiglione, *O Livro do Cortesão*, I, p. 26.

16 L. Stones, *The Crisis of the Aristocracy – 1558-1641*, Oxford, 1965, p. 400.

se deve aplicar-se em outra coisa senão em escondê-la. Porque, se descoberta, retira o crédito de tudo e faz o homem ser pouco estimado”¹⁷.

A *sprezzatura* implica, pois, esconder o esforço, ostentar discretamente facilidade e naturalidade, como a obra de arte que deve demonstrar espontaneidade¹⁸. No homem de corte, a afetação é “excesso de arte” e vem a ser um vício, observado no século seguinte a Castiglione por La Rochefoucauld: “[...] nunca se é tão ridículo pelas qualidades que se tem, que por aquelas que afetamos ter”. Com efeito, a percepção da corte como cena da vida em público viria a se extorverter na esfera pública, atingindo, no *Ancien Régime*, entre os séculos XVII e XVIII, um novo patamar.

Reino das aparências, sim, mas sem elas de nada vale a verdade íntima. Por isso, a corte é o microcosmo de observação dos costumes, onde nasce, por assim dizer, a psicologia, reavivando a *Retórica* de Aristóteles e o estudo das paixões, a fim de tornar receptivo ao acolhimento o ouvinte de um

discurso, independente de sua veracidade ou falsidade. Percepção pungente da diferença entre o conhecimento e a vida, a *Retórica* permite enfatizar que a verdade é questão de lógica, impotente, assim, diante dos caracteres e paixões. Eis a grande importância, na constituição da esfera pública, da atenção aos *Caracteres* – de Teofrasto e La Bruyère – quando se reúne a pólis clássica ao século dos reis. A esse respeito Renato Janine Ribeiro anota:

“Teofrasto – discípulo de Aristóteles – investigou os tipos morais em uma Atenas ainda marcada pela tradição republicana e que portanto possuía como lugar principal de encontro público a praça, a *Ágora* – e os *Caracteres* de La Bruyère, seu tradutor e comentador, que se voltam sobretudo para a conduta nobre e cortesã, embora sem descuidar da cidade. Em suma, nos tempos modernos, que hoje se tornaram Antigo Regime, a vida é espetáculo – é teatro, é sonho –, e a corte é a produção consciente, deliberada, *in vitro* poderíamos dizer, dessa espetacularidade”¹⁹.

17 Castiglione, *O Livro do Cortesão*, p. 26.

18 Cf. La Rochefoucauld, *Máximas e Reflexões*, trad. Leda Tenório da Motta.

19 Renato Janine Ribeiro, “A Glória”, in *Os Sentidos da Paixão*, São Paulo, Companhia das Letras, 1987, p. 109.

20 Idem, *ibidem*, p. 111.



Antes de degradar-se em fórmula de pouca eficácia, a etiqueta foi uma “pequena ética”, pois sua difusão – os manuais que recomendavam como se comportar à mesa, como não beber de uma sopeira, não comer com as mãos – não pretende a higiene e a saúde, mas o respeito ao outro, visando agradá-lo. Máximas e sentenças consistiam em orientação no infortúnio ou na boa-sorte, não significavam formalismo ou frieza em sociedade, mas sim um modo de expressar os sentimentos; e, justamente porque “as paixões eram muito fortes, os homens convencionaram regras para não se ofenderem uns aos outros”²⁰. Com a etiqueta a sociedade aprende a comportar-se.

O verbete “*Manière*” da *Enciclopédia* de Diderot e d’Alembert esclarece que

“[...] as maneiras devem exprimir o respeito e a submissão dos inferiores aos superiores, os testemunhos de humanidade e condescendência dos superiores com os inferiores, os sentimentos de benevolência e de estima en-

tre os iguais. Elas regram seu manutenção, elas os prescrevem às diversas ordens, aos cidadãos de diferentes estratos. Vê-se que as maneiras, assim como os costumes, devem mudar segundo as formas de governo [...]. Nos países despóticos, os testemunhos de humanidade e de condescendência da parte dos superiores reduzem-se a bem poucas coisas. [...]. Os superiores só afetam pelos inferiores desprezo ou uma insuficiente piedade [...]. Nas democracias, nos governos em que o poder legislativo reside no corpo da nação, as maneiras marcam bem pouco as relações de dependência; [...] a liberdade se manifesta nas atitudes, nos traços e ações de cada cidadão. Nas aristocracias e nos países em que a liberdade pública não mais existe, mas onde se desfruta de liberdade civil [...] agrada-se pelo consentimento ou mesmo pelas virtudes, e as maneiras são, assim, geralmente nobres e agradáveis [...]. Normalmente, nesses países, observa-se à primeira vista uma certa uniformidade, os caracteres parecem assemelhar-se, porque as diferenças ficam escondidas pelas maneiras [...]. Aqui as maneiras não apenas incomodam a natureza, mas elas a transformam”.

Foi Alexis de Tocqueville quem analisou, em cerimoniais, a influência da democracia na modificação das regras do *savoir-vivre*, indicando os laços entre cortesia, civilidade, etiqueta e polidez. O capítulo “Algumas Reflexões sobre as Maneiras Americanas” de *Democracia na América* considera-as como manifestação do estado social e político da sociedade, permitindo saber quando se vive sob leis de uma democracia ou de uma aristocracia. Porque os cerimoniais são mais simples na democracia, Tocqueville interroga a nova forma de sociabilidade política e o estatuto das maneiras e a tendência à informalidade na América republicana. De início, Tocqueville reconhece, nisso, uma resposta ao Antigo Regime, na vontade explícita, deliberada e permanente de abolir privilégios e desigualdades, abolindo costumes e disputas da sociedade de corte. Mas Tocqueville não desconhece que os humanistas e moralistas, protegidos contra

os efeitos deletérios da simulação e da dissimulação que a vida na corte implicava, preocupavam-se com as maneiras, isto é, com o aperfeiçoamento de si.

