



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GEOVANE SILVA BELO

**UMA IDEIA DE EDUCAÇÃO EM BENEDITO NUNES: HUMANISMO,
AUTODIDATISMO E UNIVERSALISMO CULTURAL**

BELEM
2018

GEOVANE SILVA BELO

**UMA IDEIA DE EDUCAÇÃO EM BENEDITO NUNES: HUMANISMO,
AUTODIDATISMO E UNIVERSALISMO CULTURAL**

Tese apresentada como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Linha Educação, Cultura e Sociedade, sob a orientação da Professora Doutora Sônia Araújo.

BELÉM - PARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BELO, Geovane Silva

Uma Ideia de Educação em Benedito Nunes : Humanismo, Autodidatismo e Universalismo Cultural /
Geovane Silva BELO. - 2018.

168 f. : il. color.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da
Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Sonia Maria da Silva ARAÚJO

1. Benedito Nunes. 2. Educação. 3. Humanismo. 4. Autodidatismo. 5. Universalismo Cultural. I.
ARAÚJO, Sonia Maria da Silva , *orient.* II. Título

CDD 016.37

GEOVANE SILVA BELO

**UMA IDEIA DE EDUCAÇÃO EM BENEDITO NUNES: HUMANISMO,
AUTODIDATISMO E UNIVERSALISMO CULTURAL**

Banca Examinadora

**Sonia Maria da Silva Araújo - Orientadora
Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará – UFPA**

**Joel Cardoso da Silva
Doutor em Letras: Literatura Brasileira e Intersemiótica
Universidade Federal do Pará – UFPA**

**Carlos Jorge Paixão
Doutor em Educação
Universidade Federal do Pará – UFPA**

**Lucilinda Ribeiro Teixeira
Doutora em Comunicação e Semiótica
Universidade da Amazônia**

**José Guilherme Castro
Doutor em Letras
Universidade da Amazônia**

Data de aprovação: ____/____/____

AGRADECIMENTOS

Agradecer significa, sobretudo, um gesto confessional de gratidão, em que a memória se coloca sempre diante do passado e das companhias do presente. Eu, enfurnado na angústia do verbo, seja literário ou acadêmico, sou dos sujeitos que mais esquecem as pessoas do que as lembra; então, para ser breve e sucinto e não usar palavras afoitas e desnecessárias e também para não alargar o esquecimento, apenas agradecerei a poucas pessoas:

Minha mãe, Cleonice Belo, meu pai, Benedito Belo, a quem dedico esta pesquisa (chamado de Bené como o Nunes). Meu pai é um sábio sem filosofia, o que o torna um homem bem mais interessante. Agradeço a Sônia Araújo pela dedicação, esmerada com a leitura e com a estrutura do trabalho, e aos professores Doutores, presentes na banca de defesa de Tese: Carlos Paixão (amigo das letras que este Doutorado me deu, conhecedor de teorias como poucos e sensível esteta do conhecimento), José Guilherme Castro (professor de uma serenidade, inteligência e humanismo admiráveis), Lucilinda Teixeira (uma estudiosa com olhos e gestos de caridade constantes, coisa de semiótico) e Joel Cardoso (meu orientador de mestrado e figura insubstituível na minha trajetória). Agradeço a Nataly, companheira destes anos loucos de trabalho e estudo e, sobretudo, aos meus alunos, agentes responsáveis pela transformação diária deste jovem-aprendiz, principalmente, os da UFRA e do GELIAM, com os quais vivencio o ensinar-aprender cotidiano.

“Neste momento inolvidável...”, assim começaria eu se fosse fazer um discurso, na acepção vulgar de comovida peça oratória, fofa e balofa, que me desgosta, embora aprecie o Padre Vieira, – mais o das cartas que o dos sermões – aparentemente fofos e balofos sermões, no entanto escritos com as galas todas disponíveis da língua portuguesa do século XVII. Gosto de dar aulas, mas não me proponho a entediá-los. Habitado, porém, às preleções ordenadas, segundo um procedimento que desde cedo adotei no ensino, fingirei nessa alocução rememorativa a ser-vos apresentada, pois que ela é memória com prolongamentos analíticos e críticos ao final, que estou obedecendo a um plano de aula”.

Trecho de abertura do Discurso proferido por ocasião da titulação de Professor Emérito da *Universidade Federal do Pará*, em 30 de novembro de 1998. (NUNES, 2012, p. 1997).

RESUMO

BELO, Geovane Silva. **Uma ideia de Educação em Benedito Nunes: Humanismo, Autodidatismo e Universalismo Cultural. 2018. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.**

Este texto de tese analisa a ideia de Educação no contexto do pensamento de Benedito Nunes, a partir de seu itinerário e de seus discursos, em especial, sobre educação. Nesta análise, relacionam-se a sua trajetória intelectual, o seu engajamento, a formação e os posicionamentos discursivos, destacando-se nestes últimos os interdiscursos. A base teórico-metodológica utilizada pautou-se na História Intelectual e na Análise do Discurso, segundo Maingueneau, Foucault e Bakhtin. O *corpus* para análise foi composto de 7 (sete) textos de Benedito Nunes, quais sejam: Discurso no quinto aniversário da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* (1960); Um conceito de cultura (1973); A esperança na Educação (s/d); Quase um plano de aula (1998); Universidade e Regionalismo (1999); Universidade e Identidade Brasileira (2007); Discurso de agradecimento pelo recebimento do título de Doutor Honoris Causa pela *Universidade da Amazônia* (2009). Também foram escolhidos outros textos-produto de Benedito Nunes, potencialmente interdiscursivos, capazes de proporcionar maior aprofundamento sobre a sua ideia de educação. O objetivo do trabalho é “compreender a ideia de educação em Benedito Nunes, a partir da Análise do Discurso, tendo como referência a trajetória intelectual do professor-pensador e práticas discursivas produzidas por ele, especialmente vinculadas ao campo da educação”. As questões da pesquisa são: 1. Qual a compreensão que um filósofo, professor-pensador, da ‘envergadura’ de Benedito Nunes, tem da educação? 2. Como esta compreensão pode contribuir para uma concepção mais aprofundada da ideia de educação, em especial da universidade? Os resultados demonstram que o professor Benedito Nunes constrói uma ideia de educação em que a transmissão da cultura e do conhecimento fundamentam a atividade docente, para ele educação se constitui de práticas que não devem se restringir ao tecnicismo e ao utilitarismo. O professor-pensador escreve ensaios, nos quais, didaticamente, enfatiza a visão de Universidade a partir da ênfase às humanidades como capazes de formar um “espírito universitário”, no qual um humanismo alargado possibilite uma formação ética e universal. O ensinar-aprender também é impulsionado pelas relações intersubjetivas com as gerações, com a *intelligentsia* local e torna-se estatuto de construção do conhecimento autodidata. As práticas discursivas de Benedito Nunes revelam um *ethos*, uma imagem de si, por isso a ideia de educação está próxima da noção de cultura geral, letrada, em que o regional se universaliza. A trajetória do professor-pensador Benedito Nunes apresenta esta acepção à medida que os estudos filosóficos, a produção de ensaios, a interpretação da cultura e a apreciação artística, em lugares discursivos e nas atividades acadêmicas, indicam uma formação e um posicionamento privilegiado. A vida filosófica e a prática docente se coadunam. Ao fim, a tese defendida é que o humanismo de Benedito Nunes ocupa a centralidade da sua ideia de educação, que pende para uma visão essencialista da cultura, mesmo que, por vezes, atravessada pela perspectiva histórico-crítica. A universidade é o lugar de transmissão da cultura, baseada na ideia elevada de um conhecimento universal e autodidata.

Palavras-chave: Benedito Nunes; Educação; Humanismo.

ABSTRACT

BELO, Geovane Silva. **An idea of Education in Benedito Nunes: Humanism, self-learning and Cultural Universalism. 2018. 281f. Thesis (Doctorate in Education) - Federal University of Pará, Belém, 2018.**

This thesis text analyzes the idea of Education in the context of Benedito Nunes' thinking, based on his itinerary and his speeches, especially on education. In this analysis, they relate to their intellectual trajectory, their engagement, the formation and the discursive positions, highlighting in the latter the interdiscourses. The theoretical-methodological basis used was based on Intellectual History and Discourse Analysis, according to Maingueneau, Foucault and Bakhtin. The corpus for analysis was composed of 7 (seven) texts by Benedito Nunes, namely: Discourse on the fifth anniversary of the Faculty of Philosophy, Sciences and Letters (1960); A concept of culture (1973); The hope in Education (s / d); Almost a lesson plan (1998); University and Regionalism (1999); University and Brazilian Identity (2007); Thank you for receiving the title of Doctor Honoris Causa by the University of the Amazon (2009). Other product texts of Benedito Nunes were also chosen, potentially interdiscursive, capable of giving more depth to his idea of education. The objective of this work is to "understand the idea of education in Benedito Nunes, based on Discourse Analysis, with reference to the intellectual trajectory of the teacher-thinker and discursive practices produced by him, especially linked to the field of education." The research questions are: 1. What understanding does a philosopher, teacher-thinker, of Benedito Nunes' 'wingspan' have of education? 2. How can this understanding contribute to a deeper conception of the idea of education, especially of the university? The results demonstrate that Professor Benedito Nunes builds an idea of education in which the transmission of culture and knowledge base the teaching activity, for him education consists of practices that should not be restricted to technicalism and utilitarianism. The thinker writes essays, in which he emphasizes the university view from the emphasis on the humanities as capable of forming a "university spirit" in which a broad humanism enables an ethical and universal formation. Teaching-learning is also driven by intersubjective relations with the generations, with the local intelligentsia, and becomes the statute of self-taught knowledge construction. The discursive practices of Benedito Nunes reveal an ethos, an image of himself, so the idea of education is close to the notion of general, literate culture, in which the regional is universalized. The trajectory of the teacher-thinker Benedito Nunes presents this meaning as philosophical studies, the production of essays, the interpretation of the culture and the artistic appreciation, in discursive places and in the academic activities, indicate a formation and a privileged positioning. Philosophical life and teaching practice fit together. In the end, the thesis defended is that Benedito Nunes's humanism occupies the centrality of his idea of education, which depends on an essentialist view of culture, even though it is sometimes crossed by a historical-critical perspective. The university is the place of transmission of culture, based on the lofty idea of universal knowledge.

Key words: Benedito Nunes, Education, Humanism.

RESUMEN

BELO, Geovane Silva. **Una idea de la Educación en Benedito Nunes: Humanismo, Autodidactivismo y Universalismo Cultural. 2018. 268f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.**

Este texto de tesis analiza la idea de la educación en el contexto del pensamiento de Benedito Nunes, a partir de su trayectoria y de sus discursos, en especial, sobre la educación. En ello el análisis, relaciona su trayectoria intelectual, su compromiso, y la formación y posicionamientos discursivos, se destaca en estos últimos los interdiscursos. La base teórico-metodológica utilizada busca en la História Intelectual y Análisis del Discurso, según Maingueneau, Foucault e Bakhtin. El *corpus* para análisis está hecho por 7 (siete) textos de Benedito Nunes, que son: “Discurso no quinto aniversário da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* (1960); Um conceito de cultura (1973); A esperança na Educação (s/d); Quase um plano de aula (1998); Universidade e Regionalismo (1999); Universidade e Identidade Brasileira (2007); Discurso de agradecimento pelo recebimento do título de Doutor Honoris Causa pela *Universidade da Amazônia* (2009)”. También fueron elegidos otros textos de Benedito Nunes, potencialmente interdiscursivos, capaces de proporcionar mayor profundidad sobre la idea de educación. El objetivo del trabajo es “comprender la idea de educación en Benedito Nunes, a partir del Análisis del discurso, teniendo como referencia la trayectoria intelectual del profesor-pensador y prácticas discursivas producidas por él, especialmente vinculadas al campo de la educación”. Las cuestiones de la investigación son: 1. ¿Cuál es la comprensión que un filósofo, profesor-pensador, de la ‘envergadura’ de Benedito Nunes, tiene sobre la educación? 2. ¿Cómo esta comprensión puede contribuir para una concepción más profunda de la idea de educación, en especial de la universidad? Los resultados muestran que el profesor Benedito Nunes construye una idea de la educación en que la transmisión de cultura y del conocimiento fundamenta la actividad docente, para él la educación se construye de prácticas que no se deben restringir al tecnicismo y utilitarismo. El profesor-pensador escribe ensayos, en los cuales, didácticamente, enfatiza la visión de la universidad con énfasis en las humanidades como capaces de formar un “espíritu universitario”, en lo cual el humanismo alargado posibilite una formación ética y universal. El enseñar-aprender también es impulsado por las relaciones intersubjetivas con las generaciones, con la *intelligentsia* local y se vuelve estatuto de construcción del conocimiento autodidacta. Las prácticas discursivas de Benedito Nunes revelan un *ethos*, una imagen de ello, por esto la idea de educación está cercana a la noción de cultura general, letrada, en que el regional se universaliza. La trayectoria del profesor-pensador Benedito Nunes presenta este significado en la medida que sus estudios filosóficos, la producción de ensayos, la interpretación de la cultura y el aprecio artístico, en lugares discursivos y en las actividades académicas, muestran una formación y un posicionamiento privilegiado. La vida filosófica y la práctica docente se juntan. Al final, la tesis defendida es que el humanismo de Benedito Nunes, ocupa la centralidad de sus ideas sobre la educación, y pesa para una visión esencialista de la cultura, mismo que, por veces, atravesada por la perspectiva histórico-crítica. La universidad es el lugar de trasmisión de la cultura, basado en la idea elevada de un conocimiento universal y autodidacta.

Palabras-llave: Benedito Nunes; Educación; Humanismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Benedito Nunes, Max Martins e Maria Sylvia Nunes	71
Figura 2 – Benedito Nunes lendo na “Torre da Estrela”	85
Figura 3 – Charge de João Bosco representando o escritor Benedito Nunes	88
Figura 4 – Pannel da Exposição em comemoração aos 80 anos de vida	98
Figura 5 – Olhar de Benedito Nunes	131
Figura 6 – Página do Jornal de Minas Gerais, texto “A Esperança na Educação	152
Figura 7 – Benedito Nunes em sala de aula	160

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	28
2.1. PESQUISAS SOBRE BENEDITO NUNES	28
2.2. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	34
2.2.1. HISTORIA INTELECTUAL	34
2.2.2. ANÁLISE DO DISCURSO E O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	43
3. BENEDITO NUNES: TRAJETÓRIA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS DISCURSIVAS	66
3.1 PERCURSOS E TRILHAS DE UM AUTODIDATA	66
3.2. O PROTAGONISTA DA SUA FORMAÇÃO	74
4. DO HUMANISMO AO UNIVERSALISMO: UMA IDEIA DE EDUCAÇÃO	87
4.1 LINGUAGEM, CRÍTICA E ETHOS	87
4.2 UNIVERSALISMO E UNIVERSIDADE	102
4.3 CULTURA E HUMANISMO	130
4.4 AUTODIDATISMO E ESSENCIALISMO	159
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
FONTES	200
REFERÊNCIAS	203
ANEXOS:	
ANEXO I - GRELHA DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	214
ANEXO II- <i>CORPUS</i> : DISCURSOS DE BENEDITO NUNES SOBRE EDUCAÇÃO	226

1. INTRODUÇÃO

Neste texto de tese, analiso uma ideia de educação presente no pensamento de Benedito Nunes, manifestada em ensaios acadêmicos publicados de 1960 a 2009, que tratam especialmente do campo da educação, com destaque para questões referentes à universidade na região Norte do Brasil. A partir de seu itinerário e práticas discursivas, foi possível capturar essa ideia, descrevê-la e analisá-la em meio à visão filosófica de mundo do pensador-filósofo e de uma certa compreensão da cultura no contexto das ciências humanas e sociais.

Ingressei em 2014 no Programa de *Pós-Graduação em Educação*, PPGED, da *Universidade Federal do Pará*. Atenho-me, antes de me referir ao objeto de estudo, a uma síntese das experiências neste programa, alguns trânsitos e desvelamentos. A primeira sensação de ingressar em um Doutorado é a que se está trilhando uma etapa final da carreira docente. Esta é uma visão bem fácil de se esvair, quando a paisagem se altera diante do panorama de aprendizados ainda não alcançados. Primeiramente, porque o próprio processo de seleção e a formulação de um novo projeto revelam nossas inseguranças. No PPGED, ingressei com uma proposta de estudo voltada para a relação entre Ensino e Literatura na Amazônia, dando continuidade a discussões que principiei no Programa de Pós-graduação em Artes no Mestrado Acadêmico. Já nas primeiras orientações do Doutorado, compreendi a necessidade de adaptação e de constituição de uma aproximação com os estudos da Linha Educação, Cultura e Sociedade, bem como a inserção em pesquisas do Grupo ECOS (Constituição do Sujeito, Cultura e Educação) ao qual passei a estar vinculado no Programa, sob a coordenação de minha orientadora.

As primeiras angústias surgiram na definição de um objeto de pesquisa que comportasse as relações entre a linha do programa de Pós-graduação em Educação à qual me vinculei e as minhas experiências como pesquisador. O primeiro recorte temático se assentou na perspectiva de realizar um estudo sobre a concepção de Educação presente em romances do paraense Dalcídio Jurandir e construir uma análise dos aspectos narratológicos e discursivos da trajetória intelectual do próprio autor na Educação, em uma simbiose confessional entre autoria e a ficção dalcidiana. A pesquisa deixou de ser realizada ainda em seu germinar por conta da aproximação com outro trabalho, localizado a partir do levantamento inicial do Estado da Arte.

O Programa de *Pós-Graduação em Educação* se tornou o lugar de ebulição de um conhecimento mais aprofundado no campo teórico e social; a interlocução com os

professores, com a orientação e o meu envolvimento nas disciplinas, nos projetos de pesquisa, contribuíram decisivamente para o aperfeiçoamento da minha formação e do meu itinerário, produzindo inclusive mudanças de pensamento e um entendimento mais lúcido sobre estudos críticos, pós-críticos, estudos culturais, concepções e teorias educacionais, novas abordagens metodológicas e o reconhecimento identitário como pesquisador com algumas teorias, como as decolonias, as pós-coloniais na América Latina, os estudos biográficos e sobre intelectuais. Esta vivência, sobretudo, tornou-se um momento de novos fluxos, de novas perspectivas inclusive profissionais nos campos da educação.

Em especial, na disciplina “Intelectuais e Circulação de ideias”, ministrada pela Doutora Sônia Araújo, orientadora também desta tese, foram discutidas as bases teóricas sobre história intelectuais, histórias das ideias, estudos comparados em Educação, estudos históricos sobre memória, autobiografia, autoficção, biografia coletiva e sobre história da Educação e intelectuais na América Latina. Enfim, na perspectiva de relacionar Cultura e Educação, com muitas reformas necessárias e, a partir da dinâmica intensa de leituras teóricas, o projeto que acabou se esboçando foi: “Uma Ideia de Educação em Benedito Nunes: Humanismo, Autodidatismo e Universalismo Cultural”.

Agora, vamos à introdução propriamente dita deste trabalho de Doutorado.

Esta tese tem como objetivo “compreender a ideia de educação em Benedito Nunes, a partir da Análise do Discurso, tendo como referência a trajetória intelectual do professor-pensador e práticas discursivas produzidas por ele, especialmente vinculadas ao campo da educação”. Para isso, o trabalho se empenha no estudo das relações interdiscursivas, de sua biografia e autobiografia como um *ethos discursivo* e sua formação, trajetória como docente, crítico e intelectual da Amazônia. Os discursos serão analisados a partir de suas condições de existência, o *corpus* que interessa a esta pesquisa são textos-produtos apresentados em lugares institucionalizados ou publicados em livros, jornais, revistas acadêmicas ou plataformas de mídias.

A Educação ocupa certo lugar no conjunto do pensamento de Benedito Nunes, mas o exercício docente esteve no centro das ocupações do professor e sua representação na intelectualidade brasileira o levou a ocupar um papel de evidência na universidade, por isso sua voz atingiu uma legitimidade no seio da instituição e também fora dela. Os posicionamentos de Benedito Nunes, embora dispersos pelo caráter circunstancial dos discursos sobre a Educação, demonstram correspondências e são fontes que apontam para um domínio enunciativo particular da trajetória do intelectual e também uma visão sobre a

Universidade que (re)produz, na sua interioridade, aspectos históricos, políticos e ideológicos. Não haveria, pois, uma pedagogia de Benedito Nunes, mas uma ideia de Educação, de Universidade, de formação intelectual e humanística, ambas imbricadas na “vida filosófica”, e em seu autodidatismo.

A pesquisa não pretende colaborar com uma mitificação da figura de Benedito Nunes nas esferas acadêmicas, mas apresentar suas contribuições como intelectual à Educação, o percurso do crítico, o pensamento na área e a questão da autoria ou locução, já que o sujeito, professor-pensador, assume uma responsabilidade enunciativa. Para tal, cabe pensar a formação discursiva - memória e interdiscursividade - o gênero ensaístico e o posicionamento discursivo como categorias que sugerem um percurso, uma trajetória e um gesto de leitura do pensamento educacional, em correlações possíveis do autor com outros discursos, vozes, em redes de sociabilidade, indicando o pertencimento e uma unidade de geração entre intelectuais. Da materialidade linguística emergem cenas enunciativas, isto é, marcas discursivas explícitas ou implícitas nas práticas orais e escritas. Isto porque o discurso se constitui um jogo entre o linguístico e o extralinguístico, no qual despontam vozes em instâncias dialógicas; o já-dito, o não-dito e o dito se trançam e implicam traços ideológicos e históricos.

O intelectual, sujeito enunciativo, como tal, constrói, em sua capacidade metagenérica, diversos “tipos de enunciados relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Suas ações discursivas em gêneros como palestras, artigos, entrevistas, documentários, anotações, planejamento de aulas, resenhas ou até mesmo em cartas pessoais e relatos podem apresentar cenas enunciativas, de sujeitos que não são nem a origem, nem o fim dos sentidos, mas que assumem posições variáveis que ajudam a compreender sua trajetória e seu pensamento intelectual, a circulação de ideias em universos, campos, espaços discursivos.

Na vasta produção escrita do Benedito Nunes (ensaios sobre ciência, filosofia e religião, cultura, mas também em entrevistas, prefácios, resenhas, palestras, aulas), a Educação se apresenta transversalmente em determinados discursos, tonalizados pela ideia de universidade ou categorias como o humanismo, o autodidatismo, a cultura, a crítica e o universalismo. Duas apresentações, por exemplo, tiveram estes tópicos em debate, como na sessão comemorativa do 5º aniversário da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Pará* em 1960 e na *Aula magna de abertura do curso de filosofia* proferida em 1973 na UFPA sob o título “Um conceito de Cultura”.

Em outra ocasião, apresentou um texto em que hibridiza o gênero ensaio e relato de vida, no qual tratou de sua trajetória na Educação: “Quase um plano de aula”. O título é uma “fusão de horizontes” (RICOUER, 2005) entre a vida como uma unidade ou projeto e a organização pedagógica do professor. O discurso foi dividido em: “1- Filosofia no Ginásio; 2- Como aprendi a dar aulas ou, ainda, como comecei a ensinar; 3- Autodidatismo e formação; 4- Meus patronos, pais espirituais”. Este texto intitula-se *Discurso proferido por ocasião da titulação de Professor Emérito da Universidade Federal do Pará*¹, em 30 de novembro de 1998, manifestando correlações interdiscursivas com o momento discursivo (a titulação) e o lugar enunciativo (a universidade). Benedito tomou a Educação como mote em outro discurso, agora no evento comemorativo dos 40 anos do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Pará em 28 de fevereiro de 2005, no qual parte da história desse bacharelado é debatida (BENEDITO NUNES, 2007).

Na obra *Amigo Chico: fazedor de Poetas* (BENEDITO NUNES, 2001), livro memorialístico introduzido e organizado por Benedito Nunes sobre o professor Francisco Paulo Mendes, “Mendes” está situado como guia da *intelligentsia*² paraense frequentadora do Café-central na Belém da segunda metade do século XX. Afetuosamente chamado de “Chico”, F. Mendes foi determinante no itinerário e na história intelectual de Benedito Nunes, iniciada na docência e na crítica literária. Outro livro, paráfrase do título primeiro, *O amigo Bené: fazedor de rumos* (CHAVES, 2011), homenageia agora Benedito Nunes, organizado pela professora Lilia Silvestre Chaves³, a coleção traz um conjunto de depoimentos de amigos, familiares, escritores e estudiosos sobre o professor, crítico literário e filósofo paraense.

Benedito Nunes pode ser considerado artífice participante dos movimentos acadêmicos da Educação na Universidade paraense, tal qual um crítico e integrante da história do ensino superior em Belém. Em discurso, declarou: “a Universidade só adquire existência cultural depois que fica impregnada desse espírito [universitário] sob a inspiração do qual poderá produzir aquilo que constitui a mais alta expressão da vida universitária – a cultura”

¹ As resenhas, as críticas literárias e discursos escritos e publicados em diversos jornais e revistas por Benedito Nunes foram reunidos e organizados por Vitor Sales Pinheiro no livro *Do Marajó ao Arquivo, breve panorama da cultura no Pará*, Secult/pa, ed.ufpa, 2012. *Quase um Plano de Aula*, p. 197.

² *Intelligentsia* é o termo utilizado por Benedito Nunes e correntemente por intelectuais do campo da filosofia, para conceituar pensadores (poetas, professores, médicos, advogados e artistas). Em Belém, muitos destes são autodidatas e atuam em diversas áreas consideradas eruditas, muitos professores-intelectuais, por exemplo, não tem formação especializada como Haroldo Maranhão, Max Martins, Benedito Nunes, Francisco Paulo Mendes.

³ *Lilia Silvestre Chaves*, sobrinha de Benedito Nunes, é escritora, professora da *Universidade Federal do Pará*, estudiosa da Literatura da Amazônia, tem escritores sobre José Veríssimo, Mário Faustino, conviveu com Benedito Nunes, desde a década de 1970 e frequentava a Casa da Estrela onde o autor residia e onde ocorriam encontros intelectuais.

(2012, p.193). Os elementos históricos ocupam um lugar de destaque nos discursos de Benedito Nunes, por isso os ensaios não discutem aspectos curriculares, mas uma formação ética e intelectual na Universidade. Seus posicionamentos, por vezes, traspassam uma fragilidade institucional e sugerem uma esperança na educação baseada na responsabilidade docente e institucional. A Universidade deveria ter condições de atender às questões regionais, sem restringir o conhecimento ao local e a um estado de natividade perene. Assim, como intérprete da cultura amazônica, mas marcado por uma concepção de mundo cosmopolita, Benedito desenvolve um pensamento marcado pela relação entre a cultura e o universalismo, posto que seu posicionamento defende a construção do conhecimento não regionalista nas instituições superiores.

Em outro ensaio, *Universidade e o regionalismo* (1999), enfoca a relação difusa entre a instituição superior e o ideário regional. Com tal discurso, Benedito Nunes ratifica seu papel de intérprete da *intelligentsia* Amazônica e mostra como, no gênero ensaístico, sua crítica se expande para além do binômio filosofia-literatura, alcançando a cultura e a universidade. Este último ensaio, como atividade discursiva acadêmica, foi a aula inaugural da UFPA em abril de 1999. Em suma, *regionalismo* é apreendido como expressão singularizadora de um espaço geograficamente determinado, todavia a condição histórica da Amazônia explica o uso da palavra na relação com a universidade. O professor cita importantes intelectuais da fase anterior à Universidade como José Veríssimo e Inglês de Souza como “fase pré-universitária” e aponta a crise identitária da instituição na Amazônia do século XX. A crise é uma categoria também muito importante nas reflexões empreendidas pelo autor. Ele salienta, em variados gêneros e campos, a crise do pensamento, a crise da cultura e, nos interdiscursos, sugere uma crise da universidade.

Benedito Nunes prossegue com ensaios que sublinham registros, uma historicidade sobre a Educação. Ao tratar da cultura no Pará, dá ênfase à cultura como uma prática privilegiada de homens (e de poucas mulheres), ligados a atividades eruditas, literárias, acadêmicas, em um movimento inclinado ao modernismo, ao jornalismo cultural, ao teatro, a encontros intelectuais, em um espaço discursivo da cidade de Belém do Século XX. Em extrato, as leituras de Benedito Nunes evocam questões filosóficas como da história e do tempo, da cultura geral, da dicotomia entre conhecimento científico e humanidades, da produção literária de autores da literatura brasileira (sem excluir os da Amazônia), de um “extrativismo cultural”, do humanismo e da esperança como núcleo da educação. Esta visão sobre educação também se mostra filiada a uma linhagem filosófica, atravessada por um

essencialismo universalista, uma crítica que não aponta para uma transformação social e, por vezes, recai em um intelectualismo fechado ou pessimismo cultural na Amazônia. Ainda assim se faz relevante estudar seu pensamento educacional, sua trajetória e formação discursiva como professor-pensador, inclinado a uma ideia enviesada, entre uma noção tradicional e histórico-crítica, que na sua centralidade tem um *ethos* humanista e universalista, na qual o professor ocupa o papel de guia intelectual e transmissor do conhecimento e da cultura.

Benedito Nunes se inclina para um autodidatismo no ensinar/aprender e sua história intelectual está identificada com um cosmopolitismo (SAID, 2007). Sua contribuição implica as questões nesta pesquisa: qual a compreensão que um filósofo, professor-pensador, da ‘envergadura’ de Benedito Nunes, tem da educação? Como esta compreensão pode contribuir para uma concepção mais aprofundada da ideia de educação, em especial da universidade? Para Maingueneau (2015), os nós do discurso constituem questões e problemas. Um nó desta tese seria: pode um pensador não ocupado com as teorias educacionais apresentar uma ideia de educação? Um problema estaria imbricado em uma situação: quais os posicionamentos e o papel que Benedito Nunes dá a educação nestes discursos? Entre outras razões adjacentes, os discursos apresentam um estatuto, uma legitimação em determinadas condições de existência, revelam uma possível autoria, responsabilidade fundada na singularidade, na relativa unidade entre autor e obra. Em relação à educação, Benedito Nunes não seria mais um locutor/escritor do que propriamente um autor, já que seus textos na área não constituem uma obra? Segundo M. Foucault (2000), a noção de autor é discursiva e está inscrita em um conjunto de textos ligados a um nome. Cabe responder se Benedito Nunes, a partir de sua trajetória como professor-pensador na vida universitária, sujeito da cultura, pesquisador, orientador, ensaístas e mestre assume esta posição de autoria. Por estas razões e indagações (que não cessam nem exaurem o objeto) acredito na relevância deste estudo no Programa de Pós-graduação em Educação da *Universidade Federal do Pará*.

As contribuições do professor às ciências sociais e à interpretação da cultura e da regionalidade se tornam, então, fundamentais à educação, pois cooperam na formação de novos pensadores, professores-pesquisadores, artistas, historiadores, geógrafos, sociólogos, críticos e pedagogos, entre outros. Benedito Nunes defendia uma visão não-regionalista da região, que fugisse das fantasias românticas e das ilusões de inocência virginal, pois via, como declarou em entrevista, a distância como forma eficaz de proximidade. Neste mesmo

testemunho a José Castello, afirmou: “Não sou uma planta nativa” (BENEDITO NUNES, 1996, p. 1).

Benedito José Viana da Costa Nunes nasceu em Belém 21 de novembro de 1929 e faleceu em 27 de fevereiro de 2011, contribuiu com a *Folha do Norte* (1946-1951), onde iniciou a carreira de crítico de literatura em 1952 com “A estreia de um poeta”, artigo sobre o livro *O Estranho* do amigo Max Martins. Foi Francisco Paulo Mendes que o aconselhara a seguir o trajeto do gênero ensaísta e a repensar sua incursão pela arte poética (TARRICOME, 2011, p. 57). Colaborou com o *Suplemento Artes e Letras* no jornal *A Província do Pará* (entre 1956 e 1957). Depois, dirigiu e integrou a equipe de autores das revistas *Encontro* (1948), com Mário Faustino e Haroldo Maranhão, e *Norte* (1952), com Max Martins e Orlando Costa. Publicou ativamente nos suplementos literários do *Jornal do Brasil* (entre 1956 e 1961), a convite de Reinado Jardim. Mais tarde, Décio de Almeida Prado o conduziria a *O Estado de São Paulo* (entre 1959 e 1982), no qual estreou com o artigo “O Panorama Cultural de 1959”. Ainda escreveu para *O Estado de Minas Gerais* (entre 1963 e 1974), no suplemento literário criado por Murilo Rubião (WERNECK, 1992) e na *Folha de São Paulo* (entre 1959 e 2006)⁴. Os livros “O mundo de Clarice Lispector” (1966) e “O dorso do tigre” (1969) o consagraram como um dos principais críticos literários da segunda metade do século XX no Brasil, principalmente, a partir da década de 1950, quando as críticas sobre a obra de autores como Clarice Lispector, Guimarães Rosa e João Cabral de Melo Neto tiveram eco no sudeste brasileiro. À Clarice, o livro *O drama da linguagem* também foi dedicado. Benedito Nunes ainda participou da organização de um volume especial pela coleção *Archives*, de Paris, sobre a autora. Afirmou o fascínio pela obra de Lispector: “É como se ela escrevesse por fulgurações” (BENEDITO NUNES, 1996, p. 2).

Benedito Nunes era um pensador, ativo nos debates na universalidade, todavia tinha hábitos simples e a maior parte da sua vida foi dedicada à docência e à vida urbana de Belém. Morou na capital paraense por toda a vida, com exceção de alguns períodos, quando estudou na *Sorbonne* em Paris ou quando ministrou cursos ou conferências em diversas instituições superiores nacionais e internacionais, entre estas a *Universidades de Rennes*, na França, *a do Porto*, em Portugal, as *de Austin*, de *Berkeley*, de *Stanford* e de *Yale*, nos Estados Unidos. Para Benedito Nunes (1996), as viagens serviam para purificar a visão. Sempre que podia, por motivações intelectuais ou convites, viajava, mas regressava a Belém. Estabeleceu uma identidade com a atmosfera belenense, marcada pelos costumes citadinos, pelos encontros

⁴ Algumas das informações bibliográficas estão em *Sobre o autor*, publicado em *Do Marajó ao Arquivo, breve panorama da cultura no Pará*, Secult/pa, ed.ufpa, 2012, p. 489.

regados à filosofia e às diversas artes. Não obstante, recusou muitos chamamentos para morar e trabalhar definitivamente no exterior, preferiu permanecer, mantendo uma vida modesta, de leituras e estudos avançados em sua biblioteca, assim como aulas, entrevistas, orientações, seminários e eventos. “No Pará, tenho muitos amigos, é bom dizer. Mas conservo também, é verdade, a distância e a calma que, para mim, são indispensáveis ao trabalho intelectual [...] Talvez por isso eu entenda a região amazônica sem precisar do apoio de localismos” (Idem. *Ibidem*). Descreve sua intimidade com a cidade no artigo *Belém: Cultural Center* (BENEDITO NUNES, 2004), e no livro de crônicas em parceria com o romancista Milton Hatoum, *Crônica de duas cidades: Belém e Manaus* (BENEDITO NUNES, 2006).

Benedito Nunes tem uma obra que se desdobra em vieses também interdisciplinares, foi fortemente influenciado pelas escolas francesas (inclusive estudou com Paul Ricoeur e com Maurice Merleau-Ponty), pela filosofia alemã (tornou-se um dos principais estudiosos de Heidegger no Brasil), pela literatura inglesa (principalmente T. S. Eliot), isto é, viveu entre o universalismo europeu e a fecundidade da sua Belém, ideologicamente europeizada e atravessada por uma brasilidade híbrida (citada em seus discursos, mas com a qual não manifestava pertencimento). Ao tratar da cultura paraense, em um de seus ensaios, classificou-a como versificada, polimórfica, em que o originário indígena e africano, o popular e as tradições, o candomblé e a pajelança dialogam com o universo intelectual, jurídico, artístico, literário e urbano, isto é, uma cultura capaz de “combinar o mais acurado localismo ao mais autêntico senso universalista” (2012, p. 59), um localismo globalizado (BOAVENTURA, 2003). Pelo engajamento em grupos, por atuar em instituições educativas renomadas, na circulação de ideias, por esta interioridade, sobretudo, é que Benedito se inscreveu no papel de intérprete da cultura amazônica, dos movimentos culturais, econômicos e sociais do século XX no Pará, principalmente, os da Belém em zona de contato com a economia, com a cultura e com o espírito iluminista europeu.

