

CONCEITO DE INTELLECTUAL EM GRAMSCI CONTRIBUIÇÕES PARA A ESCRITA DA HISTÓRIA INTELLECTUAL DA EDUCAÇÃO*

NÉVIO DE CAMPOS, da Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO: O presente artigo objetiva discutir a fecundidade do conceito de intelectual postulado por Antonio Gramsci para a escrita da história da educação, particularmente da história intelectual da educação. A narrativa apresenta sinteticamente o processo de constituição do campo da História da Educação e da História Intelectual da Educação, articulando-os aos campos da História e da Educação, e revisita as principais reflexões sobre a história intelectual do filósofo italiano, estabelecendo uma interlocução entre o conceito de intelectual como organizador da cultura e aspectos da trajetória intelectual de Paulo Freire. Apóia-se, no debate da Historiografia e da Historiografia da Educação Brasileira para abordar o problema do lugar da História da Educação e da História Intelectual da Educação nos campos da História e da Educação e na literatura da História Intelectual e da Sociologia Intelectual, particularmente nos *Cadernos do Cárcere*, para tematizar a possibilidade analítica oriunda da discussão gramsciana. Este texto sustenta a potencialidade do conceito de intelectual como organizador da cultura para discutir as ações de personagens e de grupos que estabeleceram projetos culturais e educativos, bem como ocuparam funções em diferentes esferas do estado e da sociedade civil.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. História Intelectual da Educação. Intelectuais. Gramsci.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir a fecundidade do conceito de intelectual postulado por Antonio Gramsci para a escrita da história da edu-

* Artigo recebido em 21/07/2009 e aprovado em 25/09/2009.

cação, particularmente da história intelectual da educação. A organização da narrativa privilegia a discussão de três aspectos: o lugar da história da educação nos campos da história e da educação; como pensar a história intelectual na história da educação; e o conceito de intelectual em Gramsci como possibilidade analítica a partir da trajetória de Paulo Freire. Esses três elementos estão associados, pois entendemos que é importante apresentar a constituição do campo da história da educação e da história intelectual. Ou seja, antes de debater a potencialidade analítica do conceito de intelectual postulado pelo pensador sardenho, consideramos pertinente indicar as características centrais desse debate, no qual se insere este texto.

O elemento que diz respeito à escrita da história intelectual será problematizado a partir das obras de Norberto Bobbio, *Os intelectuais e o poder*; de Helenice Rodrigues da Silva, *Fragmentos da história intelectual e a história intelectual em questão*; e de Antonio Gramsci, *Cadernos do cárcere* – volumes dois e três. Articular o conceito de intelectual de Gramsci aos projetos de investigação da história intelectual da educação brasileira é um exercício que requer alguns cuidados, particularmente a explicitação do modo de apropriação das idéias do pensador italiano. Nesses termos, é fundamental sustentar:

o que é essencial nesse conceito é que não existe nenhum *a priori* de formação e/ou posição institucional para definir o intelectual. Cabe sempre ao investigador interessado na sua exploração analisar a natureza dos projetos formativos em curso, a ação dos seus protagonistas e, sobretudo, avaliar em contexto as consequências sociais desses projetos. (VIEIRA, 2001, p. 57)

A possibilidade de escrita da história intelectual a partir do conceito estabelecido por Gramsci será tematizada como exercício *a posteriori*. Nesse aspecto, será trazida à cena a trajetória de Paulo Freire. Tal exercício não visa a estabelecer mais uma interpretação da trajetória desse intelectual. Ao contrário, visa pôr em movimento uma hipótese analítica desse personagem no interior do debate da História Intelectual da Educação, particularmente ao dialogar com o conceito de intelectual pensado por Antonio Gramsci. Asseveramos que a acepção de intelectual do filósofo italiano é tomada sem o adjetivo orgânico, pois entendemos que tal qualificação do substantivo implicaria atrelar a trajetória de Paulo Freire a uma das classes fundamentais (burguesia/proletariado) localizadas pelo pensamento gramsciano.

Esta exposição teórica visa explicitar que o uso do conceito de intelectual de Gramsci reafirma o sentido moderno desse conceito – aquele que produz reflexões teóricas, mas que também está no *front* da política. Ou seja, aquele que participa das práticas culturais, sistematizando, sintetizando

visões de mundo e organizando projetos educativos. De modo preciso, a afirmação do pensador italiano “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2001a, p.53) sustenta nossa pretensão analítica. Além disso, retomamos a noção de que

todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2001a, p. 53)

No entanto, assevera Gramsci, “nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2001a, p. 19). O conceito gramsciano privilegia a função organizativa. O que define o indivíduo que intervém nos episódios da cultura como intelectual é a capacidade de organizar o tecido social, refletir sobre si mesmo e sobre a relação com a sociedade. O percurso analítico deste texto transitará das idéias de Paulo Freire aos projetos concretos de intervenção, pois o intelectual moderno está entre a Filosofia e a Política. A trajetória de Paulo Freire pode ser compreendida à luz das observações de Gramsci:

o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista-político). (GRAMSCI, 2001a, p. 53)

Neste texto, a noção de intelectual como agente social, como organizador da cultura, como intérprete das visões de mundo ganha relevância, pois, mais do que escritor de obras desinteressadas/perenes ao modo de filósofos acadêmicos, Paulo Freire estava envolvido com projetos que visavam alterar os *modus vivendi* dos brasileiros, isto é, ele estava entre a filosofia e a política, entre a cultura e a política.