Não por acaso, e pela primeira vez na Europa, a partir de Luís XIII, na França houve a decisão política de criar academias, em seguida reformadas por Luís XIV e Luís XV, que também fundaram novas, transferindo-se os cuidados com a educação de Versalhes a Paris, centro, agora, da República das Letras, quando a corte passou a viver estreitamente associada às academias do rei. Nessa época, mostra Marc Fumarolli, o *grand monde* torna-se público e árbitro da grande reputação de que passa a desfrutar o livro, a língua e a literatura francesa. Em contrapartida ao latim praticado nas universidades, Luís XIV promove a *koiné* francesa com a língua e literatura, enfático em promover uma identidade coletiva compartilhada e valorizada por todos:

“Em Paris, como na Roma de Tito Lívio, o francês literário e o francês da conversação, diferentemente do que se passava na Itália, eram uma mesma língua. Essa língua interiorizara, por assim dizer, as exigências retóricas da *urbanitas* latina: clareza, precisão, delicadeza, naturalidade [...]. ‘Viver nobremente’, este modo aristocrático de ser, cuja superioridade fora estabelecida pela Antigüidade grega, permaneceu na França, em tempos de paz, o único ideal, apto a rivalizar com a ‘vida contemplativa’ do monge, o que supõe [...] o atrativo da vida dos castelos e a companhia urbana, e a prática desinteressada das disciplinas do espírito tomadas de empréstimo a eruditos e letrados. A *skolé* dos gregos, o *otium* dos latinos são o ideal comum, partilhado por letrados e fidalgos”²¹.

Se, sob Luís XIV, a língua e a literatura francesa foram decretadas bem de utilidade pública, é por ser o francês, assim como a língua grega na Grécia clássica, fator de identidade coletiva e nacional, a transformar uma população em povo, constituindo uma *philia social*, a individuação psíquica e coletiva que se chamaria nação:

21 M. Fumarolli, op. cit., pp. 41-35.

“A Academia Francesa, criada em 1635, é propriamente uma instituição da realeza visando a engendrar um *espírito* nacional. Ela definiu a Nação, no fim do século XVII, em seu primeiro *Dicionário*, como o conjunto dos habitantes de um país partilhando as mesmas leis, a mesma língua, valores comuns, reconhecendo-se todos nesses valores”²².

A partir da Revolução Francesa, com o desaparecimento das hierarquias sociais fundadas na honra, com a passagem do Antigo Regime baseado em privilégios privatizantes para a democracia, o estilo de vida e as maneiras da corte se democratizam na preocupação com respeito ao outro:

“[...] pela distância e distinção que elas instauram, as maneiras podem reconhecer a qualidade ou o valor, podem também lesar e humilhar, provocar amargura e ódio. Têm, não obstante, por função, estabelecer formas de mediação, prevenir o contato direto dos corpos. Tentam impedir a irrupção da imediatidade, da violência e entendem assim proteger o eu profundo”²³.

Ao distinguir maneiras democráticas e aristocráticas, Tocqueville indica que, no novo regime, os comportamentos não se pautam por nenhum modelo ideal dado antecipadamente para a imitação de todos, acrescentando que “estas coisas são fúteis, mas a causa que as produz é séria”. Nesse sentido, Norbert Elias refere-se aos tratados de educação dos príncipes, aos manuais de civilidade, etiqueta e boas-maneiras voltados aos nobres e, mais tarde, aos burgueses, tratados que procuravam modelar e influenciar temperamentos, sentimentos e condutas institucionalmente valorizados, concorrendo para os processos de socialização. Nesse horizonte, a República das Letras é a quintessência do “Estado cultural”²⁴, no qual a universidade é, por excelência, instituição socializadora e civilizatória.

A universidade moderna nasce do projeto dos enciclopedistas, da Revolução Francesa e do estabelecimento da educação nacional, iniciado por Condorcet, em

uma época democratizante que concebia a ampla formação do povo para que pudesse governar e decidir sobre todas as questões visando à liberdade e à felicidade na vida em comum dos homens, fazendo da cultura um bem compartilhado, uma memória comunicada como patrimônio coletivo, direito de todos na alternância das gerações. Nas novas instituições do saber fundadas pela Revolução – as bibliotecas públicas, os museus de história natural, das artes e da técnica, assim como as novas escolas primárias e as especializadas – o saber deveria circular como um livro aberto. Na Paris revolucionária e pós-revolucionária

“[...] o conhecimento do mundo foi canalizado em novos modos de circulação e representado simbolicamente. Os novos museus, com suas novas formas de organização e de exposição – a galeria dos quadros do Louvre, o Museu de História Natural, o Conservatório das Artes e Ofícios, o Museu dos Monumentos franceses –, tornam-se os lugares da legibilidade do mundo”²⁵.

22 Bernard Stiegler, *La Télécratie contre la Démocratie*, Paris, Flammarion, 2006, p. 72.

23 C. Haroche, “Des Formes et des Manières em Démocratie”, in *Raisons Politiques*, n. 1, 2/2001, p. 92.

24 Marc Fumaroli considera a formação da civilidade francesa a partir da decisão, tanto política quanto cultural, de fortalecer a cultura como laços de coesão social e de *philia* política. Cf. *Quand l'Europe Parle Français*, Fallois; *La Diplomatie de l'Esprit*, Gallimard; *L'État Culturel*, Fallois.

25 Karlheinz Stierle, *La Capitale des Signes: Paris et son Discours*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 2001, p. 3. Todas essas instituições dizem respeito a uma memória organizada e participativa da escrita alfabética como forma de troca simbólica – o que se encontra em questão no momento em que as novas tecnologias da comunicação promovem uma dissecação entre escrita e língua, por um lado, entre democracia produtora de socialização, de singularidades, subjetividade e a pseudo-participação das tecnologias de comunicação que não estão, ainda, voltadas para a transindividualização das organizações políticas e sociais. Segundo Bernard Stiegler, as indústrias de programas, sobretudo televisivos, impõem ao meio associativo que é a Internet – não relações entre indivíduos – investimentos relacionais dirigidos para a lógica das mercadorias, controlando, assim, as trocas simbólicas ou, ainda, dessimbolizando, dissociando. Cf. *La Télécratie contre la Démocratie*.