Respectivamente, a partir da primeira edição, foram publicados os seguintes livros de Benedito Nunes: "O mundo de Clarice Lispector" (1966), "Introdução à Filosofia da Arte" (1966), "A Filosofia Contemporânea" (1967), "Farias Brito - trechos escolhidos" (1967), "O Dorso do Tigre" (1969), "João Cabral de Melo Neto" (1971), "Leitura de Clarice Lispector" (1973), "Oswald Canibal" (1979), "Passagem para o poético: filosofia e poesia em Heidegger" (1986), "O tempo na narrativa" (1988), "O Drama da Linguagem" (1989) "No tempo do niilismo e outros ensaios" (1993), "Crivo de Papel" (1998), "Hermenêutica e Poesia - o pensamento poético" (1999), "O Nietzsche de Heidegger" (2000), "Dois ensaios e duas

lembranças" (2000), "Heidegger e Ser e Tempo" (2002), "Crônica de duas cidades - Belém e Manaus" (com Milton Hatoum, em 2006), "João Cabral: A Máquina do Poema" (2007) "A Clave do Poético" (2009) e "Ensaio filosóficos" (2010), "Do Marajó ao arquivo: breve panorama da cultura no Pará" (2012) e "A Rosa o que é de Rosa. Literatura e Filosofia em Guimarães Rosa" (2013).

Foi agraciado por um conjunto de prêmios ao longo da vida. Recebeu por duas vezes o Prêmio Jabuti, concedido pela Câmara Brasileira do Livro em 1987 por *Passagem para o poético: poesia e filosofia em Heidegger* (Ática, 1986) e em 2010 por *A chave do poético* (organização de Vitor Sales Pinheiro, Companhia das Letras, 2009); o Prêmio Multicultural Estadão em 1998; o Prêmio Ministério da Cultura / Fundação Nacional de Arte – Funarte em 1999; a Comenda Ordem do Cruzeiro do Sul, concedida pelo Ministério do Exterior em 2003; a Ordem do Mérito Cultural do Ministério da Cultura em 2004; o Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte em 2005; o título de Doutor *Honoris causa* da *Universidade da Amazônia* em 2009.

O conjunto da obra de Benedito Nunes recebeu o *Prêmio Machado de Assis* em 2010. Dirigiu o Conselho da Editora da *Universidade Federal do Pará* de agosto de 2009 até o seu falecimento, em fevereiro de 2011. Benedito foi reconhecido como pensador especialmente pela aproximação entre literatura e filosofia, ou seja, deu à literatura uma visão filosófica e à filosofia uma abordagem literária. Para ele, a poesia, com o conceito firmado por Goethe (2002), de literatura universal, também se universaliza, dela emanam vozes em confluência, mas nos fala sempre “sob a tônica de sentimentos fundamentais distintos e na perspectiva histórica de uma determinada leitura da tradição poética” (BENEDITO NUNES, 2004, p. 5). As duas se entrelaçam, pois são linguagens intercambiantes. Intercomunicam-se, porém sem perder a autonomia. “É dessa rede de associações, desse diálogo, que a qualidade de sua produção se sobressai” (TARRICOME, 2011, p. 28). Vilém Flusser (1968) na resenha que escreveu para o *Estado de São Paulo* sobre *O mundo de Clarice Lispector* destacou a crítica de Benedito como “prova da maturidade e da universalidade do pensamento brasileiro” e prossegue “uma contribuição para a temática fundamental da nossa cultura”, esta ideia de cosmopolita intelectual está presente em Flusser por ver que o valor do pensamento de Benedito Nunes não se limita às fronteiras regionais (FLUSSER, 1968).

Nos artigos “O ocaso da Literatura ou falência da crítica?”, “Crítica Literária no Brasil, Ontem e Hoje” e “Meu Caminho na Crítica (BENEDITO NUNES, 2009)”, em um exercício metalinguístico da memória, Benedito revisita as tendências da pesquisa na crítica

literária, repensa o perfil e as incertezas do trabalho analítico do próprio crítico, inclusive levantando contestações a respeito da soberania, do erro e da imaturidade de seu olhar. Decerto, a crítica do autor é inerente à filosofia, como em Immanuel Kant (BENEDITO NUNES, 2000).

Contudo, entender o *corpus* da produção de Benedito Nunes requer uma leitura criteriosa para além do aspecto binário literário-filosófico. Courtine (2009, p. 250) pensa o *corpus* como um conjunto de sequências discursivas orais ou escritas, cuja dimensão se expande além da frase (COURTINE, 2009), os textos-enunciados que interessam a esta pesquisa são extraídos a partir de um campo discursivo, o discurso acadêmico, neste caso, gêneros ensaísticos apresentados em lugares enunciativos ligados à vida acadêmica, filosófica e cultural do professor.

O trabalho interpretativo da escrita de Benedito Nunes (o discurso do professor se inscreve predominantemente em uma atividade escrita), não se restringe à crítica literária, ganha abrangência também no âmbito histórico, representa uma interrogação da natureza e da cultura e - por que não? - da Educação. Além do mais, em uma produção de conhecimento experimentado, movente, a articulação entre estudos da linguagem literária e filosófica e, sobretudo, as observações sobre a realidade social, as crises da cultura do século XX são uma contribuição à história do pensamento e da Educação.

O professor inclina-se à crítica e pensa também a Universidade como entidade da cultura, do conhecimento e da sociedade. Assim, reatando a memória, na procura de significados imanentes ao lugar de onde se fala, constitui-se um texto-arquivo, um texto-produto, traços da atividade discursiva; as questões humanísticas suscitadas por Benedito Nunes lançam um novo olhar não só para o binômio literatura-filosofia, mas para o contexto educacional dentro do qual o conhecimento circula, interpretando a vida cultural, acadêmica e política da Amazônia.

O objeto do estudo da tese é o pensamento educacional, conjunto de ideias que se enunciam nos materiais discursivos, predominantemente no gênero ensaio. Deste conjunto de textos-produto, salta um *ethos discursivo*, um autodidatismo, as ideias-força sugerem um intelectual cosmopolita (SAID, 2007), em redes de sociabilidade (SIRINELLI, 2003), interessado nos debates sobre a universidade na Amazônia.

O trajeto na Educação, para Benedito Nunes, é também um itinerário intelectual, manifestado no exercício da escrita ensaística e resultante da interioridade com que atua nas práticas culturais e na história da universidade. Desse modo, na materialidade discursiva,

podem ser identificadas as memórias em um entrelaçamento entre a formação do professor e do filósofo autodidata-humanista. O trajeto e o recorte temático requerem uma capacidade especulativa da pesquisa e levanta interrogações sobre as relações que os discursos mantêm entre si e nos espaços, lugares institucionais, no campo específico do discurso educacional.

Cabe-me, então, compreender como a Educação é pensada na teia discursiva dos textos de Benedito Nunes, cujo discurso está marcado pelo lugar, pelo pertencimento a grupos e instituições, pelo acontecimento discursivo, por movimentos históricos, pela ideia de cultura, pelas trocas simbólicas e interfaces com suas experiências acadêmicas. A formação discursiva do professor está atravessada pela atividade letrada, por fenômenos que o situam como líder intelectual de gerações. Seu papel de crítico e sua história intelectual são impulsionados por uma herança cultural, ativada por múltiplas vozes, entre estas, a do Professor Francisco Paulo Mendes, também frequentador de espaços de sociabilidade comuns aos de Benedito Nunes, onde ocorriam o agrupamento intelectual e o sentimento de pertencimento a uma unidade de geração.

O *corpus* da pesquisa, que se encontra transcrito ao final ao final desta tese como anexo, está constituído principalmente de 7 (sete) ensaios do intelectual Benedito Nunes, sendo eles: Discurso no quinto aniversário da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* (1960); Um conceito de cultura (1973); A esperança na Educação (s/d); Quase um plano de aula (1998); Universidade e Regionalismo (1999); Universidade e Identidade Brasileira (2007); Discurso de agradecimento pelo recebimento do título de Doutor Honoris Causa pela *Universidade da Amazônia* (2009); e de fragmentos discursivos de outros gêneros do próprio Benedito Nunes e de outros intelectuais sobre o autor, desse modo, pode-se entender alguns interdiscursos e posicionamentos do professor.

A história intelectual, a prática educativa e o pensamento crítico se materializam nas construções discursivas. Cabe à pesquisa entender como Benedito Nunes interpreta e registra questões sobre a Universidade em diálogo com a Amazônia do século XX e o estatuto das instituições como lugares discursivos e o sentido possível do binômio ensinar/aprender, experiência identificada como traço do seu autodidatismo.

Outras questões podem ainda ser levantadas: de que modo as experiências na Universidade e as abordagens histórico-interpretativas do professor-pensador se revelam nos escritos e na memória discursiva? Como a *intelligentsia* e o autodidatismo se configuram categorias capazes de pensar a intelectualidade a qual Nunes está vinculado na Amazônia?

A relevância deste estudo se assenta no que o filósofo sugere sobre a Educação a partir da experiência intelectual. O princípio da prática do educador é o ensino, isto é, para Benedito Nunes, ensinar pressupõe um gesto de reflexão, emanado de um interesse interdisciplinar pelo saber local e universal. A crítica, assegurada pelo conhecimento, inaugura instâncias de questionamento através das quais se constroem teorias e práticas. Assim, desdobram-se os sentidos dentro de proposições do mundo, de equivalências subjetivas e de referenciais presumíveis.

A trajetória de Benedito Nunes nos campos acadêmicos, como docente e professor escritor, foi fundamental para que sua voz de ensaísta crítico se consolidasse e sua força intelectual se tornasse legitimadora de ideias, nas interfaces com a Educação, com os estudos literários, com a cultura e com os estudos filosóficos, principalmente.

Portanto, na ideia de educação, podem ser identificadas as ideias de cultura geral, de humanismo e de universidade, o engajamento intelectual, alinhavados na constituição do *ethos discursivo*. A sondagem da pesquisa toma como base teórico-metodológica a Análise do Discurso, segundo Maingueneau (2015), Foucault (1986) e Bakhtin (1992) e a História Intelectual, de acordo com autores como Sirinelli (2003) e Said (2005).

A relação que tenho com a pesquisa vem inicialmente do interesse pelos estudos literários e da experiência formativa em Literatura da Amazônia, proporcionada pela leitura da obra de Benedito Nunes, além das propostas interpretativas e narratológicas do estudo literário do autor no campo da filosofia à luz da hermenêutica. Outro fator que tonaliza minha disposição para esta pesquisa é ampliar os estudos sobre a história intelectual de autores da Amazônia e contribuir com a área das investigações bibliográficas sobre a Educação.

Roger Chartier (1996), quando discute a visão do historiador modernista, reforça que a proximidade do pesquisador com seu objeto de estudo, longe de ser um inconveniente, possibilita uma melhor compreensão da realidade estudada. Desse modo, para desvelar nos discursos os traços da história intelectual de Benedito Nunes, na linha fronteira com a educação, recorrerei aos aspectos da sociabilidade, aos interdiscursos como teias da memória, por isso também serão evocadas passagens de outras fontes, além das que compõe o *corpus* central da pesquisa, ativando o que a análise do discurso entende por transversalidade não tópica, gêneros como homenagens, entrevistas, depoimentos memorialísticos, fotografia e até mesmo outros ensaios de intelectuais que construíram uma estrutura de sentimento e de intelectualidade com o ensaísta. Assim, espero reconhecer, neste emaranhar, a aproximação

da “vida filosófica” com a Educação, como traços inerentes à cultura, à experiência nos espaços sociais, nas práticas educativas, nos estudos avançados e também na vida familiar.

A pesquisa apresenta uma abordagem histórica e analítica da linguagem, já que para Benedito Nunes, o ensaio é o objeto enunciativo que materializa seu pensamento crítico. A enunciação é uma ação-resposta a outros enunciados. O enunciado apresenta “elos imaginários”, que ligam um enunciado a outro, em determinada situação psicológica e espaço-temporal determinados. Por se dar em uma dada situação interativa, não se repete e não pode ser desvinculado das suas condições de produção. Para Bakhtin, “as palavras que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas” (1992, p. 108).

Acerca da História Intelectual como perspectiva metodológica, com o qual busco conjecturar leituras a respeito do *corpus* ensaístico de Benedito Nunes e em tal conjunto constituir *corpora*, pois só se pode compreender os significados de um texto, ou um enunciado ou ideia qualquer, quando se “recuperam” as intencionalidades, isto é, quando se evidenciam a natureza real das práticas discursivas. Esta noção remonta à perspectiva de Quentin Skinner (1988) de que a compreensão do ato da escrita requer uma reconstrução do contexto das convenções linguísticas, num determinado tempo histórico (SKINNER, 1988). Maingueneau (2015) acredita que os analistas do discurso não estudam obras, constituem *corpora*, quer dizer reúnem material necessário para responder a um questionamento. Então, não cabe apenas o contato direto com um texto concreto a ser interpretado, mas a um discurso, quadros de uma pesquisa que incide sobre as práticas de Benedito Nunes.

Neste esforço de compreender o *corpus* do pensamento de Benedito Nunes sobre a Educação em diálogo com sua história intelectual, além das vozes discursivas do próprio professor-pensador, outras vozes enunciativas (pesquisadores, professores, autores, ex-alunos, poetas) podem constituir as partes da *corpora*, um todo atravessado por um conjunto ou unidade temática, com os devidos recortes e fragmentações, assim se pode proceder uma recomposição e aproximação com um passado vivido, com os sentidos imanentes ao seu pensar, como destaca Halbwachs (2004) e enleando os interdiscursos que determinam a memória e a formação discursiva. “A memória apoia-se sobre o ‘passado vivido’, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o ‘passado apreendido pela história escrita’” (p. 75).

Michael Pollak (1992) vê na memória histórica o sentido de identidade, aparentemente um fenômeno pessoal, mas, acima de tudo, resultado de um saber coletivo. A memória não é

uma manifestação do passado em função do presente, é um sentimento de continuidade e de coerência. Pollack transfere ao imaginário uma universalização da lógica que pode acarretar o que ele chama de fenômeno de projeção e identificação com determinado passado: ele nos relata que “podem existir acontecimentos regionais que traumatizaram tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos c/om altíssimo grau de identificação” (POLLAK, 1992, p. 201). Este grau de identificação ou sentido em relação aos acontecimentos marcam a história de tal modo que ela pode ser recontada a partir de múltiplas versões.

Em relação à memória como propulsora de um sentido de identidade, nesta pesquisa, entende-se a História Intelectual de Benedito Nunes e suas práticas discursivas sobre a Educação como resultado de um saber experimentado e imerso em um saber coletivo. Neste aspecto, como atividade, o campo e o lugar discursivos, o espaço sócio-histórico influenciam os posicionamentos? Como um intelectual, sujeito histórico e crítico do seu tempo/lugar, produz sentidos e constrói concepções sobre a educação e a universidade? Para isso, cabe à pesquisa se familiarizar com os deslocamentos do discurso, os intercruzamentos, as condições de produção, a trajetória como formação discursiva, também como indícios da memória discursiva do pensamento educacional de Benedito Nunes. Em um suporte teórico-metodológico, cabe analisar a materialidade linguística de sua obra, seu conjunto de ideias, seu papel histórico, enfim, para desvelar seu pensamento e contribuições à Educação na Amazônia.

“A figura do mestre sempre buscado” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 197)⁵ é uma fala do discurso “Quase um Plano de Aula”, em que Benedito se reconhece como agente de sua própria história, mas cuja trajetória está marcada pelos intelectuais que impulsionaram seu autodidatismo, sua busca inesgotável pela construção de si como professor-pensador. Esta categoria sugere que Benedito Nunes constrói sua trajetória na educação sem nunca se eximir de ser filósofo, deixando à tona um tino essencialista e universalista. Os sujeitos a que o autor sugere um pertencimento e legado intelectual foram também mestres e se tornaram ainda pais espirituais. O pensador-professor, o professor-pensador se alternam sem nunca se afastar do filósofo-escritor, cuja história de vida está imanada na crítica como gesto de autoconhecimento, em que o binômio ensinar/aprender se tornam raízes do seu humanismo.

⁵ Trecho do texto de agradecimento pelo recebimento do título de Professor Emérito da UFPA, faz alusão à prática como docente e filósofo de Benedito Nunes e o anseio de dar continuidade ao legado intelectual de Mestres que o antecederam.

A ideia de educação de Benedito Nunes compreende esta “vida filosófica” a serviço da Educação, imersa na “Torre da Estrella”, metáfora que alude à biblioteca do professor, situada nos altos de uma casa de vasto jardim na rua da Estrella, Bairro do Marco em Belém do Pará. Benedito Nunes esteve envolvido sempre em diálogos intelectuais, na constituição das universidades do Pará; concebe a educação no seio na ideia de cultura como conhecimento filosófico, histórico, literário e artístico, experiência e condição privilegiada de sujeitos engajados em espaços discursivos institucionalizados ou de conagração da *intelligentsia* amazônica. A mirada na educação é resultado deste conhecimento cultural considerado elevado, dotado de um universalismo do saber.

Benedito Nunes é um nome sugerindo múltiplas identidades, voz legitimadora de uma autoridade intelectual, um iluminista dos trópicos, um intérprete da cultura, um filósofo da literatura e, nesta pesquisa, um professor-pensador. Ao fim, a tese que defendo é a de que o humanismo de Benedito Nunes ocupa a centralidade da sua ideia de educação, que, de maneira enviesada pende para o essencialismo, é atravessada pela perspectiva histórico-crítica. A universidade é o lugar de transmissão do conhecimento e da cultura, baseada na ideia elevada de universalismo e de autodidatismo. A figura do mestre sempre buscado é justamente de um humanista, universalista e autodidata.

Sua trajetória produz uma “teia de significados” sobre a Educação, em um aspecto autobiográfico, por isso mesmo constitui um *ethos discursivo* e um sentido dialogicamente constituído em saberes interdiscursivos. Para conhecer esta ideia de Educação, foi preciso narrar o itinerário e as inter-relações, as redes de sociabilidade, analisar os discursos de Benedito Nunes e construir um domínio interpretativo sobre seu pensamento, sobre “a figura do mestre sempre buscado”, conceito sobre si e sobre a educação; a figura remonta um professor-pensador identificado com o humanismo. Sua ideia de Educação sobre a Universidade está alinhada com um sentido universalista da cultura, muitas vezes, volvida a cultura letrada e filosófica, em um elitismo reconhecidamente próprio dos intelectuais. A ideia de educação, pois, está enviesada, entre a visão tradicional e a histórico-crítica.

Benedito Nunes se torna, até mesmo pelo aspecto circunstancial de seus discursos sobre a educação, um locutor, professor-pensador, não propriamente um filósofo da educação. Seu lugar de fala e posição privilegiada não lhe conferem uma condição de autoria na área, assim, sua ideia, de certo modo, pende para um essencialismo pedagógico, que restringe o humanismo à transmissão de conhecimento e os sujeitos da educação a um inato autodidatismo.

A tese está constituída de 5 seções. A primeira, que abrange esta introdução, apresenta o objeto, os objetivos, as questões, a relevância da pesquisa, bem como a relação entre o sujeito da pesquisa e o campo da educação. A segunda compreende o estado da arte, o levantamento de trabalhos realizados acerca do objeto, principalmente ligados a Programas de Pós-Graduação ou publicados em periódicos qualificados, e contém ainda a discussão sobre a abordagem teórico-metodológica, apoiada na História Intelectual e na Análise do Discurso, e o *corpus* da pesquisa, seus limites, sua zona fronteira e suas potencialidades enunciativas. A terceira seção compõe-se de duas subseções. Na primeira subseção, descrevo a trajetória de Benedito Nunes, um autodidata. Na segunda subseção, trato do percurso de Benedito Nunes como protagonista de sua formação. Já a quarta seção explora a ideia de educação do professor-pensador e está subdividida em quatro subseções. Na primeira subseção, apresento a relação entre a linguagem (o gênero ensaístico), a abordagem crítica do pensamento, a atividade escrita e a representação de si como *ethos*. Na segunda subseção, “Universalismo e Universidade”, discuto estas duas categorias que, em Benedito Nunes, estão intercaladas e problematizadas diante do regionalismo. Na terceira subseção, “Cultura e Humanismo”, descrevo a educação e a cultura como elementos imbricados e responsáveis pela transmissão de conhecimento. O objetivo é compreender como o humanismo está na centralidade dos discursos sobre a Universidade e sobre a crise de fundamentos das instituições. Na quarta subseção, “Autodidatismo e essencialismo”, analiso os discursos que enunciam a ideia de educação de Benedito Nunes, enviesada entre o essencialismo e uma perspectiva histórico-crítica. A quinta e última seção traz uma síntese acerca das práticas discursivas de Benedito Nunes sobre o tema da educação em articulação com a tese defendida. Entendo a experiência autodidata, o *ethos* e o posicionamento do professor-pensador como guia do processo de ensino. As práticas discursivas do professor-pensador revelam versões autorizadas de si, da Universidade e das redes de sociabilidade. Os discursos de Benedito Nunes trazem, interdiscursivamente, um conjunto de vozes que dialogam, nas quais se pode compreender a ideia de Educação e também reconhecer a posição de locução que o sujeito ocupa na Educação da Amazônia.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 PESQUISAS SOBRE BENEDITO NUNES

Nestas duas primeiras décadas do século XXI, diversas pesquisas se voltaram para o conhecimento construído na longa obra do intelectual de Benedito Nunes, principalmente acerca de sua crítica na relação dialógica entre filosofia e literatura. Jucimara Tarricone (2011), pesquisadora na área de Teoria e História Literária pela UNICAMP, desenvolveu uma tese de doutorado em 2007 na Universidade de São Paulo intitulada *Hermenêutica e Crítica: o pensamento e a obra de Benedito Nunes*, sob a orientação da professora Aurora Fornoni Bernardini (TARRICOME, 2011). Com a obra foi finalista do Prêmio Jabuti em 2012, a autora analisa o percurso interpretativo de Benedito, a busca de compreensão na perspectiva hermenêutica. Nesta lógica, surge um movimento do sentido às referências, na qual o intérprete busca compreender a si mesmo, ou seja, um desvelamento de intenções dissimuladas por detrás do texto.

Em consonância com a ótica Heideggeriana, interpretar é revelar o ser-no-mundo diante do texto. Tendo este prisma fecundante, Jucimara Tarricone (2011) faz um levantamento minucioso das principais obras de Benedito Nunes e, assim, examina as marcas filosóficas, as tensões entre a escrita dos literatos e a crítica dos críticos literários e os traços de historização nos escritos do autor. Antes de apresentar cada texto, Jucimara (2011) faz uma leitura das circunstâncias em que surgiram, com as informações devidas de ordem cultural. O objetivo da tese de Jucimara Tarricone é entender a atividade crítica, o *corpus* intelectual na volumosa produção de Benedito Nunes. Ao estudá-lo, projeta as aproximações entre Benedito e o grupo do Norte e os estrangeiros (Nietzsche, Heidegger e Ricoeur).

O primeiro capítulo, “Uma incursão ao pensamento de Benedito Nunes”, apresenta os principais textos do autor e apoia-se nos pressupostos teórico-metodológicos do pensador. Para isso, procura desvelar “a história de vida”. A capital paraense é o lugar onde a cultura resulta do encontro entre intelectuais em espaços de sociabilidade. O capítulo procura compreender o despontar do pensamento de Benedito Nunes em diálogo com os “amigos” de letras que frequentam os lugares de circulação cultural. O movimento de discussão possibilita as primeiras incursões de Benedito Nunes na filosofia e na literatura. Destacam-se aqui os aspectos da vivência e trocas simbólicas com uma juventude intelectual com os amigos em

Belém e a convivência em espaços de sociabilidade (como o do Café Central), as colaborações do crítico à imprensa, parte de seu percurso acadêmico e atenta-se à crítica divulgada em jornais sobre diversos temas e poetas, como Clarice Lispector e Oswald de Andrade.

No segundo capítulo, “A Crítica Crítico-reflexiva de Benedito Nunes”, Jucimara analisa quatro aspectos em um painel da crítica literária do professor: “- Crítica definida como tensão entre a escrita dos escritores e a leitura dos críticos; - Confronto de ideias estéticas e poéticas; - Discurso teórico-crítico marcado por uma postura filosófica; - Procedimento de historicização e o uso constante do ensaio” (2011, p. 277).

No último capítulo, “A Opacidade Crítica, A Linguagem na Divisa entre o Conceitual e a Criação de Imagens”, Tarricone inicia apontando os percursos marcantes do trabalho: a leitura hermenêutica, a investigação filosófica da obra literária, a crítica que nasce da tensão, a postura do crítico, os desdobramentos de vozes filosóficas que interrogam a poesia e a si mesmos e a linguagem crítica no uso do ensaio. Depois desta síntese, empenha-se em estudar a construção de expressões nos ensaios de Benedito Nunes como multileitor, a preocupação do autor com o leitor na dinâmica do hermeneuta, as indagações e os aspectos linguísticos que marcam sua escrita.

Eis um dos aspectos marcantes no estudo de Jucimara Tarricone: estudar o pensamento de um Benedito Nunes “escritor-filósofo”, um pesquisador crítico equilibrado entre as criações e o conceitual, a opacidade como um fio, uma conexão entre a crítica e o poético. A crítica literária é, pois, uma releitura, o que permite sempre um questionamento sobre o objeto de estudo. Para Tarricone, em Benedito a metáfora está inscrita, em uma natureza multidisciplinar e epistemológica do metafórico (Ibidem).

Outra tese de valioso calibre analisa a crítica literária de Benedito Nunes. O trabalho é da professora Maria de Fátima do Nascimento, do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA. *Benedito Nunes e a moderna crítica literária brasileira (1946-1969)* foi orientado pela professora Suzi Frankl Sperber e defendida no Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária da Universidade Estadual de Campinas em 2012 e recebeu pela UFPA o Prêmio Benedito Nunes de melhor tese em 2014. A autora discute a fase inicial da vida intelectual e das primeiras produções de “Arte Suplemento Literatura” no jornal *Folha do Norte* (1946-1951), o “Rodapé de Crítica” de *A Província do Pará* (1956-1957) e nas Revistas Encontro (1948) e Norte (1952). Para tanto, faz a compilação dos artigos na Fundação Cultural Tancredo Neves (CENTUR), de Belém do Pará. Também analisa os

escritos em periódicos como o suplemento de *O Jornal do Brasil*, de *O Estado de São Paulo* e de *O Estado de Minas Gerais*. A pesquisa abrange ainda os dois primeiros livros *O mundo de Clarice Lispector* (1966) e *O dorso do Tigre* (1969).

Na perspectiva de entender o Modernismo como movimento em que se situa a crítica de Benedito Nunes, Maria de Fátima do Nascimento recorre às revistas paraenses das décadas de 1920 e 1930, respectivamente, *Belém Nova* (1923-1929) e *Terra Imatura* (1938-1942), e artigos no já citado suplemento do jornal Folha do Norte (1946-1951).

A autora divide o trabalho em dois volumes, no primeiro mostra a trajetória intelectual referente à vida cultural de Belém, as imbricações das leituras embrionárias do pensamento de Benedito Nunes com os filósofos cristãos São Tomás de Aquino e Pascal e em especial a influência de Kierkegaard, precursor do Existencialismo, fontes marcantes na trajetória inicial do autor. Segue se espalhando na crítica de Benedito Nunes sobre Clarice Lispector e revela as influências de Sartre e Heidegger, principalmente acerca da concepção ontológica do ser para a palavra. No segundo volume da Tese, *Benedito Nunes: Anexos/Acervo*, apresenta uma amostra do acervo jornalístico pessoal da biblioteca de Benedito Nunes, do período de sua mocidade até o prestígio nacional na crítica literária. A segunda parte reúne textos publicados de Benedito nos periódicos do Pará e em jornais de outros estados, assim como de outros autores nacionais e internacionais com os quais o crítico partilhou a formação no matiz modernista.

O texto de Maria de Fátima do Nascimento contribui eficazmente para balizar um dos objetivos específicos desta pesquisa: o da história intelectual. Dá acesso a fontes indispensáveis do próprio Benedito Nunes sobre sua trajetória e a sua atuação inicial como educador. Apesar de o interesse desta tese não recair sobre a crítica literária, as elucidações sobre as suas atividades intelectuais no campo filosófico e cultural se colocam como diretriz na revelação de suas contribuições ao campo educativo.

Há várias dissertações de Mestrado, ainda na linha da crítica literária, anteriores às pesquisas até aqui apresentadas, estas assinalam o objeto investigativo em alguns livros de Benedito Nunes. São elas: “Alguns aspectos da crítica literária de Benedito Nunes”, dissertação defendida na PUC/RS, de José Guilherme de Oliveira Castro (1976), sobre *O Dorso do Tigre* (1969); “A filosofia da Arte para Benedito Nunes”, dissertação defendida na PUC/ RJ, por Maria Neuza Monteiro (1978), sobre *Introdução à Filosofia da Arte* (1966); “Filosofia e Ficção: o ser em O Drama da Linguagem, de Benedito Nunes”, dissertação de mestrado defendida na UFSC/SC, por Nilo Carlos Pereira (2003), sobre o princípio do ser no

livro de 1989, que aborda a obra de Clarice Lispector sob a ótica Heideggeriana; e a mais recente “Diálogos filosóficos com Benedito Nunes”, dissertação de mestrado defendida na UFAM/AM, por Andréa Costa de Andrade (2006), acerca dos livros *Introdução à Filosofia da Arte* (1966) e *Crivo de Papel* (1998).

Grande parte dos trabalhos científicos sobre Benedito Nunes está centralizada na crítica literária. A UNICAMP, onde o professor ministrou cursos ao longo da vida e foi homenageado em 2009 no Congresso “Benedito Nunes, o diálogo entre literatura e filosofia⁶”, do qual participou e ministrou a conferência Magna com “Meu caminho na crítica” (BENEDITO NUNES, 2009), destaca-se na produção de trabalhos na pós-graduação. Nessa Universidade, além das teses de Jucimara Tarricone e Maria de Fátima do Nascimento, em 2003, uma dissertação no campo da Educação, de Fátima Aparecida Chaguri de Oliveira abordou a crítica de Benedito Nunes sob o prisma dos estudos literários. O trabalho intitulado *Perspectivas e possibilidades de aproximação da filosofia e literatura no pensamento de Benedito Nunes: um estudo hermenêutico* (OLIVEIRA, 2003), orientado pelo Doutor César Aparecido Nunes, objetivou analisar os processos históricos de cisão e de aproximação da Filosofia e da Literatura. O estudo buscou na aproximação/distanciamento a aplicação em sala de aula da análise filosófica sobre as obras literárias, levando em conta as contribuições do pensamento filosófico à análise literária e vice-versa, como pensava Benedito Nunes, duas linguagens intercambiantes, mas cada qual com sua autonomia. A proposta se voltou para uma ampliação das possibilidades de ensino de literatura no Ensino Médio. Fátima Chaguri utilizou como ferramenta diversos ensaios críticos de Benedito Nunes sobre o escritor Guimarães Rosa.

Também em 2003, na mesma UNICAMP, Marinilce Oliveira Coelho (2003) defendeu a tese *Memórias literárias de Belém do Pará: o Grupo dos Novos, 1946-1952*. Apesar de o pensamento de Benedito Nunes não ser o único objeto de estudo, o fio memorialístico recobre a história do grupo do qual o filósofo fez parte e do qual participavam os seus parceiros intelectuais mais significativos: Haroldo Maranhão, Mário Faustino e Max Martins, entre outros.

No domínio da pós-graduação, apenas uma pesquisa levantada não se voltou para a crítica literária, o trabalho de dissertação “*Um olhar atrás da escrita: o pensamento de Benedito Nunes sobre a Amazônia*”, de Maria Stella Faciola Pessôa Guimarães (2012), orientado pela Doutora Edna Maria Ramos de Castro e defendido em 2012 no *Núcleo de Altos*

⁶ Matéria publicada em 10/11/2009. Disponível em <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/benedito-nunes-participa-de-congresso-no-iel>. Visita em 12 de outubro de 2014.

Estudos Amazônicos (NAEA) para o Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável no Trópico Úmido da UFPA. O estudo focaliza a produção de Benedito Nunes sobre a região amazônica, levando em conta o contexto de criação deste pensamento. As reflexões apresentadas em entrevistas, ensaios, palestras, sobre a história, a sociedade e as culturas da Amazônia interessaram a Maria Stella Guimarães. São analisados e contextualizados 11 textos, com o objetivo de apresentar Benedito Nunes no papel de intérprete da Amazônia, sem se deixar tomar pelo espírito regionalista.

O trabalho de Maria Stella Guimarães aponta para um Benedito que interessa a esta tese, cujo realce habita na relação entre a Educação e a história intelectual, posto que atividade docente e escritos do autor sobre a área se intercomunicam com o contexto histórico-social da região, com as experiências que vivencia no meio cultural e acadêmico de então. O trabalho interdisciplinar de Benedito Nunes em trânsito com os estudos da cultura, com os aspectos econômicos e sociais da Amazônia permite uma compreensão mais significativa também da sua força como crítico e educador “humanista autodidata”. Além desses estudiosos que se acercaram do pensamento de Benedito, Vitor Sales Pinheiro, autor da expressão posta entre aspas, mostra-se, indubitavelmente, um de seus mais atentos e abundantes pesquisadores. Os debates sobre a Educação em Benedito se apresentam aliados às condições da região, como uma crítica à estrutura de pensamento, à economia, à política e à organização da atividade acadêmica.

O professor Victor, docente da *Universidade Federal do Pará*, no Instituto de Ciências Jurídicas, coordenou ao lado de Benedito Nunes a edição bilíngue da obra completa de Platão, traduzida por Carlos Alberto Nunes, em 18 volumes (*Banquete, Fedón e Fedro* já publicados), para o *Banquete* escreveu o prefácio e a introdução. Regeu as atividades dos cursos de formação que Benedito Nunes ministrou no *Centro de Cultura e Formação Cristã* (CCFC) em Belém em 2009. Também organizou e apresentou os seguintes livros de Nunes: *A clave do poético* (2009). (Prêmio Jabuti de Teoria e Crítica Literária 2011), *Ensaio Filosóficos* (2010), *Do Marajó ao arquivo: breve panorama da cultura no Pará* (2012), *A Rosa o que é de Rosa - Literatura e Filosofia* (2013). Junto com Luiz Costa Lima, também esteve na organização de *Benedito Nunes - o pensamento poético* (2012) e, junto com Maria Célia Jacob, da *Revista Asas da Palavra* (2009), n.25, edição em homenagem da Universidade da Amazônia a Benedito Nunes. Portanto, Victor foi amigo, organizador da obra e pesquisador da história intelectual de Benedito Nunes e último discípulo próximo do autor. Conviveu e trabalhou intensamente com o professor-pensador nos derradeiros anos de vida.

Victor Sales Pinheiro publicou vários artigos em revistas como *Benedito Nunes, filósofo da literatura* (2011), *O diálogo entre filosofia e literatura: a crítica de Benedito Nunes e a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer* (2009) e *O Universalismo de Benedito Nunes* (2009). Victor Pinheiro também mantém uma seção especial em sua plataforma na internet “dialético.com.br”, dedicada a estudos e obras de Benedito Nunes.

Ainda que não se situe no âmbito acadêmico, o livro *Amigo Bené, fazedor de Rumos* da professora Lilia Silvestre Chaves (2011), amiga de vida e de docência na Universidade, interessa-nos como fonte relevante para a composição do estado da arte e para o delineamento da formação discursiva, dos interdiscursos, como linha transgenérica e não tópica, pois conta com o fio da memória de pesquisadores, professores, amigos e ex-alunos que, em dado momento, fizeram parte da trajetória intelectual do professor na Educação e constitui *corpora* constituída de vozes fronteiriças entre o professor-pensador e o Benedito Nunes da rua da Estrella. A obra aponta a cronologia da vida e da obra do filósofo e docente, apresenta depoimentos, textos inéditos, manuscritos e fotografias de acervos pessoais.

Ademais, o documentário “Mora na Filosofia” (2012), produzido pela *Rede Cultura de Comunicação*, apresenta entrevistas com alguns pesquisadores que participaram do livro de Lilia Chaves (2011). Estes atores auxiliam na apreensão de contribuições à Educação e na (re)composição da memória sobre o educador, linha capaz de anunciar Benedito Nunes como fazedor de intelectuais, além dos já citados Victor Sales Pinheiro, Lilia Chaves, estão presentes o jornalista Lúcio Flávio Pinto (BENEDITO NUNES, 1991), Ernani Chaves (BENEDITO NUNES, 1988) e João de Jesus Paes Loureiro (BENEDITO NUNES, 2000), coparticipes na prática educativa na Universidade e autores examinados por Benedito, além de parceiros e estudiosos do autor.