Conforme Silva (2002, p. 16), “sua nova função social [função do intelectual] consiste em defender os valores e as causas universais. Assumindo a forma de protestos e de indignações, a intervenção dos intelectuais no ‘espaço público’ exprime-se, a partir do Caso Dreyfus, por meio de petições, manifestos, artigos em jornais e revistas etc.”. Em outra passagem a autora emenda que “o substantivo ‘intelectual’ qualifica sobretudo uma atitude e

uma maneira de se posicionar no mundo” (SILVA, p. 16). A tarefa central deste artigo é evidenciar a possibilidade analítica do conceito de intelectual de Gramsci, ao mergulhar em aspectos fundamentais da trajetória de Paulo Freire.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: LUGAR NOS CAMPOS DA HISTÓRIA E DA EDUCAÇÃO

A História da Educação como campo de pesquisa nasceu na área da educação. Essa é uma peculiaridade de sua identidade na tradição acadêmica brasileira. Miriam Warde sustenta que a História da Educação Brasileira caracteriza-se por três aspectos desiguais e justapostos:

um, que a situa entre as muitas fragmentações internas do campo da História; outro, que a coloca no âmbito da História por contraposição às demais ciências sociais e, por fim, o que parece efetivamente estatuí-la, insere-a entre as chamadas ciências da educação. (WARDE, 1990, p. 7)

A tematização fundamental refere-se ao lugar da História da Educação entre as Ciências Humanas. Ela é uma das especializações (fragmentações) da História? Se ela pode ser incluída entre as especializações da História, deverá possuir modos de ver (teorias) e modos de fazer (metodologias) próprios, tais como a história política, a história econômica, a história cultural. Tais fragmentações do campo da História são característica da historiografia moderna. De acordo com Barros (2004), “fala-se hoje em muitos tipos de ‘história’, quando na historiografia profissional do início do século XIX os historiadores tinham uma idéia bem mais homogênea do seu ofício” (p. 9). Essas especializações, entretanto, não são (não deveriam ser) compreendidas isoladamente, pois “a verdade é que não existem fatos que sejam exclusivamente econômicos, políticos ou culturais. Todas as dimensões da realidade social interagem, ou rigorosamente sequer existem como dimensões separadas” (p. 15). Entretanto, “definir o ambiente intradisciplinar em que florescerá a pesquisa ou no qual se consolidará uma atuação historiográfica deve ser encarado como um esforço de autoconhecimento, de definir os pontos de partida mais significativos – e não como uma profissão de fé no isolamento interdisciplinar” (p. 17).

No entendimento de Warde (1990), do ponto de vista lógico a História da Educação seria uma das especialidades da História. No entanto, historicamente ela se constituiu em abordagem da História. Para a historiografia da educação, “a gênese e o desenvolvimento da História da Educação estão no campo da Educação, do qual ela foi convertida em *enfoque*, em *abordagem*” (p. 8 - grifos no original). Ou seja, “efetivamente, a História da Educação não

se configura uma especialização temática da História, mas, sim, uma *ciência da educação* ou uma *ciência auxiliar da educação*" (p. 8 - grifos no original).

Que diferença fundamental existe ao incluir-se a História da Educação entre as especialidades e/ou abordagens da História? Afirmar que a História da Educação não é especialidade da História significa postular a inexistência de um quadro teórico próprio. Desse modo, ela estabelece interlocução com as especialidades da História para produzir suas pesquisas. Por outro lado, ao defini-la como abordagem da História sustenta-se que ela tem metodologias próprias de pesquisas¹. Na interpretação de Barros (2004), "uma dimensão [especialidade] implica em um tipo de enfoque ou em um 'modo de ver' (ou em algo que se pretende ver em primeiro plano na observação de uma sociedade historicamente localizada)" (p. 20)². Já "uma abordagem implica em um 'modo de fazer a história' a partir dos materiais com os quais deve trabalhar o historiador (determinadas fontes, determinados métodos, e determinados campos de observação)" (p. 20).

As classificações clássicas são: história demográfica, história da cultura material, história econômica, história política, histórica cultural. As classificações são variadas, complexas e problemáticas, pois uma abordagem poderá tornar-se uma especialidade, assim como uma especialidade pode tornar-se uma abordagem. Na avaliação de Barros (2004),

é preciso ter em vista, antes de mais nada, que estas dimensões [especialidades] a serem definidas como 'instâncias da realidade social' são em todos os casos construções do historiador, contendo a sua parcela de arbitrariedade e a sua possibilidade de flutuações ao longo do desenvolvimento da história do pensamento historiográfico. A cada período da historiografia, uma dimensão pode como que se desprender da outra, ou então duas dimensões que antes andavam separadas podem voltar a se juntar (p. 20-21).

A História da Educação dialoga com tais especialidades da História a fim de produzir análises dos seus domínios que correspondem "a uma escolha mais específica, orientada em relação a determinados sujeitos ou objetos para os quais será dirigida a atenção do historiador (campos temáticos como o da 'história das mulheres' ou da 'história do direito')" (BARROS, 2004, p. 20). A História da Educação aborda seus domínios (intelectuais, idéias pedagógicas, discursos educativos, culturas escolares, profissão docente, currículo, etc.) a partir de determinadas fontes, determinados métodos e em processo dialógico com as diferentes especialidades da História.