A educação constitui-se como uma reflexão acerca das experiências históricas e existenciais, legadas pelo tempo, visando à autonomia que é, por isso, princípio regulador, fundamentado na idéia de humanidade e de sua destinação. O objetivo social da universidade moderna era produzir cultura e transmiti-la, ambas as atividades indissociáveis do ideário de uma identidade nacional para o fortalecimento espiritual da democracia. Lembre-se que desde a Grécia clássica, passando por Lutero, Ignácio de Loyola, Condorcet até Jules Ferry, a alfabetização e a educação nacional constituíram a operação política de maior envergadura por significarem – no caso da França e dos países que acompanharam os valores republicanos – a constituição de um povo que não seria mais apenas população, por fortalecerem, assim, uma organização democrática, cosmopolita e universalizável. Nesse sentido Jacques Rancière observa:

“[...] a República nascente [que se seguiu à Revolução Francesa] subscreve o programa

de refazer um tecido social homogêneo que suceda, para além do dilaceramento revolucionário e democrático, o antigo tecido da monarquia e da religião. Eis por que o entrelaçamento da instrução e da educação lhe é essencial. As frases que introduzem as crianças da escola primária no universo da leitura e da escrita devem ser indissociáveis das virtudes morais que lhe determinam o uso [...]. O programa de Jules Ferry [em 1903] baseia-se na unidade da ciência e unidade da vontade popular. Identificando república e democracia como uma ordem social e política indivisível, Jules Ferry reivindica, em nome de Condorcet e da Revolução Francesa, um ensino que seja homogêneo em todo o país, do mais alto grau ao mais elementar. De onde o desejo de suprimir as barreiras entre o primário, o secundário e o ensino superior”²⁶.

O Iluminismo e a Revolução Francesa encontravam na educação o fortalecimento político e espiritual da democracia, e foram exitosos em seu projeto civilizatório porque entenderam que a educação, a cultura e as artes eram um bem a que todos tinham igualmente direito, prevenindo que o miserabilismo se instituisse como política de Estado, nos moldes das políticas educacionais contemporâneas vigentes, segundo as quais “é melhor dar pouco para muitos do que muito para poucos”. Entenderam que um povo começa a existir por suas necessidades espirituais²⁷.

Eis por que a privatização da educação, assim como de outros serviços públicos de cunho social, designa a renúncia a essa tarefa e repassa do público ao privado a segurança no futuro do povo. Em outras palavras:

“[...] os serviços de saúde, a rede de transporte, o correio, a educação são supostos a operar na duração, se não na permanência do tempo, para responder a necessidades sociais inscritas no tempo longo. [...] O Estado transfere ao mercado sua capacidade de assegurar o futuro dos cidadãos”²⁸.

A universidade é regida por uma relação específica com o tempo, em conflito com a

26 Jacques Rancière, *La Haine de la Démocratie*, Paris, La Fabrique, 2005, p. 73.

27 Trata-se de uma atitude radicalmente diversa das proposições do monopólio dos cursos pré-vestibular, que pretendem um único e mesmo vestibular em todo o país. O sistema francês decidiu pela identidade coletiva e nacional através de valores comuns compartilhados pela qualidade de suas instituições públicas de formação. O projeto civilizatório na França foi a decisão de constituir uma população em povo através da educação pública, laica e universal fundada na língua, na literatura e nos saberes técnicos. Ela estabeleceu e realizou a formação de todos com igual direito à educação e à cultura. Ricos e pobres lêem Homero e Virgílio no original grego e latino porque dividem os mesmos bancos escolares. Nesse sentido, o exame final prévio ao ingresso na universidade não necessita de cursinhos nem de *training*. Como empresa, a educação não pode comprometer-se com os valores públicos, pois não pode estar exclusivamente voltada para a consolidação e continuidade da vida institucional a longo prazo, porque sofre diretamente as pressões do mercado. A instituição do espaço público no Iluminismo europeu, a diferenciação entre o público e o privado marcava o limite ao poder do mercado sobre a educação, garantidor de autonomia com respeito às determinações econômicas e materiais imediatas, em que o interesse comum se sobrepõe ao interesse das instituições privadas. Observe-se, ainda, que a universidade pública, gratuita e de qualidade tem seus dias contados, a começar pelo cerceamento da autonomia universitária, controle de seu orçamento e inviabilização progressiva de seu crescimento e o de seu quadro docente, de suas edificações, etc., com o desvio de seu financiamento para o setor comercial e privado, suposto substituto da educação pública que renuncia a sua prerrogativa de garantir a longo prazo a coesão educacional, intelectual e cultural do país.

28 Cf. Javier Santiso, “Lenteur Politique et Vitesse Économique”, in *Malaise dans la Temporalité*, org. Paul Zawadiski, Paris, Publications de la Sorbonne, 2002, p. 124.

aceleração constante do mercado mundial e das revoluções tecnológicas que produzem obsolescência permanente; além disso, este proscreve o tempo político das democracias, que supõem o *agon* – a disputa verbal – conflito, dissenso e memória política –, pois a democracia é a possibilidade de aprimorar e pluralizar nossos pensamentos – o que ocorre “quando os expomos publicamente para ver se concordam também com o entendimento dos outros”²⁹. A aceleração do tempo produz um déficit simbólico no mundo, pois a faculdade da simbolização é a da intersubjetividade e da cultura, aquilo que sanciona o passado e consolida o que é digno de renome e fama. Nesse sentido, indiciando o passado, a universidade é um documento histórico, traz para o presente o mundo que o gerou, pois que as esperanças do passado, tanto as realizadas quanto as decepcionadas, auxiliam a ampliar e aprofundar os critérios de consideração do presente. Se “a escola olha para trás em um mundo que olha para a frente” é porque se trata de a universidade comunicar uma herança. Como escreveu Hannah Arendt, “[...] é, justamente, para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora”³⁰. Autárquica frente ao transitório, a universidade é diálogo entre as gerações.