Benedito Nunes é analisado em artigos publicados em revistas, capítulos de livros e matérias em portais e jornais impressos. O autor é recorrentemente citado por estudantes de pós-graduação em trabalhos acerca da obra de Clarice Lispector, Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto, Max Martins, Mário Faustino e Haroldo Maranhão. A revista *Asas da Palavra*, da Universidade da Amazônia (UNAMA), publicou uma edição especial em 2009 com artigos, crônicas e homenagens ao autor, tendo como colaboradores importantes intelectuais da Educação, muitos citados aqui como Jucimara Tarricone e Maria Stella Pessôa.

A *Universidade Estadual do Rio de Janeiro* (UERJ) também publicou uma edição especial da *Revista Ekstasis: revista de Hermenêutica e Fenomenologia* sobre Benedito

Nunes (2012), cujo artigo principal de Vitor Sales Pinheiro apontou a formação, a trajetória, o gênero ensaio como forma de produção do filósofo e o *Universalismo* de Benedito Nunes.

Se discursos materializam ideologias, uma percepção imprescindível sobre Benedito Nunes e sua obra é a de que a passagem para uma reflexão poética e existencial se refaz a cada estágio de vida. Em entrevistas, prefácios e obras críticas, Benedito Nunes muda percepções sobre a literatura, sobre o fazer e o saber filosófico, em um caminhar descontínuo e passível sempre de revisão. Ocorre nesta alusão a seu trabalho sobre Clarice:

Eu tinha dado uma versão muito existencialista para a Clarice. Eu achei que não estava certo, e aí reformulei tudo e resultou naquele livro “O Drama da Linguagem”, que é a reformulação de um primeiro que eu havia publicado em São Paulo, “Uma leitura de Clarice Lispector”, numa coleção primeira que não durou muito (BENEDITO NUNES, 2008, p. 11).

Nesta incursão aos discursos e à itinerância do professor Benedito, cabe inclusive, apresentá-lo, como um teórico de si, um autobiógrafo em busca de uma consciência de si, constituindo um *ethos*. Ao tratar da relação entre literatura e filosofia, aponta sinais de como um objeto pode ser abordado pela crítica, a partir de suas relações: “procurando já, dentro de uma temática determinada, ligar essas duas coisas; não nivelar, mas ligar, mostrar correlações, as oposições, os pontos de contato e de afastamento, etc. o que gerou outros trabalhos”. (BENEDITO NUNES, 2008).

A revista CULT, edição 231, de 2018, traz um conjunto de ensaios de pesquisadores sobre o Filósofo da Literatura Benedito Nunes, apresentando-o como um interlocutor fundamental no campo da Estética e da Filosofia da Arte. O Dossiê apresenta textos recentes de professores de múltiplas áreas sobre o pensamento do filósofo paraense, esta publicação reafirma o interesse e o lugar que este sujeito ainda ocupa no seio da intelectualidade brasileira.

2.2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

2.2.1 HISTÓRIA INTELLECTUAL

A história intelectual tem seu antecedente na história tradicional e história de vida de grandes pensadores. Acredita-se que a cultura capta o espírito de um tempo e esta projeção está nas obras e na trajetória de grandes autores que são capazes de alcançar o enigma da vida.

O tempo histórico seria, então, compreendido pelo analista da história e voltado aos grandes nomes do passado.

Nas primeiras incursões dos estudos do pensamento, existe uma aproximação dos estudos da história cultural e da política na perspectiva de compreender como se fundam nas redes intelectuais, em níveis contextuais específicos e na formulação das ideias. Nessa direção, encontra-se o problema do primado do sujeito como fundamento do saber, que habita a base da tradição filosófica ocidental e das histórias tradicionais das ideias.

Wilhelm Dilthey [1831-1911] (1989) acredita que o estudo do pensamento constrói um conhecimento sobre o conhecimento, porque há traços gerais em cada época exteriorizados em diversas esferas como a poesia e o romance, assim nada escapa ao produtor da cultura. Dilthey (1989) articula a história ao estudo do homem. Para além de contar histórias, é necessário compreender, analisar cada uma em sua singularidade. Esta mirada na história particular tem influência na psicologia, mas ainda significa um primado diferente, ainda está associada à história tradicional não-hegeliana.

Skinner (1988) afirma que, na década de 1960, duas tendências historiográficas predominavam nos estudos da História das ideias e do pensamento político moderno: o modelo contextualista e o textualista. O primeiro, mais adotado, colocava o contexto como determinante dos significados de um dado texto, por isso deveria ser a estrutura última do esforço de compreensão das ideias. O segundo, muito aceito entre os críticos literários, pregava a autonomia total do texto em si mesmo, como chave para alcançar os significados, o que desprezava qualquer informação de ordem contextual. Para Skinner (1988), as duas propostas se apresentavam como modelos metodológicos inadequadas na tentativa de compreender textos literários e filosóficos, ambas geravam mitologias históricas, capazes de produzir confusões conceituais. Estas abordagens poderiam incorrer numa série de anacronismos, como autores serem considerados grande reveladores de sinais ou pistas incompatíveis com seu tempo ou a percepção de intenções e significados que, em determinados contextos históricos, seriam impossíveis de conjecturar. Por isso, Skinner (1988) propõe uma abordagem contextualista mais atenta aos jogos de linguagem.

A partir do pressuposto de Wittgenstein de que “palavras são atos”, Skinner (1988) propõe compreender os significados a partir dos usos da linguagem, ou seja, a interpretação deveria respeitar minimamente o contexto linguístico original da produção, as intenções, as motivações dos autores ao produzirem seus textos. Seria necessário entender os atos

ilocucionários no momento da escrita, da produção das ideias, isto é, dominar as complexas intenções e visar à qual audiência o autor pretendia atingir.

Robert Darnton (1990) definiu na obra *O beijo de Lamourette* quatro áreas distintas da História Intelectual, dispostas em um eixo imaginário, cujos posicionamentos aludem aos níveis de cultura de onde apontam os objetos de investigação:

a história das ideias (estudo do pensamento sistemático, geralmente em tratados filosóficos), a história intelectual propriamente dita (o estudo do pensamento informal, os climas de opinião e os movimentos literários), a história social das ideias (o estudo das ideologias e da difusão das ideias) e a história cultural (o estudo da cultura no sentido antropológico, incluindo concepções de mundo e mentalités coletivas). (1990, p. 188)

Pensar a história intelectual a partir destes níveis implica reconhecer a dimensão plural de sua abordagem, isto é, o entrecruzamento teórico de disciplinas (a filosofia, a história, a sociologia, a antropologia, a educação...), o estudo das correntes de pensamento, os contextos nos quais se produzem as ideias, os itinerários intelectuais frente às formações coletivas, isto é, a constituição das gerações, das produções discursivas, da circulação de ideias e as implicações políticas do pensamento intelectual no fluxo das culturas.

A intersecção entre as disciplinas propõe uma melhor elucidação dos objetos de estudo. A histórica se volta, em especial, para a história política dos intelectuais, a constituição dos sujeitos no curso dos movimentos, dos fatos, dos engajamentos, dos manifestos, das intermediações diretas ou indiretas dos intelectuais nos contextos histórico-sociais. A abordagem sociológica focaliza bem mais a cartografia, os itinerários, as redes de sociabilidade, as filiações, as gerações, as confluências dos sujeitos em condições específicas de agrupamento. Já a filosófica entende como determinante a análise das obras, das ideias dos sujeitos em conexão com a cultura, em uma proposta análoga à história da filosofia. Decerto, a História Intelectual se apresenta como uma disciplina (ou abordagem analítica) não fracionada, capaz de se fertilizar no trânsito entre os campos científicos.

Há, então, na História Intelectual dois polos analíticos: as práticas de funcionamento do campo, regras de legitimação, instrumentos, um *habitus* metodológico e as regularidades que caracterizam discursivamente um dado momento histórico, os modos de atuação e produção da comunidade intelectual. Deste viés duplo, emana a necessidade de articulação entre a análise externa dos acontecimentos históricos, políticos e sociais e uma análise voltada para a interioridade dos objetos estudados, como artigos em revistas, em jornais, escritos

literários e filosóficos, documentos, discursos orais etc. Em decorrência desse julgamento, o cuidado deve se dar no estabelecimento de uma conciliação entre a diacronia dos eventos na história e uma abordagem sincrônica dos aspectos de um conjunto determinado.

A história intelectual tradicional manteve-se fortalecida, movida também pelo sucesso da biografia até a década de 1920, mas as críticas da primeira geração dos analistas à historiografia tradicional, preconizadora dos grandes fatos, dos grandes conquistadores e intelectuais vinculados ao ideal iluminista, refletiram uma desvalorização acentuada destes estudos.

Por outro lado, a partir de 1968, com o despontar da terceira geração dos *Annales*, dividida e fragmentada em abordagens, destacaram-se duas formas de fazer história: a história das mentalidades (história cultural) e a história social (quantitativa ou serial) (REIS, 2000). A influência da *Antropologia histórica* e a *Etno-história* despertou novas percepções diante da história social, cultural e também da política. A reabilitação principalmente desta última, o surgimento de novas bases teórico-metodológicas localizadas em pesquisadores como Pierre Bourdieu, Pierre Chauni, Erving Goffman, Victor Turner, Michel Foucault e Michel de Certeau, fecundaram as chamadas *Nova História Política* e *Nova História Cultural*. Estas duas muniram de instrumentos e ajudaram a reanimar os estudos sobre os intelectuais.

A nova história considera “os silenciados” e faz uso de fontes não-oficiais, parte dos grupos menos favorecidos e trabalha no campo analítico e estrutural. Ao estudar a cultura, pensa como produtos culturais promovem divisões e representações do mundo. Em relação ao intelectual, nesta perspectiva, é necessário abstrair sua estrutura de pensamento.

Foucault (2000) em *As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas* propõe, na sua possível abordagem teórico-metodológica arqueológica, uma ruptura com a História das ideias. Para o francês, esta corrente tem objeto incerto, fronteiras mal desenhadas e métodos emprestados. Como uma forma de análise histórica, conta a história das margens e foca em um conhecimento que não atingiu cientificidade, é uma descrição da passagem da não-cientificidade à ciência, da não-literatura à literatura, da não-obra à obra. Mas ao focar na gênese, na continuidade e na totalização, conta somente a história das invenções, das mudanças, das metamorfoses, ou seja, sustenta seu espólio da descrição de um conflito entre o antigo e o novo, investe por demais no elemento empírico e na problemática da origem. Foucault (2000) apresenta nesta crítica um problema de ruptura na história das ideias, relacionado à busca de encontrar precedentes e chama os estudiosos da área de historiadores

de calças curtas por buscar no já-dito o jogo das antecipações. Segundo Foucault (2000), não se deveria procurar o ponto de origem, pois nada pode ser considerado como pura criação.

Para Foucault (2000), a separação entre a “arqueologia do saber” e a “história das ideias” está na determinação das novidades, na análise das contradições, nas descrições comparativas e na demarcação das transformações. A arqueologia busca os discursos, não procura a transição, a conexão entre ontem e hoje, estuda o discurso em sua especificidade, define tipos e regras de práticas discursivas. Desse modo, não quer repetir o que foi dito; por não querer ir à origem, faz uma descrição sistemática de um discurso-objeto. É justamente por esta capacidade descritiva, que a arqueologia do saber procura estabelecer as regularidades dos enunciados, isto é, as práticas discursivas. Como análise da história, é, assim, insensível ao momento, não olha as invenções, por isso não vê a necessidade de propor diferenças entre o novo e o velho; a arqueologia poderia constituir, portanto, uma árvore de uma derivação de um discurso.

Avançando para além da morte do sujeito, na década de 1970, no curso dos desdobramentos do sujeito na história e do redimensionamento dos objetos da historiografia, os intelectuais tornaram a ocupar efetivamente um lugar de destaque, deixando de ocupar o que Jean-François Sirinelli (2003) chama de “ângulo morto” nas ciências sociais. Este renovado empenho de estudar os intelectuais se projetou no interesse pela biografia histórica e pela história recente. A crescente motivação das ciências pelos estudos relacionados ao campo da história das ideias e da História intelectual resultou no ressurgimento do interesse dos pesquisadores pela história política, pelos intelectuais, não só das elites, mas também por grupos sociais estatisticamente limitados.

Sirinelli (2003) chamou esse enviesamento de uma vocação que vai do voto aos movimentos de opinião e serve para exumar e explicar a fundação de ideias, culturas e mentalidades. Neste espaço de vocação globalizante, a História dos intelectuais acharia seu lugar (2003. p. 13).

Os estudos sobre intelectuais, principalmente relacionados à fisionomia da modernidade e da “ancestralidade”, em parte se curvaram para a sociologia da cultura, resultado do entusiasmo pela obra de Pierre Bourdieu (2003) e de seus seguidores. Todavia, para Dominick LaCapra, “a História intelectual não deveria ver-se apenas como simples função da História social” (2007, p. 3). O fato de esta ciência privilegiar uma classe de acontecimentos, prioritariamente os do discurso, através dos quais se pode chegar a um modo de decifração histórica, permite-nos observar determinados pontos sobre o passado para além

da história social. Escrever a história envolve sempre o desejo de conhecer, desvendar, desvelar e reconstruir o passado através da mobilização de testemunhos que buscam dar vida à narrativa que se produz.

Para além das indagações “quem são os intelectuais e qual papel assumem?”, cabe entender como se desenvolve o interesse por estudos do comportamento político. Quem desempenha esta função e qual é ela? Para Sirinelli (2003), uma das primeiras experiências contemporâneas em que houve o reaparecimento do tema foi uma mesa-redonda na *Association Française de Science Politique*, cujo tema motivador: “Os intelectuais na sociedade francesa contemporânea “gerou alguns artigos na RFSP – *Revue Française de Science Politique*. Sirinelli (2003) afirma que autores da História como Louis Bodin, Jean Touchard e René Rémond deram voz aos primeiros estudos dos intelectuais na política a partir daquele momento.

Outra questão que gerou debate é sobre os intelectuais terem se tornado um sub-objeto da História. Sirinelli (2003) disse que esta noção tem a ver, sobretudo, com a constatação de que há aspectos de subalternidade no tratamento da História Política e da História do Tempo Presente; o tema dos intelectuais está justamente na “esquina” deste encontro, pois os dois campos se tocam, o que perfaz até mesmo o pesquisador, pois ele próprio também se torna um intelectual, imerso em disputas de poder e, em conflitos internos também por conta da sua relação com a cultura e a sua história de vida. O historiador contemporâneo, para os refutadores, está ligado decisivamente ao ambiente do qual faz parte e só pode se lançar em jogos de memória, transmutados em espelhos deformantes (SIRINELLI, 2003).

Estas percepções sobre a história e o engajamento dos intelectuais em grupos no tempo médio e no presente se apresentam e se reabilitam também como construção discursiva nas vozes que materializam o pensamento político; os intelectuais, então, relacionam-se com discursos em estruturas complexas de agrupamento, pertencimento, coalisão e rupturas. Desse modo, as condições de produção, a circulação e a transmissão de ideias se tornam objetos essenciais à História Intelectual até mesmo porque, em sua abordagem interdisciplinar, fecundam-se os diálogos entre a História das ideias, da filosofia, das ciências e da cultura.

Todavia, a História intelectual não possui modos de proceder a uma linguagem teórica que funcione como modelo fixo de análise e de interpretação, até mesmo porque não se pode ignorar, neste cenário de pluralidade, os múltiplos enfoques teóricos, as estratégias analíticas e os tantos temas que impulsionam disciplinas de base histórico-social, entre elas a da História Intelectual.

Paul Ricouer salienta que “se a vida social não possui uma estrutura simbólica, não é possível compreender como vivemos, como fazemos coisas e projetamos essas atividades em ideias, não há como compreender de que modo a realidade possa chegar a ser uma ideia, nem como a vida real possa produzir ilusões...” (1991, p. 51). A tentativa de compreender essa estrutura simbólica reestabelece a aproximação entre os modos de compreensão das ideias e de análise dos contextos, das redes sociais na produção de significados que interessam ao saber científico.

Uma das questões-problema da história intelectual seria a definição ou delimitação destes grupos sociais sobre os quais se desenvolveriam estudos. Sirinelli (2003), após apontar o caráter polimorfo do conceito, apresenta duas definições de intelectuais: uma cultural e sociológica, que abarca mediadores, criadores e pensadores da cultura (jornalistas, escritores, professores etc), “participam na criação artística e literária, ou no progresso do saber” (SIRINELLI, 2003, p. 261); outra política, fundada sobre o engajamento direto ou não na vida urbana. As duas podem se complementar porque as duas concepções atendem à capacidade de notoriedade na constituição dos grupos intelectuais e à capacidade de servir a uma causa específica, da qual são especialistas.

Norberto Bobbio (1997, p. 31) estuda em *Os Intelectuais e o Poder*, entre outras interfaces, a relação entre os intelectuais e a classe política. Neste sentido, sugere que, para haver sentido neste problema, são necessárias duas condições preliminares: que os intelectuais constituam ou creiam constituir, em um determinado lugar, uma categoria à parte; que essa categoria de pessoas tenha ou acredite ter uma função política própria, distinta de outras classes ou categorias sociais. Bobbio, no estudo da natureza dessas relações, apresenta os resultados diversos entre si, e conclui que as duas condições não existem ou estão desfocadas. Nos Estados Unidos, os intelectuais não apresentam coesão, vivem no isolamento. Na Inglaterra, pode haver a primeira condição, mas não a segunda, apesar de haver grupos que buscam se constituir homogêneos, os intelectuais por se considerarem puros gozam de escasso prestígio na sociedade.

Para ir mais fundo na problemática, Norberto Bobbio (1997) cita, ao menos, um pensador, para cada país em que o debate se intensificou em obras publicadas por volta dos anos 1930. Inicia citando o caso de Julien Benda (2003) com o livro *La trahison des clercs*, de 1927. Da Alemanha, destaca Karl Mannheim (1956) com *Ideologie und Utopie*. Da Espanha, Bobbio afirma que todo o pensamento político de Ortega y Gasset se funda sobre a distinção entre as elites intelectuais. Por fim, quanto à Itália, aponta que grande parte da obra

de Benedetto Croce, depois de 1925, volta-se para o estudo dos “valores da cultura” contra a confusão dos “valores empíricos”, em uma afirmação do dever do homem de cultura em assumir uma posição política.

Já para Antonio Gramsci (1982) em “Os intelectuais e a organização da cultura”, todas as classes podem constituir intelectuais, mas desempenham função social e pertencem a categorias profissionais diferentes. Sua visão rompe com a ideia do intelectual erudito, cientista e letrado. Assim, os intelectuais colaboraram para modificar ou manter uma concepção de mundo. Gramsci (1982) rompe com a representação e autorrepresentação dos intelectuais que se creem independentes e autônomos, heróis prometeicos.

As formulações gramscianas investem na dessacralização do intelectual como agente político, alimentado pelo espírito de soberba dos tradicionais. Ao ver as especificidades de cada grupo de intelectuais, Gramsci (1982) os divide em duas categorias: os orgânicos e os tradicionais. E entende que os tradicionais exercem uma função ideológica e política, todavia querem homogeneizar a classe que representam. A crítica de Gramsci (1982) afirma que os intelectuais orgânicos da classe burguesa contribuem para a manutenção da burguesia. Esta noção vê a escola como instrumento para formar os intelectuais de diversos níveis. Assim, a educação executa um papel de consolidação da hegemonia e da contra-hegemonia, uma dualidade que só pode ser vencida com uma escola unitária, com condições de equalizar o caráter público e favorecer uma rede de auxílios à criança e unir o trabalho intelectual e o manual.

A hegemonia, importante categoria gramsciana, é resultado do poder de uma das classes, em aliança com forças sociais, e está legitimada na construção do sentido comum que resulta dos chamados aparelhos ideológicos, entre as quais se situam as instituições educacionais, as religiosas e as de comunicação. Estes aparelhos apresentam uma realidade fragmentada e legitimam as hegemonias por meio de discursos que se repetem. Por isso, a escola unitária deveria sair do senso comum para o pensamento concreto, sendo um sistema educacional que não somente forma trabalhadores ou pequenos-burgueses a serviço do estado, mas uma escola que alie o saber humanista ao ensino técnico-científico, assim seria possível desenvolver uma cultura antagônica à da burguesia.

Outra importante categoria relacionada aos estudos da História intelectual é a memória. Formada por meio de laços sociais entre indivíduos e constituída no presente, os estudos da memória formam uma ponte entre a psicologia e a sociologia, Maurice Halbwachs (2004) dá destaque ao que chama de memória coletiva, que seria influenciada por quadros

sociais e apresentaria uma representação nos grupos, isto é, incorporada a um fundo social e coletivo de lembranças. Para Halbwachs (2004), por exemplo, a lembrança é ativada pelos indivíduos como integrantes dos grupos. A memória individual, todavia, seria apenas um ponto de vista sobre a coletiva. Em seus estudos, o intelectual também opõe duas categorias, a memória coletiva e a histórica, esta última seria acessada por uma “memória-nação”, mas não considera o termo adequado, pois a história se refere àquilo que está fixado pela escrita, já a memória remonta um presente em movimento. A história começaria justamente quando a memória social, amparada pelo grupo, se apaga. Essa dicotomia ainda mais aprofundada revela ainda mais antíteses.

A memória é vista de dentro, não ultrapassa uma vida, vive da consciência do grupo e retém do passado o que ainda está presente, já a história revela um painel de mudanças, abrange um período longo que compreende os grupos de fora. Por outro lado, Halbwachs (2004) foi fortemente criticado por teóricos como Marc Bloch, incomodado com a oposição entre memória e história, critica que a memória parte do presente e não conserva o passado, assim, acredita que existe, na verdade, uma ressignificação, um passado repensado, o que requer um esforço e lamenta também o esquecimento da “memória jurídica” nos estudos de Halbwachs.

Para Jacques Le Goff (1977), a memória também é um dos objetos da história, como anacrônica, mítica, deformada e constitui o vivido da relação não acabada entre passado e presente. À história caberia, então, retificar os erros da memória. Nesta leitura, pensa que as lutas pelo poder podem manipular a memória coletiva, mas Le Goff (1977) se indigna ao ver uma supremacia da memória sobre a história. Por estes confrontos teóricos e pelos desdobramentos que as teorias assumem, Pollak (1992) e outros críticos vêm a memória como alvo de disputas e conflitos. Paul Ricouer (2005) , ao comentar o “lugar da memória”, diz que ela está em voga porque não existe mais.

Michel Pollak (1992) explora a memória e os sentimentos de identidade, baseando-se na ideia de pertencimento do indivíduo a um grupo. Utiliza para isso categorias como memória oficial e memórias subterrâneas. A crítica mais comum de Pollak (1992) a Halbwachs (2004) é condensação de suas evidências na coletividade, o que sucumbe o destaque nas lembranças individuais.

A partir destas percepções teóricas, pode-se pensar que analisar o intelectual e seu pensamento necessita de uma captura do mundo material exterior e, no campo discursivo, das práticas discursivas e da memória discursiva. O estudo das formas de pensamento deve

compreender, então, a sua exterioridade e a interioridade de seus discursos no seio das instituições. A história intelectual ou história das ideias é a história social do pensamento intelectual e também está próxima e imersa em uma história de vida dos sujeitos.

2.2.2 ANÁLISE DO DISCURSO E O *CORPUS* DA PESQUISA

Além da História Intelectual, outro campo interdisciplinar que pode contribuir teórico-metodologicamente na tecitura (do verbo tecer) desta sondagem é a Análise do Discurso ou como se apresenta mais recentemente os Estudos do Discurso. Estudar discursos em diálogo com a Educação significa vê-los como objetos que dão sentido aos atos da coletividade, aos modos de sentir, de pensar e de produzir posicionamentos diante de acontecimentos histórico-sociais. A Análise do Discurso utiliza categorias como formação discursiva, posicionamento, comunidade discursiva, memória discursiva (interdiscursos), *ethos* que podem auxiliar na descrição crítica dos discursos, levando em conta as condições de produção e a circulação das ideias no meio cultural, em função dos aspectos temporais, da dimensão político-ideológica e dos sujeitos na história em relações enunciativas. Assim, pode-se pensar discursos como práticas imersas nas teias da cultura, tal qual a arte, a literatura, o conhecimento científico e a crítica intelectual, modos de pensar que se confluem em meios simbólicos do pensamento. Como nos diz Foucault: “a representação comanda o modo de ser da linguagem, dos indivíduos, da natureza e da própria necessidade humana. A análise da representação tem, portanto, valor determinante para todos os domínios empíricos” (1981, p. 223).

Os discursos se materializam em textos de diversas matrizes, mas não devem ser estudados apenas em relação a seu sistema interno, mas sim como práticas discursivas, produzidas por sujeitos concretos em situações enunciativo-interacionais, historicamente desveladas no tempo e na qual se manifestam competências socioideológicas. Na vertente da Análise do Discurso francesa, ganha força a relação entre o discurso e ideologia. Pêcheux, um dos analistas franceses mais influentes, elabora estudos sobre essa categoria de “formações ideológicas”, sob a influência dos conceitos de *Aparelhos Ideológicos* de Althusser e sobre “formação discursiva”, expressão atribuída à *Arqueologia do Saber* de Michel Foucault (1986).

Para Michael Bakhtin (1992), o indivíduo só se constitui sujeito na e pela enunciação. Desse modo, é no processo dialógico e nas suas repercussões no meio social, na dimensão interdiscursiva, que devemos focar ao propor um estudo de base discursiva. Na perspectiva de

atribuir sentidos sociais aos discursos, podemos ativar empiricamente conhecimentos variados, da filosofia à história, levando em conta principalmente o potencial crítico e significativo das artes e das ciências sociais, materializadas em gêneros discursivos. Mais do que analisar textos isoladamente, cabe a nós pensá-los como produtos de sujeitos concretos que assumem uma posição, um *ethos discursivo*, porque o discurso fala também de um lugar e produz traços distintivos, uma filosofia da identidade do enunciador. As práticas discursivas se inserem em um contexto povoado de diálogos, de conflitos, de descolamentos, são fios entremeados a ações interdiscursivas ou memórias. A dispersão e a regularidade dos discursos também sugerem uma trajetória, um percurso. Estas indicialidades presentes na materialidade discursiva apontam relações objetivas, mensuráveis, em um jogo de construções simbólicas.

Um dos autores que auxiliaram na constituição dos Estudos do Discurso foi Michel Foucault, com suas discussões sobre a descrição de enunciados. Normalmente se pensa em Foucault por alguns atributos: o filósofo da geração de 1968, o historiador das discontinuidades, o filósofo da genealogia do poder, o pensador da ideia de pós-modernidade e das práticas de subjetivação dos corpos, o historiador da microfísica do poder, da revolução sobre os estudos de sexualidade, do encarceramento, da loucura, de fato, um pensador multifacetado e polivalente, cujos objetos de estudo redimensionaram as fronteiras de história e da filosofia, pois produziram modificações centrais, dando, inclusive, aos estudos históricos uma dimensão discursiva.

Segundo Foucault “somos seres de linguagem e não seres que possuem linguagem” (2000, p. 20-21). Para ele, assim, o poder e o saber se manifestam na materialidade discursiva. O saber é uma construção histórica e é o que se pode falar por meio de práticas discursivas, ou seja, representa uma categoria do campo dos enunciados, produz “verdades” que se instalam e se revezam na prática discursiva. Neste sentido, o filósofo francês recorre à “arqueologia” como metáfora capaz de salientar a abordagem metodológica. O desafio do arqueólogo do saber é, pois, escavar verticalmente as camadas descontínuas dos discursos. Posto que os acontecimentos discursivos são históricos e a história é descontínua, dispersa, o saber como uma construção histórica na prática discursiva, pois este é o espaço em que o sujeito pode tomar posição sobre os objetos de que se ocupam os discursos.

Foucault (1969) investiga a regularidade dos enunciados, a dispersão e possibilidade de descrever a partir das regularidades enunciativas, os fatos, as práticas discursivas, os arquivos. Volver o olhar para a formação discursiva é entender a relação entre os discursos e os saberes que se materializam em acontecimentos discursivos.

Foucault (2000) critica, neste sentido, a predileção de alguns historiadores da terceira geração por uma história quantitativa ou serial, isso resvala no problema de os intelectuais serem um grupo social difícil de se apontar em termos numéricos. A crítica foucaultiana, ainda que não consiga comprovar que a arqueologia constitui, de fato, um método totalmente separado da história das ideias, mas talvez uma revisão dos seus objetos, acende um farol bem mais vivo para o contorno mal definido entre a história dos intelectuais, a história das ideias políticas e a história da cultura política.

A linguagem, na noção foucaultiana, torna-se um conceito filosófico, pois, na trilha das modernidades, é elemento fundante e estruturador da relação do homem com o real. Nos Estudos do Discurso, uma noção ampliada da Análise do Discurso, há projetos intelectuais advindas do pós-estruturalismo, dos estudos culturais e do construtivismo, que têm em comum a crítica aos pressupostos das ciências humanas e sociais, questionando limites, fronteiras do conhecimento e colocando em debate questões silenciadas como a subjetividade, o poder, o sujeito, a escrita, e novos eixos como o pós-colonial e o decolonial na América Latina, encaminhando os estudos da linguagem e da história para uma descentralidade.

Nesta perspectiva teórico-metodológica, o *corpus* da tese está constituído de sete ensaios, tendo como lugar institucionalizado do discurso a universidade ou a atividade acadêmico-filosófica, em momentos discursivos que indicam como Benedito Nunes assume a posição de professor-pensador e locutor da Educação. A fim de constituir *corpora*, isto é, entender os diálogos interdiscursivos entre a voz presente nos discursos sobre a Educação e outras vozes, recorrerei também a gêneros não tópicos. Esta categoria indica textos-produto fora da atividade acadêmica, como fragmentos de cartas, prefácios, homenagens, depoimentos, anotações. O diálogo com múltiplas vozes pretende alcançar uma semântica global sobre os discursos da educação, sobre a trajetória intelectual e a ideia de universidade do professor. Portanto, segundo esta abordagem, pode-se entender os temas-chaves que constituem o pensamento educacional de Benedito Nunes: o humanismo, o autodidatismo e o universalismo.

Entendendo que o discurso se encarna em um corpo textual, a escolha dos materiais discursivos levou em consideração a predileção de Benedito Nunes pelo gênero ensaístico, o conjunto de textos-produto que mantém relações de delimitação e reciprocidade temática com a educação e o diálogo possível entre a trajetória intelectual e a ideia de universidade. Benedito Nunes, como intelectual cosmopolita, assume um papel e sua história de vida possui uma estrutura simbólica, uma legitimidade constituída, identificada em traços como *ethos*. Por

isso, as ideias-força dos discursos relacionam a educação, a crítica, a autobiografia, o gênero ensaístico, o humanismo e a cultura. Segundo Maingueneau (2015), os Estudos do Discurso não poderiam “se limitar aos romances ou aos tratados filosóficos, mas deveria integrar os textos de suporte (entrevistas, prefácios...), nos quais o autor procura dar sentido a sua produção e aqueles (diários íntimos, narrativas autobiográficas...) nas quais se coloca em cena na sociedade” (2015, p. 77).

A formação discursiva, segundo Maingueneau (2015), está dominada pelo interdiscurso. Embora os gêneros ensaísticos estejam na centralidade do *corpus* escolhido, a *corpora* de fragmentos discursivos, indicializando relações internas e externas, inscreve a trajetória e formação discursiva de Benedito Nunes em uma polifonia com outros intelectuais. Por isso o campo e o espaço do discurso produzem gêneros em uma transversalidade.

O discurso, desse modo, corresponde a entidades de natureza muito diversa, que podem abranger um vasto número de gêneros, um discurso pode vir a ser uma disciplina (o discurso da antropologia), um posicionamento em um campo (o discurso neoliberal), uma temática (o discurso sobre o desarmamento), uma produção de uma área (o discurso administrativo), produções verbais específicas de uma categoria (o discurso dos policiais) (MAINGUENEAU, 2015).

Os discursos estão submetidos a regras de organização, a condições de existência. Por isso, estas leis têm a ver com os grupos sociais determinados, neste caso, normalmente endereçados a estudantes, pesquisadores, em situações enunciativas formais e colocando em uso a escrita especializada, histórica, literária, cultural, em consonância com as regras transversais do gênero ensaístico, governada pela organização didática, sistemática, progressiva e dotada sempre de uma experiência aprofundada no conhecimento teórico e filosófico universal.

Obviamente, esta tese, como discurso produzido sobre discursos, está inscrita também em regras determinadas pela organização instituída no seio das academias, pela habilitação diante da orientação, pela experiência do pesquisador/orientador e pelas leituras a que teve acesso diante de um percurso estreito no doutoramento. Os discursos franqueiam, a quem pesquisa, indícios, mediações, estas cenas nem sempre são claras, pelo lugar fronteiriço e pela possibilidade rarefeita de ler o escolhido, o recortado pelo interesse acadêmico. Principalmente, neste caso, em que o objeto está no limiar entre a trajetória intelectual e uma ideia de educação, que, embora não ocupe um lugar central no pensamento de Benedito

Nunes, está evidenciado na formação, em acontecimentos discursivos, cujas práticas se dão em espaços de sociabilidade das Universidades da Amazônia.

Os textos de Benedito Nunes são multifocais, ocupam-se de descrições históricas e apoiam-se na crítica como um domínio filosófico do conhecimento. Como práticas discursivas, os textos-produtos dizem mais, pois estão atravessados por interdiscursividades, por outras vozes e por “estruturas de sentimento”⁷, os traços indicam uma funcionalidade e respostas ativas ao caráter dialógico da memória. Desse modo, os textos materializam os discursos, no sentido de revelar sua polifonia e as múltiplas vozes e ideias-força que nele ecoam.

Bakhtin (1999) vê a linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico. Para este linguista, o discurso se constrói em forma de enunciados, unidades concretas e reais de discursividade. Os gêneros são instâncias em que o dialogismo se manifesta e produz um funcionamento, no qual habitam várias instâncias enunciativas. Por isso, para estudar o gênero, deve-se considerar a situação social e as condições constitutivas dos enunciados. Estas condições de existência refletem o tema, o estilo e a composição.

Há três noções de texto para a Análise do Discurso: o texto-estrutura, em uma perspectiva além da frase, nas relações, nas implicações do significado e dos recursos para compor o discurso; o texto-produto, atividade discursiva, formado por gêneros primários (conversa, bilhete) e gêneros secundários (notícias, ensaios, resenhas), constituído de um conjunto de enunciados; texto-arquivo, considerado como algo permanente, como suporte de registro, documento da memória, realidade histórica (MAINGUENEAU, 2015).

A esta pesquisa, cabe bem mais a noção de texto-produto, principalmente pelo interesse interdiscursivo do estudo. De acordo com a noção bakhtiniana (1992), os gêneros são unidades tópicas dos estudos do discurso, dispositivos sócio e historicamente determinados e apresentam enunciados relativamente estáveis, possuem três modos de agrupamento: a atividade, o campo e o lugar.

Na relação dialética sujeito/sociedade interpenetram-se o individual e o social. Na concepção bakhtiniana, a voz que assume sua consciência não é neutra, reflete percepções de mundo. Daí, quando se pensa o sujeito dialógico cabe entender a noção de alteridade. A palavra é o território da interlocução, onde se situam a interação e os papéis sociais ativos dos sujeitos. Há, então, duas faces nesse processo: a palavra é determinada porque procede de *um*

⁷ Cunhado por Raymond Williams (1921-1988), o termo *Estrutura de Sentimento* aponta um *signal dos tempos*. Para Williams, as mudanças ocorridas nos produtos culturais provocam respostas ativas nos sujeitos. Temos de suportar as estruturas que atingem o modo de viver e modelo discursivo de política cultural. (WILLIAMS, 1969).

outro e pelo fato de que se dirige *a outro*. A palavra, pois, define a noção de coletividade porque não atua individualmente, mas intersubjetivamente. O discurso fala algo a alguém de determinado lugar, em uma posição. O gênero está situado em um campo e atividade variáveis, e manifesta um posicionamento, um *ethos*. As práticas discursivas, atrás de uma aparente neutralidade, dão-se em um momento histórico e indicializam tomadas de posição; nestas, atuam entidades e condições de existência que desempenham uma historicidade sobre a palavra.