A historiografia da educação inaugurada em meados de 1980 constitui-se em um diálogo permanente com a História Cultural. Essa nova tendência de escrita da História da Educação traz ao cenário acadêmico, novas

temáticas, novos problemas, novas fontes, novos métodos³. Tal configuração evidencia-se nas produções oriundas dos Programas de Pós-Graduação em História, mas particularmente de Programas de Pós-Graduação em Educação (Linhas de Pesquisa em História e Historiografia da Educação) e de Programas de Pós-Graduação em História da Educação. Essas produções ganharam visibilidade nos eventos científicos (principalmente no GT História da Educação da ANPEd, nos Congressos Brasileiros de História da Educação organizados pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), nos Congressos Iberoamericanos de História da Educação Latino-Americana, nos Congressos Luso-Brasileiros de Educação, nos Seminários Regionais da ANPEd) e nos periódicos específicos da História da Educação (Revista Brasileira de História da Educação, etc.) e nos da área de Educação (Revista Brasileira de Educação, etc.).

Do conjunto desses eventos destacamos os Congressos Brasileiros de História da Educação, organizados pela SBHE, que, no período de 2000 a 2008 realizou cinco encontros. A produção acadêmica publicada nesses eventos evidencia o aumento da produção na área de História da Educação. Em 2000, foi realizado o primeiro, no qual 231 receberam parecer favorável de um conjunto de 284 submetidos; em 2002, foram aprovados 428 trabalhos; em 2004, os pareceristas aprovaram 418 propostas e em 2006, foram aceitos 457 proposições. No quinto congresso, em 2008, foram aprovados 783 trabalhos. Outro aspecto identificado na produção é a aproximação entre a História da Educação e a História Cultural, cuja percepção já estava presente no balanço, organizado por Xavier (2000) sobre o primeiro congresso: “as tendências verificadas no conjunto dos resumos indicam a crescente consolidação de um campo disciplinar que se desenvolve no interior do campo pedagógico mas que nitidamente inscreve-se no âmbito da chamada História Cultural p. 2). A interlocução da História da Educação com a História Cultural reafirmou as tendências observadas na década de 1990, como, por exemplo, ampliação das temáticas, dos períodos históricos, da categoria espacial, com predominância do regional sobre o nacional; definição de recortes temporais à luz da própria temática educacional; renovação das fontes; diálogo interdisciplinar.

Na avaliação de Xavier é:

possível afirmar que a produção no campo da história da educação, tal como se apresenta nos resumos inscritos neste Congresso, se faz, hoje, com base na problematização das fontes documentais e na contextualização dos processos educativos estudados, buscando construir uma interpretação que articule de forma pertinente os sentidos de vestígios materiais e das representações simbólicas que este contém. (XAVIER, 2000, p. 7)

Os aspectos apontados no Primeiro Congresso (2000) permanecem no Quinto (2008), entre os quais destacamos o caráter interdisciplinar da área, a ampla abrangência de temáticas, períodos, recortes temporais e espaciais. As publicações desses eventos evidenciam que a escrita da História da Educação Brasileira estabeleceu novas temáticas, novos problemas, novas fontes e novos métodos.

HISTÓRIA INTELECTUAL: COMO PENSÁ-LA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO?

Os historiadores questionam-se sobre a existência de uma história intelectual. O que seria uma história intelectual? O que seria uma história intelectual da educação? Como apreendê-la? De acordo com Silva (2002), “a dificuldade se apresenta no momento em que se tenta objetivar essa nova área de pesquisa, fluída, complexa e indeterminada” (p. 11).

Essa indeterminação conduz a algumas formulações que visam a estabelecer direcionamentos prévios. A primeira constatação é de que a história intelectual tem um caráter pluridisciplinar (história, sociologia, filosofia). Ela pode analisar o funcionamento de uma sociedade intelectual – “suas práticas, suas estratégias, seus *habitus*”, assim como “as características de um momento histórico e conjuntural [...] que impõem visões de mundo, esquemas de percepções e apreciação, enfim, modalidades específicas de pensar e de agir dos intelectuais” (p. 12).

Outra constatação diz respeito ao procedimento de análise. Nesse aspecto, a história intelectual diferencia-se da clássica história das idéias (história da filosofia), pois articula os aspectos internos (discursos) aos elementos externos (campo, contextos, conjuntura) de uma obra. O historiador norte-americano Robert Darnton estabeleceu em termos genéricos uma diferenciação entre história intelectual e história das idéias:

a história das idéias (o estudo dos pensamentos sistemáticos, geralmente nos tratados filosóficos), a história intelectual propriamente dita (o estudo do pensamento informal, os climas de opinião e os movimentos literários), a história social das idéias (o estudo das ideologias e da difusão das idéias) e a história cultural (o estudo da cultura no sentido antropológico, incluindo concepções de mundo e as *mentalités* coletivas. (DARNTON, 1990, p. 188)

A terceira constatação refere-se ao esforço interpretativo de posicionar as idéias nos seus contextos (intelectual e histórico) de produção e de apropriação. Na acepção de Silva (2002), “a produção e a recepção de uma obra são resultantes de ‘campos’ intelectuais nacionais respectivos e de sistemas distintos de percepção e de pensamento que eles impõem e incul-

cam [...], sem falar da problemática inerente ao exercício de toda tradução” (p.12-3). A rigor, “a história intelectual parece ter por função a restituição das idéias. Elucidando os contextos de produção e de recepção de uma obra, ela possibilita uma melhor apreensão dos universos intelectuais” (p. 13).