A impermanência das coisas humanas diz respeito à sua fragilidade e ao desejo de mantê-las no tempo, e a universidade participa do desafio de enfrentá-las: “[...] o remédio original, pré-filosófico, que os gregos haviam encontrado para essa fragilidade, foi a fundação da pólis”³¹. Se a futilidade da vida mortal requer a memória, a pólis é seu lugar preferencial; ela cria, a um só tempo, a democracia e a filosofia, pois “a cidade é já uma forma de memória organizada”³². Oscilando entre o rumor da praça pública e a escola – a *skolé* grega, o espaço para a liberdade do pensamento, a distância do atarefamento da *vita activa* e do tempo controlado por cronômetros – o diálogo filosófico se faz a céu aberto e também na academia. Lembre-se que o Ocidente foi porta-voz da Academia fundada por Platão no século V a. C. Ela representou a

criação de um espaço de recolhimento com respeito à cidade que a cercava, um lugar dedicado ao estudo dos números e das figuras geométricas puras, afastado da agitação permanente da ágora. Era uma reserva de autonomia, sem violência, um refúgio a que demagogos do povo e os aparelhos repressivos da cidade não tinham acesso. Assim também ocorreu entre os séculos IX e XII na Europa ocidental, com a criação das universidades, cujo núcleo de origem foi teológico, mas seus intelectuais foram clérigos – “bons cristãos”, mas que davam mais preferência aos escritos do pagão Virgílio que ao *Eclesiastes*, mais a Platão que a Santo Agostinho. Platão e Virgílio estão repletos de ensinamentos morais e científicos. Se é verdade que o mesmo pode ser dito do *Gênesis* – obra de ciência natural e cosmologia –, o que distingue as fontes é a atitude frente ao conhecimento, a incorporação do saber grego e árabe à cultura cristã. Para isso, os centros universitários durante séculos atraíam intelectuais de todas as “nações religiosas”, ordens e procedências geográficas, sendo centros de convivência “internacional”. Os primeiros intelectuais foram aqueles cujo trabalho era estudar e ensinar: “[...] a primeira grande figura do intelectual moderno, nos limites da modernidade do século XII, foi Abelardo, o primeiro *professor* [...], ele acredita no valor ontológico de seu instrumento: o Verbo”³³. A universidade tem a inteligência como arma eficaz, a única que pode conduzir às verdadeiras vitórias e que permite ingressar pouco a pouco nos mistérios de Deus. Desde o início, a dúvida como método: “[...] nós nos dirigimos para a pesquisa duvidando, e pela pesquisa percebemos a verdade”, escrevia Abelardo em seu livro *Sim e Não*, no qual confronta passagens discordantes das Escrituras, para reduzir seu desacordo³⁴. Ensinava-se nas universidades o saber greco-árabe, cuja tradução para o latim possibilitou a revolução cultural daquela época. Foram a leitura e a tradução para o latim que permitiram a assimilação dessa cultura espiritual pelos intelectuais do Ocidente. Foi o rei castelhano dom Afonso X, El Sábio, quem, nos anos

29 Kant, *Anthropologie du Point de Vue Pragmatique*, trad. A. Renaut, Paris, Darnier-Flammarion, 1993, parágrafo 53.

30 Cf. “La Crise de l’Éducation”, in *La Crise de la Culture*, Gallimard, 1989, p. 247.

31 Hannah Arendt, *La Condition de l’Homme Moderne*, p. 221.

32 Idem, *ibidem*, p. 222

33 Cf. Jacques Le Goff, *Os Intelectuais na Idade Média*, São Paulo, Brasiliense, 1989, pp. 39 e 47.

34 Idem, *Le Temps des Cathédrales: l’Art et la Société 980-1420*, Gallimard, 1976, pp. 141 e segs.

1250, auspiciou a “Escola de Tradutores” de Toledo, onde o grego, o latim, o árabe e o hebraico permeavam-se, como escreveu Haroldo de Campos, “em um confraterno e seminal movimento translático”³⁵. A dimensão ética e política da universidade, em livros e traduções, consistiu em terem promovido um espaço convivial não-excludente, transcultural e plural.

A extraterritorialidade com respeito ao poder é o acontecimento maior da história das idéias da Europa, que permitiu a transmissão das grandes obras e dos grandes autores, no sentido que lhes confere o historiador Jakob Burckhardt. Grandes são Ésquilo, Fídias, Platão, Plotino, Rafael, Galileu, Kepler. Mas não os grandes navegadores, porque “a América poderia ser descoberta mesmo se Colombo tivesse morrido recém-nascido. Mas *A Transfiguração* não teria sido pintada se Rafael não o tivesse feito”³⁶. Grandes são aqueles sem os quais o mundo seria incompleto.

Há nas obras de arte e de pensamento desejo de imortalidade e garantia de duração. Nesse sentido, Hannah Arendt refere-se à tradição grega e romana que valorizava a velhice como apogeu da vida, não somente em razão da sabedoria e experiência acumuladas, mas por sua maior proximidade aos ancestrais e ao passado:

“[...] a essência própria do espírito romano [...] era a de considerar o passado [...] como modelo e, em todos os casos, os ancestrais como exemplos vivos para seus descendentes. Chegava mesmo a acreditar que toda a grandeza residia no que já foi, que a velhice é assim o ápice da vida de um homem e que sendo já quase um ancestral, o idoso deve servir de modelo aos vivos”³⁷.

Sua exemplaridade se comunicava aos descendentes, da mesma forma que o professor, ao mostrar o caminho da sabedoria, compartilhava sua experiência, prodigalizava conselhos, indicava modelos aos quais se conformar, transmitia conhecimentos. Foi Cícero quem, no século I a.C, criou a palavra *humanitas* para falar do povo romano, que alcançara sua identidade através do cultivo

da literatura e da filosofia grega, tornando-se, através delas, “fino, morigerado e *humanus*”. Humanismo e valores morais reuniam, assim, “aquele misto de erudição e urbanidade que só podemos circunscrever”, como observa Panofsky, “com a palavra tão desacreditada: Cultura”³⁸.

Esse ideário – que assegurou dignidade às “ciências do espírito” através da universidade moderna e que se ligava ao projeto de realização de uma identidade cultural da nação – não mais se encontra protegido, pois a universidade cultural foi substituída pela universidade de excelência, sem que se atribua a esta um conteúdo cultural – o que se deveu, em grande medida, à privatização da educação, sob o argumento de que, em uma democracia, deve existir o direito de escolha e conviver o público e o privado. Ocorre que essa convivência desestabiliza o sistema público de ensino, em particular o universitário, o que, de fato, beneficia o ensino privado. Como observa Franklin Leopoldo e Silva:

“[...] o modelo privatista de organização e gestão que vem sendo implantado já há muito tempo, sob pretexto da eficiência e da produtividade, tende a dissolver a diferença entre instituição pública e organização privada [...]. O desequilíbrio gerado pela imposição do modelo privatista da relação custo/benefício e da eficiência refletida nos resultados imediatos desmente na prática o princípio democrático da convivência entre o público e o privado”.