A palavra está sempre carregada de um conteúdo e de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1992, p. 95).

Estas instâncias, como conjunto de categorias que criam um domínio, servem para agrupar elementos da realidade linguística e social. Muitas categorias dos estudos recentes do discurso se apoiam no que a Linguística intitula *Teoria da Enunciação*, desta linha teórica surgem dispositivos de análise indispensáveis à Análise do Discurso e a outros campos como a Linguística Textual e a Semiótica. A linguística da Enunciação, diferentemente da do enunciado, vê a produção discursiva dos sujeitos em interações simbólicas e reais e a memória, a história e a ideologia refletem essas interações.

Para compreender o trajeto da “Análise do Discurso”, o termo foi introduzido por Zellig S Harris (1909-1992) e apareceu pela primeira vez em um artigo chamado “Discourse Analysis” em 1952, a expressão designava ainda uma unidade constituída de frases, um texto. O projeto de Harris, em uma perspectiva estruturalista, estava voltado para um modelo de análise textual, pensava uma análise “imaneente” do texto e via correspondências entre a “estrutura” e a realidade sócio-histórica. Esta percepção hoje tem relação com a linguística textual, mas não apresenta o esteio em que se sustenta os Estudos do Discurso praticados por pesquisadores da área, inclusive no Brasil. Os desdobramentos que ecoam nas práticas atuais aparecem nos anos 1960 na França, nos Estados Unidos e na Inglaterra. A primeira fase se voltava para uma análise automática do discurso, veio à tona a concepção de “máquina discursiva”, na qual vigoravam princípios semânticos, as condições de produção eram mais homogêneas e o sentido menos variável. Na segunda fase, o conceito de “formação discursiva” de Michel Foucault (1986) propiciou uma revisão e as máquinas discursivas se apresentavam mais complexas, invadidas umas pelas outras. Já o terceiro momento, procurou

ver os discursos como objetos constituídos de regularidades (estrutura) e singularidades (acontecimentos), (POSSENTI, 2009).

Nos EUA, correntes diversas abasteceram o estudo do discurso, entre elas a Etnografia da Comunicação (Hymes [1927-2009], Gumperz [1922-2013]), muito aproximada da Antropologia e da Etnometodologia, como método de análise de interações orais, também se somaram a esta contribuição o estudo dos rituais de interação e a apresentação de si de Goffman [1922-1982]. Tais construções, depois, ganharam força com a influência das teorias pós-estruturalistas das ciências políticas, principalmente de M. Foucault. Assim, a área se ampliou a partir das relações entre filosofia e linguística, em uma preocupação filosófica com a linguagem e da história com as práticas discursivas, principalmente por conta da chamada “virada linguística”, em que L. Wittgenstein defendia que o estudo filosófico deveria partir de uma compreensão prévia dos fenômenos da linguagem, daí estarem inseridos nesta tradição os trabalhos de Austin sobre “atos de fala” (MAINGUENEAU, 2015).

Na França, lugar em que ocorreu a consolidação e onde se principiou o empreendimento dos Estudos do Discurso como abordagem teórico-metodológica, M. Pêcheux (1983), um filósofo marxista, propõe, em um laboratório de psicologia social, uma “decomposição” dos textos que revele a ideologia, uma espécie de psicanálise do discurso animado por um projeto marxista, cujo alcance é simultaneamente político e epistemológico.

Pêcheux (1983) ainda encontrava apoio no linguístico, questionava os pressupostos das ciências humanas e teve influência em Altusser (1987) e na Psicanálise de Lacan. Desse modo, o discurso não requer uma apreciação apenas no tecido linguístico, Pêcheux (1997) considera em sua teoria as condições de produção e também a superfície discursiva, assim o extralinguístico marca o linguístico.

Para Maingueneau (2015), teve grande repercussão para consolidação da Análise do Discurso uma publicação do pesquisador J. Dubois, que procurou nas ciências da linguagem analisar as práticas verbais em categorias sociais como discursos políticos. Este autor foi responsável pela edição 13 da revista *Langages*, em 1969, dando destaque acadêmico a este novo campo “A Análise do Discurso”. Para Dubois, a área significava uma ampliação da linguística no estudo das relações entre língua e sociedade, com elementos emprestados de outros campos, podia estudar todos os gêneros textuais e, desse modo, compreender melhor as imbricações das situações sócio-históricas nos textos.

Já a influência de M. Foucault (1986), embora seja mais indireta, em *Arqueologia do Saber*, propõe uma leitura não contínua da história em que a noção de discurso aparece no

centro dos estudos, em um enfoque não linguístico. Para este filósofo e historiador, a ideia de discurso não está ligada ao uso da língua. O que interessa a Foucault são as regras de produção dos enunciados em diferentes períodos da história e que geram sentidos. Desse modo, pode-se apreender o enunciado na sua estreiteza e na singularidade de seu acontecimento. (FOUCAULT, 1986).

Uma espécie de globalização dos Estudos do Discurso como um saber híbrido presente na cultura científica, com estreitamento com o pós-estruturalismo, tem eco em T. Van Dijk com a publicação da obra coletiva em quatro volumes *Handbook of Discourse Analysis* em 1986. Com os laços em um movimento trans/multidisciplinar, a área entra no curso de uma globalização do saber teórico e permite um maior diálogo entre áreas antes separadas como a história e os estudos da linguagem. Para Foucault (1986), as correlações ocorrem entre enunciados ligados por sua condição de existência.

Uma categoria resultante da dimensão social do discurso é o que Foucault (1986) chama de *Formação Discursiva*, importante para esta tese. Para o filósofo, ela principia a individualização de um discurso. Isso advém de uma ordem regular caracterizada por relações normativas nas quais conceitos, objetos, temas e tipos de enunciação formam um sistema de enunciados. As formações sociais estão em estado de permanente conflito e nelas se apresentam as relações de contradição ideológica. A “ordem do discurso” determina o que dizer, quem pode dizer, de que posição e em que circunstância.

O discurso é constituído de um número ilimitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência; é de parte a parte, histórico, fragmentado na história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade (FOUCAULT, 1986, p. 135).

Desse modo, o discurso se situa entre a língua e a ideologia como processo de produção histórico-social da linguagem, insere-se neste sistema de formações sociais como um efeito de sentido entre os sujeitos. Para Pêcheux, a teoria do discurso está apoiada justamente na teoria do sujeito, na qual se pode observar o lugar que ele ocupa na produção discursiva, sua posição social e formação ideológica.

Ideologia foi uma categoria que Marx (utilizou para pensar um poder social invisível que move o pensamento e ação, pois temos a ilusão de liberdade e acreditamos que agimos de acordo com nossa vontade, de modo racional e livre, todavia desconhecemos a condição

social e econômica e não conseguimos muitas vezes identificar a força que controla e produz determinadas verdades, as quais cremos ser válidas para todas as classes, mas que produzem alienação. Esta força e ilusão é a ideologia (BAKHTIN, 1992).

Influenciado por estas concepções, muitos estudiosos do marxismo produziram teorias com base na leitura das ideologias e dos sistemas engendrados nas sociedades para exercer poder sobre os mais fracos. Por isso, Altusser (1987), acredita que o assujeitamento pela história marca o discurso, pois é movido pelas ideologias. O sujeito tem a impressão de que é o dono do que enuncia, mas seu lugar social determina o que pode ou não dizer. Isto é, na formação discursiva altusseriana o sujeito se torna um assujeitado, mas, na ilusão de liberdade, sua visão de mundo está interpelada pelo sistema formativo. Altusser (1987) vê a ideologia como uma estrutura que se impõe sem passar pela consciência, há uma imagem do sujeito consoladora, refletida ideologicamente no espelho de um discurso dominante. Faz uma releitura de Marx sobre as classes sociais. Pêcheux (1997) analisa, dialogando com Altusser (1987), que os aparelhos ideológicos alteram as condições de produção discursiva. Neste ponto de vista, o sujeito é um produto “sobredeterminado” pela formação discursiva, só lhe resta, então, o lugar da reprodução dos discursos.

Para Bakhtin (1992), o signo é um fenômeno histórico-ideológico, pois possui uma dialética interna, “arena onde se desenvolve a luta de classes” (1992, p. 131). Por outro lado, esta perspectiva entende os discursos como resultantes de uma filiação construída no seio de uma comunidade linguística, isso não exime heterogeneidades, mas cria nos sujeitos um alto grau de pertencimento a um grupo, a um projeto de coletividade, em redes de memória. “À parte destas ligações, as filiações históricas se organizam em memórias e também as relações sociais em redes de significantes” (PÊCHEUX, 1997).

Bakhtin (1992) vê um papel criativo no processo de composição do sentido e relaciona a compreensão à ideia de intersubjetividade. Cada texto, na qualidade de conjunto de enunciados, representa algum caráter individual, de repetível e aí mora o sentido, porém a enunciação não é reiterável, vem do contexto e é única (BAKHTIN, 1992, p. 131). Para o Linguista russo, a definição de compreensão dialógica prevê o reconhecimento da interação entre interlocutores no processo de construção do sentido, por isso a análise enunciativa se alinha ao “método sociológico”, uma integração entre elementos virtuais da língua e a enunciação viva. Já Pêcheux (1997) fala da hipótese de não transparência da linguagem. Assim, o sentido das palavras e do enunciado dependeria da complexidade das formações ideológicas. Isto é, o sentido é determinado pelas posições ideológicas no jogo processual

sócio-histórico, a mudança de sentido se dá segundo o estado da luta de classes e a posição discursiva. Desse modo, o interdiscurso é um elemento próprio da formação discursiva e na transparência de sentido pode haver uma simulação, uma objetividade material contraditória.

Na formulação dessas categorias se percebe uma aproximação com a Psicanálise, reportam a Lacan e Freud, ou seja, o sujeito que fala pode se posicionar de um lugar desconhecido, inconsciente. Ainda mais, desavisado, transita entre a consciência e inconsciência. Para esta linha da análise do discurso, as condições socioideológicas preexistem à existência do sujeito. Há um desconhecimento de sua condição de assujeitado. Existe ainda uma “posição subjetiva” que diz respeito à disposição de si mesmo e do outro em formas de alteridade. A visão da cultura, do já-dito, da condição de classe, na enunciação, supõe uma inscrição dos enunciados determinados pela formação discursiva.

Para esta pesquisa, algumas destas categorias anseiam uma leitura ressignificada, cabe entender como as práticas discursivas constituem um *ethos* do sujeito e traçam a trajetória intelectual e a formação discursiva, mas sem o tornar propriamente um assujeitado. Pode-se, assim, estudar a relação entre autoria, locução e obra na questão do sujeito e do saber/poder acerca da educação. Para Foucault (2000), saber e poder atravessam todas as formações discursivas. Segundo o filósofo, o discurso que ordena a sociedade é sempre o discurso daquele que detém o saber.

Michel Foucault (1986) vê as instituições educacionais como um disposto do poder, nas práticas discursivas se apresentam os modos de constituição dos sujeitos sociais, ali as lutas discursivas ocorrem, sobretudo, porque este é um espelho formador de subjetividades. Além de dispositivo do poder, a escola é o local da articulação e da produção de saberes, a instituição tem um papel na legitimação e efetivação dos saberes. Assim, entendendo estes aspectos, a escola também é uma das instituições disciplinares de sequestro, e sua função deveria produzir uma atitude de modernidade capaz de animar o pensamento e constituir sujeitos aptos a romper com as estratégias do poder disciplinar e com condições de inventar uma nova realidade social. Daí emerge também um debate sobre a relação entre a ciência e a educação, à medida que, principalmente a partir do positivismo do XIX, o conhecimento científico se apresenta como valor e mecanismo de dominação para as sociedades ocidentalizadas. A ciência e a técnica se tornam uma experiência da dominação, a partir do momento que produzem e ressignificam modelos de opressão e de controle social sobre as camadas populares.

Os Estudos do Discurso pertencem a uma abordagem crítica. O campo pertence a uma trajetória de debate e reconstituição do campo das ciências sociais, que trouxe para uma dimensão histórico-social os estudos da linguagem e os objetos da história. Inclinação metodológica esta influenciada pelos métodos críticos do marxismo e pós-marxismo, plenamente assumidos por muitos teóricos das áreas consideradas de humanidades.

O interesse por este *corpus* da tese “Os discursos de Educação de Benedito Nunes”, fora das centralidades científicas e significativas do professor justificam a escolha teórico-metodológica da Análise do Discurso, interessada em discursos de toda natureza.

A ideia de educação em um professor-pensador, já implica um posicionamento e um reconhecimento de um estado permanente de inquietação. Os Estudos do Discurso têm, então, um poder dessacralizador, e recusam a ideia de que determinada prática discursiva não pode obter uma legitimidade acadêmica, daí as inclinações de estudiosos para gêneros como romances pornográficos, propaganda, panfletos publicitários, pichações. O que não significa assegurar o mesmo estatuto para cada texto, as diferenças de prestígio não atestam a possibilidade de não os distribuir em uma análise de relações interdiscursivas.

Maingueneau (2015) pensa que uma análise crítica do discurso só é possível porque, de certo modo, o campo já apresenta uma abordagem crítica, por já possuir uma orientação crítica, como questão de realce e não de natureza. Uma análise crítica adequada deve repousar no estudo do funcionamento do discurso, no fato de os enunciados serem marcados pela história, pelo movimento histórico-social. A linguagem sugere a mediação entre o sujeito e o mundo e só por meio dela se pode ocupar um lugar enunciativo e manifestar um pensamento crítico.

Numa sociedade dominada pelo escrito, os grandes autores (filosóficos, literários, religiosos e políticos...) estão de alguma forma na base da sociedade, da qual constituem as autoridades últimas. A importância lhes é conferida e o sentido que se deve atribuir a seus textos não podem deixar de ser objeto de conflitos incessantes (MAINGUENEAU, 2015, p. 77)

Assim, com o intelectual na base da sociedade, os conflitos que tomam seu pensamento são também as questões mais centrais do seu tempo. O discurso dos intelectuais não está inserido apenas em uma imagem da sociedade: revelam o posicionamento em um campo, lugares de onde se fala; por isso, os sentidos de sua produção não estão presentes somente nas grandes obras de seu pensamento. Em gêneros do discurso como entrevistas, prefácios, documentos pessoais, depoimentos, nos discursos proferidos em eventos, palestras

estão também o núcleo e o suporte que dão sentido a um pensamento e imagem de si, um *ethos discursivo*.

Predominantemente, os discursos que esta pesquisa selecionou apresentam Benedito Nunes em lugares específicos de enunciação em que há um já-dito, um reconhecimento preliminar de sua envergadura intelectual, os textos-estruturas são textos-arquivos, pois documentam um acontecimento privilegiado na história de vida do intelectual e o faz percorrer a memória reatando o passado, alinhavando presente e ontem para reconstituir sua itinerância na memória discursiva. Os discursos materializam, pois, a formação discursiva, e se situam como *ethos*, em lugares enunciativos especificamente privilegiados do ponto de vista da cultura. Diante de interlocutores predominantemente doutos, sabedores da trajetória prestigiosa do professor, a enunciação produz as condições de existência e leis específicas para cada discurso.

A efetividade do *ethos* está marcada no fato de o sujeito se presentificar na enunciação sem ter de ser explicitamente enunciado. Os instrumentos de que dispõe a língua, a memória discursiva e o discurso propriamente dito geram na centralidade um regulamento baseado no convencimento, ainda que inconsciente, pois ali está assegurada uma imagem de si e uma ideia-força capaz de dar a validade do discurso.

A persuasão se materializa quando o interlocutor encontra uma semelhança entre o sujeito enunciador e o próprio *ethos discursivo*, ligado ao ato de enunciação, que comporta inclusive a ideia que os interlocutores têm do enunciador, o não-dito e o já-dito. Esta imagem previa pode ser chamada de *ethos pré-discursivo*, uma imagem prévia construída antes mesmo do discurso.

O texto-produto - atividade discursiva, exercício autobiográfico - permite, a partir dos fragmentos da memória, que a confidencialidade das narrativas sucumba ao compartilhamento e reconhecimento das histórias vividas, retirados do subterrâneo do passado como aspectos selecionados para o narrar, em uma filosofia da identidade, sustentada pelo discurso, o gênero ensaio se aproxima do relato de vida: “Tudo leva a crer que o relato de vida tende a aproximar-se do modo oficial de apresentação oficial de si” (BOURDIEU, 1998, p. 188).

Com a descrição e interpretação dos discursos sobre a Educação, a partir do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso, não se procurará o "realmente dito" ou o que possa estar encoberto (FOUCAULT, 1986), como se à tese interessasse encontrar um sentido oculto no pensamento do professor-pensador. Tampouco se intenciona revelar a cientificidade e apenas o conteúdo desses discursos. Interessa entender nesta tese a ideia de educação nas

práticas discursivas do gênero ensaístico e as relações interdiscursivas que se materializam também na exterioridade (Foucault, 1986), por isso, levo em consideração as discursividades, isto é, a articulação entre interdiscurso, gênero e formação discursiva, para constituir, se possível, uma cartografia discursiva capaz de analisar o contexto do pensamento educacional e o papel que Benedito Nunes assume como humanista, autodidata, crítico e universalista.

As condições de produção designam o contexto sociocultural no qual o *corpus* do discurso se move. Estas condições não são apenas conflitantes, têm a ver com a formação discursiva e a pressuposição de haver agrupamentos sociais, como as gerações a que Benedito Nunes demonstrou pertencimento e instituições mediadoras do discurso, como a universidade. Esta percepção revela que há coerções, mas não o fato de que a exterioridade produz os discursos e é a única força atuante. O dizer e o sujeito se relacionam ao que é exterior produzindo a formação discursiva, lugar de constituição do sentido.

Maingueneau (2015) discute o interesse pela formação discursiva e sua possível aplicabilidade por analistas do discurso. Desse modo, aponta as unidades tópicas e não tópicas com as quais se pode operar. As tópicas dizem respeito a espaços discursivos pré-concebidos pelas práticas verbais, os tipos de discurso, tais quais o político, o religioso, o administrativo, cada qual possui um conjunto e um agrupamento de gêneros discursivos. A noção de tipo de discurso para o analista francês é de agrupamento, pois, por exemplo, em um mesmo discurso educativo, podem existir vários gêneros como a aula, o seminário, a atividade de estudo. Daí o pertencimento genérico dos discursos a um aparelho institucional.

A Universidade produz discursos acadêmicos e os gêneros discursivos que compreendem tipologias tópicas como a resenha, o ensaio, o artigo e a palestra. Por estes efeitos, muitas vezes, uma entidade discursiva pode apresentar um grupo maior de sujeitos com posicionamentos discursivos aproximados. Isto não significa propriamente homogeneidade, porque os discursos são heterogêneos por natureza. Para entendermos melhor, seria salutar lembrar que a formação discursiva se dá nas fronteiras, também nas unidades não tópicas, fora desta sequência genérica e tipológica, a transversalidade indica que não é possível um analista do discurso se apoiar somente nestes agrupamentos tópicos para alcançar o sentido e entender os posicionamentos discursivos, neste caso, os discursos de Benedito Nunes proferidos em situações comunicativas nas Universidades isoladamente não podem indiciar o pensamento do professor sobre a Educação, e por serem destinados, muitas vezes, a públicos constituídos de colegas de docência, alunos de cursos variados, a linguagem não atinge a complexidade propriamente filosófica. Seguidas vezes, por conta da celebração

de uma honraria acadêmica, como o recebimento do título de Professor Emérito da UFPA, o tom é mais confessional, narratológico e resvala no *ethos* autobiográfico. Em geral, Benedito Nunes era um ensaísta, principalmente pela possibilidade de liberdade argumentativa, de trânsito entre a objetividade e a subjetividade, entre a linguagem acadêmica e cronística e, sobretudo, pela organização didática e pela circulação de ideias que este gênero oferece, com espaço de publicação no chamado jornalismo cultural.

Victor Sales Pinheiro (2015) vê o ensaio como este gênero discursivo de ambiguidades e polivalências, entende que o empenho do ensaísta é dicotômico no sentido de estar entre a objetividade e a possibilidade de se reposicionar na subjetividade, sendo parcialmente impessoal, mas não totalmente particular e sim multifocal, tem uma tarefa de sistematizar o pensamento em tempos de tanta informação desconexa e instável. O ensaio responde a questões humanísticas que se ampliam. Victor Pinheiro (2015) aprendeu este ensinamento na convivência com Benedito Nunes, de quem teve o privilégio de organizar a biblioteca, as anotações e os mais diversos fragmentos de trabalhos inacabados, reeditando e organizando a obra do mestre.

Por isso, definimos, a partir dos objetivos da pesquisa, os principais gêneros ensaísticos sobre a educação no *corpus* analítico desta tese, de acordo com os objetivos em curso e os tipos do discurso, pensando em tipos como agrupamentos estabilizados por uma finalidade social, tipos de discurso religioso, tipos de discurso jurídico, práticas discursivas ligadas a um setor ou campo.

O gênero ensaístico, por sua inclinação à subjetividade, muitas vezes se hibridiza com o relato. Para Maingueneau (2015), os gêneros não devem ser estudados em si mesmos, pois apresentam uma valência, um conjunto dos modos de existência, por isso é preciso distinguir no núcleo dos gêneros os *avatares*, ou seja, cópias que circulam, *avatares* prescritos, previsíveis e indesejados. A publicação do resultado de um concurso no diário oficial de um estado é um *avatar* prescritivo, a reprodução em xerox de um capítulo de um livro por alunos de um curso superior é um *avatar* previsível, já a gravação e reprodução de uma conversa entre um Presidente da República com um empresário corrupto, em uma gravação não autorizada, circulando na internet é um *avatar* indesejado.

Marcado por ambiguidades, o jornalismo cultural polariza-se num movimento pendular entre entretenimento e erudição, jornalismo e academicismo, reportagem e crítica, local e universal, presente e passado. No fundo, como fez notar Daniel Piza em *Jornalismo cultural* (Ed. Contexto), essa dicotomia retoma um velho debate filosófico entre

compreender objetivamente e julgar subjetivamente. Se o ensaio crítico não se limita à descrição impessoal dos fatos cotidianos, tampouco recai no isolamento idiossincrático. Na verdade, ele impede que a inclinação subjetiva se perca no mundo individual do escritor ao inseri-lo no horizonte de uma tradição cultural e social mais ampla, a que ele deve responder⁸ (PINHEIRO, 2015, p. 12).

Segundo Maingueneau (2002), vale a pena levar a análise do gênero para a compreensão do posicionamento discursivo, o qual ocorre no interior de um campo e apresenta uma identidade discursiva forte. É imprescindível, assim, estudar os interdiscursos, as vozes em diálogo entre os gêneros, pois a formação discursiva está na transversalidade do não tópico, ou seja, em gêneros que não pertencem propriamente ao mesmo campo. Além disso, Maingueneau (2002) afirma que as formações “agrupam enunciados profundamente inscritos na história” (2002, p. 16) e o interesse e aplicabilidade se dão justamente porque as formações discursivas podem constituir *corpora* heterogêneos. A noção de formação discursiva convém a esta pesquisa, pois permite a construção de *corpora* e agrupamentos de textos de múltiplos gêneros com a finalidade de estudar um foco, neste caso, a ideia de educação.

O sentido é uma categoria importante para pensar o discurso como objeto resultante das interações. Até porque o posicionamento discursivo e o sentido se inserem também na noção de discurso como dialogismo. No caso de um sujeito-professor, o momento discursivo de uma fala prescinde de um jogo de imagens: a imagem que o aluno tem do professor, a que o professor imagina que o aluno faz do docente, a que o professor deseja que o aluno construa do professor, a que o aluno faz do discurso do professor, a que o professor faz do próprio discurso e a que o aluno constrói do discurso do professor etc. Mesmo que haja certo domínio do enunciativo dos discursos, há manifestações do não-dito, de traços da formação discursiva gerando efeitos sobre os discursos. Este é o âmbito do pré-construído, do interdiscurso, já que são outros discursos que se inserem no modo de pensar, na memória discursiva.

A memória discursiva faz a composição do passado, mas como existem interdiscursos, a memória seleciona cenas do passado. O discurso não é uma realidade propriamente dita, é um recorte de experiências de certa realidade, considera-se o dizer e o não-dizer, o que ele silencia. O lugar da enunciação, os atores discursivos, isto é, a discursividade também inscreve uma posição enunciativa do sujeito inscrita na história e produtora de uma teia de

⁸ Idem

significados (BAKHTIN, 1992). A memória é agente ativo da linguagem, das narrativas e da identidade, preenche de sentido e palavra os discursos de Benedito Nunes.

Para M. de Certeau (1990), o sentido é um terreno paradoxal para explicar o sujeito. Na Análise do Discurso, o sentido constitui uma questão com muitos desdobramentos e pontos de vista bem distintos, principalmente relacionado ao primado do sujeito. Segundo Foucault (1984), as circunstâncias não deixam o sujeito livre, mas isso também não significa que é um subjugado. Por isso, o sentido requer um trabalho de compreensão, de um estudo da singularidade do gênero, das escolhas enunciativas, da problemática da autoria. Importante levar em conta, além da noção de Althusser (1987), que o sujeito não é somente um assujeitado, é um enunciador/locutor assumindo uma responsabilidade enunciativa. Já a autoria requer uma relação mais forte com a obra, com uma relativa unidade no conjunto de textos ligados a seu nome, no interior de uma atividade e campo discursivos (MAINGUENEAU, 2015).

Desse modo, o discurso é marcado pelas heterogeneidades: deslocamentos e dispersões. E o sujeito assume um papel, uma figura. Nesta tese, “a figura do mestre sempre buscado” está relacionado com a do professor-pensador, indicando uma transversalidade do filósofo e do docente no contexto do pensamento educacional de Benedito Nunes e no *ethos* dos seus discursos. Isso porque a complexidade dos discursos reside no entrelugar do sentido. Para Maingueneau (2015, p.81), o funcionamento do discurso traz uma falha constitutiva já que o sentido se constrói no interior das fronteiras, embora requisite elementos externos a elas.

No processo dialógico, como pensa Bakhtin (1992), no meio histórico-social e na interação temos a base e o sentido em que operam os discursos. Assim, pode-se pensar as correlações sobre a Educação como resultantes de um conjunto de vozes afetadas pela formação do sujeito, pelo lugar enunciativo, cujos traços evocam representações do intelectual. Não cabe a esta análise encontrar ideias implícitas, descortinar paisagens enunciativas impossíveis de serem lidas, mas partir de uma leitura da materialidade do discurso e das possíveis relações interdiscursivas, históricas e portadoras de memórias discursivas.

Este suporte metodológico vê a possibilidade de estudos dos elementos históricos, constituídos das formações discursivas. Se os discursos são o material produzido pelas relações entre o saber e o poder, a história se constitui numa coleção de fatos que dão "identidade" às sociedades.

Neste sentido, Foucault (1986) aproxima os discursos da ideia de dispersão, pois não são formados por princípios de unidade. Então, à Análise do Discurso cabe descrever a dispersão na busca de compreender as regras de formação dos discursos, através das quais se delimitam os objetos que coexistem e se transformam, os diferentes tipos enunciativos, os conceitos em formas de aparecimento e transformados em campos discursivos, os temas e as teorias, o sistema de estratégias que dão conta de uma formação discursiva. O discurso seria, então: “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 1986, p. 43).

Há um sistema de relação entre os objetos que aparecem como regras em uma "formação discursiva", o que permite passar da dispersão à regularidade, isto é, a análise dos enunciados deve levar à descrição das relações históricas presentes na materialidade discursiva. O discurso é um "conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma formação discursiva" (FOUCAULT, 1986, p. 146).

Para a história intelectual, existe a constituição de uma consciência coletiva e uma representação na figura dos intelectuais, por isso estes sujeitos, atores sociais, adquirem um papel de enunciadores com ponto de vista privilegiado e suas construções se tornam um discurso constituinte, pois dá sentido aos atos da coletividade e produz uma memória intersubjetiva.

Segundo Dominique Maingueneau (1987), é necessário em uma análise discursiva avaliar as dimensões do quadro das instituições em que os discursos se produzem, que marcam fortemente a enunciação; os embates histórico-sociais que atuam no discurso e o espaço-tempo próprio que cada discurso configura no interior de um interdiscurso. Nesta abordagem relacional, em que a educação é colocada como tema-chave, qual a posição que o sujeito Benedito Nunes assume nos discursos que produz em meio a intrincadas e heterogêneas relações com a Amazônia?

Na busca de uma resposta ativa, procura-se investigar como a Educação é pensada na teia discursiva dos textos de Benedito Nunes, por este sujeito polifônico, cujas ideologias e lugar marcam o pertencimento a grupos e instituições e apontam seu percurso em uma cultura amazônica urbana. A atividade letrada e tantos fenômenos extralinguísticos multimodalizadores traçam sua posição social, e auxiliam na construção de uma ideia de educação baseada em um *ethos*, marcado pelo humanismo e autodidatismo, pela crítica e

universalismo, ideias-forças da “figura do mestre sempre buscado” (BENEDITO NUNES, 2012, 197).

Para a efetividade desta pesquisa de cunho analítico-bibliográfico, é cogente traçar as categorias teórico-metodológicas dos Estudos do Discurso em Michel Foucault (2000) e a contribuição de Maingueneau (2015) e Bakhtin (1992), cujas abordagens foram imprescindíveis para a realização desta investigação no campo educacional. Há um crescente interesse nos Programas de Pós-Graduação pela Análise do Discurso, os pesquisadores propõem analisar a materialidade discursiva de diversos gêneros discursivos produzidos por professores, professoras, pesquisadores, historiadores da educação, ou propõem análises de documentos oficiais, das políticas públicas educacionais ou de movimentações políticas de setores que propõe “uma escola sem partido” ou reformas que alteram, sem diálogo, a estrutura e a ideia-base da educação brasileira. Também há pesquisas que estudam os discursos de alunos em diversas situações sócio-históricas, vozes heterogêneas de instituições de educação formal ou informal; há ainda estudos interessados na relação entre cultura e escola, movimentos sociais e escola e as ideias contra-hegemônicas que se materializam em discursos sobre a escola, principalmente nas periferias e no campo.

Na base da teoria discursiva foucaultiana se sobressaem as categorias de enunciado, prática discursiva, sujeito do discurso, formação discursiva, interdiscurso e *ethos discursivo* (para pontuar aqui algumas indispensáveis a este trabalho). Nesta perspectiva, o analista precisa, sobretudo, resguarda-se do lugar-comum, dos modismos teórico-metodológicos, facilmente maquiados ao tratar a análise discursiva como uma busca do sentido oculto textual ou do último sentido a ser desvendado magicamente por um intérprete.

De fato, analisar discursos é proceder leituras sobre práticas discursivas. Os discursos, primeiramente, pertencem ao campo da palavra, das coisas ditas, o que sugere um trabalho complexo, não só linguístico, mas que não pode, por exemplo, espriar-se pela história e distanciar-se dos enunciados, do texto. Por isso, não se deve olhar os discursos somente como "conjunto de signos", cujas cortinas precisam ser abertas, apontando um revelar de intenções, representações e fatos sociais. Segundo Foucault (2000), existem enunciados e relações produzidas no interior deles, este funcionamento aponta para relações históricas e as práticas concretas ativas. "Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever". (FOUCAULT, 1986, p.56). Isto é, o discurso não está restrito à língua como um objeto ou um

simples ato de fala, a descrição do analista busca o "mais" que há entre o linguístico e o extralinguístico. Neste sentido, não há estruturas pré-concebidas para proceder uma descrição tão densa.

Foucault (1986) buscava justamente demonstrar a inexistência de estruturas fixas, capazes de constituir a realidade. Ao se pensar o Discurso como prática social – em *A Arqueologia do Saber* (1986) e *As palavras e as Coisas* (2000), o filósofo coloca como fundante para a produção dos discursos as relações de poder. Nos três volumes da *História da sexualidade*, o pensador francês propõe, claramente, um condicionamento duplo e mútuo entre as práticas discursivas e as não discursivas. Essa percepção não subjaz à ideia de que o discurso, produzido nas teias do poder, é constituído da realidade e com ela produz inúmeros saberes.

Para Foucault (1986), as práticas evocam os discursos, a partir delas são materializados o saber e o poder. O discurso não é meramente uma expressão de algo, apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, à sua rede conceitual e analítica. O "mais" é apreendido, então, das relações observáveis e pode ser descrito, pois as regras de formação de ideias não estão previamente configuradas na consciência dos indivíduos, na mentalidade, impõe-se dentro do próprio campo discursivo (Foucault, 1986, p.70).

Por esta razão, esta pesquisa analisará os discursos de Benedito Nunes na fronteira de unidades tópicas, gêneros tipologicamente inter-relacionados em um campo discursivo como o acadêmico, e não tópicas (gêneros como poesia, fotografia e memorialístico) em que se correlacionam o sujeito e a ideia de Educação. Isto é, como um intelectual no seu tempo histórico, situado neste lugar que é a Amazônia, em colóquio com outros discursos, outros lugares, com estas condições de existência do discurso, no contexto de um pensamento filosófico e acadêmico produz uma ideia de educação? Outra reflexão, ainda periférica, é: o que a trajetória intelectual, a história de vida e a produção de um crítico humanista lança como contribuição sobre a história da universidade?

Na materialidade dos discursos existem dispositivos enunciativos que revelam a formação e o conjunto de vozes que formam a história oficial. Estes elementos demonstram as sinuosidades e as direções das vozes que confirmam ou questionam a história oficial, de modo não estático e complexamente constituída de cortes e sulcos nas camadas do pensamento coletivo.

Os discursos que serão analisados foram publicados em vários suportes ou plataformas de circulação de ideias. Segundo Bakhtin (1992), em relação ao dialogismo, a enunciação se

constitui de diversos discursos que produzem discursividades, por meio dos quais se constroem as vozes e as formações discursivas. “A formação discursiva é concebida como um sistema de restrições invisíveis, transversal às unidades tópicas” (MAINGUENEAU, 2015, p. 81). Ainda que esta pré-determinação de *corpus* seja relevante para definição para delinear o objeto, entendo que, de acordo com os estudos do discurso, a *corpora* compreende também um núcleo fronteiro, cujas abordagens podem ser subvertidas pelo pesquisador. Por isso, a seleção abaixo define os gêneros que estão na centralidade deste trabalho, mas que são atravessados por interdiscursividades que deverão também compor as análises.

O interesse de pesquisadores pela formação discursiva se dá justamente pela permissão e inclinação para “constituir *corpora* heterogêneos, reunir livremente enunciados originários de diversos tipos de unidades tópicas” (MAINGUENEAU, 2015, p. 83). Daí a procura de formações discursivas de identidade menos duras; por exemplo, não se deve achar que Benedito Nunes produza “discursos educacionais”, “discursos pós-coloniais”, “discursos literários” somente, assim como é possível separar enunciados e constituir campos e esferas de atividade, o pesquisador pode suscitar a heterogeneidade de materiais com que deseja empreender análises e pensar quais atores estão implicados nos discursos.

Para melhor organização, tendo expostas as ressalvas e as delimitações do *corpus* fronteiro de estudo, apresento abaixo o título, o lugar enunciativo e suporte de publicação dos textos de Benedito Nunes analisados nas seções seguintes. O objetivo da tabela abaixo é, além de organizar didaticamente o *corpus*, situar o lugar de fala do sujeito da pesquisa, para melhor entender a relação enunciativa e o percurso dos discursos do professor acerca da educação.

Importa destacar que a análise nas seções 3 e 4 deu origem basicamente a seis subseções. Tais seções podem ser consideradas “o coração” desta tese porque nelas me debruço com mais energia sobre o *corpus* da pesquisa que dá origem a tese defendida.

Na seção 3 intitulada “Benedito Nunes: trajetória, formação e práticas discursivas” tratei especialmente dos percursos e trilhas do autor, além do protagonismo da sua formação, em duas subseções analíticas. Ao abordar a trajetória de Benedito Nunes, destaco sua importância como intelectual da Amazônia e o protagonismo de sua formação. A tabela abaixo apresenta o Corpus Discursivo Analisado, principalmente nas seções 4 e 5.