A condição incipiente da história intelectual impõe reconhecer seus limites e suas dificuldades. Nessa direção, a primeira indagação consiste em saber se a história intelectual é uma especialidade da história, o que, com base na historiografia, é possível sustentar que não.. De acordo com Silva (2002), “a história intelectual, na França, tende a se confundir com a sociologia dos intelectuais, com a história das idéias e mesmo com a sociologia e a história da cultura” (p. 11). Além disso, assevera a autora, “praticada, nesse país, há quase 20 anos, ela transformou-se em domínio de pesquisa sem que fosse previamente objeto de questionamentos (epistemológicos e metodológicos)” (p. 11-2). Na classificação das especialidades estabelecida por Barros (2004), observa-se a história intelectual como domínio da história cultural. Para ele, “a História Cultural, campo historiográfico que se torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX, mas que tem claros antecedentes desde o início do século, é particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento, por vezes antagônicas” (p. 55). Ela contempla um conjunto variado de objetos de estudos, tais como “a ‘cultura popular’, a ‘cultura letrada’, as ‘representações’, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais.” (p. 55).

As observações desses dois historiadores indicam que a história intelectual está dentro do domínio e da abordagem da história. No primeiro sentido, seria uma delimitação temática muito específica (intelectuais – produtores e mediadores culturais). No segundo, são estabelecidos determinados modos de escrever a história (fontes, métodos). Em termos gerais, sustentamos que a história intelectual visa a dar delineamentos mais precisos do que aqueles estabelecidos na ampla e complexa especialidade *História Cultural*⁴. Silva (2003) identifica três formas de produção na tradição francesa: uma sociológica (redes de sociabilidade, modos de filiações, gerações intelectuais); outra histórica (política dos intelectuais – ritual de petições, manifestos, manifestações); por fim, a hermenêutica (análise do discurso intelectual). Para ela, “a História Intelectual, domínio pluridisciplinar por excelência, possibilita diferentes enfoques, como o dos contextos de produção de idéias, o dos agentes socioprofissionais e o das correntes de pensamento” (p. 16).

A história intelectual da educação pode ser compreendida dentro do domínio e da abordagem da história da educação. Os diferentes aspectos

analíticos da história cultural não estão dissociados, pois é necessário superar as análises internalistas (história da filosofia) e as análises externalistas (história cultural). Nesse sentido, a história intelectual constitui-se na medida em que produz sua escrita considerando a dimensão histórica (contexto) e a dimensão teórica (idéias). Tal afirmação aproxima-se do postulado de que a constituição da história intelectual pressupõe

a necessidade de integrar no campo das investigações, para além das noções de 'configurações' (Elias) e de 'campo' (Bourdieu), os paradigmas intelectuais, os *episteme*, as correntes filosóficas que interferem, direta ou indiretamente, nas representações, nas visões de mundo, condicionando sistemas de percepção, de apreciação e de classificação. (SILVA, 2003, p. 19)

A caracterização da História Intelectual como abordagem implica a existência de variadas formas de escrita sobre os intelectuais. Uma das possibilidades analíticas, explorada nesse artigo, é aquela oriunda das reflexões de Antônio Gramsci, que preconiza a indissociabilidade entre cultura e política. A interlocução com o filósofo italiano aproxima-nos da História Política, ou melhor, da Nova História Política, pois a escrita dessa especialidade praticada no século XIX privilegiava a história das grandes personalidades (políticos). A Nova História Política "que começa a se consolidar a partir dos anos de 1980 passa a se interessar também pelo 'poder' nas suas outras modalidades [...]" (BARROS, 2004, p. 107). Nessa nova abordagem são abertos espaços para investigações dos grupos subalternos, "ora preocupada com as grandes massas anônimas, ora preocupada com o 'indivíduo comum', e que por isto mesmo pode se mostrar como portador de indícios que dizem respeito ao social mais amplo" (p. 107). Para a História Política seus objetos são abordados à luz do problema do poder. Nessa possibilidade interpretativa gramsciana "são evidentes as interfaces da História Política com outros campos historiográficos [especialidades], como a História Cultural, a História Econômica, ou, sobretudo, a História Social" (BARROS, 2004, p. 109).

Segundo Vieira (2001, p. 56), "a associação entre política e cultura no pensamento de Gramsci não resulta na afirmação da supremacia do plano cultural e ideológico sobre o econômico e o social, mas sim na compreensão da cultura como lugar de síntese, de manifestação das contradições e dos antagonismos que permeiam a vida social". Essa potencialidade analítica de Gramsci será discutida a partir da trajetória intelectual de Paulo Freire, pois o método histórico pressupõe que os conceitos se constituam e se consolidem em um processo dialógico com seus objetos de análise.

INTELLECTUAL EM GRAMSCI: POSSIBILIDADE ANALÍTICA A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE PAULO FREIRE

O pensamento de Paulo Freire é marcado pela constituição de inúmeros conceitos – elementos por demais complexos para serem tratados neste texto. Mais do que discutir tais categorias, interessa-nos pôr em cena as diferentes formas de escrever, o que o define não apenas como filósofo no sentido clássico, mas como homem comprometido com a vida prática. As formas de materialização de suas idéias foram diversas, entre as quais destacamos sua ação de coordenação de projetos político-pedagógicos associados ao Movimento de Cultura Popular, ao Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação no governo João Goulart e à Secretaria de Educação do Município de São Paulo, no governo municipal de Luiza Erundina de Souza, bem como suas obras teóricas e suas cartas.

As cartas pedagógicas expressam esse sentido político da filosofia em Paulo Freire. Do conjunto das obras desse educador, existem cinco que se denominam cartas, como por exemplo: *Cartas a Guiné-Bissau* (1980); *Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe* (1980); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993); *Cartas a Cristina* (2003) e *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000). Além disso, inúmeras cartas foram publicadas na obra intitulada *Paulo Freire: uma história de vida* (2006) de Ana Maria Araújo Freire.