Por isso, as próprias humanidades oscilam entre a prestação de serviços ao consumidor e a prática da pesquisa que atua, como valor de troca, como atração de investimentos das agências financiadoras. O mercado torna-se o único critério de transformação dos programas educacionais e, por isso, de comportamentos intelectuais. É na contramão da hegemonia do mercado que, na universidade pública, “o pensamento é trabalho não-produtivo, não deve procurar ser econômico, ele se inscreve melhor na economia do desperdício do que naquela restrita do cálculo”³⁹.

35 Haroldo de Campos, “De Babel a Pentecostes: uma Utopia Concreta”, in Regina Fabrini (org.), *Interpretação*, São Paulo, Louise, 1998.

36 Cf. *Reflexões sobre a História*, Rio de Janeiro, Zahar, 1961. Dentre os navegadores, “Colombo é grande”, mas apenas porque não hesitou, como os grandes de seu tempo, em assumir a teoria da forma redonda da Terra.

37 Hannah Arendt, op. cit.

38 Panofsky, *O Significado das Artes Visuais*, São Paulo, Perspectiva, 1976, p. 20.

39 Bill Readings, *Universidade sem Cultura?*, Rio de Janeiro, Uerj, 2002, p. 80.

As ciências e as humanidades se desenvolveram, ambas, a partir da literatura e da filosofia, pois estas encontram-se duradouramente vinculadas a suas origens de laço social. Que se pense na Academia platônica e no Liceu aristotélico, protótipos das universidades, apogeu do espaço de individuação e de cidadania política. A educação é portadora da *philia*, do laço de afeição, ternura, admiração, sublimação e convivência: “[...] sem *philia* não há futuro político, isto é, paz social”. Nesta proximidade convivial cultiva-se

“[...] o *savoir-faire* e o *savoir-vivre*, a educação conseguindo, a partir desses saberes, formas de superego e de sublimação que os gregos denominavam *demos* [...]. Por natureza, o mercado não pode produzir nenhum tipo de *philia* porque seus objetos são, por princípio, calculáveis e sempre descartáveis, enquanto os objetos de *philia* [nem valor de uso, nem valor de troca, mas valores de puro afeto] e, por isso, não têm preço algum”⁴⁰.

A costura simbólica entre o passado e o presente, entre as diversas idades da vida (a cultura como eixo de pesquisa, produção e irradiação de saberes), corresponde à universidade da cultura, a das “relações sociais e de *phylia* nacional”, que está sendo substituída pela “universidade do conhecimento” ou da “excelência”, pelas tecnologias de informação e comunicação, a formação pela *performance*, o sentido dos saberes pelo *know-how* técnico, produzindo *incivilidade*: “[...] a economia de mercado evolui para uma sociedade de mercado, para o desenvolvimento da ‘sociedade da informação’. Sociedade de mercado é, por isso, a da dissociação”⁴¹. Nesse sentido, o enfraquecimento do “prestígio nacional” e da idéia de constituir-se um povo – esse amor da nação por ela mesma – regride. Assim, todas as formas de integrismo e comunitarismo, de identidades e “discriminações positivas” inscrevem-se no desaparecimento da *philia* política, vindo a ser “uma *erstaz* de *philia* que tenta dissimular o desamor político transferindo a *philia*

para *fantasmas* comunitários, portadores de graves conflitos e regressões [étnicas] e xenófobas”⁴².

No horizonte da cultura de informação, a universidade tende a se converter em prestadora de serviços, o que não é sem consequência para a vida social:

“[...] o capitalismo de serviços generaliza um processo de proletarização em que os produtores perdem seu *savoir-faire*, enquanto os consumidores perdem seu *savoir-vivre* – e, por isso mesmo, a vida perde seu sabor, se é verdade que os saberes são o que, enquanto *saperes*, torna o mundo saboroso, e o mundo só o é com a condição de ter sabor, o que supõe um saber-estarno-mundo, o que justamente se denomina *saber-viver* e, até mesmo, arte-de-viver e que em seu conjunto forma uma civilidade, uma *politesse*”⁴³,

uma felicidade, uma *alegria de viver*:

“[...] etimologicamente a palavra sabor (*sapor*) está ligada a sábio (*sapiens*) [...]. Nas tribos primitivas investia-se um homem com a autoridade de provar as plantas para selecioná-las para o consumo alimentar. Esse homem era o *sapiens*, o sábio. De onde se conclui que o sábio não é o erudito, e sim o homem que entende de sabores [...]. Essa modalidade primitiva de saber, a iniciação nas sutilezas evanescentes do sabor, prepara a mente do iniciado para as especulações cosmológicas e teológicas por onde começa toda ciência”⁴⁴.

O homem culto, educado é aquele que assimilou as conquistas espirituais e materiais de tal forma que as regras da boa convivência se expressam segundo uma ética do comportamento, ética que é autogoverno dos afetos e o que afasta toda violência. Desenvolver enfim as boas-maneiras era uma das características do *savoir-faire* e do bem-viver.

Em seu ensaio “Dos Riscos que se Corre nas Ciências Sociais”, Gabriel Cohn traduz o sentido desse *savoir-faire* para o registro da universidade, chamando a atenção para

40 Bernard Stiegler, *La Télécratie contre la Démocratie*, Paris, Flammarion, 2006, pp. 16-110.

41 Idem, *ibidem*, p. 88.

42 Idem, *ibidem*, p. 70.

43 Idem, *Ars Industrialis*, Paris, Flammarion, 2006, p. 45.

44 Gilberto de M. Kujawski, *O Sabor da Vida*, p. 244.

o que a caracteriza nos moldes humanista e iluminista, a formação universitária que deve conter método no conhecimento e exercício lúdico ou, tomando de empréstimo as palavras de Pascal, “*esprit géométrique et esprit de finesse*”:

“Rigor e finura: sem o concurso de ambas não há como bem formular os problemas, nem como orientar-se nas intrincadas vias de sua solução. Trabalhar bem com ambas essas dimensões é um dos maiores desafios da formação universitária [...]. Pois é a preocupação de juntar o rigor com a finura que mais nitidamente separa a formação do adestramento especializado, do *training*. Os modelos europeus do início do século XX que inspiraram a USP na fase de sua implantação (basicamente o francês e o alemão, com o primeiro incidindo mais nas ‘humanas’ e o segundo nas ‘exatas’) contemplavam a questão da formação. O modelo norte-americano, que aos poucos foi-se instalando e vai se tornando hegemônico, tem como foco a idéia do *training*. [Trata-se] de enfrentar a articulação entre rigor e finura [...], a questão de como converter a universidade no ambiente mais propício ao aprendizado e ao exercício de formas de inteligência capazes de associar as mais severas exigências da atividade analítica com a capacidade de perceber relações finas que escapem das malhas dos mais poderosos esquemas formais [...]. A inteligência bem adestrada mas que só se aventura em terreno já demarcado e arado e teme o que não domina é, no sentido literal do termo, idiota”.