CORPUS DISCURSIVO ANALISADO

TÍTULO DO TEXTO	LUGAR CONDIÇÕES SOCIOENUNCIATIVAS	SUPORTE GENÉRICO DE PUBLICAÇÃO
1. <i>Discurso no quinto aniversário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1960)</i>	Discurso apresentado na Sessão especial do Quinto Aniversário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Pará em 1960, proferido nessa antiga faculdade criada em 1955 e que foi incorporada à UFPA em reunião do Conselho Universitário realizada em 14.02.1958 e hoje integra o grupo de cinco faculdades do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará. Discute o papel dessa Faculdade e questões que envolvem o espírito universitário.	- Publicado em Separata na <i>Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras</i> da Universidade Federal do Pará, n 1, em 1960. Republicado no livro <i>Marajó ao arquivo: um breve panorama da Cultura no Pará</i> , org. Victor Sales Pinheiro. 185-196, 2012. (11p.)
2. <i>A Esperança na Educação (s/d)</i>	Discurso publicado em Suplemento Literário Discurso apresenta uma linha histórica sobre a Educação e salienta a crise que sucumbe a esperança no conhecimento.	Publicado no Suplemento Literário, caderno 4, do Jornal Minas Gerais s/d. (1p).
3. <i>Um conceito de Cultura (1973)</i>	Discurso proferido em Aula Magna, pronunciada na abertura dos cursos da UFPA, em 1973. Procura apresentar as acepções da palavra cultura e faz uma andança pela dimensão histórica da cultura a aproximando das humanidades, como modo de superar o utilitarismo pelo humanismo.	Publicado em <i>Documentos Culturais 2, pelo conselho Estadual de Cultura, Setembro, 2004</i> . Publicado em <i>Revista Asas da Palavra</i> , UNAMA, v. 12, n.25, p. 397-408, 2009. (11p)
4. <i>Quase um Plano de Aula (1998)</i>	Discurso proferido por ocasião da titulação de Professor da Universidade Federal do Pará, em novembro de 1998. Faz uma homenagem aos “patronos” ou “pais espirituais”, pessoas que marcaram sua trajetória intelectual e autodidatismo.	Publicado em <i>Revista Asas da Palavra</i> , UNAMA, v. 12, n.25, p. 365-371, 2009. Republicado em <i>Marajó ao arquivo: um breve panorama da Cultura no Pará</i> , org. Victor Sales Pinheiro, p. 197-204, 2012 (7p).
5. <i>Universidade e Regionalismo (1999)</i>	Discurso proferido por ocasião da aula inaugural da Universidade Federal do Pará, em abril de 1999. Debate os conceitos de cultura e regionalismo, faz um panorama sobre os intelectuais da Amazônia e os desafios da instituição universitária.	Publicado na <i>Revista Asas da Palavra</i> , UNAMA, v. 12, n.25, p. 385-395, jun. 2009. Republicado em <i>Marajó ao arquivo: um breve panorama da Cultura no Pará</i> , org. Victor Sales Pinheiro. P. 61-74, 2012 (13p)
6. <i>Universidade e Identidade Brasileira (2007)</i>	Discurso proferido na solenidade de comemoração dos 50 anos da Universidade Federal do Pará, em 2 de junho de 2007, no Teatro da Paz, Belém-PA. Aponta algumas questões geopolíticas e sociopolíticas que envolvem a UFPA e revela seu olhar sobre uma crise de identidade, levantando avanços, problemas e perspectivas.	Publicado em <i>Marajó ao arquivo: um breve panorama da Cultura no Pará</i> , org. Victor Sales Pinheiro. P. 208-211, 2012 (3p).
7. <i>Discurso de agradecimento pelo recebimento da Titulação Doutor Honoris Causa pela Universidade da Amazônia (2009)</i>	Discurso proferido em 23 de outubro de 2009. Apresenta-se como um professor-pensador e trata da dimensão da arte poética e do pensamento filosófico.	Publicado em <i>Marajó ao arquivo: um breve panorama da Cultura no Pará</i> , org. Victor Sales Pinheiro, p. 214-215, 2012 (2p)

Fonte: Próprio autor

Com base nos autores da Análise do Discurso e da História Intelectual, metodologicamente, processamos o estudo do *corpus* a partir das seguintes categorias: trajetória intelectual, formação discursiva, interdiscurso, gêneros discursivos, dialogismo e *ethos*.

Na seção 4, intitulada “Do humanismo ao universalismo: uma ideia de educação”, composta de quatro subseções, desenvolvo discussões sobre linguagem, humanismo e universalismo. Em “Linguagem, Crítica e *Ethos*”, tratei do processo de constituição do saber intelectual como exercício da escrita, com predileção pelo gênero ensaístico, em atividade acadêmicas e de jornalismo cultural. Escrever significa manifestar o pensamento, a crítica surge no núcleo da atividade do professor-pensador, docente e filósofo autodidata. Inclusive, a *intelligentsia* amazônica para Benedito Nunes é desde o século XIX autodidata, a memória discursiva aqui sugere um *ethos*, um discurso sobre si, como forma de apreensão fragmentada, em um relato histórico que esclarece fatos, seleciona acontecimentos e que apresenta um lugar de fala: a cultura universitária. Para Benedito Nunes, esta instituição tem a missão de transmissão de um conhecimento universal, como escola do pensamento e veículo da cultura. Para Benedito Nunes, a ideia de universalismo surge na Amazônia ainda em sua fase pré-universitária, os intelectuais seriam justamente universalistas da cultura, daí o esforço do professor em descrever o regional e o universal e volver os discursos para a constituição de um “espírito universitário”, diante de uma crise da universidade, que pode ser superada pela interdisciplinaridade, pela interiorização da *Universidade Federal do Pará*. Em um diálogo autobiográfico, concilia também a memória e a história, sua trajetória na Universidade; suas práticas discursivas ocupam uma posição, lugar de um discurso institucionalizado, pois idealiza a formação acadêmica como um lugar de construção de uma cultura superior.

No trato da questão da cultura e humanismo, destaco que as práticas discursivas de Benedito Nunes sugerem que uma ideia de Educação que tem em sua centralidade o humanismo, ao construir um panorama das atividades culturais literárias, artísticas, jornalísticas, acadêmicas etc. A diferença entre o professor de filosofia e o filósofo demonstram que o humanismo é um dos aspectos morais e que podem (re)ativar a esperança na Educação. Desse modo, Benedito Nunes discute o humanismo historicamente em “Um conceito de Cultura” e sugere um humanismo alargado para superar a crise de fundamentos da Universidade, o mero tecnicismo e o cientificismo. O professor colabora com uma visão de Universidade no Pará como lugar de transmissão de uma cultura elevada. Neste humanismo alargado, predomina uma dimensão filosófica do mundo e da educação, atravessada por uma ideia renovada do espírito, capaz de superar o utilitarismo. Ele mesmo expõe:

O humanismo alargado de que vos falo, e no qual um eudemonismo social, sobrepondo-se ao utilitarismo, pudesse dar um valor autêntico à palavra espírito, estaria possuído de um igual respeito pelo homem,

pela vida e pelas coisas, mas numa proporção e numa ordem que nos são sugeridas pelo pensamento selvagem. (BENEDITO NUNES, 2009, p. 408).

Em relação ao autodidatismo e ao essencialismo, o *ethos* aponta que a atividade intelectual é o sentido da própria existência, da vida filosófica do professor Benedito Nunes. A trajetória intelectual está reconstituída na memória discursiva, em narrativas retomadas como versões autorizadas da história de vida. Na estreiteza com os sujeitos de sua trajetória, o *ethos* aponta o autodidatismo como principal elemento do binômio ensinar-aprender. A figura do mestre sempre buscado é de um humanista. A pedagogia dos intelectuais e o discurso de si revelam no ensinar-aprender em um aspecto reducionista do autodidatismo. A ideia de educação do professor-Benedito Nunes se apresenta enviesada, atravessada por um essencialismo e pelo sentido histórico-crítico. A universidade é o lugar de transmissão do conhecimento e da cultura, baseada na ideia elevada de universalismo que pende mais para o tradicionalismo do que para uma transformação social a partir da Educação.

3. BENEDITO NUNES: TRAJETÓRIA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS DISCURSIVAS

3.1 PERCURSOS E TRILHAS DE UM INTELLECTUAL AUTODIDATA

Com base em Sirinelli (1996), pode-se dizer que Benedito Nunes tem maior relação com a definição do intelectual como pensador da cultura. Sua atuação como professor e escritor se desenvolveu na linha da crítica literária, da filosofia e da interpretação da cultura. A concepção do intelectual com engajamento político e de forte relação com a vida urbana pode ser identificada na relação de Benedito Nunes com a cidade de Belém do Pará. Ativo pensador e fomentador de ideias, envolvido em ações no campo educacional, foi, por exemplo, co-criador da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará.

As novas concepções da História Intelectual em uma dimensão política permitiram o advento de ferramentas teórico-metodológicas sobre os grupos, como a reconstituição de itinerários, as noções de geração e as estruturas de sociabilidade. Para Sirinelli (2003), o trabalho de observação dos itinerários pode contribuir na constituição de mapas mais bem delineados dos engajamentos intelectuais. Esta reconstituição, também abalada pelo descrédito das biografias, reabilitou-se não só em função dos “grandes” intelectuais, mas para os de menor notoriedade, fomentadores de forças culturais e/ou políticas.

Para Sirinelli (1986), a condição política é inerente à prática do intelectual, a noção de trajetória está vinculada a um fazer político. Desse modo, o termo “intelectual” carrega uma conotação de cunho político, pois as sociedades contemporâneas veem o intelectual como portador de uma consciência do seu tempo, testemunha de uma época. Neste aspecto, ainda que seu engajamento não seja direto, o intelectual “é um agente da circulação das massas de ar culturais que determinam a instalação das grandes zonas ideológicas de uma época” (p. 9), suas ideias têm um poder de ressonância na cultura.

Por muitas vezes, os intelectuais foram considerados como sujeitos históricos possuidores de um ponto de vista privilegiado. Essa concepção lhes assegurava uma função específica e elevada nas sociedades. Por isso, estes grupos podiam representar uma ameaça ao poder, serem perseguidos, exilados ou até mesmo eliminados pelas ideias que defendiam. Os movimentos revolucionários e contrarrevolucionários da história moderna tiveram nos intelectuais a base ideológica e política que movimentou os discursos das forças dominantes e também dominadas. Para Edward Said (2005, p. 25), os intelectuais são os pais e as mães e também os filhos e filhas, sobrinhos e sobrinhas dos movimentos sociais.

Edward Said (2005) pensa o intelectual como um indivíduo cuja vocação é a de representar, dar materialidade e produzir uma mensagem, um ponto de vista, atitudes, pensamentos, filosofias para e por um público. Este papel só pode ser representado tendo em consciência a função de levantar questões graves, confrontar dogmas, ou seja, o intelectual é alguém que não pode ser facilmente coagido pelo poder dos governos ou instituições, aquele cuja razão é representar as pessoas e os problemas que são esquecidos ou camuflados (SAID, 2005, p. 26). Assim, estuda o intelectual “[...] enquanto figura representativa – alguém que visivelmente representa certo ponto de vista, e alguém que articula representações a um público, apesar de todo tipo de barreiras” (2005, p. 27).

Nesta linha, Sirinelli (1996) aponta outro aspecto, a organização dos intelectuais em grupos sociais é movida por uma sensibilidade cultural ou ideológica. Este sentimento de congregação produz uma vontade, um prazer pela convivência, chamado estrutura de sociabilidade. O termo “rede” normalmente designa essa estrutura. Há duas potencialidades nestas redes: uma como força estruturante do espaço intelectual, outra como “microclima” ou “microcosmo” intelectual de um circuito específico. As estruturas de sociabilidade são agrupamentos temporários ou permanentes, com algum grau de institucionalização ou não, nos quais os intelectuais se inserem por escolhas particulares. Estas redes se produzem em espaços como revistas, manifestos, abaixo-assinados, movimentos (SIRINELLI, 1986, p. 103).

Benedito Nunes colaborou com o *Suplemento Literário Artes e Letras* do Jornal *A Província do Pará* entre 1956 e 1974, e foi um dos fundadores e colaboradores da revista *Encontro* (1948), com Mário Faustino e Haroldo Maranhão, e da *Norte* (1952), com Max Martins e Orlando Costa. Em relação à estrutura de sociabilidade e o prazer da convivência, Benedito Nunes integrou essa rede de efervescência cultural em Belém e vivenciou com os amigos as mudanças artísticas e intelectuais que impulsionaram o grupo a um posicionamento crítico voltado para a arte, a política, a literatura, o cinema, o teatro etc. Com Haroldo Maranhão, Mário Faustino, Max Martins e outros intelectuais encontravam-se nos Cafés ou em chás literários, realizados em lugares, como a Casa da Estrela, onde morava Benedito Nunes. Em especial, nas décadas de 1950 e 1960, o grupo de intelectuais composto por jovens escritores, professores, advogados, críticos de arte, sobre a regência do professor Francisco Paulo Mendes reuniam-se principalmente no Café Central anexo ao prédio do Hotel Central, na Avenida Presidente Vargas, quase diariamente às 10h da manhã ou às 17h para conversar sobre cultura, atividades intelectuais na universidade e sobre as produções culturais da

cidade⁹. “Era um hotel civilizado, não é como aquela bagunça que tem hoje” (BENEDITO NUNES, 2008). Ao usar o dêitico “hoje” ao se referir a bagunça, note como Benedito faz uma comparação entre passado (memória afetiva) e o presente (experiência traumatizante). Na época, a estrutura de sociabilidade nos espaços sociais impulsionava a circulação de ideias e permitia o “microclima” ou “microcosmo” necessário à formação de uma sensibilidade crítica e arraigada em hábitos análogos à cultura parisiense. A Belém do Pará lembrava os traços da arquitetura europeia do iluminismo e produziu espaços de encontro intelectual análogos à capital francesa. Talvez o saudosismo de Benedito Nunes se dê pelo pertencimento a este período e estas vivências da Belém de outrora.

Os espaços de sociabilidade que marcaram a geração de Benedito Nunes, após a adesão tardia ao movimento modernista, também se constituíram em trocas culturais com intelectuais do Sudeste e do Centro-oeste, por meio das folhas especializadas em literatura, fortemente veladas nos ideais da terceira geração modernista. Benedito Nunes publicou textos no suplemento do *Jornal do Brasil* entre 1956 e 1961, em *O Estado de São Paulo*, entre 1959 e 1982, em *O Estado de Minas Gerais*, entre 1963 e 1974 e no suplemento literário da *Folha de São Paulo* entre 1959 e 2006.

As revistas e jornais, como espaços de circulação de ideias, além de produzirem um discurso público, atingem um *status* de saber legitimado, pois trazem o valor agregado do pensador especializado. Estes sítios são também lugares de congregação dos itinerários individuais e coletivos, reúnem em nome da comunhão ou da dissidência de pensamentos um conjunto específico de intelectuais. Sirinelli (2003) afirma que, por meio de forças antagônicas, as revistas se estruturam em adesões (redes de amizades, influências, crenças) e de exclusão (posições políticas, cisões, debates). Tornam-se, então, observatórios do microcosmo intelectual, em que a hostilidade, a ruptura, a rivalidade e a disputa por poder desempenham papel decisivo no movimento das ideias, “uma revista é antes de tudo um lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade, e pode ser, entre outras abordagens, estudada nesta dupla dimensão” (p. 234).

A unidade do grupo social de Benedito Nunes na década de 1950 se estruturou por meio do laço de geração e da sensibilidade cultural do amigo Haroldo Maranhão na organização dos intelectuais ligados ao Suplemento da *Folha do Norte*: “Haroldo Maranhão criou e dirigiu o Suplemento Literário da Folha do Norte, que se tornou o órgão de uma

⁹ Estas informações basearam-se no prefácio do livro de ABREU, Paulo Plínio . *Poesia*. 1978 e em SAMPAIO, Ângela Maria Vasconcelos. *Paulo Plínio Abreu e o Enigma da Palavra: Uma Introdução ao estudo da Metapoesia*, Universidade Federal do Pará, Belém – 2003 p. 59

geração promissora” (NUNES, 2012, p. 137). Sirinelli (2003) pensa que a história política dos intelectuais está marcada pela pesquisa e pela exegese dos textos, principalmente os impressos, pois são o primeiro suporte da opinião, “em cuja gênese, circulação e transmissão os intelectuais desempenham um papel decisivo” (SIRINELLI, 2003, p. 245). Assim, a história social dos intelectuais exigiria um esforço analítico de elementos dispersos, dinâmicos, um exame sistemático, sobretudo, com caráter prosopográfico. Desse modo, uma história dos intelectuais deveria apresentar na base a observação do *dégradé* e da circulação no âmbito das ideologias, da cultura política e das mentalidades coletivas (SIRINELLI, 2003, p. 262).

O professor Benedito Nunes pertenceu às gerações mais ativas na década de 1950 e 1960 na Belém pós-*Belle Époque* e esteve engajado na constituição das primeiras instituições de educação superior no Pará, além disso, frequentava o circuito artístico-cultural, em espaços de sociabilidade como o Teatro da Paz e o Cine Olímpia. Os encontros poético-filosóficos ocorriam sempre em torno de uma liderança. No Café-Central, havia o professor Francisco Mendes, que foi decisivo aos poetas paraenses e que impulsionou, motivou e orientou Benedito Nunes em sua atuação crítica. No Suplemento da *Folha do Norte*, o líder era, sobretudo, Haroldo Maranhão. Benedito herdou e transmitiu um legado intelectual, quando passou a atuar na Universidade e também quando organizou encontros intelectuais na Casa da Estrella. Para o professor-pensador, a educação era ponto fundante da crítica, a filosofia e a literatura seriam o lugar de constituição de um pensamento ativo, questionador e elevado, de onde partiria a cultura autêntica.

Para Sirinelli (2003), os processos de transmissão cultural são essenciais para se pensar o intelectual, pois ele é definido sempre “por referência a uma herança, como legatário ou como filho pródigo” (p. 255), isto é, por meio do fenômeno da intermediação ou por um processo de ruptura, o patrimônio herdado e transmitido pelos mais experientes é “elemento de referência explícita ou implícita” (p. 255). Esta ideia de transmissão como herança foi ativada pela experiência poética com o líder de uma geração:

Francisco Paulo Mendes, que em mim acendeu o amor e o respeito pela poesia, dentro e fora da rodinha do Café Central que frequentávamos na década de 1950, e que desfeita foi pelo golpe militar de 1964 – o grande trauma de nossa geração-, os patronos de que até aqui falei estão mortos. (BENEDITO NUNES, 2012, p. 202).

Outro aspecto importante na história intelectual é o estudo da geração como conceito multiforme, cujos contornos são variáveis e dinâmicos. A noção envolve a ideia de microcosmos e redes, mas a dificuldade de apontar as bordas que delineiam uma geração aponta para a complexa tarefa de analisar a formação dos grupos em uma perspectiva política das atividades culturais, como um evento social que deixa marcas profundas e produz a circulação de ideias. Esta complexidade aponta para o fator intersubjetivo das formações discursivas e para a construção dos itinerários intelectuais.

Mannheim (1982) apresenta duas interpretações de “geração” que aproximam esta noção do estudo dos itinerários intelectuais. A primeira trata da “sequência das gerações”, o domínio dos predecessores e sucessores na aquisição e transmissão de ideias; a segunda discute o pertencimento a uma “mesma geração”, isto é, as experiências comuns, acontecimentos e transformações a que foram expostos os sujeitos e que produzem a conexão a um mesmo grupo. Todavia, não basta viver no mesmo espaço temporal para compartilhar ideias e construir relações de pertencimento, é necessário um conjunto de sensibilidades e afinidades, capazes de criar um sentimento de partilha, um “laço de geração” que levaria a sensação de pertencer ao mesmo destino. A geração apresenta uma unidade com efeito formador e modelador de determinado grupo. Desta rede de sociabilidade surge a impressão de “uma linha comum de argumentação”, não homogênea, mas com certas regularidades discursivas.

O próprio Benedito Nunes, em um *ethos discursivo*, ao tratar dos processos de transmissão cultural e da geração de intelectuais do século XIX, cita José Veríssimo e Inglês de Sousa e chama-os de *intelligentsia*. Este percurso soa como *ethos* também porque esta geração do século XIX transmite um legado importante para o surgimento da Universidade, a geração que a sucede no interior das instituições é também a do professor Benedito Nunes, um grupo formado por professores autodidatas, em adesão e sentimento de partilha. Na avaliação que faz dos pontos de convergência dos intelectuais, o autodidatismo se apresenta como um sinal constituinte dos intelectuais na Amazônia. A classificação sugere também um sentido ampliado de cultura, já que esta é a atividade propriamente dita do intelectual: “Entende-se por *intelligentsia*, na acepção Karl Mannheim, o grupo heterogêneo, no exercício de profissões liberais, de que participam como escritores, artistas, homens de ciência, elementos de diferentes classes sociais” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 62).

Partindo da “unidade de geração” como categoria, pode-se entender Benedito Nunes como membro de um grupo, que presenciou e experimentou mudanças culturais e sociais em

Belém do Pará no século XX e, em uma rede, experimentaram um microclima no agrupamento intelectual nos espaços de sociabilidade das revistas. O sentimento de partilha também esteve presente nas conversas literárias e filosóficas no Café Central, no convívio acadêmico nas Instituições Educativas, como a Universidade, e na Casa da Estrella, onde residiu por décadas o professor e sua esposa Maria Sylvia Nunes. A residência, na qual Benedito Nunes mantinha sua biblioteca intitulada “Torre da Estrella”, era espaço de circulação de ideias, ali intelectuais, pesquisadores, literatos e artistas em geral se encontravam sob a orientação dele e de sua esposa. Um sentimento de partilha e de acolhimento era absorvido no microcosmo da Casa da Estrella, como o jornalista João Augusto descreve:

Quem chegasse lá [casa da Estrella], encontrava o Bené na varanda sob a escolta do gato Polly, no sofá da sala, sentado à mesa de jantar, sempre com um livro na mão e pequenas pilhas de livros e revistas à volta, que se espalhavam por sobre a arca e as cadeiras. A torre forrada de pedra, no pátio, era um território particular, bloco erodido pela presença dele. Era daí que geralmente emergia para receber uma visita, ou atender ao chamado que avisava do início da sessão de cinema, de música, de almoço. (2011, p. 135)

Pensar a História Intelectual e ver seus traços a partir da formação ideológica dos sujeitos, do seu itinerário, do seu engajamento social, requer a análise dos espaços de sociabilidade como um ponto decisivo na formulação de ideias e como lugar “coletivo articulado de agências e de agentes” (SIRINELLI, 1996, p. 150) no qual se fundam forças políticas, pois são veículos de acesso a um determinado conjunto de ferramentas mentais, isto é, no qual se ateiam pensamentos socialmente determinados, dos quais os intelectuais são portadores e que instrumentam seu pensar e seu agir.

Figura 1 – Benedito Nunes, Max Martins e Maria Sylvia Nunes



Fonte: Acervo pessoal da família Nunes.

Os estudos de História Intelectual se aproximam do fazer bibliográfico à medida que esta relação pressupõe a constituição de novos objetos e a reconfiguração de antigos temas. Este alargamento temático das linhas bibliográficas e a abertura para novas categorias de análise resultam da interlocução de historiadores com a produção de uma historiografia contemporânea, não mais centrada na idealização histórica dos fatos e dos homens. Mesmo que haja um redimensionamento dos objetos, como no caso da História vista *de Baixo*, não se pode dizer que uma biografia se restringe à história de vida. Pierre Bourdieu chama esta redução de “ilusão biográfica” (1998). Para o autor, a história de vida sugere uma totalidade, isto é, “um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção subjetiva, de um projeto” (BOURDIEU, 1998, p. 184). Isto se contrapõe a um percurso de vida linear, cronológico, definido por um modelo unidirecional, marcado por uma visão de vida com experiências e discursos quase homogêneos.

De fato, as vidas são finitas e têm linhas do tempo, somente nesse sentido há uma sequência previsível, total e com alguma unicidade. Pois, quando se trata de experiências de vida, de práticas discursivas, surge um conjunto complexo e inumerável de possibilidades, muitas destas ações irregulares, complexas e permeadas de sentidos difusos. Para Bourdieu (1998), a vida real se apresenta em possibilidades concretizadas e não concretizadas, nas quais muitos elementos estão postos confusamente, em tempos e espaços liquefeitos, em que cada elemento produz uma gama de significados, o que não permite uma visão de totalidade.

Traçar uma biografia não significa narrar uma trajetória como um percurso, trilha temporal, em que ocorre uma sucessão de eventos em um dado momento histórico. A noção de trajetória nesta pesquisa, na tentativa de fugir da ilusão biográfica, vê os acontecimentos como alocação e deslocamentos no espaço da trama social, ou seja, os desdobramentos do trajeto ocorrem em tempos e em espaços e também auxiliam na construção espaço-temporal (BOURDIEU, 1998, p. 186).

Os sujeitos históricos são constituídos de uma bagagem socialmente herdada. Bourdieu (1998) vê essa bagagem como capital econômico, social e cultural institucionalizado. A biografia é produzida em uma estrutura social, em um processo de mediação entre os sujeitos e a sociedade. Assim, ocorre a relação entre a vida compartilhada e os fatos sociais. O capital econômico diz respeito aos bens e às propriedades; o social, aos relacionamentos constituídos como a família. Além da propriedade material, das redes de

relações, o capital cultural institucionalizado dá conta de documentos, como títulos acadêmicos, diplomas, certificados, premiações.

Em relação ainda ao capital cultural, pode incorporar o patrimônio transmitido pela família, adicionado às subjetividades. Os traços a serem herdados são saberes que participam ativamente da formação cultural, têm a ver com as apreensões da língua, da música, da arte, do esporte, da gastronomia e também do mundo escolar. São elementos que, em maior ou menor grau, cooperam decisivamente para uma formação ideológica.

A partir da convivência na infância e na adolescência com professores, artistas, literatos, Benedito Nunes estabeleceu um conjunto de trocas simbólicas e relacionamentos sociais movidos à arte, um itinerário intelectual. Encontros que resultavam de um espírito de congregação e pertencimento a uma cultura letrada, herdada e em formação. Esses relacionamentos e engajamentos em toda a formação foram acumulados ao longo de sua trajetória social e converteram-se em capital social, e tornaram-se fundantes no sentido de assumir determinada posição no espaço social (BOURDIEU, 2003). Em relação ao capital “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (p. 74-75).

Nesse sentido, Benedito Nunes não seria somente em estado de autoconsciência, nem que história intelectual foram mecanicamente determinados por forças objetivas. Benedito Nunes, em contrapartida, agiu e pensou seu lugar como intelectual, intérprete da Amazônia, crítico literário e educador, orientado por uma estrutura incorporada, denominada *habitus*, que reflete elementos potenciais das múltiplas realidades sociais na quais foi socializado, educado, movido e conduzido por um zéfiro, um movimento de pensamentos intelectualizados.

Em especial, Benedito Nunes nas múltiplas atividades que realizou na Educação, como professor, pesquisador, orientador, mostrou-se instigado por um projeto político-intelectual, crítico, em busca de uma garantia de unidade de sentido, entre sua vida simples, cidadina, na Rua da Estrella em Belém e as atividades intelectuais nos mais variados centros acadêmicos no Brasil e no exterior, num movimento de ida e retorno ao Pará. Benedito Nunes, por vezes, demonstrou-se preocupado com temas relativos à organização político-educacional das Universidades da Amazônia, principalmente no debate interdisciplinar e multidisciplinar sobre a cultura.

Entender o itinerário do professor-pensador Benedito Nunes requer uma consciência sobre a constituição de seu pensamento intelectual, sua biografia e, sobretudo, sobre a história

de seu pensamento. Entendê-la requer uma mirada para sua “vida filosófica”, cuja existência e experiência humana foram dedicadas à formação e ao autodidatismo.

3.2 O PROTAGONISTA DA SUA FORMAÇÃO

Vitor Sales Pinheiro (2012) compreende que há uma tensão entre a vida e a obra de determinados autores. “Os pensadores cuja obra lhes transcende a vida presenteiam os seus biógrafos com uma perplexidade que os faz reticentes quanto à possibilidade de relacionar a produção intelectual do biografado com o percurso de sua existência” (2009, p. 25). Todavia, antes de procurar construir o pensamento deste intelectual, em especial, seu pensamento sobre a Educação, cabe descrever como se forma este pensador?

O *Colégio Sagrado Coração de Jesus*, dirigido pela professora Theodora Viana, tia de Benedito Nunes, era instalado na própria residência, onde morava a mãe do menino, Maria de Belém Costa Vianna e outras cinco tias maternas. Benedito Nunes cresceu envolto em muita proteção feminina e muitos livros. A escola de sua tia era a “ágape”, ali aprendeu o amor pelo conhecimento, a questioná-lo quando necessário e a grande necessidade de transmiti-lo como um bem da coletividade. “A sua tia Theodora foi responsável pela transmissão da disciplina escolar que se desenvolverá, posteriormente, em autodidatismo, característica maior de Benedito como intelectual” (PINHEIRO, 2009, p. 28).

A educação formal dos primeiros anos escolares, assinalada como disciplina, era uma incumbência da Tia, chamada de “Dodó”, a ela e outros “patronos” e “pais espirituais”, Benedito dedicou o título de *Doutor Honoris Causa*, (BENEDITO NUNES, 2012, p. 214) concedido pela UNAMA em 2009. Foi já na tenra idade que Benedito Nunes ingressou no “circuito bibliográfico infinito”.

Mas os primeiros livros, antes desses, e excetuando *Os argonautas*, de Gustav Schwab, que me mandou o irmão de duas amigas de minhas tias, o professor Francisco Paulo do Nascimento Mendes, eram da estante de casa, alta, de madeira amarela envernizada, cinco prateleiras, com discretos ornamentos florais gravados, e um gavetão na parte inferior. Pertencera a meu pai, que não conheci (BENEDITO NUNES, 2012, p. 222).

Sobre a disposição para a prática da leitura, em entrevista a Lúcio Flávio Pinto¹⁰ disse “cedo entrei no circuito bibliográfico infinito, o único e verdadeiro moto perpétuo que conheço” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 223). A expressão “moto perpétuo”, cujo significado lembra “giro”, dá ao enunciado uma força discursiva e uma expressividade própria. “Um circuito bibliográfico infinito” desenha a atitude de intelectual incansável na busca pelo saber. O homem livresco para o qual o objeto livro é um vício e uma possibilidade de eternização do conhecimento, talvez de si mesmo, como sujeito histórico.

Esta disposição para a leitura, depois convertida, como dizia em bibliofilia, também se inicia pela memória afetiva; além das tias, o Pai Benedito da Costa Nunes, morto antes do nascimento do Benedito Nunes, o filho, deixara livros e, assim, tornara-se também um orientador das primeiras obras lidas pelo menino:

Os livros da estante amarela eram, de qualquer modo, a materialização simbólica da voz paterna suprimida pela morte, que não lhe suprimiu presença [...] Vista a questão desse ângulo, a primeira orientação veio do pai, louvado seja Freud. Mas os livros estavam ali à minha escolha, gradualmente vencida a resistência materna (havia-os fortes, perigosos anticlericais, etc.) e como jamais me veio dele, do pai, qualquer indicação expressa em sentido contrário, a orientação se fez ao acaso. (BENEDITO NUNES, 1991, p. 6).

A viúva Maria de Belém, mãe de Benedito Nunes, muito católica, almejava que o filho, após o primário, cursasse o ginásio nos *Maristas*¹¹, mas o alto custo das mensalidades a impedia de realizar o intento. Então, “procurou-os, certo dia, para pedir-lhes, nesse momento, exibindo-me ao padre, que então nos recebeu, como aluno aplicado uma vaga gratuita. O benefício cristão foi-nos negado para decepção da expectativa cristã de minha mãe” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 198).

A vaga almejada, por intermédio de Augusto Serra¹², foi conseguida no *Colégio Moderno*. Importante identificar a crítica de Benedito Nunes a Escolas religiosas acerca do tratamento distinto a classes sociais e a jovens vivendo em famílias sem a presença paterna:

¹⁰ Lúcio Flávio Pinto é um prestigiado jornalista paraense, autor do *Jornal Pessoal*, um folhetim crítico sobre cultura, política, meio ambiente, geografia e história social da Amazônia, o intelectual produz um jornalismo cultural ativo há mais de trinta anos, já foi ameaçado e processado pelo caráter contra-hegemônico de seu trabalho no Pará.

¹¹ São Marcelino Champagnat (1789-1840), sacerdote francês, fundou o Instituto dos Irmãos Maristas de Escolas em 1817. As escolas estão espalhadas por 76 países atualmente. Em Belém, os Maristas se chamam *Colégio Marista Nossa Senhora de Nazaré*, por alusão à devoção paraense que ocorre através do Círio de Nazaré todo mês de outubro. A escola fica na famosa Avenida Nazaré, bem próxima ao Santuário onde ocorrem as festas religiosas.

¹² Renomado professor de Matemática nas décadas de 1950 e 1960, pertencente à família dos donos do Colégio Moderno em Belém.

“durante sete anos, eu e outros colegas na mesma situação, bem mais pobres do que eu, fomos estudantes [no Colégio Moderno] de pleno direito, sem qualquer espécie de discriminação, como a que havia, então, nos colégios religiosos para órfãos, órfãs e assemelhados” (2012, p. 198).

A trajetória no *Colégio Moderno* foi o primeiro passo para que Benedito Nunes se tornasse um “fazedor de rumos”. Declarou: “fui representante de classe, presidente do Grêmio e, de certo modo, líder dos colegas estudantes” (BENEDITO NUNES, 2012, p.198). Augusto Serra, chamado de Serrão, com quem Benedito Nunes tinha longas conversas litero-filosóficas no fim da tarde, permitiu que Benedito organizasse e administrasse a biblioteca do colégio, ali leu seu primeiro livro em francês, o *Ivanhoé*, de Walter Scott.

Creio que o elemento máximo de sedução exercido sem querer pelo dito Serra sobre mim veio da Biblioteca comprada pelo Colégio de um antigo professor, com passagens pelo estrangeiro (provavelmente o Lício Solheiro, apelidado o Paca, por viver mastigando a própria dentadura) e que só então foi aberta sob a administração do Grêmio, ou seja, sob minha guarda. Devo dizer que não houve outro melhor e maior leitor da Biblioteca. (BENEDITO NUNES, 2011, p. 23)

Nesta mesma época, o tio Carlos Alberto Nunes¹³ enviava livros ao jovem Benedito. O tio lhe mandava, sem interrupções, romances ingleses e franceses, textos filosóficos, livros de história e divulgação científica. Os materiais traziam sempre uma carta anexada, que introduzia as leituras e estabelecia um diálogo intelectual com o jovem (BENEDITO NUNES, 2011, p. 198). Muitos anos depois, nos anos 1970, Carlos Nunes doou à UFPA os direitos autorais do trabalho por ele empreendido: a tradução completa de Platão, publicado em 1973 e 1980 em 11 volumes, com a organização de Benedito Nunes.

A trajetória de Benedito Nunes no *Colégio Moderno* também propiciou o contato com Haroldo Maranhão¹⁴, amigo de toda a “vida filosófica”, com o qual admite um sentimento de irmandade intelectual, ambos afetados pela prática livresca e a constituição de um saber literário, partilhado desde as primeiras experiências no jornalismo cultural. “Conhecemo-nos [Haroldo e Benedito] em 1943, eu com 14 e Haroldo com 16 anos, já ele então diretor de O

¹³ Carlos Alberto Nunes nasceu em São Luís do Maranhão (1897-1990) literato, poeta e tradutor brasileiro. Foi importante tradutor de obras clássicas, como as peças de Shakespeare, Eneida de Virgílio, a Ilíada e a Odisseia de Homero, além de todos os diálogos de Platão, os quais foram doados a *Universidade Federal do Pará*, onde o sobrinho Benedito Nunes atuava como professor.

¹⁴ *Haroldo Maranhão* foi jornalista, escritor e advogado, nasceu em Belém do Pará em 7 de agosto de 1927, era filho do jornalista João Maranhão e de Carmem Lima Maranhão, atuou desde a adolescência no jornal *A Folha do Norte*, cujo proprietário era o seu avô Paulo Maranhão, chegou ao posto de redator-chefe. Nos anos 1940, fundou a Livraria Dom Quixote, lugar em que os intelectuais também se encontravam.

Colegial, um jornalzinho impresso, que circulava entre os ginásios de Belém, publicando fotos e notícias do interesse estudantil” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 165).