As cartas constituem elementos importantes para as pesquisas históricas, pois evidenciam aspectos que nem sempre são possíveis de identificar nas obras com predominância teórica de determinado autor. Nos textos de caráter filosófico (obras teóricas), a preocupação central de Paulo Freire é dar sustentação ao seu projeto político-cultural, estabelecendo, em primeiro lugar, as devidas críticas ao projeto político-pedagógico com o qual se confrontava. E, em seguida, sistematizar as diretrizes de sua proposição societária. Nessa instância, seus interlocutores eram os detentores de capital cultural – aqueles que sintetizavam e sistematizavam os projetos educacionais na sociedade brasileira. Desse modo, a natureza de seus escritos deve pautar-se na compreensão acadêmica das contradições sociais, políticas, econômicas e culturais dessa realidade, pois o discurso moderno precisa outorgar-se detentor de certa racionalidade, condição *sine qua non* para compor o panteon da filosofia e da ciência.

Por outro lado, as cartas expressam a condição intermediária entre a filosofia e a ação política de Paulo Freire. Nesses escritos, o autor estabelece interlocução com outras personagens. Em *Cartas a Cristina*, Paulo Freire dia-

loga com sua sobrinha, quando sua preocupação é escrever um texto de memória e sobre a memória de sua trajetória. Cristina solicitou que Paulo Freire escrevesse tais cartas contando sobre a vida dele. Na introdução, ele afirma:

cumprindo agora a velha promessa de escrever Cartas a Cristina, em que falo de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude, de minha maturidade, do que fiz com a ajuda dos outros e o desafio da própria realidade, teria de perceber, como condição, do meu ponto de vista, sine qua para escrever, que devo ser tão leal ao que vivi quanto leal devo ser ao tempo histórico em que escrevo sobre o vivido. (FREIRE, 2003, p. 19)

A prática de escrever cartas, ou seja, de enviar e recebê-las são construções dialógicas, formas de compartilhar experiências diárias da vida pessoal e da vida profissional. No dizer de Viñao Frago (1999), a escrita de cartas visa a “pôr ordem em suas idéias, clarificar e recordar pensamentos, sensações e sentimentos” (p. 127-28). Essa assertiva pode ser observada nas afirmações de Paulo Freire: “quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo o momento antes vivido” (FREIRE, 2003, p. 19). Em outra passagem da introdução, esse educador brasileiro indica que “é com este espírito enraizado no agora que repenso o que vivi. Daí que estas cartas, que não escondem saudades, não sejam, em nenhum momento, saudosistas” (p. 21). As correspondências de Paulo Freire são fecundas às análises da história da educação.

Entre os anos de 1960 e 1990, Paulo Freire produziu inúmeras obras, nas quais abordou os problemas da sociedade brasileira e manifestou sua crença no papel da educação no processo de constituição de um novo *ethos*. Os pesquisadores da História das Idéias e da Filosofia da Educação têm realizado inúmeras pesquisas sobre o pensamento de Paulo Freire.⁵ Nessas áreas as obras de cunho teórico constituem o *corpus* documental fundamental de análise. É necessário reconhecer a fecundidade das obras teóricas desse educador às pesquisas em História da Educação. Não obstante, com o movimento da Nova História os objetos, os problemas e as fontes documentais ganham amplitude, o que implica a relativização do papel das obras teóricas. Nesse sentido, a História da Educação e a História Intelectual da Educação passam também a atribuir importância às correspondências, aos pronunciamentos, aos escritos publicados em jornais, às ações que determinaram a criação de instituições culturais (centros de cultura, projetos educativos, etc.).

O debate contemporâneo da História, que postula a ampliação dos objetos, dos problemas e das fontes tem sua raiz na tradição marxista. Antonio

Gramsci é um desses autores que preconizaram a fecundidade de investigar a história dos grupos subalternos. Outra fonte desse movimento historiográfico é a Escola dos Annales⁶. Na definição dos Annales, a história teve de se renovar quanto às técnicas e métodos bem como em relação aos objetos e fontes históricas. De acordo com Reis (2004), “os Annales foram engenhosos para inventar, reinventar ou reciclar fontes históricas. Eles usavam escritos de todos os tipos: psicológicos, orais, estatísticos, plásticos, musicais, literários, poéticos, religiosos” (p. 23). Além disso, assevera Reis (p. 24), “o arquivo do historiador renovou-se e diversificou-se [...]. Agora, a história poderá ser feita com todos os documentos que são vestígios da passagem do homem”.

As obras de Paulo Freire expressam sua pretensão de sistematização da cultura, ou seja, de uma determinada visão de mundo (modo de pensar, de sentir, de ser e de agir) e suas propostas educativas. O conceito de cultura postulado por Gramsci sustenta nossa argumentação de que as produções teóricas de Freire sintetizaram uma interpretação da cultura brasileira, bem como formularam projetos educacionais que visavam a pôr em andamento suas concepções de mundo, de homem e de cultura. Na acepção gramsciana, cultura tem dois sentidos: visão de mundo e projetos formativos, noção essa que não foi formulada por Gramsci, já sendo assim concebida pelos gregos e pelos latinos. Para os primeiros, a palavra *paidéia* e, para os segundos, *humanitas* assumiam esse sentido resgatado por Gramsci. Contudo, o filósofo italiano não toma esse conceito tal como os gregos o entendiam, como um ideal de virtude universal. Para ele, os modos de vida, os modos de pensar e de agir de um povo são construídos historicamente.