Proveniente do grego, *idiotes* significa alguém que se educa e se forma em separado, que é solitário, simples, particular e, por extensão semântica, pessoa desprovida de inteligência e de razão:

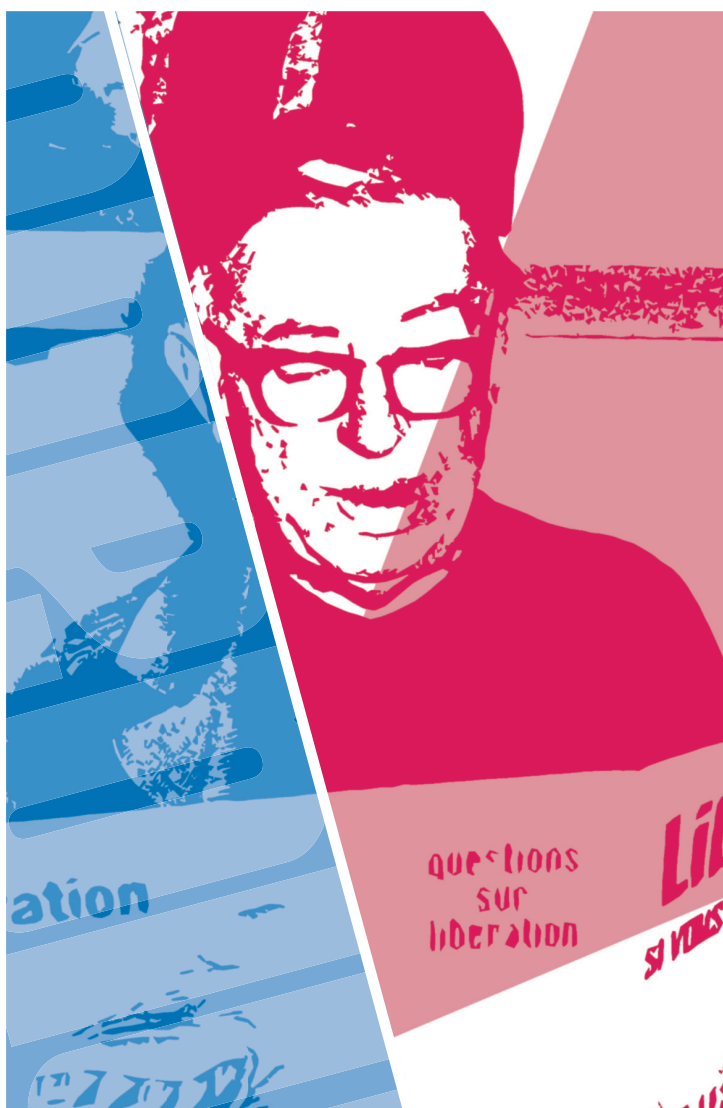
“[...] qualquer coisa, qualquer pessoa é idiota a partir do momento que só existe em si mesma, incapaz de aparecer de um modo diferente do que aquele em que se encontra e tal qual é: incapaz, pois, e em primeiro lugar, de *refletir-se* [...] de dupli-



car-se sem tornar-se logo um *outro* [...], ‘um ser unilateral cujo complemento em espelho não existe’”⁴⁵.

Essa impossibilidade de estabelecer relações é justamente aquilo de que Adorno trata quando lembra o exame final de filosofia pelo qual deveriam passar todos os estudantes na área de humanidades da Universidade de Hessen. Um deles declara a Adorno interessar-se pela filosofia de Bergson e Adorno pergunta-lhe então que laços ele poderia estabelecer entre o filósofo do *élan vital* e a pintura impressionista. Dado o espanto absoluto do estudante, Adorno desiste da questão e lhe pede então “que fale só de Bergson”. A perda do sentido e das relações finas que se estabelecem entre as coisas é processo de proletarização no conhecimento, é puro *know-how*, acompanhando a mesma lógica do trabalho do proletário – o produtor, que, perdendo seu *savoir-faire* que passa à máquina, torna-se pura força de trabalho. Proletarização no co-

45 Clément Rosset, *Le Réel. Traité de l'Idiotie*, Paris, Minuit, 2003, pp. 42-3.



“[...] o ensaio se situa entre o conceito e a intuição poética, privilegiando sua função mediadora [...], sem a qual o conceito é vazio e a intuição cega [...]. Entre filosofia e literatura, trata-se de recuperar o poder de verdade da literatura [...] e de devolver à filosofia uma linguagem viva que ela perdeu em sua produção/reprodução intramuros nas instituições escolásticas [...]. [O ensaio] foi substituído pelo gênero ‘trash’ do ‘paper’, inventado pela universidade norte-americana (segundo o lema ‘publish or perish’) e multiplicado pela indústria dos congressos no mundo globalizado”⁴⁶.

O criticismo significa, no ensaio como forma filosófica, a liberação daquilo que Kant denominava *Schulphilosophie* – a *filosofia escolar* –, trazendo de volta a disponibilidade ao pensamento, a dúvidas, a hesitações e contradições, isto é, à liberdade, no sentido contrário à escolarização da filosofia, que é indissociável, esta, de sua tecnificação. Como observa Bento Prado Jr., “o interesse propriamente filosófico das técnicas conceituais não está justamente em seus *limites*, como insistia Platão na Carta VII e Wittgenstein em todos os seus escritos?”⁴⁷.