O processo de formação e de atuação intelectual de Benedito Nunes na Belém do século XX se deu dentro de um espaço de sociabilidade. Em 1943, com os amigos poetas de Belém fundou “A Academia dos Novos”. Integravam o grupo, entre outros, Alonso Rocha¹⁵, Max Martins¹⁶ e Haroldo Maranhão. Segundo Benedito Nunes, “copiava em tudo a organização da Academia Brasileira de Letras”, “a Academia dos Novos era progressista em política e reacionária em arte” (2012, p. 161) e só em 1946, tardiamente, compreenderam o pensamento modernista, que teve no Brasil muitas interfaces.

Entre estas interfaces, o Modernismo no Pará desponta com a “Academia do Peixe Frito”, liderada por Bruno de Menezes¹⁷, e que congregava intelectuais, à margem das elites, no Mercado Ver-o-peso, era, por isso, distinta e com expressões estéticas populares, com as quais o grupo do Café-Central, mais elitista e conservador, não dialogava.

O modernismo no Pará, já na década de 1920, com a “Academia do Peixe Frito”, que antecedeu a geração de Benedito Nunes, formou uma paisagem cultural ativa, de estética popular e com influência da cultura afro-brasileira, bem diferente da geração paulista de Oswald de Andrade e Mário de Andrade. Benedito Nunes, muito tardiamente, reconhece a relevância de Bruno de Menezes ao movimento no Pará, divide a fisionomia da poesia do autor em três fases: a primeira teria um painel simbolista, colocando-o no limiar da “Academia dos novos”, já a segunda, de Painel modernista afro-brasileiro e a terceira, de Painel Urbano modernista. Portanto, Benedito Nunes compreende um modernismo anterior ao de sua geração, que só a partir de 1946 aderiu ao movimento, já com perspectivas mais europeizadas e assimiladas pela cultura intelectual do país.

O movimento simbolista-parnaso que congregava a “Academia dos Novos”¹⁸, aos rebuscamentos inerentes ao estilo, se mostrou incipiente à busca intelectual do grupo. Então, com a adesão de membros desta rede à proposta modernista a partir de 1946, em uma virada

¹⁵ *Alonso Rocha* foi poeta e bancário, ingressou na Academia de Letras em 1963, na qual atuou por décadas e desta foi presidente em 2010. Era considerado o Príncipe dos poetas do Pará.

¹⁶ *Max Martins* nasceu em 1926, atuou como funcionário público e a partir de 1991 dirigiu a Casa da Linguagem, da Fundação Curro Velho, em Belém. É considerado um dos maiores poetas da Amazônia. Escreveu importantes livros como “O Estranho” (1952), “Antirretrato” (1960) e Não pra Consolar (1992).

¹⁷ *Bruno de Menezes* nasceu em 1893 e faleceu em 1963, trabalhou como funcionário público estadual, servindo, no Tesouro do Estado, na Secretaria de Agricultura. Em 1923, fundou a revista *Belém Nova*. Em 1944, tornou-se membro da *Academia Paraense de Letras*. É considerado uma espécie de precursor do modernismo em Belém, pois seus poemas tratam da cultura negra, da cidade e do amor.

¹⁸ A chamada “Academia dos Novos” era uma espécie de agremiação de jovens poetas de Belém criada em 1942, ao molde da “Academia Brasileira de Letras”, do grupo participaram Max Martins, Benedito Nunes e Haroldo Maranhão, entre outros. A Academia objetivava revigorar a poesia ao modo parnasiano. Todavia, a partir de 1946, passaram a se aproximar do Modernismo.

intelectual, um universo literário se abriu para os estudos de Benedito Nunes e para a escrita de amigos como Haroldo Maranhão, Max Martins e Ruy Barata¹⁹. Benedito Nunes seguiu para a crítica literária, construída por meio do gênero ensaístico, escreveu sobre João Cabral de Melo Neto, Guimarães Rosa, Clarice Lispector e sobre amigos de seu convívio como Mário Faustino. A relação entre literatura e filosofia foram o caminho com que desenvolveu seus estudos na crítica literária moderna. Sobre Faustino, Benedito Nunes destacou a qualidade da escrita e também o jornalismo literário inigualável que o amigo construiu sobre a poesia.

Por esta razão, no campo sociopolítico e cultural, o movimento agregador da intelectualidade em Belém, principalmente a partir de 1947, passou a ser o modernismo paraense. Benedito Nunes e Haroldo Maranhão se consideraram demovidos da oposição ao Modernismo e seduzidos pelo movimento: “Não deve ser desprezado o depoimento de quem se opôs intransigentemente a uma escola e aos seus valores, e hoje se confessa inapelavelmente traído” (MARANHÃO, 1946, p. 4). Por outro lado, no Brasil e no contexto da Amazônia, o que havia era uma dimensão modernista restaurada, menos revolucionária, mais próxima de uma experiência de desvelamento estético, uma abertura menos libertária e mais crítica da poesia aos procedimentos de criação. Um trecho de Álvaro Lins apresenta as diferentes matizes do modernismo. A partir principalmente da compreensão de que o movimento se deu de maneira diferente em vários cantos do Brasil, nas décadas de 1940 e 1950, as características do grupo paulista de 1922 não interessavam mais a muitos adeptos do movimento. “Isso [o tempo que não considera circunstâncias acidentais e os valores permanentes das obras de arte] explica que hoje tantas produções da geração modernista de 1922, em verso como em prosa, estejam fora do nosso gosto e excluídas do nosso interesse, amarelecidas, caducas, ultrapassadas, material mais de história literária do que da literatura” (LINS, 1947, p. 2).

O Suplemento Literário da Folha do Norte foi pensado por conta do entusiasmo das ideias modernistas agora assimiladas tardiamente pela *intelligentsia* local. A folha teve colaboradores como Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Manuel Bandeira. A

¹⁹ Ruy Guilherme Paranatinga Barata era poeta, político, advogado, professor e compositor brasileiro. Atuou também como cartorário e jornalista. Na atividade política, elegeu-se deputado estadual pelo Partido Social Progressista (1947-1954), até 1964 dirigiu o suplemento literário de 'A Província do Pará', foi professor de Literatura Brasileira da *Faculdade de Filosofia, Letras e Artes* (depois incorporada à *Universidade Federal do Pará*). Todavia com o golpe de 1964, foi preso, demitido do cartório e aposentado do magistério superior, para o qual voltou depois da anistia. Sua obra como compositor ficou conhecida em todo o estado do Pará.

aproximação com os paulistas, cariocas e mineiros trouxe uma nova postura de julgamento ao grupo.

Maurice Agulhon (1992) discute a categoria histórica da sociabilidade como a qualidade do ser sociável. O comportamento coletivo se dá em espaços formais ou informais definidos. Os indivíduos nestes espaços sociais constroem vínculos, a reciprocidade e a fruição da presença do outro. Os estudos da sociabilidade, então, buscam compreender como os homens se relacionam de maneiras diversas, de que modo se expressam e manifestam seu pensamento, quanto e quando são mais ou menos formalizadas suas práticas. Na vida em sociedade, as coletividades são definidas nas relações humanas produzidas no tempo, no espaço e na escala social.

No aspecto formador, para Benedito Nunes, foi decisivo o espaço de encontro do *Suplemento Literário Folha do Norte* (inicialmente chamado Suplemento Arte-Literatura e mais tarde suplemento “Artes-Letras”), organizado por Haroldo Maranhão. Apesar da breve duração, de 1946 a 1951, o jornal teve um efeito catalisador e o espírito de intercâmbio continuou no Café, que ficava em uma área do Hotel Central, “o Café funcionando como uma central de livros, tanto de poesia como de filosofia ou como estufa de pensamento social e político avançado” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 163). O regente e articulador professor Francisco Paulo Mendes tonalizava a visão de mundo do grupo, a orientação fecundante que atraiu principalmente os poetas, nomes como Max Martins, o jovem também crítico Mário Faustino, Ruy Barata, Paulo Plínio Abreu, Rui Coutinho, Raymundo Moura, Cléo Bernardo e Sylvio Braga. Os temas discutidos giravam em torno, além da arte literária, da filosofia alemã, da música clássica, do cinema europeu e da política local (PINHEIRO, 2009, p. 33).

O protagonismo de Benedito Nunes em seu itinerário intelectual está assumido no sentido de autodidata, humanista e crítico. Mas isso não significa que outros intelectuais não tenham marcado dialogicamente seu pensamento. Sem dúvida, o professor Francisco Paulo Mendes foi importante para definir os quadros, o sentido de movimento e de continuidade da geração frequentadora do Café Central. Segundo Benedito Nunes, “foi um fazedor de poetas: impulsionou Ruy Barata, descobriu o Plínio e o Mário Faustino. Todos lhe ouvíamos a opinião, confiávamos no seu bom gosto, seguíamos o seu juízo crítico”. (BENEDITO NUNES, 2012, p. 167). Francisco Mendes era o professor de uma geração de intelectuais, depois das aulas que ministrava nas escolas de Belém, continuava ensinando ao grupo no Café Central: “Ele foi um dos poucos, senão o único, a realizar, na prática, o regime de exclusiva dedicação ao magistério. Seu forte era a palavra oral, como não se cansou de dizer” (Idem). [O professor

Mendes] “Catalisou intelectual e moralmente nosso grupo, ou se quiserem, a geração mais nova de poetas, ficcionistas e ensaístas, que o Suplemento Literário Folha do Norte divulgou entre 1946 e 1952”. (BENEDITO NUNES, 2012, p. 168).

A relação de Benedito Nunes não era apenas com o folhetim literário, mas com o grupo social, com as atividades culturais e os debates intelectuais da época, partilhando experiências comuns, engajados a uma estrutura de sociabilidade e a uma consciência do seu tempo. Os amigos foram, além de tudo, mentores do seu pensar. Ao longo de sua jornada, muitos estiveram presentes, constituindo seu itinerário, em vozes polissêmicas e polifônicas (Bakhtin, 1992). Benedito Nunes começa a escrever nas atividades literárias na *Folha do Norte* também como poeta, porém não se considerou apto à escrita literária, por conselho do próprio Francisco Mendes e por perceber a inclinação para a crítica e a filosofia. Benedito, em entrevista ao professor Ernani Chaves, aponta a decepção de ter publicado alguns textos poéticos:

Horível! Horível... mas ali eu também publicava, dentro dessa dualidade, dessa ambiguidade (literatura e filosofia), uns pretensiosos pensamentos em forma de adágio, que se chamavam *As confissões do solitário*, que eram reflexões sobre o que eu estava fazendo, e que mereceram uma vez, de um jornal que o Arcebispo publicava um artigo censurando esses trabalhos, no qual o autor, que era Dom Alberto Ramos, se admirava muito de que uma pessoa de uma família católica pudesse escrever coisas assim. (BENEDITO NUNES, 2008, p. 10)

Em *Confissões do solitário*, na *Folha do Norte*, Benedito Nunes ainda era atravessado por uma concepção cristã que respondia a muitos enigmas e às crises existenciais que tanto afloravam naqueles tempos. Aquele tempo era um período de embates e, nos primeiros escritos publicados, o autor oscilava entre uma visão existencialista, de teor filosófico, e as concepções teológicas da igreja católica. O bispo da época, Dom Alberto Ramos²⁰, ficou conhecido pelo engajamento na educação cristã. A passagem citada revela o trabalho intelectual e a identificação pública do jovem escritor Benedito Nunes, um sujeito de família religiosa, bem como narra a recepção negativa do bispo às publicações do professor.

²⁰ Dom Alberto Ramos nasceu em Belém do Pará em 1915, foi um bispo católico brasileiro, tornou-se o primeiro arcebispo de Manaus e o sétimo de Belém. Estudou no *Colégio Estadual Paes de Carvalho* e no *Colégio Nossa Senhora de Nazaré*, dos Irmãos Maristas. Atuava como líder na formação católica e era um defensor das tradições da igreja.

Benedito Nunes reconhecia a inclinação religiosa que tinha. No início de seu trabalho como intelectual, escreveu um estudo sobre Tomás de Aquino²¹ [1225-1274]. No entanto, o princípio da “libertação intelectual” que viveu já se deu após as primeiras leituras:

De família católica e tendo sido acólito, ajudando o padre na missa: às quintas-feiras, bênção do santíssimo; aos domingos, missa no Rosário da Campina... então, para mim, a descoberta de certos livros foi um pouco o início de uma libertação intelectual. Por isso que eu disse que a religião foi o caminho. Num desses livros, de uma coleção portuguesa chamada Biblioteca do Espírito Moderno, que devia ser uma coleção de anarquistas e socialistas portugueses, intitulados *A igreja e A liberdade*, se enumeravam todas as atitudes da Igreja contrárias à liberdade. Indo da perseguição aos Cátaros à organização da inquisição (BENEDITO NUNES, 2008, p. 11).

Ali se abria um caminho longo para a “vida filosófica” que Benedito Nunes empreendeu já aos 15 anos lendo Miguel de Unamuno²² [1864-1936], em cujo pensamento a filosofia é também uma vocação, uma atitude diante da vida e do mundo, concepção resultante de uma necessidade nossa de produzir uma compreensão unitária e total e, assim, um sentimento íntimo que gere uma ação²³. Desse modo, de Unamuno, Benedito chegou a Pascal, lendo ainda os livros na biblioteca do Colégio Moderno.

Houve, por iniciativa, do Mário Faustino, a proposta de organizar uma página de filosofia no *Jornal do Brasil*. Então, saíram quatro páginas de filosofia no *Jornal do Brasil*. Mas eu também não tinha este pendor jornalístico que ele tinha, e ainda mais a genialidade. Ele fez jornalismo literário mais arguto que já se fez no Brasil, e em uma página dedicada só à poesia! Crítica (Literária) limitada à poesia, isso só ele fez. (BENEDITO NUNES, 2008, p. 13).

²¹ *Tomás de Aquino* nasceu na Itália em 1225, foi um frade católico da *Ordem dos Pregadores*, cujas obras tiveram enorme influência na teologia e na filosofia, principalmente na Escolástica.

²² *Miguel de Unamuno* nasceu em Bilbao, em 1864. Estudou Filosofia e Letras na *Universidad de Madrid*, em 1884 defendeu uma tese de doutorado sobre a língua basca. Trabalhou como professor de latim e psicologia. Foi condenado a 16 anos de prisão por injúrias ao rei, mas a sentença não foi cumprida. É considerado o principal representante do existencialismo cristão, em cujas ideias Benedito Nunes se apoiou fortemente principalmente quando começou a publicar na *Folha do Norte*. Uma de suas obras principais é “Del Sentimiento trágico de la vida em los hombres y em los pueblos” (2005).

Ainda no Ginásio, Benedito Nunes conheceu Maria Sylvia, filha de um desembargador. Com ela se formou em direito pela Faculdade de direito do Pará em 1952 e, logo após o curso, casaram-se. Os dois fundaram em Belém o *Norte Teatro-Escola*²⁴ (1957-1962), que depois, com o engajamento do casal, tornou-se *A Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará* em 1962. Neste programa, Benedito Nunes e Maria Sylvia assumiram cargos de direção e atuaram como professores por muitos anos. Em 1958, o *Grupo de Teatro de Belém*, sob a direção da professora Sylvia, ganhou o prêmio de melhor ator, música e peça, no *I Festival Nacional de Teatro Amador*, em Recife, com a primeira montagem do auto de natal: *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. No ano seguinte, Maria Sylvia ganhou também o prêmio de melhor direção pela montagem de *Édipo Rei*, de Sófocles, no *II Festival de Teatro em Santos* (BEZERRA, 2014). Esta premiação lhe concedeu bolsa para estudar em Paris. Assim, Benedito Nunes, para acompanhar a esposa, conseguiu junto à CAPES uma bolsa. Justamente, neste período na França, assistiu às aulas de Merleau-Ponty no *Collège de France* e de Paul Ricoeur na *Sorbonne*. A relação entre Benedito e Maria Sylvia, então, constituiu-se num elo fortalecedor da vida e do projeto intelectual, que compreendia, a partir de então, a prática docente e filosófica, ideias-força indispensáveis à ideia de educação de Benedito Nunes.

A relação de Benedito Nunes com Max Martins e outros poetas como Mário Faustino também são importantes na história intelectual e na constituição de uma coletividade atuante na Educação de Belém. Entre estes havia um sentimento de unidade pela apreciação poética, em torno da leitura, da escrita e da crítica especializada se constituíam os vínculos afetivos e os primeiros projetos de vida: publicações em revistas, em livros; atividades docentes nas escolas, na Universidade e nos jornais. “Brincávamos sério de Literatura. Era nossa ocupação existencial e não hobby, distração e passatempo” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 162). Esta relação dialógica com os amigos de Belém, em práticas intelectuais, fomentaram uma produção especializada do autor, em jornais como o *Jornal do Brasil*. “Naquela época, escrevi muito no ‘Jornal do Brasil’, e o carro chefe foi um estudo sobre o Mário Faustino” (BENEDITO NUNES, 2008, p.81).

Vitor Sales Pinheiro, organizador e estudioso do pensamento e obra de Benedito Nunes, declara que reiteradamente o professor-pensador assegurou, ao tratar da relação com os amigos poetas o caráter dialógico e interdiscursivo do grupo: “nenhum poeta anda sozinho,

²⁴ O grupo *Norte Teatro Escola* foi fundado em 1957 e depois seu núcleo se tornou a base para a Escola de Teatro e Dança da *Universidade Federal do Pará* Foi o primeiro grupo a encenar o auto de natal “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto. Cf. *Manifesto por um Teatro-Escola no Pará*, em 10 de março de 1957, no jornal *A Província do Pará*, encarte Letras e Artes, Folhetim de Crítica, p. 1.

que poeta é ser de companhia, pois a poesia brota da poesia, o princípio de um poeta está em outros poetas” (PINHEIRO, 2011, p. 20). Os amigos são, pois, atores essenciais da formação de Benedito. Desta relação dialógica emana também a vida dedicada à educação. A vida filosófica e literária é exercida junto à sua atividade docente. Neste aspecto, a atividade intelectual é a centralidade de todas as suas ocupações. Além disso, os amigos compartilham também da mesma experiência como literatos e professores: “não foram poucos os amigos que se tornaram professores, no sentido forte da palavra, como serão Haroldo Maranhão, Max Martins, Mário Faustino, Francisco Paulo Mendes e Robert Stock” (BENEDITO NUNES, 2009). Para eles, o cultivo do conhecimento era não só uma ocupação profissional, mas o sentido da existência.

Com o professor de Inglês norte-americano Robert Stock, chamado de Bob, tradutor, Benedito Nunes aprendeu a apreciação pela poesia inglesa. Outro professor intelectual foi o linguista e antropólogo Max Boudin²⁵, que falava mais de dez línguas e com quem o grupo “varava” a noite em sessões eruditas e amistosas que Simão Bitar chamava de *Saturnália*. “Esses dois estrangeiros, Bob e Boudin, nos ensinaram, como também Francisco Paulo Mendes o fez, o que não se aprende na escola. Ensinar-nos, e a Max, particularmente, o amor à poesia e a fidelidade à vida redobrada em consciência moral”²⁶ (BENEDITO NUNES, 2012, p. 167).

A citação acima de Benedito Nunes demonstra que a escola, principalmente a do início do século XX não foi determinante para o aprendizado do aspecto cultural e moral. Existe o reconhecimento de aprendizados essenciais à geração em espaços de sociabilidade não escolares. Embora os mestres atuem nas esferas educativas, fora das instituições estes artífices continuam provocando outras descobertas intelectuais, experiências significativas a estes sujeitos. Entre 1954 e 1960, o professor “Bené”, como era chamado Benedito Nunes pelos colegas de cátedra, ministrou História da Filosofia e Ética, nos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais, História e Biblioteconomia na então *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, também incorporada à UFPA em 1957.

Eu já estava começando a dar aulas na Faculdade de Filosofia, que foi o núcleo originário da Universidade, que funcionava no antigo Colégio Visconde de Souza Franco. Era uma casa muito bonita que a estupidez de um secretário da Cultural derrubou, uma casa linda, uma das poucas que

²⁵ Max Boudin apresentou poetas de literatura inglesa e filósofos a Benedito Nunes in: NUNES, Benedito. *Recordando Max Boudin*. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Série Antropologia, v. 9, n. 1, 1994.

²⁶ Texto incompleto. NUNES, Benedito. *Nossos encontros*. Texto incompleto publicado em *Do Marajó ao Arquivo, breve panorama da cultura no Pará*, Secult/pa, ed.ufpa, 2012, p. 160.

restavam da *belle époque*. Derrubaram tudo. No início abriram cursos como o de pedagogia. Quem lecionava era o Daniel Coelho de Souza. E o Daniel ficou impossibilitado de lecionar num determinado ano, e me chamou, e eu fui substituí-lo. (BENEDITO NUNES, 2008, p. 13-14)

Da *Universidade Federal do Pará* se tornou Professor Titular a partir de 1956. O grande auditório do Centro de Convenções desta instituição, inaugurado em 2009 e o prêmio da UFPA de melhores teses em Ciências Humanas, instituído no mesmo ano, receberam o nome de Benedito Nunes (GUIMARÃES, 2011). O professor é até hoje considerado o maior pensador da Amazônia do século XX e considerado um dos melhores críticos literários brasileiros de todos os tempos. A maioria dos discursos que aqui serão analisados compreendem situações enunciativas na Universidade Federal do Pará, em que Benedito Nunes se destacava como professor-pensador e intérprete da cultura.

Esses caixotes de livros à porta das livrarias ou na beira das calçadas são mostruários de detritos de resíduos bibliográficos. Quantos desses livros, há vinte ou trinta anos, terão sido festejados, autografados, noticiados? E quanto tem de canina a buquinação! Mexendo nestas caixas, imagino-me como um vira-lata à procura de um osso. (BENEDITO NUNES, 2011, p. 11)

A trajetória intelectual de Benedito Nunes passa impreterivelmente pela identidade bibliógrafa do professor, uma “natureza bibliofílica” e autobiográfica, assumindo um *ethos discursivo*. Na passagem acima, a junção de horizontes entre o vira-lata e o professor ganham força na constituição do sentido discursivo. A metáfora para Ricouer (1995) significa uma reescrita da realidade não possível de ser descrita de maneira direta, assim se transfigura na potencialidade criadora da linguagem poética.

O trecho acima foi publicado em *Amigo Bené*, livro organizado por Lilia Chaves²⁷ (2011), nas suas páginas iniciais, a coletânea de textos apresenta relatos, anotações em cadernetas que o professor Benedito Nunes fazia, passagens de entrevistas e escritos de diário. O trecho acima é uma passagem avulsa de diário. A metáfora do vira-lata à procura de um osso simbolicamente representa o homem livresco, enfurnado na vida de leitor especializado, mas, sobretudo, à caça do conhecimento como um ato voraz. O livro perdido como osso na lata de lixo, tem também um percurso até o sebo ou as estantes da “Torre da Estrella”, uma

²⁷ Lilia Chaves nasceu em Belém do Pará, em 1951. É uma artista ligada à pintura, ao cinema, ao teatro e, principalmente, à literatura. É professora aposentada da *Universidade Federal do Pará* de Literatura Francesa desde 1979. Tem Doutorado em Literatura Comparada pela *Universidade Federal de Minas Gerais*, no qual defendeu a tese “Mário Faustino: uma biografia literária”, publicada em 2004.

memória marcada nas páginas amarelcidas.

Figura 2 – Benedito Nunes lendo na “Torre da Estrela”



Fonte: Acervo da família Nunes

Os discursos, entrelaçados como composição da memória e reativação de fragmentos da história, fazem emergir ideias sobre um sujeito que ocupa um lugar privilegiado no quadro das instituições e na cultura letrada da Amazônia. Este trabalho de tese é, sobretudo, uma observação da vista deste intelectual, por isso a trajetória intelectual e a ideia de educação possível de compreender e descrever estão relacionadas à formação e à constituição destas práticas discursivas.

A concepção de Michel Pollak sobre memória e sentimentos de identidade pode ajudar a entender a ideia de pertencimento de Benedito Nunes a grupos, a uma coparticipação da história individual com outros sujeitos, o que gera, em redes de sociabilidade, um sentido coletivo para a existência, em certos momentos, uma unidade de geração.

Os acontecimentos da vida, pertencentes à memória, só têm existência na linguagem ao se formularem como lembranças e, mais ainda, ao serem postos em narração em uma encruzilhada de outras linguagens que se unem para contar uma história. A narração da vida de um amigo é um discurso de muitas vozes. Vozes de pessoas que intervieram diretamente na vida de Benedito Nunes e cujas vidas foram tocadas pela sua existência (CHAVES, 2011, p. 12).

A Benedito Nunes interessava, a partir da relação com sua geração, compreender a atmosfera cultural e histórica do Pará. Por isso, constrói uma ideia de educação autobiográfica sobre a Universidade, centrada no humanismo e com enfoque na sua visão crítica e

universalista do pensamento intelectual, visão que está irmanada nos grupos e em seus acontecimentos de vida intelectual. O lugar de fala do professor-pensador é transversal, parte desta posição de docente e de filósofo, por isso concebe a educação como espaço privilegiado de transmissão de cultura, pensando-a como sustentáculo da produção material do conhecimento filosófico-literário.

4. DO HUMANISMO AO UNIVERSALISMO: UMA IDEIA DE EDUCAÇÃO

4.1. LINGUAGEM, CRÍTICA E ETHOS

A linguagem é o elemento mediador entre o sujeito e o mundo, o discurso se configura justamente no interior dos quadros possíveis e os indícios oferecidos pela linguagem apontam também para fora do linguístico. Não interessa somente o conteúdo, mas as correlações discursivas, em que se mostram as múltiplas possibilidades do saber. Segundo Benedito Nunes (2012, p. 39), “a linguagem é antes de mais nada discurso, e discurso remonta à experiência grega de *logos* – o falar uns com os outros sobre algo, que nos coloca, de imediato em situação dialogante”.

“Os sábios se denunciam pela linguagem” (BENEDITO NUNES, 2009, p.374). Aqui neste enunciado de Benedito Nunes residem duas ideias-força na constituição do pensamento: a crítica e a linguagem. E o que se pode engendrar é que a crítica muitas vezes apontou para o próprio uso nefasto da linguagem como meio de adquirir e aprender preconceitos éticos e ideologias escusas. Platão já criticava a sofística e propunha a dialética como exercício do bem, segundo Fairclough (2001), a crítica implica que se mostrem conexões e causas ocultas.

Este desvelamento do oculto não interessa a Foucault (1986) que propõe bem mais uma análise dos enunciados e das possíveis validades, em um deslocamento das *epistemes* para a descrição das práticas discursivas. Esta abordagem produz uma análise histórica em uma perspectiva não-linear. Os registros, os documentos, isto é, os materiais discursivos, no caso desta pesquisa, cujo *corpus* são gêneros ensaísticos de Benedito Nunes, foram apresentados em lugares enunciativos específicos, como apresentações públicas, o que altera o quadro das implicações do sentido.

O professor Francisco Mendes, ainda na década de 1940, recomendou que Benedito Nunes abandonasse as pretensões de poeta e se dedicasse ao gênero ensaístico. Ruy Barata, amigo de Benedito Nunes, no jornal a Folha do Norte, apresentou esta cena enunciativa: “[Benedito Nunes] escreveu poesias até 1949, quando reconheceu a tempo que tinha batido em porta errada. A voz dos amigos e de seu próprio coração diz que tem pendor para os estudos de filosofia”. (1950, p. 7)

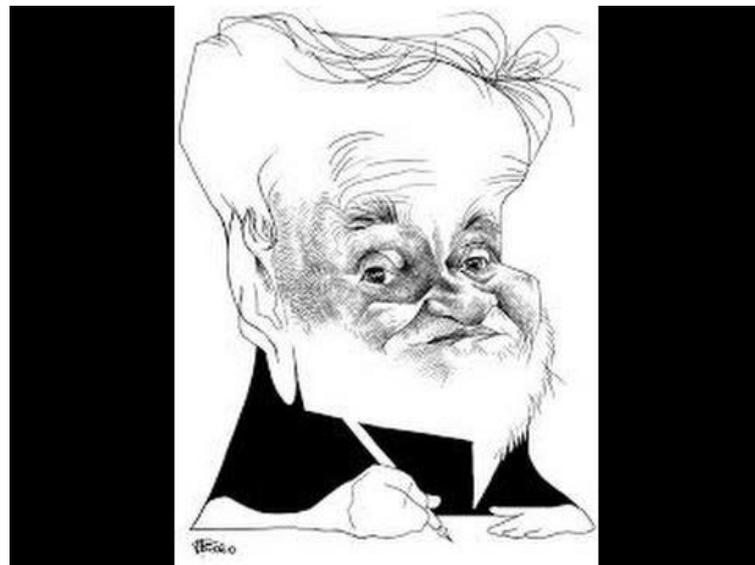
O gênero ensaio, inserido em atividade acadêmica ou jornalística, é transversalmente ajustado a outros gêneros orais, quando apresentado em palestras e aulas ou até mesmo

capítulos de livros. Proferidos em eventos científicos, sessões comemorativas, constituem uma materialidade discursiva sociointerativa, inscrita em um lugar discursivo, na qual o não-dito, o acontecimento e a legitimidade da autoria também se enunciam.

As práticas discursivas recompõem o lugar da história como uma atividade intersubjetiva que também pode ser analisada como uma coleção de acontecimentos que vão delineando uma "identidade" das sociedades e de seus sujeitos. Esta percepção ajuda a entender as *Formações Discursivas* de Benedito Nunes e o gênero ensaístico como categorias necessárias para a compreensão da história intelectual e do seu pensamento educacional, pois se a história é contínua e descontínua, o ato de ler os enunciados evoca a história em sua necessidade de interpretação.

Para entender como Benedito Nunes interpreta a educação em seus discursos, é imprescindível compreender a escrita como exercício do pensamento e o gênero ensaístico como produto da atividade intelectual do professor-pensador. É justamente, neste entrelugar entre a pedagogia e a filosofia, que Benedito Nunes vê o espaço da crítica. Para Said (2005), o verdadeiro engajamento do intelectual começa na atitude crítica, em um compromisso irrenunciável e que não aceita fórmulas fáceis.

Figura 3 – Charge de João Bosco representando o escritor Benedito Nunes



Fonte: João Bosco

Falar da linguagem é, nesta representação dialógica do discurso, também tratar da escrita, do gênero ensaístico e das ideias-força presentes na atitude crítica do professor-pensador. Nestas inscrições, Benedito Nunes produz um *ethos*, uma representação de si, em

ensaios biográficos e autobiográficos, que revelam trocas de repertório, práticas culturais e uma conjugação de memória, identidade e narrativa, que, no processo do narrador, estão sujeitas a reinterpretações e reconfigurações. As (des)continuidades, os recortes da memória e a seleção de acontecimentos em que se manifestam a autobiografia, o *ethos*, mostram nos discursos o que Peter Burke (2003) chama de “versão autorizada” da vida.

A escrita de Benedito Nunes é um exercício do próprio pensamento, seus estudos no campo da crítica literária, sua prática intelectual como intérprete da cultura e também a atividade docente exercida até o fim da vida refletem seu “Drama da linguagem” (1989), em paráfrase ao livro título com o qual analisou a obra de Clarice Lispector. Como dizia seu amigo Paulo Plínio Abreu²⁸ no poema *Arte Poética*: “A luta do poeta não é com o anjo/ mas com o verbo que dissolve em poesia” (ABREU, 2008, p. 26)²⁹. Em alusão ao trabalho com a escrita, a luta com o verbo significa também o desdobramento do intelectual em operações interpretativas, ações que requerem, além de sinuoso conhecimento teórico, a procura da exatidão. “Não sei se sou filósofo. Talvez não passe de um professor de filosofia aposentado. Mas procuro ser um bom escritor. Preocupação que me foi incutida por Mário Faustino. Luto contra o mais grave pecado do escritor: a inexatidão, que Fernando Pessoa combateu” (BENEDITO NUNES, 1998, p. 2).

Ao tratar da escrita, não nos cabe pensá-la somente em relação à modalidade linguística: “discurso escrito” e “discurso oral”. A escrita de Benedito Nunes se maneja em uma multiplicidade de fronteiras, como registro, em critérios linguísticos, comunicacionais e históricos. Um registro não é somente uma categoria lexical, sintática, textual, existe uma escrita acadêmica, filosófica, teórico-literária, cultural, em que se manifesta um fazer-crítico aprofundado. A escrita é o exercício de um pensamento intelectual, as práticas e a formação de Benedito Nunes nos encaminham para um posicionamento dentro de redes de sociabilidade, complexas e onde circulam ideias, em condições ideológicas privilegiadas.

A escrita, neste caso, pode ser uma prática discursiva empreendida por um intelectual erudito, que também produz oralmente discursos com alto grau de objetividade, isso ocorre quando textos são endereçados a interlocutores inscritos em redes e em entidades

²⁸ Paulo Plínio Beker de Abreu, nascido em Belém em 1921, pertenceu ao grupo de intelectuais que frequentou o Café-Central na década de 1950. Era poeta e escreveu apenas um livro “Poesia”, publicado postumamente em 1978, sob a organização do professor Francisco de Paulo Mendes pela *Universidade Federal do Pará*. O autor morreu aos 38 anos de idade, vitimado por uma nefrite crônica em 5 de setembro de 1959. Seu livro foi reeditado em 2008. Cf. ABREU, Paulo Plínio. *Poesia*. 2ª ed., Belém: EDUFPA, 2008.

consideradas elevadas, a Universidade, por exemplo. Assim, os enunciados estão condicionados a leis específicas de interação e da ação responsiva ativa dos interlocutores (BAKHTIN, 1992).

Os posicionamentos discursivos de Benedito Nunes em “atitude crítica” se desdobram em muitas direções, a educação é apenas uma interface de sua cartografia intelectual, porque é, sem dúvida, um intelectual consciente de seu tempo, cuja vocação é representar (SAID, 2005). Por isso, a escrita e o gênero ensaístico se tornam o *modus operandi* do seu pensar e produzem, em alguns discursos, um *ethos discursivo*; principalmente quando Benedito reconstitui um panorama da cultura na qual está inscrito; as redes de sociabilidade e a organização dos intelectuais em torno de organismos, de revistas, de jornais, de produções culturais em um microcosmo, do qual a educação é o lugar institucionalizado de transmissão cultural. A história de vida do professor-pensador assume um “espírito filosófico” que para ele deveria ocupar “o espírito universitário”. Os motivadores da escrita foram, sobretudo, os filósofos, os historiados e os professores-amigos e amigos-professores. A maioria dos autores e dos intelectuais que marcaram sua história de vida e sua escrita os conheceu ainda na adolescência no engajamento em grupos intelectuais, escreveu em anotações: “Os reais fermentos de minha escrita que lhe asseguraram timbre, altitude e extensão, vieram, sobretudo, da leitura de três autores, Miguel de Unamuno, Blaise Pascal e Raymundo Farias Brito” (BENEDITO NUNES, 2011, p. 26).

Quando cursou o Ginásio no *Colégio Moderno*, dois professores de História marcaram decisivamente a iniciação de sua vida intelectual e a afeição por livros e bibliotecas, foram eles Artur Cesar Ferreira Reis³⁰ e Annunciada Chaves³¹, esta Benedito dizia ser um modelo vivo de didática. Arthur e Annunciada eram leitores ávidos e mantinham cuidadas bibliotecas em suas casas. Para Benedito Nunes, eram os melhores mestres da década de 1950 e 1960. Eram também, como muitos docentes em Belém, Bacharéis em direito e tornaram-se professores autodidatadamente. *Casa Grande & Senzala*, do sociólogo Gilberto Freyre, foi um

³⁰ Artur César Ferreira Reis foi um importante intelectual, professor e político, nasceu no Amazonas em 1906. Mudou-se e cursou Direito na Faculdade de Belém. Residiu também no Rio de Janeiro, em seguida, retornou ao Amazonas e começou a atuar como professor de História e jornalista. Em 1938, após a instauração do Estado Novo (10/11/1937), regressou a Belém, onde foi colaborador dos jornais *O Estado do Pará* e *Folha do Norte* e professor de colégios Paraense, entre eles o *Moderno*, em que Benedito Nunes estudou. Em 1964, após o movimento de deposição do presidente João Goulart (1961-1964), em decorrência do afastamento do governador Plínio Ramos Coelho (1963-1964), Artur César Ferreira Reis foi indicado pelo presidente Castelo Branco (1964-1967) para o governo do Amazonas, sendo eleito pela Assembleia Legislativa em 27 de junho.