Os modos de vida e os projetos de formação humana são construídos a partir de diversos ambientes, tais como: a família, a língua, o trabalho, a região, a classe social, a escola, o partido político, etc. São nessas esferas da vida social que se organiza e se dissemina a cultura. É nesses ambientes que se processam os diversos conflitos, as diferentes concepções de mundo. Portanto, a cultura é produto do embate e da interação das visões de mundo e das práticas sociais que perpassam esses diferentes ambientes culturais.

A experiência formativa nesses diferentes espaços de vida e de luta cultural é mediada pela intervenção daqueles que assumem as funções de organizadores dos projetos em curso nesses ambientes. Essa função mediadora é incumbência dos intelectuais, que, para Gramsci, são aqueles que participam das práticas sociais, sintetizam, sistematizam as idéias de um grupo social e propõem projetos de ação. É nesse sentido que postulamos a hipótese de que as obras de Paulo Freire sintetizam e sistematizam sua concepção de cultura.

As obras teóricas de Paulo Freire expressam a sua filosofia, um tipo peculiar de filosofia – o que poderíamos denominar de filosofia da práxis. O pensamento desse educador foi constituído no movimento cultural e político de sua trajetória intelectual. Suas idéias constituíram suas ações políticas e resultaram de suas intervenções nas esferas da política. Essa caracterização dialética da trajetória de Paulo Freire evidencia a importância de incorporar suas atividades políticas nas análises da história intelectual da educação.

Sua ação política no interior do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife no início da década de 1960, preconizava o resgate da “cultura popular, com o povo orientado por intelectuais, [a fim de] levar a uma práxis revolucionária capaz de fazer a transformação do país” (FREIRE, 2006, p. 129). Essa passagem que está no memorial do MCP postula uma tarefa peculiar à intelectualidade – organizar a cultura popular e conduzir o povo ao processo de libertação. Ao modo do Centro Popular de Cultura da UNE, o grupo fundador do MCP deu um sentido novo à cultura popular (visão de mundo construída pelos intelectuais)⁷. Nesse sentido, os intelectuais (fundadores do MCP) acreditavam no “papel da cultura no processo de formação como no da luta política pelas necessárias mudanças de que a sociedade brasileira precisava [...]” (FREIRE, 2003, p. 149).

No final da década de 1980, Paulo Freire assumiu a Secretaria de Educação do município de São Paulo. Segundo Ana Maria Freire (2006), Paulo Freire afirmava: “é um dever cívico e político que tenho diante de mim mesmo e para o povo da cidade que me acolheu tão generosamente quando voltei do exílio”. Continuava ele: “será uma oportunidade importante de testar mais uma vez na prática, desta vez nesta imensa rede pública de ensino que é a cidade de São Paulo, a minha teoria” (p. 288). No discurso de posse, indicava que

nós chegamos aqui e estamos chegando aqui, nessa casa, para humildemente cumprir com gosto um dever que nos fascina, um dever de educadores e, por isso, de políticos, com uma certa opção, é claro, por que não há educador neutro, por que não há educação neutra”. (FREIRE, 2006, p. 289)

A ação política tem um sentido central na biografia desse educador. Essa assertiva nos remete novamente ao conceito de intelectual propugnado por Gramsci: o de organizador da cultura e de mobilizador dos grupos sociais. O intelectual, na acepção do filósofo italiano, é especialista e político, ou seja, filósofo e político. Na definição do pensador sardenho, o intelectual seria o moderno príncipe. Para ele, “o moderno príncipe deve e não pode deixar de ser o enunciador e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa, de resto, criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade

coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna” (GRAMSCI, 2001b, p. 18).

Na filosofia gramsciana, o moderno príncipe seria o responsável pela movimentação da revolução comunista ou do industrialismo comunista. A trajetória de Paulo Freire não está atrelada ao projeto industrial comunista no Brasil. Não obstante, a tese de que cabe ao intelectual promover uma reforma intelectual e moral é fecunda para interpretar a trajetória do educador pernambucano. A rigor, segundo o sociólogo francês Gerard Leclerc,

o nascimento dos intelectuais é correlato à secularização da sociedade, da política e da cultura no continente europeu. Os intelectuais estão ligados à modernidade, isto é, ao secularismo, ao pluralismo religioso, ao nascimento das liberdades de pensamento e de publicação codificadas no final do século XVIII pela Revolução Francesa, sob a expressão dos “direitos do homem”. (LECLERC, 2004, p. 28-9)

Nas sociedades modernas, a figura pública ganhou outra denominação. Não é mais o filósofo, o clérigo, o letrado, mas o intelectual, na acepção francesa. E é a *intelligentsia*, na versão russa⁸. Essas denominações, aqui entendidas como sinônimos, expressam a peculiaridade da modernidade ocidental. A incursão dos intelectuais no espaço da política estabelece um caráter peculiar a esses personagens. Primeiro, porque relativiza a noção clássica reafirmada por Julien Benda em *La trahison des clercs* de que os intelectuais são responsáveis apenas pelos valores universais (cultura). Segundo, porque preconiza a compreensão de intelectual envolvido com a política, atribuindo papel central aos discursos sobre a história e sobre a sociedade. A acepção de Benda sustenta que os clérigos têm a função de guardiões da cultura, distinguindo-se da sociedade e da ordem política. Aqueles que preconizaram a indissociabilidade entre cultura e política foram acusados de traidores por Benda.