A universidade é o espaço em que se exerce a livre faculdade de julgar, em que se fazem “experiências de pensamento e de consciência”. A raiz *per* de “experiência” está presente em *peritus*, “quem teve experiência de”, “quem é hábil em algo”, é o experto; encontra-se também em *periculum* que, de início, significava “ensaio” e “prova” e, depois, “risco”. *Per* e *peiro* reaparecem também em *portus* (porto e porta). *Portus* em latim e o *porus grego* significam a saída que se encontra ao caminhar pelas montanhas. É passagem. O caminho que leva ao porto é *opportunus*. Ortega y Gasset escreve:

“O perigoso não é necessariamente mal e adverso, ao contrário, pode ser benéfico e feliz [...]. O radical *per* de *periculum* é o mesmo que anima a palavra *experimental*, *ex-periência*, *ex-perto*, *perito* [...]. O sentido originário do vocábulo *experiência* é ter passado por perigos”⁴⁸.

nhecimento significa, pois, perda do sentido do saber. Quanto ao consumidor, ele perde seu *savoir-vivre*, os indivíduos consumindo o que não necessitam e necessitando o que não consomem, reduzindo-se à condição de poder aquisitivo.

Nesse sentido, a universidade e a educação em geral perdem o sentido da experiência e resultam no empobrecimento cognitivo, em aumento de informação e em desestima do saber. É o que diz Bento Prado Jr. acerca da “pobreza intelectual” e da “escalada da insignificância” na leitura e na escrita universitária contemporânea que se detectam no declínio do gênero literário e filosófico ensaio, que Montaigne, Camus, Sartre, Cioran, Merleau-Ponty, Adorno, Benjamin e ele próprio praticavam:

46 Bento Prado Jr., prefácio a Sartre, *Situações I*, trad. Cristina Prado, São Paulo, Cosac & Naify, s/d.

47 Cf. apresentação ao livro de Jeanne Marie Gagnebin, *Lembrar Escrever Esquecer*, São Paulo, Ed. 34, 2006.

48 Ortega y Gasset, *Obras Completas*, VII, p. 188.

Em alemão “experiência” é *Erfahrung*, cuja raiz é *fahr-*, que, no antigo alemão, significava “atravessar uma região durante uma viagem” quando não havia mapas de orientação, era a incursão em território desconhecido, era viajar por terras ignotas sem guia prévio – o *hodós* sem o *méthodos*. O caminho sem rumo definido, sem meta, é possibilidade de descaminho e extravio. Para descobrir qual o caminho entre os incontáveis que se deve tomar, há que ensaiar, provar. Note-se, pois, que o prefixo “ex” opera uma mudança no conceito de perigo, pois este é aquilo sem o qual a experiência não se dá. Esta requer, na academia, os rigores do *more geométrico* mas também o *essai*, a tentativa, o ensaio como contrapartida da ordem autorizada e consagrada. Com efeito, o que Montaigne diz da leitura vale para o exercício do pensamento que nunca chega a um termo definitivo. Eis por que o filósofo dizia não ler livros, mas que os folheava “sem ordem e sem objetivo preciso”, “à *pièces décousues*”, aleatoriamente, atento menos à ordem das razões e mais à desordem vivida e vital de teses e de possibilidade de refutação. Montaigne não deixa de acrescentar que a leitura é uma forma de felicidade e deve ser feita com prazer e por curiosidade. Essa experiência atomista no estudo indica um pensamento *in progress*, fazendo-se, não por disjunção, mas por acréscimo e inclusão. Trata-se de um saber cumulativo, ou melhor, que se acrescenta e transforma, no extremo oposto do especialista, ou melhor, do *expert*. Essa figura se delineia no treinamento das formas analíticas da inteligência, inteligência que se vê despojada de sua conotação própria de “interligar”, de “pôr em relação”, só relacionando o mesmo com o mesmo, perdendo a relação meios e fins. A essa circunstância Weber, antes de Adorno e Horkheimer, denominou “razão instrumental”, que se constitui em cientificismo, isto é, de adesão acrítica à ciência e suas práticas, adesão à idéia de progresso linear e contínuo, ao redimensionamento da racionalidade em sentido tecnológico (o que abrange a economia e a política), ao abandono do ideal de reflexão, contemplação e liberdade

de pensamento e, por fim, à exaltação do mercado como sucedâneo da busca da felicidade. Como observou Horkheimer, “as forças econômicas adquirem o caráter de poderes naturais cegos que o homem, a fim de poder preservar-se a si mesmo, deve dominar, ajustando-se a elas”⁴⁹.

A educação adaptada às contingências do mercado de trabalho coincide com a passagem da universidade cultural à universidade do conhecimento ou da excelência – a dos *experts* – e dissolve a experiência da “cultura geral” na noção de “cultura comum”, a “cultura média”, de estilo midiático, aquela adaptada à sociedade de massa e que “tem por finalidade essencial preparar os jovens para entrar no mundo tal qual ele é”⁵⁰. Em entrevista à *Télérama*, Tzvetan Todorov diz:

“[...] há algum tempo que, na escola, parou-se de refletir sobre o sentido dos textos e se passou a estudar preferencialmente os conceitos e métodos de análise [...]. Estou convencido de que, para aceder à ‘grande literatura’, deve-se primeiro aprender a amar a leitura [...]. Os fins da leitura de textos literários são os de melhor compreender o sentido deles e, por meio deles, o que nos dizem da própria condição humana”⁵¹.

Que se pense então no estabelecimento nas universidades brasileiras dos cursos de língua e literatura, ou melhor, na separação de ambas, constituindo-se uma “ciência linguística”, uma analítica da linguagem e não uma associação entre língua e literatura.

A Lei de Diretrizes e Bases do MEC assim define o ensino da língua e literatura brasileiras. Estabelece que a língua portuguesa será considerada como “um instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e acesso à cidadania” (artigo 36, parágrafo 1º). Fica a cargo das escolas ensinar ou não um pouco de literatura. Recorde-se que a língua literária como “troca simbólica” forma a civilidade pela socialização participativa da escrita alfabética; é por praticá-la que se transforma a relação com a língua, que se torna *logos*, e o cidadão se torna sujeito de direito – pois uma coisa

49 Horkheimer, *Eclipse da Razão*, Labor, 1976, p. 108.

50 F. M. Duru-Bellat Dubet, *L'Hypocrisie Scolaire. Pour un Collège enfin Démocratique?*, Paris, Seuil, 2000, p. 178.

51 Todorov apud Jorge Coli, “Leitura e Leitores”, *Folha de S. Paulo*, n. 777, p. 2.

é ter acesso à língua oral – aquela que se fala sem e antes de se conhecer as regras da gramática –, outra coisa é “dominar” uma língua, pois aqui se exige tempo e leitura – o que, segundo as considerações de Peter Sloterdijk, consiste, para aqueles que cedem à simples oralidade e à compressão do tempo e a sua aceleração, em uma das piores provações. A leitura atenta equivale à tortura chinesa na qual a lentidão é a alma da crueldade:

“[...] para os modernizadores, o mundo deveria ser construído de tal forma a que todas as situações possíveis pudessem ser formuladas em um *Basic English* – um princípio que funciona perfeitamente em aeroportos e em reuniões de conselhos empresariais e por que não em outras situações? É que as práticas culturais mais desenvolvidas lhe são resistentes. É preciso dias inteiros para ler o *Fausto*. Uma obra como *Guerra e Paz* mobiliza o leitor durante várias semanas e quem quer que deseje se familiarizar com as sonatas para piano de Beethoven e os quartetos de corda do Reno deve consagrá-los muitos meses”⁵².