³¹ Maria Annunciada Chaves foi professora, advogada e presidente por 12 anos do Conselho Estadual de Cultura do Pará, também pertenceu a Academia Paraense de Letras. Maria Anunciada Chaves mantinha uma ampla Biblioteca doada à Universidade Federal do Pará com mais de 2.100 obras. Cf. NUNES, Benedito. *Dois mestres e uma só lembrança*. Separata da Revista de Cultura do Pará, conselho Estadual de Cultura, v. 14, n. 1, janeiro de 2003.

dos livros que Benedito tomou de empréstimo de Arthur Reis, obra que lhe despertara ainda mais a consciência crítica e a apreciação pelos estudos sociais. Benedito Nunes conclui, então, que “certos professores se tornaram meus amigos, valendo igualmente afirmar, na proposição inversa, que determinados amigos meus, como o Ribamar, tornaram-se meus professores” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 201). Ribamar é um primo, que lhe apresenta *A crítica da razão pura*, de Kant, *O mundo como vontade e representação*, de Schopenhauer e *A evolução criadora*, de Bergson. A descrição poética abaixo ativa uma composição do passado como afloramento de lembranças sobre o primo Ribamar.

Estatura mediana, cabelos lisos, olhos miúdos, mongólicos, como de muitos caboclos da região, bem moreno, mas com uma tez baça de hindu, os lábios finos cortados por leve sorriso numa cara gorducha de Buda, as mãos pequenas, Ribamar antecipava-me a descrição de Sócrates por Alcebiades que lia no *Banquete* (BENEDITO NUNES, 2012, p. 200).

Um filme documentário intitulado “Mora na Filosofia”, produzido pela *Rede Cultura de Comunicação*, em parceria com *TV Norte Independente*³², mostra mais deste sujeito de hábitos simples, mergulhado em um “circuito bibliográfico infinito” na sua “Torre da Estrella” e totalmente tomado pelo fazer educacional como exercício do pensar. O filme foca, além do pensamento de Benedito, no lado humano do intelectual. A direção do trabalho é de Júnior Braga e contou com a consultoria de Victor Sales Pinheiro e Maria Sylvia Nunes, esposa de Benedito. No documentário, músicos da Fundação Carlos Gomes executaram peças eruditas de Beethoven, compositor musical preferido do filósofo paraense. No filme, o professor David Jackson, vê Benedito Nunes como ligação acadêmica entre o local (o Pará) e o mundo, (o universal). “Benedito foi um dos maiores intelectuais brasileiros, e por isso sempre foi chamado a lecionar em instituições na França e nos Estados Unidos, mas fez questão de retornar à sua terra, e assim ficou internacionalmente conhecido como um homem da Amazônia, um homem de Belém”³³.

A escrita de Benedito Nunes é memória e experiência, e o coloca como um autor indispensável ao campo da filosofia e em um lugar privilegiado no seio da Universidade. Porém, a escrita de Benedito Nunes sobre a educação é autoria ou somente locução? Foucault (2001) acredita que a locução atinge a legitimidade da autoria quando transcende o escrever e

³² A *TV Norte Independente* é uma produtora do mercado audiovisual paraense, com produção de documentários, vídeos publicitários, programas de TV e filmes em geral, atua há 14 anos na cidade de Belém.

³³ MORA NA FILOSOFIA. Direção Júnior Braga. Produção: Rede Cultura de Televisão. Belém do Pará, 2010 (54min).

passa a ocupar um lugar na história. Neste ponto de vista, Benedito Nunes estaria mais inclinado a um estatuto de autor no campo da filosofia e da literatura, todavia não se deve dispensar a importância de seu pensamento na constituição de uma história da Educação na Amazônia, sobretudo, pela validade dos registros e pela valência dos discursos.

Para esta pesquisa, Benedito Nunes constrói um *ethos* no gênero ensaístico, ao compor o estilo, ao selecionar temas que considera universais. Seu foco, por exemplo, na cultura letrada e no estudo filosófico demonstram uma adesão à ideia de superioridade na Universidade, a predileção por autores para discutir aspectos da educação demonstra também um lugar de fala específico e concentrado no filósofo humanista. Desse modo, reconhecer este *ethos* significa também encontrar recursos para compreender a ideia de educação e o lugar que ocupa no contexto do seu pensamento.

Ethos do grego quer dizer “personagem”. Aristóteles [384a.C-384a.C], um dos primeiros a recorrer à terminologia, entende *ethos* como imagem discursiva que o locutor cria de si no discurso com a intenção de exercer influência positiva sobre a visão do ouvinte.

Escrevendo sua *Retórica*, Aristóteles pretendia apresentar uma *techné* cujo objetivo não é examinar o que é persuasivo para tal ou qual indivíduo, mas para tal ou qual tipo de indivíduos. A prova pelo *ethos* consiste em causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança (MAINGUENEAU, 2015, p. 15)

Além da persuasão por argumentos, a noção de *ethos* permite, de fato, refletir sobre o processo mais geral de adesão de sujeitos a certo posicionamento discursivo (MAINGUENEAU, 2015, p. 69). Na passagem abaixo, Benedito narra o processo de composição da escrita, como exercício prático:

No começo foi a escrita manual. Raramente escrevia diretamente à máquina. O processo era deveras complicado. Ditava os originais manuscritos a uma pessoa amiga que os datilografava. Acontece que tenho a letra ruim, não caligráfica. Assim, os originais, no meu afã de sempre melhorar a qualidade das frases, eram muito riscados. A leitura deles se tornava difícil até para mim. Muitas vezes empacava no ditado, minha paciente amiga à espera (BENEDITO NUNES, 2012, p. 35).

Este procedimento de escrita Benedito chamou de “manudatiloscrito”, por conta das ações manuais e de datilografia. O trecho além de revelar uma atividade exaustiva, apontava

para uma exigente prática de reescrita, de revisão, traz uma exigência de clareza no exercício da escrita que dissera aprender com Mário Faustino. A escrita de Benedito Nunes registra seu papel de intérprete da cultura no Pará. Não restrito às questões literárias, sua mirada alcança a vida intelectual da Amazônia, da produção cultural local de Belém, porque está incluído no contexto dos pensadores do século XX que fazem um estudo panorâmico que vai das manifestações artísticas aos costumes citadinos modernos e às pesquisas da Universidade.

Na crítica literária, o pensamento do filósofo se direciona para a procura de um conhecimento interpretativo das obras, mas mesmo nesta função observa e absorve a história, em relações interdisciplinares com um sentido universalista e humanista. Nos discursos sobre a Universidade, reflete sobre a crise, a prática da interdisciplinaridade, os desafios do novo milênio, a falta de atividades culturais e escassez de publicação nas instituições. Em meio a estas considerações, Benedito Nunes produz uma crítica e um *ethos* sobre sua itinerância como intelectual, professor, observador e intérprete, engajado na Universidade e nas redes de sociabilidade mais privilegiadas do conhecimento científico, filosófico e cultural.

Sabemos que a crítica é a força motriz dos ensaios de Benedito Nunes, mas não podemos restringir a observação da sua escrita ao linguístico, ao genérico de sua produção, tratando tão somente da estrutura, do estilo, da argumentação textual, cabe aqui salientarmos o posicionamento discursivo e o *ethos* desta “escrita sobre si”.

Os ensaios de Benedito Nunes podem se ajustar à atividade acadêmica, filosófica, cultural, apresentar um posicionamento crítico e ser produzido no interior de um espaço discursivo jornalístico ou universitário, como uma Aula Magna em um auditório com estudantes e professores; uma conferência em uma Universidade brasileira; uma premiação em uma sessão solene. Todavia, esta percepção não é tão sistêmica e assertiva, o gênero ensaístico publicado em um livro ou revista científica, *a posteriori*, com a mudança do suporte de gênero pode alcançar interactantes leitores distintos e, em um jornal, o discurso pode ser ainda mais fronteiriço, apresentando atividades mais amplas e campos mais diversificados como o midiático, o jornalismo cultural e estar situado em um entrelugar, com leitores mais dinâmicos, mais ou menos instruídos academicamente, daí a exigência da clareza e da minúcia no ensaio de Benedito Nunes.

O gênero ensaístico do professor-pensador traduz o empenho de seus estudos monográficos exaustivos, da atividade docente e da transversalidade de sua produção multigenérica, voltada para a apresentação de discursos escritos e orais em conferências, aulas, entrevistas, apresentações, prefácios e orelhas de livros. O ensaio flexivelmente permite

que a linguagem alterne da complexidade à interpretação do momento discursivo espontâneo, corriqueiro, da cidade, das artes visuais, da música e da recepção de um livro.

Pensando o lugar da atividade do ensaio de Benedito Nunes, a maioria dos gêneros se produz para circulação em ambientes acadêmicos e são de cunho filosófico, cultural ou intelectual, em observação, também estamos analisando os aspectos da autobiografia. Todavia, estas estruturas não são estáticas, dialogam em memórias, interdiscursos, que apontam para histórias de vida, são o presente coexistindo com o passado, possuem ideias-força, identidades, (re)constituem traços narrativos. Por ora, o discurso de agradecimento por um título recebido soa ou se hibridiza com uma conversa ou relato. Até porque, muitos destes discursos, foram escritos para apresentação oral, para a explanação detalhada e esclarecedora de um tema ou de um *ethos discursivo*.

Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis com a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário (BOURDIEU, 1998, p. 185).

Para Victor Sales Pinheiro, o mérito do Mestre Benedito Nunes, líder da inteligência paraense, está na produção de ensaios críticos em *A Folha do Norte*, *A Província do Pará*, *Jornal do Brasil* e *Estado de São Paulo* que alcançam não somente a acadêmicos especializados: “trata-se, portanto, de uma virtude de ‘tradução’, de trazer à linguagem corrente a complexidade dos conceitos refinados na Universidade, sem simplificá-la ou vulgarizá-la. O veículo eficaz dessa tradução é o ensaio crítico, principal instrumento do jornalismo cultural, cuja riqueza precisamos recuperar”³⁴ (PINHEIRO, 2015).

O jornalismo cultural propõe justamente esta aproximação entre um debate intelectual de cunho científico, econômico, social ou cultural e interactantes-leitores não só especializados, por isso o gênero ensaio se apropria de construir um estilo claro e, por excelência, explicativo-argumental. No estado do Pará, Benedito Nunes está entre os intelectuais que atuaram no *Suplemento Literário da Folha do Norte* neste campo. A partir da década de 1960, também outro intelectual que começou sua atividade no jornalismo cultural,

³⁴ Cf. PINHEIRO, Victor Sales. *A tradição viva do Ensaio Crítico*. Jornal O Liberal de 22. novembro.2015. Disponível em <http://www.dialetico.com.br/escritos/a-tradicao-viva-do-ensaio-critico/60>. Acesso em 16/11/2017.

bem mais como ativista, foi o jornalista Flávio Lúcio Pinto. O comunicador há 30 anos produz o “Jornal Pessoal”, importante veículo de um jornalismo contra-hegemônico na Amazônia.

No Brasil, o ensaio crítico se consolida nos estudos literários, filosóficos e históricos publicados em importantes jornais como o Jornal do Brasil e, na Amazônia, na extinta Folha do Norte. Antônio Cândido, José Guilherme Merquior e Otto Maria Carpeaux são nomes que representam este gênero e a circulação em jornais de grande veiculação. Entre eles, Benedito Nunes é o nome mais representativo da Amazônia. “Plasmado em escrita ágil, clara e precisa, o ensaio crítico é essa forma movediça entre a dissertação filosófica e a descrição objetiva, que parte de fatos do dia cuja significação transcende a efemeridade do diário” (PINHEIRO, 2015, p.12).

A escrita dos ensaios de Benedito procura justamente a confluência da escrita ágil, clara e precisa. Ainda que os leitores dos jornais ou os estudantes universitários estejam diante de uma Aula Magna, mantém o nível que considera apropriado ao tema discutido. O gênero ensaístico não é uma notícia jornalística e difere de uma resenha acadêmica. Na abordagem lenta e pormenorizada, expande a reflexão do leitor não especializado e contextualiza, situa, orienta mais claramente o acadêmico. Normalmente, o ensaio é um gênero praticado por um sujeito extremamente envolvido em estudos de uma área ou, no caso de Benedito Nunes, um intelectual de abordagem interdisciplinar. O autor parte da literatura para filosofia, e vice-versa, mas também se interessa pela história, antropologia, ciência política, economia, ou seja, assume uma identidade cosmopolita e uma escrita que ressoa principalmente na atividade do jornalismo cultural.

A concepção de cultura de Benedito Nunes não é redutora, embora recaia, às vezes, em enaltecimento da cultura letrada, do conhecimento filosófico, o que soa como elitismo cultural. Decerto, procuram equilibrar ou equacionar um discurso sobre a função da Universidade: de formar uma sociedade de pensadores e humanistas. Quando colocam a crítica no centro da relação entre o presente e o passado, fazem-no apoiados nas tradições e na “vida filosófica”, e acreditam na “transmissão cultural” como “transmissão de conhecimento”, o que requer leituras densas e profunda atividade leitora. A crítica, pois, não tem um sentido marxista, pois não está pautada em uma tradição metodológica das ciências sociais, do histórico-dialético, inscreve-se em uma perspectiva kantiana e na ideia de *intelligentsia* universalista, criticar é, pois, filosofar.

A noção de *ethos discursivo* investiga também a perspectiva autobiográfica de um conjunto de discursos de Benedito Nunes. O *ethos* se apoia em um caráter intertextual. Na construção de uma imagem positiva de si, também devemos pensar que Benedito Nunes fala de si como sujeito em confluência com outros intelectuais, mas ordena acontecimentos e produz versões autorizadas de sua trajetória, a partir de restituições, seleções, recortes, limites e padrões do narrar (CANDAUI, 2011). Claramente, constrói uma imagem de si historicamente constituída na coletividade e que colabora com uma observação mais ampla da cultura e da história de muitos movimentos, dos jornais à Universidade em Belém no século XX, todavia não há narrativas autobiográficas totalmente descompromissadas, espontâneas e que não promovam uma alteração no terreno da memória. Existe, sem dúvida, neste *ethos*, diálogos e versões do vivido.

Benedito Nunes escreve apoiado em muitos suportes genéricos, dentro de uma conjuntura de pensamento agregada a uma rede de sociabilidade, como o Jornal *A Folha do Norte*. “Esse jornal foi veículo dessa luta política, e o seu *Suplemento* o reintrodutor, em época tardia – o final da década de 1940 – no Pará, do movimento modernista, que já tinha sido difundido entre nós, sem que o soubéssemos”. A voz de Benedito Nunes indica uma unidade de geração, a ideia de microcosmos e redes, a formação dos grupos de intelectuais que compartilhavam de atividades culturais. É notável como o professor-pensador sente as marcas profundas da geração que o formou e o sentimento de pertencimento a um “mesmo grupo”.

O Suplemento Literário da Folha traduzia, durante cinco anos, o espírito comum do grupo maior, que, afinado pela leitura dos mesmos poetas, ficcionistas e filósofos e pela admiração votada aos mesmos artistas, surgiu da junção dos componentes de duas gerações: a mais velha, já ativa no final dos anos 1930, a que pertenciam o Mendes, cujo nome figuraria, até o último nome em 1951, no quadro dos colaboradores do jornal (BENEDITO NUNES, 2012, p. 449)

Ao ativar a memória para traduzir as cenas do passado, em um aspecto autobiográfico, Benedito Nunes constrói predominantemente uma imagem positiva de si e dos grupos que integrou. Não vêm à tona nos discursos o caráter do professor, mas as questões gerais de sua existência que o discurso seleciona em uma estrutura de sentimento determinada e determinante. Três qualidades fundamentais dão ao orador uma imagem positiva nos estudos aristotélicos: a *phronesis*, ou prudência, a *arete*, ou virtude, e a *eunoia*, ou

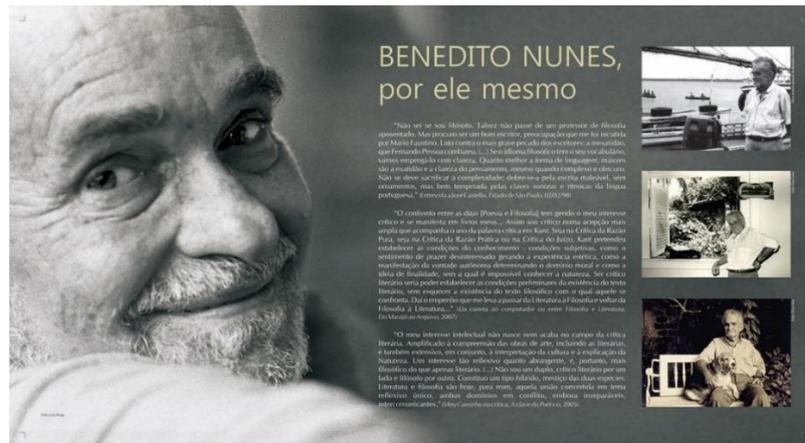
benevolência. Aristóteles (1998) as apresenta em sua “Retórica” (ARISTÓTELES [384a.C-384a.C], 1998).

Ademais, a noção de *ethos* tem amplas zonas de variação. A variabilidade se dá, pois o *ethos* aponta para coisas distintas. Quando, por exemplo, Benedito Nunes sugere ser um professor dotado de um conhecimento amplo da cultura amazônica e um dos mais experientes estudiosos do campo da filosofia e da literatura, em cuja trajetória pode ser identificada a experiência de contato e interação com vários intelectuais do Brasil e do mundo, este *ethos* pode vir a construir uma imagem privilegiada em um determinado lugar e tempo discursivos, principalmente em função de outros sujeitos ali presentes não gozarem de trajetória semelhante. Isto é, o *ethos* produz um efeito político e identitário, no qual o autor do discursivo se projeta e um efeito de confiabilidade ou de descrédito pode se dar nos interactantes.

Maingueneau (2015) entende que certa imagem discursiva não se faz presente somente na oralidade, como fora apresentado na retórica clássica. Também é possível observar imagens discursivas na escrita. Uma voz e um corpo enunciativo se manifestam e constroem uma personalidade enunciativa. “A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel do fiador do que é dito” (MAINGUENEAU, 2015, p. 98). Benedito Nunes costumava tomar nota de todos os estudos que empreendia. Por esta razão, até mesmo suas exposições orais eram marcadas pela organização da escrita. A constituição de um *ethos discursivo* não está somente nos gêneros ensaístico, há um acervo considerável de entrevistas escritas e audiovisuais em que o professor fala da sua relação com a literatura e a filosofia, da sua escolha de residir em Belém, apesar dos convites para morar em outros lugares e trabalhar em outras Universidades.

O *ethos* discursivo pode ser identificado mais claramente em passagens aqui autobiográficas. Benedito Nunes apresentou palestras, conferências, entrevistas e escreveu artigos e cartas em que uma “imagem de si” se constituiu. Na *UNAMA*, a Exposição Benedito Nunes: 80 anos de Sabedoria contou com a apresentação de acervo de fotos e de textos, com a curadoria e organização de Victor Sales Pinheiro e Maria Célia Jacob e foi realizada pelo Núcleo de Cultura da Universidade da Amazônia, em 2009. O painel abaixo tem fotografia ampliada de Luiz Braga, fotos menores de Elza Lima e do acervo pessoal de Benedito Nunes. Neste texto multimodal foi impressa uma passagem do próprio Benedito Nunes, muito significativa sobre sua escrita, que aqui não pode ser relida pelo tamanho da fonte e diagramação do papel, mas cujos trechos serão discutidos em seguida.

Figura 4 – Pannel da Exposição em comemoração aos 80 anos de vida³⁵



Fonte: PINHEIRO, Victor Sales. Portal Dialético.

A escrita de Benedito Nunes de tão bem engendrada se pretende didática, no ensaio *Da Caneta ao Computador ou entre Filosofia e Literatura*, publicado pelo Projeto virtual *Conexões do Itaú Cultural* em 2011, o professor desenvolve uma reflexão sobre o que escreve e como escreve, este trecho está presente no painel exposto anteriormente e apresenta considerações sobre seu itinerário, uma importante descrição memorialística e autobiográfica sobre sua escrita e sua perspectiva de crítico não só literário.

Sou crítico numa acepção mais ampla, que acompanha o uso da palavra Crítica em Kant. Seja na crítica da razão pura, seja na crítica da razão prática ou na crítica do juízo, Kant pretendeu estabelecer as condições do conhecimento – condições subjetivas, como o sentimento do prazer desinteressado, gerando a experiência estética, como a manifestação da vontade autônoma, determinando o domínio moral, e como a ideia de finalidade, sem a qual é impossível conceber a ordem da Natureza (BENEDITO NUNES, 2009, p. 24)

Benedito Nunes destaca as feições do crítico ressaltando as condições subjetivas que perpassam a vontade autônoma e o domínio moral. Falar de si como crítico, humanista e autodidata é construir um *ethos discursivo*. O crítico assume uma atividade reflexiva, de análise e de julgamento (COUTINHO, 1980), o fundo moral, a autonomia própria dos intelectuais surgem como qualidades, assim como a experiência. Por isso, seu pensamento filosófico é investigativo. Ocupado pela procura do saber, o crítico entende as condições do

³⁵ As imagens dos painéis da exposição podem ser acessadas no portal virtual Dialético, organizado pelo professor Victor Sales Pinheiro. <http://www.dialetico.com.br/escritos/a-tradicao-viva-do-ensaio-critico/60>. Acesso em 10/11/2017

conhecimento e adota uma posição, um estatuto de poder do saber, justamente entende a ameaça do não-saber, ecoa a voz socrática “só sei que nada sei” e o “conhece-te a ti mesmo”, que, em síntese, pode aludir à ideia de que, para conhecer o mundo e entender suas contradições, é preciso, antes de tudo, procurar o conhecimento de si.

Outra passagem que o painel traz é da autobiografia “Meu caminho na crítica (2009)³⁶”, Benedito salienta: “o meu interesse intelectual não nasce nem acaba no campo da crítica. Amplificado à compreensão das obras de arte, incluindo as literárias, é também extensivo, em conjunto, à interpretação da cultura e à explicação da Natureza” (BENEDITO NUNES, 2009, p. 349). O fazer-crítico também é um aprendizado ou legado intelectual herdado por Benedito Nunes da relação com o Mestre Francisco Paulo Mendes e aprendido na rede de sociabilidade frequentadora do Café-Central até a década de 1960 e do Suplemento Literário da *Folha do Norte*:

O grupo de amigos de que Benedito Nunes fazia parte, reunidos em torno do Suplemento Literário da Folha do Norte, teve de Francisco Paulo Mendes uma de suas influências mais marcantes, pela atenção que o grande professor concedia à literatura, elevada à dimensão de reveladora da realidade mais profunda do homem, individual e socialmente considerado (PINHEIRO, 2012, p. 170).

Esta relação produz uma força-pensante, e propiciou, inclusive, uma visão transregional da cultura amazônica, de acordo com o que Antonio Candido pensa no regional que se universaliza. Mas, como o intelectual pode interpretar a cultura, a crise do pensamento ou da Universidade? Em *Inventário e planejamento*, de 1957, surge novamente o sentido universal da cultura para Benedito Nunes e uma acepção do ser intelectual para o professor.

Ele [o intelectual] precisa medir-se com as exigências de sua época, pôr-se em dia com o movimento geral das ideias, com os problemas sociais, filosóficos, estéticos e mesmo científicos. Essa atualização é imprescindível para que a sua atividade tenha um sentido universal. Atualização e tradição não se opõem, mas se completam. Atualização significa renovar e recriar, sob novas formas, o que de melhor nos legou a tradição e o que o passado tem de imperecível (BENEDITO NUNES, 1957, p. 2)

³⁶ Depoimento realizado durante o III Ciclo de Conferência “Caminhos do Crítico”, na Academia Brasileira de Letras, em 17 de maio de 2005. Publicado primeiramente no Dossiê USP América Latina, Estudos Avançados 55, v. 19, Set./Dez. 2005, também publicado em *A clave do poético*. Organização de Victor Sales Pinheiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 23-42.

Esta dialética entre passado e presente na constituição de uma ideia de cultura universal é que define a ideia de educação de Benedito Nunes como lugar do fazer cultural, de caráter formativo, em que vigoram a tradição e a inovação, em uma atemporalidade do conhecimento. A escrita, o gênero ensaístico e a crítica são *ethos discursivos* porque são imagens que o professor-pensador constrói de si, materialização do pensamento.

Interessa a Benedito Nunes o polivalente uso da linguagem como discurso, na potencialidade descritiva e analítica do gênero ensaístico como *modos operandi* do pensar. A filosofia, a literatura, a história, a antropologia, entre outros, são campos em confluência que falam da cultura universalista. A crítica e o humanismo se integram neste quadro de representações e sentidos. As mudanças de pensamento são medidas pelo intelectual e que atento ao movimento geral das ideias busca entender graves rupturas, transições e novas disposições de vida, de trabalho e de organização das ideias. O pensador crítico imerge no entendimento das ideologias, dos novos esquemas sociais, os eventos e a descrição dos fenômenos tem a ver com sua trajetória e interpretação no curso da existência.

Quando Benedito Nunes, em um *ethos discursivo*, evoca uma noção para os intelectuais, constrói uma classificação conceitual de si, pois se coloca também no bojo destes sujeitos que atuam no movimento geral das ideias e representam as vozes interpretativas diante das exigências de seu tempo, inclinados à crítica e à compreensão das crises contemporâneas. As crises se notam nos sintomas de uma febre social, o adoecimento de uma estrutura acende um sinal de alerta. Cabe aos intelectuais entenderem as fissuras ameaçando os sinais vitais de um dado organismo social. São sujeitos capazes de perceber tais sinais e sugerir outras direções, em relações com a experiência do passado e diante dos paradigmas da realidade, pode propor meios para enfrentar as crises. O aprendizado do intelectual e a sua crítica acentuada passa por uma experiência interpretativa e discursiva desafiadora, para além das condições habituais.

O próprio Benedito Nunes, como teórico de si, afirma o que concerne ao plano da escrita, a que pertence o discurso e o texto, na noção de texto-produto, como atividade discursiva no mundo:

O mundo do texto tornar-se texto do mundo porque desprendido fica das intenções pessoais do autor. É por esse lado hermenêutico que a obra do discurso (seja poesia, seja prosa), é capaz de dar-nos variações imaginativas sobre o real, ou como poderia dizer-nos Northrop Frye, enunciados hipotéticos da ação humana, reveladoras do *ethos* (BENEDITO NUNES, 2009, p. 363)

O conhecimento crítico está pautado na liberdade que questiona a aceitação das coisas, as ideias aparentemente naturais, porque há objetivamente uma compreensão possível e considera-se um sujeito dotado de um ceticismo crítico (SAID, 2005). Em Benedito Nunes, na linguagem escrita dos ensaios autobiográficos, a crítica significa uma atitude diante da existência material e uma atividade reflexiva, uma posição questionadora, uma “atitude filosófica”, é também um gesto de leitura com o qual estabelece uma identidade intelectual.

A escrita de Benedito Nunes também manifesta um *ethos*, pois, em gêneros do *corpus* aqui selecionado também se pretende memorialística. Em “Quase um plano de aula”, discurso proferido por ocasião da titulação de Professor Emérito da *Universidade Federal do Pará*³⁷, em 30 de novembro de 1998, o professor se ocupa de uma “apresentação de si”, tendo como condição de existência o lugar do discurso: uma apresentação pública de recebimento de título acadêmico. Porém recorre bem mais a uma narrativa autobiográfica, dialogicamente, tece uma recomposição do passado como homenagem aos atores de sua trajetória, realinha as narrativas, as identidades do seu itinerário intelectual tentando se esquivar do esquecimento, embora saiba que a “memória também inclui, em correspondência com tal acervo, a retratação do esquecimento”³⁸ (BENEDITO NUNES, 1987, p. 9).

O título “Quase um plano de aula” é uma metáfora às etapas da vida escolar de Benedito Nunes: “1- Filosofia no Ginásio; 2- Como aprendi a dar aulas ou, ainda, como comecei a ensinar; 3- Autodidatismo e formação; 4- Meus patronos, pais espirituais”. Neste discurso, Benedito Nunes constrói uma homenagem aos sujeitos de sua história, por meio de traços de sua história de vida, retomados em narrativas, como um sentimento de identidade, em cujas imagens a memória seleciona cenários do passado no presente. O professor-pensador procura o lugar da memória, não em um sentido cronológico, mas como componente de uma estrutura de sentimento.

Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode ter apoio no tempo cronológico. Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independente da real data em que a vivência se deu (POLLAK, 1992, p. 202).

³⁷ As resenhas, as críticas literárias e discursos escritos e publicados em diversos jornais e revistas por Benedito Nunes foram reunidos e organizados por Vitor Sales Pinheiro no livro *Do Marajó ao Arquivo, breve panorama da cultura no Pará*, Secult/pa, ed.ufpa, 2012, entre estes ensaios se destaca “*Quase um Plano de Aula*”, p. 197.

Lilia Silvestre Chaves (2011) entende a relação entre a história de vida e a memória coletiva. Na passagem introdutória de “Amigo Bené”, salienta a narração da vida como uma atividade discursiva multifocal, alinhavada por muitas vozes que antecedem o discurso propriamente dito, os interdiscursos, as formações discursivas. Os acontecimentos estão enleados no tecido da memória, e a linguagem é o elemento tradutor da lembrança, da reativação do passado e do presente.

A escrita cria um espaço-tempo que vai se compondo de acordo com as palavras no papel, palavras que remetem a imagens que, por sua vez, sugerem palavras. O tempo reencontrado não se sobrepõe, como em Proust, ao tempo perdido, ele o transforma. A escrita assume a ausência e faz sentir para sempre, na ternura do longe, a força de ter estado tão perto. Esse é o mistério da memória. (CHAVES, 2011, p. 98).

A escrita, portanto, registra o vivido, o pensado, o dito e institui o arquivo, no qual a memória adquire condições materiais de existência. Neste contexto da experiência, da ativação da memória e do dialogismo com múltiplas vozes, Benedito Nunes se historiciza e assume uma posição de pensador da cultura, de leitor de si, identificado com o ensaio, com a crítica, torna-se porta-voz também da Universidade na Amazônia em importantes acontecimentos discursivos, nos quais atua como ator social e representante de uma geração percussora na educação superior no Pará.

4.2. UNIVERSALISMO E UNIVERSIDADE

Para a filosofia, a educação pode produzir uma atitude questionadora diante das estruturas tidas como permanentes. Uma pessoa que indaga os valores, as crenças, a existência (e que, sobretudo, duvida das percepções e saberes assentados no senso comum) é alguém que assume uma “atitude filosófica”. Benedito Nunes define a existência na Universidade como “espírito universitário”, o que se próxima daquilo que Said (2005) chama de “atitude crítica”, o professor-pensador entende a crise do pensamento como uma *era de suspeita* (Ricouer, 1991) e vê a Universidade como o lugar ocupado por uma *intelligentsia* elevada. Até mesmo porque diante das crises do pensamento, da cultura e da Universidade, o

que se pode esperar de um intelectual da Amazônia é uma “atitude filosófica” que represente uma crítica ao regionalismo.

A memória discursiva de Benedito Nunes se apoia em suas bases filosóficas; a noção de crise, ligada a um contexto temporal como sinal de uma estrutura da sensibilidade, apresenta também esteio em algumas categorias para Immanuel Kant [1724-1804]. As coisas são perceptíveis por meio da sensibilidade, pois possuem forma espacial. Percebemos lugares, situações, posições, mas não o próprio espaço. Assim como o tempo, o espaço é um *a priori* para Kant. Não temos também percepção do próprio tempo, temos apenas experiências no tempo, mas este é uma condição para que haja a percepção. A organização espaço-temporal é universal e existe antes e sem a experiência.

Para compreender como se constitui o pensamento de Benedito Nunes sobre a Universidade e os interdiscursos que se materializam em textos-aulas, textos-ensaios, é interessante discorrer sobre a relação entre a ideia de crise, conectada à noção de tempo-espaço, com a qual o professor se posiciona sobre o pensamento, a *intelligentsia*, a Universidade, o regionalismo/universalismo e a cultura na Amazônia.

O historiador francês Serge Gruzinski entende que Benedito Nunes ocupa uma posição discursiva que, a partir de Belém, atinge o mundo. Engajado na vida urbana da capital paraense, o filósofo paraense assume um sentido de intelectual cosmopolita, pois sua disposição e seus objetos de estudo se expandem além das fronteiras e dos localismos. Nesta concepção, o professor, erudito e em conexão com o mundo, está dotado de um ceticismo crítico e de um humanismo universalizante. “O Bené [Benedito Nunes] está me falando da cultura europeia. Ou mais precisamente, ao falar da cultura europeia, ele tece um universo cultural que reativa o cosmopolitismo ocidental” (GRUZINSKI, 2011, p. 253).

Os Estudos de Discurso refletem a possibilidade de perceber que fatos ou objetos analisados não se definem no texto somente como conteúdo; o pensamento intelectual não é realidade inerte, torna-se entidade ligada a um imaginário. Por isso, o sentido dos discursos de Benedito Nunes, como intelectual universalista, parece estar enviesado e assim sua crítica encarna a defesa de um humanismo sedimentado, porta-voz de uma hierarquização da cultura erudita na Universidade.

Segundo Benedito Nunes, em anotações em cadernos, há uma “crise atual: todos os setores vacilam, não há nada em que firmar-se; faltam horizontes promissores; ninguém vê saída” (2011, p. 51). Entre 14 e 18 de junho de 1993, no Núcleo de Arte da Universidade Federal do Pará, ocorreu o evento *Ciclo de Preleções: A Crise do Pensamento* (BENEDITO

NUNES, 1994). Na ocasião, cinco textos foram lidos e discutidos por professores e filósofos, entre eles, “O tempo dividido: o Cosmo e a História”. Benedito Nunes apresenta o que seriam resumidamente as categorias “Pensamento” e “Crise” e como se associam à história, ao tempo e, por conseguinte, à Universidade, tal qual a conhecemos hoje.

A noção que precede a de conhecimento é a de “pensamento”, que no mundo grego esteve ligada à alma, *anima*. Por meio do pensamento, podemos sair de nós, ainda que permaneçamos imóveis fisicamente, pois esta atitude seria um passeio interior. O pensamento pode constituir algo aparentemente sem matéria, posto que a noção comum está apoiada no pensar como cognição. Ainda neste sentido, todavia, há pensamentos que se materializam, pois se corporificam em fisionomias, gestos, ações e discursos. Pensar pode ser ainda uma tomada de decisão, uma avaliação cuidadosa do intelecto. Enfim, pensamento pode ser uma ideia, um conjunto de concepções, daí o uso do artigo definido para designar “o pensamento”. E pensamento pode representar uma estrutura coletiva, quando aludir a uma ideologia assinalada por determinados grupos sociais, em discursos de intelectuais que manifestam uma consciência de seu tempo (SAID, 2005).

Determinadas mudanças abruptas no tempo repercutem na história e alteram as estruturas de pensamento, geram conflitos de diversas ordens, seja a partir de novos conhecimentos, novas organizações políticas, seja quando novas perspectivas ideológicas e econômicas refutam as antigas e mudam os modos de vida, sacudindo determinadas bases: crenças, saberes, conceitos e identidades. Também quando conflitos afrontam o humanístico e produzem graves consequências, como ocupações, guerras, ditaduras e produzem rupturas e lapsos sociais. Os efeitos e as contradições destes fenômenos geram as irregularidades que despontam em crises.

Todas estas experiências determinadas pelo espaço-tempo ocupam um lugar nos discursos e, muitas vezes, despontam em questões filosóficas: O que é a realidade? O que é o nosso tempo? Como se pode pensar esta crise? São indagações que levam a “uma atitude crítica” ou “atitude filosófica” que, segundo Benedito Nunes, é a essência da Universidade.

A Universidade é uma instituição secular que assistiu a muitos desdobramentos da história, como entidade na qual os intelectuais se engajaram ou com a qual divergiram por questões político-ideológicas. O efeito das Universidades na constituição do conhecimento universal revela, assim, um sinal de cada época, conflitos e posições variáveis; enveredou-se pelo conhecimento filosófico, teológico, no medievo; às aristocracias, ao estado, na era clássica; e, mais recentemente, lançou-se quase inteiramente ao estatuto do científico e do

técnico. Para compreender o que vem a ser uma ideia ou crise da Universidade, partirei, principalmente dos ensaios de Benedito Nunes na e sobre a Universidade, em especial, focalizando a UFPA.