Na interpretação de Norberto Bobbio,

os clérigos de Benda são acusados de desvalorizarem os princípios que deveriam inspirar a ação do clérigo, de terem trocado os princípios da justiça e da verdade pelo princípio da utilidade da pátria ou da facção, de terem traído sua missão na medida em que se tornaram adoradores de falsos princípios. (BOBBIO, 1997, p. 75-6)

Julien Benda denunciava na obra referida acima que “no final do século XIX, aconteceu uma mudança capital: os intelectuais começam a fazer o jogo das paixões políticas; aqueles que refreavam o realismo dos povos, agora estimulavam” (BENDA, 1999, p. 66). A trajetória intelectual desse filósofo

francês reafirma a acepção clássica de intelectual – indivíduo comprometido com os princípios perenes (cultura/filosofia).

Os intelectuais envolvidos com o Caso Dreyfus, de acordo com a historiografia, inauguram um novo modo de ser. Em outros períodos da história, é possível identificar as funções intelectuais, mas sob outras denominações. Na sociedade de tipo teológica, predomina a figura do clérigo (homem do clero/da igreja). Nos grupos sociais da Grécia e do Renascimento prevalecia a acepção do letrado (litarato). Entre os especialistas, há certo consenso sobre a afirmação de “que os intelectuais apareceram por ocasião do Caso Dreyfus (anos 1894-1906, ou 1897-1899, se nos ativermos ao núcleo da polêmica pública)” (LECLERC, 2004, p. 9). Na mesma direção indica Bobbio: “embora com nomes diversos, os intelectuais sempre existiram, pois sempre existiu em todas as sociedades, ao lado do poder econômico e do poder político, o poder ideológico [...]” (BOBBIO, 1997, p. 11). No entanto, na sociedade moderna esses personagens ganharam dimensões muito mais amplas de participação pública. Na definição de Bobbio (p. 12), “vivemos em sociedades nas quais cresceu enormemente o espaço a eles concedido para se fazerem ouvir e multiplicarem-se os meios de difusão das produções intelectuais”.

A concepção oriunda do Caso Dreyfus enfatiza a aproximação entre cultura e política, isto é, entre atividade intelectual e atividade política. Para Gramsci, essa tese é fundamental para discutir o papel dos intelectuais nas sociedades modernas, pois cultura e política são indissociáveis. Entretanto, esta afirmação não implica reduzir a cultura à política ou reduzir a política à cultura, acusação feita por Bobbio ao pensamento do pensador sardenho.

A trajetória de Paulo Freire expressa os dois sentidos da vida intelectual: produção de conhecimento e intervenção na vida pública. Na primeira tarefa, estão inseridas as produções acadêmicas (pesquisas, obras); na segunda, as ações políticas (Movimento de Cultura Popular, Ministério da Educação e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) que objetivavam implementar seus projetos culturais, bem como mobilizar os indivíduos para promover a renovação cultural, política, social e econômica.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Na introdução, afirmamos que o objetivo deste artigo consistia em debater a potencialidade do conceito de intelectual gramsciano para a escrita da história intelectual da educação. O desenvolvimento desta discussão perpassou as questões referentes ao lugar da História da Educação e da História Intelectual da Educação nos campos da História e da Educação e a fecundidade do conceito de intelectual de Gramsci.

Foi demonstrado que a História da Educação não é uma especialidade da História; ao contrário, está inserida no amplo e complexo conjunto das especialidades da História Cultural, da História Política. O processo de constituição da História da Educação está vinculado ao campo da Educação; ao ser incluída, entre o grupo das ciências auxiliares da educação, a História da Educação constitui-se como abordagem (modo de fazer) da educação. Desse modo, deixa de ser um domínio, tal qual se estabeleceu no campo da História. Por outro lado, ela não constituiu um corpo teórico capaz de definir um modo específico de ver (especialidade), o que a põe na dependência de outras especialidades da História (História Política, História Cultural, etc.).

A História Intelectual nasce como domínio da História Cultural e da História Política. Não obstante, os pesquisadores da História Intelectual buscam estabelecer um modo de fazer (abordagem) próprio. Nesses termos, o esforço acadêmico tem-se dirigido para a constituição de uma reflexão metodológica que originou algumas proposições, dentre as quais, destacamos os contextos de produção de idéias, os agentes socioprofissionais, as correntes de pensamento. Ao definir a História Intelectual apenas como abordagem, há a necessidade de estabelecer-se interlocução com as diferentes especialidades da História, particularmente com a História Cultural e a História Política. Tal caracterização foi tematizada neste artigo à medida que discutimos a possibilidade analítica do conceito de intelectual de Gramsci, abordando alguns aspectos da vida de Paulo Freire. Ao eleger determinadas atividades/ações (obras, cartas, fundação do MCP, ocupação de cargos nas esferas do Estado), este exercício histórico visava a evidenciar a fecundidade do conceito de intelectual especialista e político para a escrita da História Intelectual da Educação.