52 Peter Sloterdijk, *Le Palais de Cristal à l'Intérieur du Capitalisme Planétaire*, trad. Olivier Mannoni, Maren Sell, 2006, pp. 372-3.

53 Leyla Perrone-Moysés, “Literatura para Todos”, in *Revista Literatura e Sociedade*, nº 9, 2006.



Obasic English, a língua instrumental da comunicação, é tomado, por sua hegemonia no mundo contemporâneo, como modelo para o ensino de todas as línguas – o que não permite “dominar” uma língua, pois isso exige esforço de atenção e compreensão do relevo das palavras na língua literária. Assim, o “português básico” participa da fórmula contemporânea da educação, quando se abandona o ensino da língua a partir de sua literatura, na separação entre língua e literatura, com a proliferação de disciplinas lingüísticas antiliterárias.

A literatura foi substituída nos currículos escolares e universitários pela fórmula “comunicação e expressão”. Esta, como observa Leyla Perrone-Moysés⁵³, traz consigo a idéia banalizadora de “diálogo entre indivíduos”, grupos, professor-aluno, etc., reduzindo-se a “norma padrão da língua” a simples “interesse de uma elite”, preocupada em legitimar seu poder político e econômico. Note-se que o crescimento do analfabetismo secundário é herdeiro direto da difusão de um ensino medíocre da língua sem literatura, de modo que elaborações presumivelmente complexas não chegam a ser compreendidas. Quanto à desregulamentação da língua e de suas normas públicas comuns a todos, ela se faz, em particular pelo ideário da sociolingüística – para a qual “o errado é certo” porque corresponderia a expressões próprias a cada grupo e que devem desautorizar a língua “autorizada”, que é vista apenas como vontade de poder. Atitude coerente, de fato, com a qualidade do português falado e escrito no Brasil, uma vez que, sendo a “norma culta” discriminatória e o falar incorreto legítimo, a escola fica sem função claramente definida.

A tendência ao desaparecimento da literatura como laço social corresponde às transformações da língua, de seu papel e função no capitalismo contemporâneo. Na impossibilidade de discernimento de valores – entre o verdadeiro e o falso, o bem e o mal, o bom-gosto e o mau-gosto – a literatura não é mais considerada elaboração literária do pensamento e da sensibilidade, não é mais arte, mas expressão de gênero, de etnia, de classe, de uma época. A língua

fica assim constrangida à aceleração das informações e ao aprendizado na forma da distração e do entretenimento. O capitalismo contemporâneo não aceita o longo prazo em função das taxas de amortização rápida requeridas pelo capital investido. Em uma democracia, “o nível de vida social não se mede pela quantidade de proteínas consumidas [...]. A elevação do nível de vida é, antes de mais nada, a elevação da vida do seu espírito”⁵⁴.

Freud, em seu livro *A Psicologia das Massas e a Análise do Eu*, reflete sobre o empobrecimento da capacidade de sublimação. Assim também o capitalismo pulsional contemporâneo significa “rebaixamento do rendimento intelectual”, abandono das práticas de transformação do impulso em desejo, em particular aquelas favorecidas pelas disciplinas formadoras. Desse ponto de vista,

“[...] sob a exigência da modernização do saber, da adaptação a realidades sociais novas, se produz um saber especializado e estreito, rapidamente ultrapassado e sem utilidade. Produz-se no pensamento uma perda de inteligibilidade, uma perda de sentido, uma especialização sem finalidade ou razão, uma ilegitimidade [...]. O indivíduo contemporâneo quer ser informado e não educado [...], ele é tendencialmente ineducável [...]; uma coisa é pedir educação, outra é ser capaz de recebê-la”⁵⁵.

O que se recebe entra de imediato em processo de avaliação, em uma “cultura da avaliação” que visa a um controle administrativo crescente da vida institucional e profissional.

A escola e a universidade são instituições que instituem, que instauram uma ordem comum de valores e saberes cujo intermediário é o professor. Não por acaso, o espaço público democrático que nasce a partir da consolidação dos valores da Revolução Francesa denominou o professor de *instituteur*, o “instituidor”, que não é apenas um representante do Estado, mas, antes de mais nada, da República e, por isso, do povo – razão pela qual esse peda-

go é um funcionário público. Ele institui formas de sociabilidade e de produções simbólicas que promovem a elevação do estudante – que em francês se diz *élève* e não “aluno”. Etimologicamente “aluno” significa “sem lume”, “sem luz”, em estado de passividade no conhecimento, do qual não se apropria efetivamente, fazendo dele um modo de vida. Já *élève* é “elevação”, é o próprio da educação, pois eleva o aluno e sublima o povo. Esse processo de elevação vem do fato de se dar acesso por meio de artifícios àquilo que espontânea e isoladamente cada um não pode obter e que é preciso “adotar”. Na educação e através dela diferenciam-se o “eu” e o “ideal do eu” e é por ela que se forma um povo e uma coletividade como “ideal de uma população”. É essa a razão principal de a Grécia antiga – pátria da política e da democracia – ter instituído a cidadania pelo intermédio do *grammatistés*, do “mestre das letras”, a escola tendo-se tornado uma “matriz identificatória”, uma forma de *philia*, a *philia* política que é a cidade. Por isso ela deve ser pública, dever do Estado, encargo da *cidade*.

54 B. Stiegler, *Reencantar le Monde*, op. cit., p. 170.

55 Claudine Haroche, “L’Appauvrissement de l’Espace Intérieur dans l’Individualisme Contemporain”, in *Revue Variations*, outono de 2005.