GRAMSCI'S CONCEPT OF INTELLECTUAL: CONTRIBUTIONS TOWARDS WRITING THE INTELLECTUAL HISTORY OF EDUCATION

ABSTRACT: The article sets out to discuss the profundity of Antonio Gramsci's concept of intellectual for the writing of the history of education, especially the intellectual history of education. The narrative synthetically presents the process of the constitution of the field of the History of Education and the Intellectual History of Education, articulating them with the fields of History and Education. It revisits this Italian philosopher's principal reflections on intellectual history and establishes a dialogue between the concept of intellectual as organizer of culture and the intellectual journey of Paulo Freire. As a basis it uses the debate on Historiography and the Historiography of Brazilian Education to raise the issue of the place of the History of Education and of the Intellectual History of Education in the fields of History and Education and in

the literature of Intellectual History and Intellectual Sociology, especially in *Prison Notebooks*, in order to discuss the theme of the analytical possibility of a Gramscian discussion. This study sustains the potentiality of the concept of intellectual as organizer of culture to discuss the actions of characters and groups which have set up cultural and educational projects and occupy functions in different spheres of State and civil society.

KEYWORDS: History of Education. Intellectual History of Education. Intellectuals. Gramsci.

NOTAS

1. A História da Educação ao se constituir no campo da Educação ocupou (no projeto dos renovadores da educação) um papel secundário no processo de formação do pedagogo e do professor, pois foi transformada em disciplina formadora. As áreas que ganharam status de ciências auxiliares da educação foram a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação e a Biologia da Educação. Nesse artigo não será explorada esta discussão. Sugerimos consultar Miriam Warde (1990) e Marta Carvalho (2004) para aprofundar esta problemática.

2. Barros utiliza os termos enfoque e abordagem com sentidos diferentes. Na discussão de Miriam Warde os dois termos têm o mesmo sentido. Para Barros, enfoque está relacionado aos modos de ver (teorias) e abordagem está associada aos modos de fazer (métodos).

3. Os volumes organizados por Jacques Le Goff e Pierre Nora expressam o movimento da Nova História Cultural: “a novidade parece-nos estar ligada a três processos: novos problemas, colocam a causa da história; novas abordagens, enriquecem, subvertem os setores tradicionais da história; novos objetos, enfim, aparecem no campo epistemológico” (LE GOFF; NORA, 1995, p. 12).

4. A classificação sistematizada por Darnton é uma dessas tentativas.

5. Neste artigo não será feita uma discussão referente às potencialidades da obra de Freire para as pesquisas em História da Educação, pois historicamente as produções teóricas e filosóficas foram eleitas fontes por excelência para a História da Filosofia, Filosofia da Educação e História das Idéias. Ou seja, essas potencialidades são exploradas à exaustão pela tradição acadêmica, particularmente pela Filosofia da Educação.

6. Para maior compreensão da contribuição da Escola dos Annales, consultar Reis (2000).

7. Essa definição diferencia-se do conceito de cultura popular estabelecido por Gramsci. Para ele, cultura popular expressava as visões de mundo dos grupos subalternos, portanto, plural, fragmentada, cabendo aos intelectuais dar unidade ao folclore (filosofia). Cultura popular e folclore eram entendidos da mesma forma. Entre o grupo do CPC e do MCP cultura é diferente de folclore, esse último expressando a

tradição. No entanto, o papel dos intelectuais é central ao projeto político de Gramsci e ao do grupo de Paulo Freire, embora para o filósofo italiano tais personagens devam emergir do povo. Já para o grupo do MCP e do CPC, os intelectuais eram oriundos de estratos intermediários (classe média). Para aprofundar esse debate sugerimos consultar Renato Ortiz (1994).

8. Para aprofundar a compreensão do processo de aparecimento dos termos e conceitos *intelligentsia* e intelectual sugerimos consultar Carlos Eduardo Vieira (2008) e Norberto Bobbio (1997).

REFERÊNCIAS

BARROS, J. D. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BENDA, J. A traição dos intelectuais. In: BASTOS, E. R.; RÉGO, W. D. L. *Intelectuais e política: a moralidade do compromisso*. São Paulo: Olho d'Água, 1999, p. 65-121.

BOBBIO, N. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARR, E. P. *O que é história?* São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CARVALHO, M. M. Revisitando a historiografia educacional brasileira. In: MENESES, M. C. (Org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 375-99.

_____. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, M. C. (Org.). *Historiografias brasileiras em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 329-54.

DARNTON, R. *O beijo de lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FREIRE, A. M. A. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba, São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 136-195.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Civilização Brasileira, v. 2. 2001a.
- _____. *Cadernos do cárcere*. Civilização Brasileira, v. 3, 2001b.
- LECLERC, J. *Sociologia dos intelectuais*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.
- LE GOFF, J.; NORA, P. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- REIS, J. C. *Escola dos annales: a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SILVA, H. R. A história intelectual em questão. In: LOPES, M. A. (Org.). *Grandes nomes da história intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 15-24.
- _____. *Fragmentos da história intelectual: entre questionamentos e perspectivas*. Campinas: Papirus, 2002.
- VIEIRA, C. E. O movimento pela escola nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 18, 2001, p. 53-74.
- _____. *Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a História Intelectual*. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, n. 16, p. 63-86, 2008.
- VIÑAO FRAGO, A. *Leer y escribir: historia de dos practicas culturales*. México: Fundación Voces y Vuelos, 1999.
- XAVIER, L. N. Balanço do Primeiro Congresso Brasileiro de História da Educação. *Primeiro Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: www.sbhe.org.br. Acesso em: 01 jun. 2009.
- WARDE, M. J. Questões teóricas e de método: a História da Educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, D. et al. (Orgs.). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. Contribuição da história para a educação. *Em aberto*. Brasília, INEP, n. 47, p. 3-11, 1990.

NÉVIO DE CAMPOS é Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, coordenador do Grupo de Estudo: História, intelectuais e educação no Brasil e no Paraná do oitocentos e do novecentos (CNPq).
Email: nmestrado@ig.com.br