A concepção de Benedito Nunes se aproxima da noção de razão em Immanuel Kant (2008), para quem o conhecimento é discursivo e produtivo e constitui-se de processos, da observação, da comparação, da distinção, da generalização (LEÃO, 1998). Estes são modos de processamento, formas de construção de trabalho e de produção. Na fase moderna da Universidade no ocidente, um dos aspectos da transformação do pensamento é a consagração do esforço, da dificuldade, tornados parâmetros, modelos constituídos de avaliação e de valor. Daí a legitimação do conhecimento como resultado de trabalho e esforço.

Immanuel Kant [1724-1804] (2008) divide os intelectuais em corporativos e livres. Os primeiros estão ligados à “fábrica” dos conhecimentos diversos, já os segundos não estão irmanados a esta entidade, interessam-se apenas por uma parcela da conjunto de conhecimentos da ciência. Kant é um das vozes mais representativas na formação discursiva de Benedito Nunes, o diálogo que estabelece com este renomado filósofo pode ser compreendido na acepção de intelectual letrado. Kant (2008) destaca esta noção de intelectual letrado como aquele que estudou na Universidade, mas não está comprometido com a ciência. Para Kant, o *Campus* é o lugar onde os saberes se fracionam em Faculdades (2008, p. 40). Essas camadas são divididas de acordo com a diversidade de ramos científicos, são associações que recebem estudantes e lhes atribuem graus, até o doutorado. Ironicamente, Kant (2008) afirma que a Universidade é mais fértil na imaginação acadêmica que confere, por exemplo, lisonjas acadêmicas como o título de *Doutor Honoris Causa* do que na pesquisa e no conhecimento (KANT *apud* ROMANO, 1998).

Em 1960, na Sessão especial do Quinto Aniversário da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Pará*, Benedito Nunes proferiu um discurso, no prédio da antiga faculdade criada em 1955, e incorporada à UFPA em reunião do Conselho Universitário realizada em 14.02.1958 e hoje integrante do grupo de cinco faculdades do *Instituto de Filosofia e Ciências Humanas* da Universidade Federal do Pará.

O modelo do centro de estudos avançados no Pará lembrava o organismo da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*. Originalmente *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* (FFCL), a FFLCH, fundada em 25/01/1934. Estrategicamente, o lugar surgiu como busca de conhecimento para congregar o ensino aos interesses sociais. Antonio Candido, que nutria admiração recíproca por Benedito Nunes, salientou:

Considero a Faculdade inicialmente chamada de *Filosofia, Ciências e Letras* e depois dividida em vários institutos um acontecimento extraordinário. Ela não apenas mudou a vida cultural de São Paulo, mas contribuiu para modificar a de todo o país. Inclusive porque nela as disciplinas humanísticas foram ensinadas aqui pela primeira vez em nível superior. Antes não era possível fazer cursos de Filosofia, História, Geografia, Sociologia, Letras. (CANDIDO, 1999, p 3).

Esta interdiscursividade de Benedito com Candido³⁹ também se deu pela implicação das inter-relações intelectuais e pela produção crítica nos folhetins e jornais da época entre ambos. “Por causa das minhas relações com o *Estado de São Paulo*, eu conheci o Décio de Almeida Prado e por intermédio dele o Antonio Candido. Estavam nesta época, ele e Antonio Candido, organizando uma coleção de pequenos livros, livros de divulgação. Eles me encomendaram dois: um chamado Filosofia da Arte, que era sobre estética, e outro sobre filosofia contemporânea”. (BENEDITO NUNES, 2008, p. 15).

Antonio Candido (2011), ao se referir à qualidade da escrita e à abordagem com Benedito Nunes escrevia seus textos, constrói com lucidez uma noção aproximada deste “texto-aula”:

Em tudo o que li dele [Benedito Nunes] parece haver uma espécie de serenidade expositiva, que afasta qualquer pretensão e faz o leitor se sentir mais lúcido por reflexo. É que o leitor foi sendo guiado pela atitude mental rigorosa e lúcida, embora singularmente discreta, de um autor que não ostentava saber e, sendo tão sábio, foi tão desprezioso (CANDIDO *apud* SANJAD, 2011, p. 3).

Antonio Candido faz uma alusão direta a Benedito Nunes, um discurso citado. Entre os dois professores, havia uma relação intelectual e institucionalizada por conta do engajamento na Universidade brasileira. Para Bakhtin (1992, p. 329) O *Discurso citado* se apresenta por meio das interações dialógicas e o *contexto narrativo* atua na exterioridade, ou seja, nas condições de produção discursiva. A relação polifônica entre *discurso citado* e *contexto narrativo* para Bakhtin produz os efeitos do dialogismo.

Sobre os enunciados “antes de seu início, há os enunciados dos outros (ainda que seja uma compreensão responsiva ativa ou como um ato-resposta baseado em determinada

³⁹ Antonio Candido de Mello e Souza [1918 – 2017] sociólogo, crítico literário e professor universitário é um dos mais importantes estudiosos da literatura brasileira e estrangeira, seus estudos estão presentes nas principais universidades do Brasil.

compreensão)” (BAKHTIN, 2005, p. 61). Por isso o que enunciamos tem sempre um já-dito. Bakhtin (2005) diz que o enunciatário passa a palavra a outro em uma ação responsiva ativa. O enunciado, unidade real, é conduzido pela alternância dos sujeitos falantes. Historicamente, o fenômeno não se restringe ao ato de diálogo, mas a alternância e interdiscursividade como encontro e revezamento das vozes que produzem ideias e, nos acontecimentos, gestam os gêneros discursivos, “formações interativas, multimodalizadoras e flexíveis de organização social e de produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2005, p. 9)

O Discurso comemorativo na *Sessão especial do Quinto Aniversário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Pará* foi publicado na Separata da Revista desta Faculdade ainda em 1960. Benedito Nunes já na abertura diz que a Faculdade, desde sua fundação, tinha sido uma permanente resistência: “Ela tem subsistido graças a um acordo tácito entre as vontades, fundado na compreensão de seus professores que aceitaram, com espírito de sacrífico, as penosas restrições materiais que lhes foram impostas” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 185).

Segundo Maingueneau (2015) nos Estudos do Discurso, há os locutores individuais e coletivos. Quando a análise do discurso toma como objeto determinados gêneros do discurso associados a indivíduos faz este procedimento relacionando a lugares enunciativos. Neste caso, temos o discurso de um professor da UFPA falando sobre um organismo integrante da própria instituição, a Faculdade. Existem também os locutores coletivos, instituições que falam por meio de discursos representativos, uma marca, um partido, uma universidade. Benedito Nunes representa nesta cerimônia um locutor individual e também uma fala institucionalizada.

Neste discurso de 1960, temos dois estatutos: o da possível autoria ou locução de Benedito Nunes e o da entidade, a Universidade. A voz deste locutor é uma fonte discursiva importante para entender uma ideia de educação, mas não chega à condição de autoria. A figura de um autor é instância que responde por uma obra, um conjunto de discursos, em uma consciência privilegiada, torna-se um fenômeno raro e que replica conhecimento em muitas direções. Embora a obra de autoria seja singular e se converta em produto de uma construção coletiva, pois instituições, grupos, comunidades acadêmicas estão representadas nele, o autor fala também por si mesmo. Neste discurso, Benedito Nunes também alinha sua voz a um discurso complexo, institucionalizado, já que produz um gênero em que o lugar da atividade é também conteúdo, meta-argumento.

Benedito Nunes expõe que a Faculdade existe por uma necessidade cultural, apesar dos “óbices e tropeços”. A ideia presente nestes dois termos sugere o sentido de embaraço, empecilho, estorvo, isto é, ainda que não haja reconhecimento adequado e as condições locais não sejam adequadas e materialmente favoráveis, o anseio por conhecimento e formação constitui, na Amazônia, um anseio cultural.

Pelo pouco tempo de atuação desta Faculdade, quando o Discurso foi produzido e veiculado, na década de 1960, a Faculdade, para Benedito Nunes, não teria ainda um passado, mas uma perspectiva ou missão a desempenhar no futuro. A crítica do filósofo aponta que os cinco anos de existência se limitam bem mais a dificuldades e a problemas. “O seu futuro depende de nós, na medida que soubermos nos empenhar com decisão, para diluir os graves obstáculos que arrefecem o seu ímpeto”. (BENEDITO NUNES, 2012, p. 185). Aqui, vem à tona o reconhecimento da realidade extenuante e limitada daqueles primeiros anos. O fator local, as causas exteriores exigiam uma mudança no “ritmo circular do progresso”, para retirar a instituição de um “presente imóvel”. Portanto, poderia levar à superação do seu ponto de origem e produzir o que se costuma chamar “passado histórico”, retirando-a do presente dramático com problemas para professores e alunos.

o objetivo imediato de uma faculdade de filosofia (...) é o preparo de professores habilitados pelos seus conhecimentos e por uma formação didática adequada, a transmitir aquilo que aprendem, servindo-se dos métodos mais eficazes, com economia de tempo e esforço. O professor, formado em qualquer curso, é um profissional que fará da história ou das matemáticas, da geografia ou da filosofia a sua especialidade, dominando a disciplina que escolheu e dentro do qual se aperfeiçoou, com o fim de torná-la acessível aos estudantes de letras ou de ciências no curso secundário (BENEDITO NUNES, 2012, p. 186).

Benedito Nunes ressalta neste trecho a necessidade a formação do docente em didática. Em relação aos objetivos da Universidade, cabe pensar a função e o papel dos sujeitos na instituição. Embora adepto da filosofia da diferença, Jacques Derrida em “O olho da Universidade” (1999) discute questões sobre a Universidade que apresentam interdiscursos com as ideias de educação de Benedito Nunes. Derrida (1999) chama de responsabilidade universitária a função que atinge a instituição, os docentes e também os alunos. A referência a este filósofo da pós-modernidade se justifica apenas como voz dialogante acerca da ideia de Universidade.

Para Benedito Nunes, os objetivos imediatos da Faculdade são: a habilitação didática e o conhecimento especializado. Chama este duplo aspecto de “formação técnica” e “preparo pedagógico” e ressalta que estas dimensões podem renovar e melhorar o “magistério local” e é o mínimo que se espera de uma Faculdade. Os termos destacados são os que vigoravam naqueles anos, esta formação técnica e a pedagógica também seriam necessárias ao “professor secundário”. Depois, viria a formação do “docente universitário”, também como um especialista, o qual resultaria de um prolongamento desse primeiro estágio pela natureza da atividade superior.

Outro objetivo da Faculdade seria a integração entre a formação pedagógica, neste caso, o chamado magistério, e a pesquisa, a investigação própria da ciência, em sentido mais amplo, “desde o cultivo da ciência pela observação livresca ao aprendizado que perfaz em contato com a realidade complexa” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 186).

Trinta e nove anos mais tarde, o professor pronunciou o discurso “Universidade e Regionalismo” em abril de 1999, como *Aula Inaugural da Universidade Federal do Pará*, no último ano do século passado. Benedito Nunes falou, desta vez, da associação entre a ideia de Universidade e de universalidade do conhecimento científico, institucionalizado pelo Ensino Superior. Neste discurso, Benedito Nunes retomou a memória selecionando fragmentos da história, como ator social e personagem dos eventos e assumiu o papel de analista da “cultura universitária”. O ponto de partida foi a crítica ao regionalismo que condicionaria historicamente a Universidade e a inscreveria em um ideário singularizador: “o regionalismo [pode] constituir-se, como sucedeu na virada de século, para a *intelligentsia* paraense, uma perspectiva norteadora da criação artística e do trabalho de conhecimento da realidade circundante” (BENEDITO NUNES [1999] 2012, p.64).

Para Benedito Nunes (2009, p. 385), o deslumbramento de estudiosos das ciências pela região amazônica, no âmbito nacional e internacional, desencadeado principalmente a partir do século XVIII em campos como a geografia, geologia, economia, etnografia, arqueologia, botânica, zoologia etc, permitiu reflexões acerca de uma fase pré-universitária, quase espiritualizada, na qual se empreendeu uma exploração das ciências e através da qual se pode observar o registro inicial da história intelectual da Amazônia, chamada por Benedito Nunes de interrupta e descontínua.

Benedito Nunes se reportava à *intelligentsia* na transição do século XIX para XX, quando uma parcela de pesquisadores sob o influxo de “ideias novas”, o positivismo de Augusto Comte (1798-1857) e o Evolucionismo de Herbet Spencer (1820-1903), abriram

frentes para diversas investigações em terras amazônicas. A ideia de *intelligentsia* se encontra no discurso, tal qual “a acepção de Karl Mannheim, o grupo heterogêneo, no exercício de profissões liberais, de que participam como escritores, artistas e homens de ciência, elementos de diferentes classes sociais” (BENEDITO NUNES, 2009, p. 386). Esta geração, perfilhada a partir de 1870, composta por médicos, advogados e professores, a maioria sem formação especializada, conquistou a identidade intelectual, pela demonstração de aguçado autodidatismo.

Benedito Nunes chama esta geração de pré-universitária, na qual o regionalismo marca a identidade do pensamento intelectual. Em uma abordagem histórica, descreve comparativamente temas e discussões presentes nas obras e no pensamento intelectual de Inglês de Souza e de José Veríssimo, apresentando-os como literatos e como sujeitos de seu tempo, ambos influenciados pelos movimentos científicos e estéticos do século XIX e pelo perturbador conceito de raça que apregoava a ideologia de superioridade da civilização ocidental, do branco, atestando índices de desenvolvimento intelectual e estético, em detrimento das raças coloridas, amarelas e negras, que deteriam, pelos baixos índices, baixo potencial para o progresso e mais abaixo ainda estariam os mestiços.

Benedito Nunes critica as contradições e as interferências das teorias de raça na obra de José Veríssimo “Raças cruzadas da Amazônia” de 1878, primeira versão do livro “Populações Indígenas e Mestiças da Amazônia”. Assim, considera a descrição de José Veríssimo quase “amorosa” sobre os aspectos econômicos da região amazônica; as condições do meio, os habitantes interioranos, a maioria mamelucos e tapuios, com suas técnicas para pescar e construir, sua linguagem, as crenças, toda a descrição do olhar etnográfico de José Veríssimo recebeu negativamente influência das ideias da superioridade racial: “nesse olhar quase amoroso sobre as gentes mestiças, prejudicado pela atitude de pedagogo que o Positivismo lhe inculcara: via-se degradadas porque deseducadas” (BENEDITO NUNES, 2009, p. 391).

Benedito Nunes critica também a ideia de degradação do indígena apresentada por José Veríssimo, pois não aponta as forças ideológicas e destrutivas resultantes dos aspectos colonizadores, dos movimentos escravagistas e das ordens catequéticas. A concepção de sociedade civilizada e de educação defendida pelo escritor naturalista e educador do XIX induzia à necessidade de reeducar os índios e também os mestiços, como um modo de aproveitamento socioeconômico e regulador da vastíssima região amazônica. Preocupação social esta que repousava também na emergência da extração do látex já em crise. Para José

Veríssimo, em “A pesca na Amazônia”, de 1895, a agricultura e a pecuária garantiriam a economia amazônica diante da crise da borracha.

A fase pré-universitária assim classificada é questionada quando comparada ao surgimento da *Universidade Federal do Pará*:

A nossa Universidade parece dever tudo ao presente e nada a esse passado que acabamos de recompor em rápidas linhas. No entanto, o trabalho local da *intelligentsia* que a precedeu e a que me referi, já formara uma cultura erudita, sem a qual a nossa Universidade não teria existido. (BENEDITO NUNES, 2012, p. 69)

A aparente contradição do discurso de Benedito Nunes resulta da ambiguidade entre a herança intelectual e o descrédito aludido a esta fase pré-universitária. Embora seja ressaltada a “cultura erudita” como prática validada para a formação da Universidade, os traços discursivos começam a sugerir um *ethos*, uma inclinação do professor-pensador ao erudito, como ideia-força do que chamará de “espírito universitário”. A antítese deste enunciado “tudo” e “nada” nos coloca um posicionamento: o passado no qual se alicerça a história da intelectualidade amazônica é incompleta e repleta de incongruências científicas. Segundo o Benedito Nunes, todavia, a *intelligentsia* que precedeu o surgimento das Universidades na Amazônia fecundou a cultura erudita do início do século XX. A indicialidade da fala marca uma subjetividade de Benedito Nunes que já associa de antemão a “cultura erudita” a esta possível “formação universitária” em gestação.

A partir de 1957, surgiu, então, no Pará, a tardia formação universitária, aflorada no Brasil na terceira década do século XX, em 1934, data de fundação da *Universidade de São Paulo*: “é evidente que a cultura erudita, já antes desenvolvida, vai radicar-se na Universidade, como fonte institucionalmente forte do ensino superior de técnicas, artes, letras, ciências e filosofia” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 69).

Na constituição de uma ideia de Universidade, o pensamento de Benedito Nunes demonstra ressonância e divergência com importantes intelectuais brasileiros, entre eles, Alfredo Bosi (1992). Segundo este, a identidade de uma cultura universitária se dá como setor privilegiado, protegido e incrementado por grupos de investidores ou pelo Estado que arca com parte dos gastos no setor superior. A Universidade seria, pois, o lugar do embate entre as tendências teóricas, lugar de tensões e de filiações social e politicamente constituídas. Algumas dessas de ordem conservadora e regressiva, as quais soam como reprodutoras das classes dominantes. Todavia Benedito Nunes questiona se o que é “cultura universitária” para

Bosi não seria tão somente a “cultura erudita institucionalizada”, que tenta produzir uma herança cultural de geração para geração. A relação entre os dois autores e a perspectiva com que interpretam a formação universitária parece apresentar mais adesões do que cisões.

A classificação mais comum nos discursos de Benedito Nunes aos intelectuais é de autodidatas, uma categoria que, em *ethos*, também está incorporada à sua pedagogia e à escrita autobiográfica de alguns de seus ensaios críticos. Aos membros da *intelligentsia* local, o filósofo atribui a presença dos primeiros projetos: “a esse punhado de autodidatas, no seu período tardio, em 1924, que se deve o primeiro projeto da fundação de uma Universidade – a *Universidade Livre do Pará*, projeto natimorto, sepultado no papel em que o riscaram” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 62). “Punhado” indica um posicionamento: a quantidade de intelectuais na Amazônia é ínfima neste período. Nesta passagem, surge um pessimismo cultural que voltará em outros discursos sobre a inteligência na Amazônia.

Benedito Nunes considera que o interesse transregional pela Amazônia a partir das novas ciências do século XIX, o positivismo e do evolucionismo, favoreceram e deixaram um legado para que a Universidade pudesse se apoiar no regionalismo como ideia-força. Nesta direção, estão os escritos de Euclides da Cunha sobre a planície amazônica e o Naturalismo na literatura. O fascínio pelo meio geográfico incorpora a linguagem oral e diversos elementos da cultura popular, além dos falares, os costumes locais. Esta impressão sobre a região Amazônica, para Benedito Nunes, oferece um celeiro de mitos, ao “Turista Aprendiz de Mário de Andrade, viajante na Amazônia em 1926, ao longo de seu grande rio, faz façanhas de Macunaíma, o herói sem nenhum caráter” (BENEDITO NUNES, 2009, p. 389). De fato, a cultura erudita no Brasil, a partir do Modernismo, está atravessada por uma evocação do popular, em que o “mitopoético” (BOSI, 1992), surge tal qual uma cosmovisão em uma introyeção antropofágica da cultura. Por outro lado, este atravessamento não significa dizer que o interesse pelo popular situe a cultura elevada em uma direção do “povo” ou da “cultura vivida”, como a Antropologia pensa ou que as gerações de intelectuais da Amazônia tenham vivido o mesmo sentimento de irmandade e microcosmo que os grupos do eixo sudeste.

A fase de gestação da UFPA compreende dois fatores que não se efetivaram: a ampliação das Faculdades do Pará para um projeto maior de *Universidade da Amazônia* e a já citada *Universidade Livre do Pará*, criada em 1957, pela lei nº 319, de julho, englobando as faculdades já existentes de Direito (1904), Farmácia (1904), Odontologia (1914), Agronomia e Veterinária (1918), Medicina (1919), Engenharia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Contábeis e Atuariais. Sob a influência das forças ideológicas desenvolvimentistas, polarizada

pela fundação de Brasília, o Presidente Juscelino Kubitschek simbolicamente sancionou a fusão e mudança conjuntural: “a nova capital, Brasília, e a nova Universidade, corresponderam a um mesmo surto de progresso, de desenvolvimento econômico e material do país” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 208).

A ideia de um país em vertiginoso crescimento econômico e cultural teve eco no surgimento do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), instituição materialmente destruída já no principiar do governo militar. O mesmo Juscelino Kubitschek assinara em 31 de janeiro de 1959 o ato de existência da UFPA e a sua instalação se deu em 31 de janeiro de 1959. A ideia de “Marcha para o Progresso” significou também um impulso para “Marcha para a Amazônia”.

Benedito Nunes, além de ter vivenciado este período de transição como professor, conviveu com o historiador Eidorfe Moreira⁴⁰, citado no discurso em alusão à obra *Para uma História da Universidade Federal do Pará* (1977). Segundo Eidorfe, a Universidade, em uma dimensão geopolítica, tornou-se uma força integradora da Amazônia no âmbito nacional. Essa ideia de progresso é decisiva para compreender o contexto ideológico no qual surge a UFPA, um projeto de formação cultural, de integração e fortalecimento da identidade nacional. Estas ampliações dos objetos de estudo revelam traços distintivos do pensamento de Bendito Nunes: o papel cultural de sua posição enunciativa. Seus discursos têm relevância histórica e apresentam dois aspectos fundamentais, segundo Victor Pinheiro (2012, p. 16): “uma fértil interação intelectual com os escritores paraenses e uma participação, ao lado da literatura estudada, na compreensão da realidade amazônica”. É esta “compreensão da realidade amazônica” que se torna a estrutura de sentimento que coloca em um microcosmo a rede de atores sociais, entre eles, Lúcio Flávio Pinto, Eidorfe Moreira e Armando Mendes.

Para Benedito Nunes, por uma exigência sociopolítica cultural do meio regional, a Universidade cumpre com o anseio de construir “uma “Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa”⁴¹, como consta na *visão* da instituição em trecho do Estatuto. A UFPA seria, então, uma Universidade de caráter regional, mas não regionalista. Esta ressalva está presente, como interdiscurso, em vários ensaios sobre cultura e sobre a Universidade, escritos por Benedito Nunes.

⁴⁰ *Eidorfe Moreira* [1912-1989], advogado e geógrafo, nasceu na Paraíba, mas logo cedo veio para Belém e teve uma vida intelectual dedicada à Amazônia, marcada por forte influência regionalista.

⁴¹ Cf. Estatuto da *Universidade Federal do Pará*. Documento disponível http://www.cpa.ufpa.br/docs/texto-PDI-site_CPA.pdf. Acesso em 16/03/2016.

Este posicionamento discursivo do professor-pensador converte o regionalismo a uma noção de particularidades sociais e culturais estigmatizadas. Por outro lado, veremos que o professor, legitimado pela condição de possível autoria e de “mestre”, não define claramente as linhas entre este regional, que se difere de um regionalismo redutor da cultura. Esta concepção predominantemente essencialista, tende para um tradicionalismo aparente. Por vezes, o professor resvala também em um pessimismo cultural ao tratar da educação e dos intelectuais da região e, na tentativa de relocação da Universidade paraense na Universalidade, parece abusar da experiência eurocêntrica e recair em uma exaltação de virtudes próprias do humanismo clássico (SAID, 2007).

Por isso é importante examinar a constituição dos saberes inerentes ao pensamento e marcados nos discursos de Benedito Nunes. Para tanto, busca analisar a gênese e a formação dos saberes, investigar a regularidades dos enunciados e fazer a descrição dos fatos que se encontram em arquivos, na memória discursiva se faz imprescindível. Isto significa analisar os enunciados do *corpus*, e compor as possíveis relações.

Falar da Universidade, sobretudo, é entender que os discursos sobre a Universidade possuem regularidades e as implicações do social e do cultural. A força fundante da Universidade está baseada em conceitos universais, cujas ideias nem sempre são democráticas e colocam em “posições superiores” os “homens” das ciências, à revelia de seus “egos” e das estruturas pré-estabelecidas.

O livro “O olho da Universidade” (1999) de Derrida questiona, tal qual o título sugere, as vistas, metáfora da essência, do ser para quê, o sentido total em que a Universidade se funda e qual a sua ideia: “Quando eu me perguntava o que a instituição acadêmica, que não deve ser um animal escleroftálmico, um animal de olhos duros, devia fazer com suas vistas, era outra maneira de interrogar sua razão de ser e sua essência” (1999, 42). Uma das respostas, ainda que previsíveis, é que a razão de ser da Universidade sempre foi a razão e sua relação com o humano. Ao longo do tempo, esta ambiguidade de “razão para o ser” e “ser para a razão” teve alterados seus sentidos sociais inaugurando uma crise na responsabilidade universitária com o conhecimento universal e na identidade dela com a sociedade.

Na solenidade de comemoração dos 50 anos da *Universidade Federal do Pará*, em 2 de junho de 2007, no Theatro da Paz, em Belém do Pará, Benedito Nunes proferiu o discurso “Universidade e Identidade Brasileira”. Benedito Nunes nas reflexões sobre a Universidade apresenta a ideia de crise como advinda deste conflito: a aparente inexistência de um sentido ou justificativa para a “razão de ser” da *Universidade Federal do Pará*. A exemplo disso, cita

a interiorização dos Campi como uma proposta capaz de indicar outra visão ou resolução para a responsabilidade da instituição diante das demandas sociais do regional e da cultura.

Na direção de encontrar uma responsabilidade universitária que atinja tanto o núcleo da Universidade quanto os sujeitos, Benedito (para evitar anacronismo e entender as discontinuidades) não discute a Universidade tal qual a conhecemos hoje, fala de uma Universidade que nos prescinde, inscrita em sua voz desde o discurso em 1960 no Quinto Aniversário da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*.

Agora, no século XXI, a instituição enfrenta outros desafios. Benedito Nunes identifica uma crise de identidade, e, por isso, propõe um novo humanismo. A crise se insere, entre tantos fatores, no aprisionamento do saber no domínio da técnica. Como projetista que foi no passado e ainda no presente, identifica as mudanças e as perspectivas para o novo milênio. E levanta indagações se colocando no seio do debate, como professor, mestre e intérprete desta cultura intelectualizada e institucionalizada, da qual é porta-voz e da qual participa na constituição da história da Universidade na Amazônia há mais de meio século. Entender o pensamento de Benedito Nunes, na relação com este novo tempo, é também propor correlações entre a crise da cultura e essa “época de suspeita”.

Paul Ricouer (1990), para quem essa *era* seria a “época da suspeita”, questiona o conhecimento totalizador, demasiadamente abrangente e inquestionável, no qual repousaria a verdade científica. A “Era da suspeita” é também a plethora da informação, gerada pela *mass-media*, pela comunicação de massa. Este conjunto de veículos de “informação audiovisual televisiva, por exemplo, alimenta-se tanto da matéria da cultura erudita quanto da popular, que ela devora” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 394). O professor-pensador salienta nesta passagem a concepção de Adorno que vê a ação dos meios de comunicação como veículos de controle unificador da opinião, como instrumentos de massificação da sociedade. O crítico Benedito Nunes enxerga na fusão entre cultura erudita e popular uma conversão simplificadora do conhecimento e que se infiltra nas instituições de ensino, entre elas, a Universidade.

Para falar sobre a Universidade, cabe a reflexão de Derrida (1999): Como não falar hoje da Universidade? Este questionamento levanta duas questões sobre o estatuto da instituição e a do sujeito-docente. A primeira é qual a razão de ser da Universidade hoje e a segunda é qual a responsabilidade da qualidade que cabe ao docente. Pensar essa “razão de ser” é encontrar a causa, a finalidade e a destinação da Universidade. Ao unir estas duas categorias “razão” e “ser”, Derrida promove uma busca de sentido, de causa final. As

indagações ainda se expandem para a representação: “E quem somos na Universidade em que aparentemente estamos? O que representamos? Quem representamos? Somos responsáveis? Do quê e para quem?” (1999, p. 40). Todas estas indagações suscitam uma urgente compreensão e a dificuldade fronteiriça de pensar os limites entre o interior e o exterior da Universidade. Levanta reflexões sobre a necessidade de um outro discurso sobre a responsabilidade universitária que atinja professores, estudantes e a própria ideia de Universidade. Esta responsabilidade não poderia, caso isso seja possível, passar pela questão egocológica.

Será possível uma nova responsabilidade universitária? Em que condições? Não sei, mas sei que a própria forma de minha pergunta ainda constitui um protocolo clássico, do tipo kantiano precisamente: colocando assim minha pergunta, comporto-me ainda como guardião e depositário responsável pela responsabilidade tradicional (DERRIDA, 1999, p.94).

A prática discursiva de Benedito Nunes sobre a Universidade se volta para uma possível resolução do localismo diante do universal. O professor-pensador discute a geografia filosófica de Eidorfe Moreira, questões de arqueologia, a “Literatura da Amazônia” e a cosmovisão poética do Marajó em Dalcídio Jurandir⁴² e temas como “o nativismo” em João de Jesus Paes Loureiro⁴³. Procura desvelar no local o global, resolver o lugar que o regional ocupa na universalidade e também o papel da Universidade na formação cultural e ética da sociedade amazônica. Esta ênfase ao binômio regional/universal está imbricada na ideia de cultura, que Benedito Nunes considera pertinente para a região, capaz de “combinar o mais acurado localismo ao mais autêntico senso universalista” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 59).

Esta percepção destituída de fronteiras apresenta um interdiscurso com a “a dialética do localismo e do cosmopolitismo” em Antonio Candido, no ensaio “Literatura e Cultura de 1900 – 1945: panorama para estrangeiro”, em que o professor-amigo de Benedito Nunes supõe que a essência da cultura brasileira está atravessada pela europeia. Esta dialética teria inspirado a vida espiritual: “por meio de tensão entre o dado e o local (que se apresenta como

⁴² *Dalcídio Jurandir* nasceu na *Vila de Ponta de Pedras* no Pará [1909-, romancista brasileiro, considerado um dos mais representativos do Pará, sua obra está inserida em um Ciclo chamado Extremo-Norte e recobre o imaginário marajoara e a vida urbana de Belém. Viveu na *Vila de Cachoeira* e, em 1922, mudou-se para Belém para estudar. Foi militante comunista, por isso preso duas vezes em 1936 e em 1937. Recebeu o Prêmio Dom Casmurro (1940) e o Prêmio Machado de Assis (1972).

⁴³ *João de Jesus Paes Loureiro*, nasceu em Abaetetuba em 1939 no Pará, escritor, poeta e professor universitário de estética, história da arte e cultura amazônica na *Universidade Federal do Pará* (UFPA). Atuou como Secretário de Educação do Pará de 1987 a 1990. Sua obra gira em torno do imaginário amazônico, do mítico como uma paisagem estetizante, na qual a cultura e a arte estão entrelaçadas.

substância da expressão) e os moldes herdados da tradição europeia (que se apresenta como forma de expressão)” (2006, p. 139). Benedito Nunes, dialogicamente, afirma: “A ideia de Universidade associa-se, de imediato, à universalidade do conhecimento científico, institucionalizado pela organização do ensino superior; regionalismo é o termo restrito: conota as particularidades que singularizam uma região geograficamente determinada” (2012, p. 61)

As categorias “regionalismo” e “regional” estão separadas, pois a primeira indicaria justamente um localismo limitado geograficamente, já a segunda definiria a importância da *Universidade Federal do Pará* em dois aspectos: a importância que a região ocupa em termos científicos desde o século XVIII; e a missão, desde 1957, de ampliação da identidade para *Universidade da Amazônia*.

Como interdiscurso, a questão dicotômica regionalismo/universalismo tem lugar privilegiado em diversos discursos sobre a cultura amazônica de Benedito Nunes. O regionalismo - abordagem limitadora - filtra as particularidades sociais e culturais do meio e reduz a cultura a marcas ou estigmas, uma demarcação que se opõe à dimensão Universal a que a Universidade e a cultura pertencem naturalmente. As particularizações são atendidas, todavia, como matéria do conhecimento. A regionalidade foi, para Benedito Nunes (2012), melhor alcançada através do processo de interiorização da UFPA, a partir dos anos 1970. A atenção à demanda do interior em cidades-chave da região evidencia a distinção regional desta Universidade por sua possibilidade de alcançar populações socialmente apartadas do conhecimento acadêmico. Estas cidades são Abaetetuba, Altamira, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure.

Esse processo de interiorização acompanhou o crescimento da Universidade, que foi rápido e explosivo. Dos 14 cursos de seu início, passou a 375, soma da Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado. Conta, atualmente, tomando como base 2006, com 2.436 professores e 46.502 estudantes em Pós-graduação, Graduação, Ensino Fundamental e Cursos Livres. Além dos Centros de Formação Acadêmica, Institutos e Núcleos, abriga uma Biblioteca Central e 22 setoriais, bem como hospitais, e um sistema de Incubadoras de Empresas para a implantação de parques tecnológicos nas áreas de química de alimentos e cosméticos. Correspondendo ao seu ânimo investigativo e à sua vocação regional, dotou-se de um órgão específico e permanente, NAEA, Núcleo de Altos Estudos Avançados Amazônicos, ideia do Prof. Armando Dias Mendes para sistematizar e aprofundar o conhecimento da região que se concretizou. (BENEDITO NUNES, 2012, p. 209).

O trecho acima de teor bem mais informativo do discurso de Benedito Nunes, além de apresentar o quantitativo e a abrangência da UFPA no que classifica como crescimento “rápido e explosivo”, também salienta “a vocação regional” da instituição. Nesta ótica, o Núcleo de Altos Estudos Avançados Amazônicos apresenta, segundo o posicionamento discursivo de Nunes, novamente lugar privilegiado na estrutura da Universidade. Um indício dessa predileção está na busca de Benedito Nunes de, em estudos sobre a Amazônia, criticar e não se apoiar nos localismos, mas possibilitar uma interpretação da cultura local sem perder de vista o Universal. Outra pista enunciativa do valor regional do NAEA nestas passagens está na relação intelectual de Benedito Nunes com Armando Dias Mendes, o idealizador do Núcleo. Os dois eram amigos e congregavam-se em espaços de sociabilidade, como a UFPA, pensavam uma trajetória social e intelectual diferente para o desenvolvimento regional amazônico. O legado intelectual de Mendes possibilitou o direcionamento de boa parte das políticas regionais atuais e de expansão do ensino superior no Pará e no Brasil: “Armando chegara à questão ecológica seguindo o problema do desenvolvimento regional; eu a vislumbrava através do problema ontológico (BENEDITO NUNES, 2012, p. 429) ”.

Neste último trecho, Benedito prefacia o livro *A casa e suas raízes* (1996) de Armando Mendes que trata da relação entre economia e ecologia, todavia a obra deste pesquisador mais notória é *A invenção da Amazônia* (1974). Ainda que, nesta mediação interdiscursiva, note-se que Benedito Nunes e Armando Mendes chegam ao regional por vias diferentes, para o primeiro, a ontologia e para o segundo, a ecologia, ambos manifestam uma tendência humanística em uma linha que aproxima a ideia de progresso de um aspecto iluminista do pensamento moderno.

Estas passagens indicam que o discurso de Benedito Nunes apresenta uma indicialidade que aponta para a “razão de ser da Universidade”. “Pode-se, portanto, razoavelmente pensar que a razão de ser da Universidade foi sempre a razão e uma certa relação com o ser” (DERRIDA, 1999, p. 131).

Após a fase de explosão, para Benedito Nunes, surge neste presente, após cinquenta anos de existência (referência a 2007), o tempo de maturação da Universidade Federal do Pará. A história a transformou, ampliou sua materialidade, mas “Não há Universidade imperecível, como um modelo platônico, eterno. O modelo de nossa é aristotélico. Ela muda de forma, renovando sua matéria” (BENEDITO NUNES, 2012, p.429). Ao tratar dessas mudanças, Benedito ressalta as melhorias materiais que sua trajetória docente conseguiu observar:

Dos pavilhões abertos – como lugares de passagem, via de acesso para pobres e tímidos cachorros, assim como para vendedores ambulantes, pupunheiros de preferência, que colocavam num braço de carteira da sala de aula seus tabuleiros de venda – aos pavilhões fechados e refrigerados de hoje, há impressionante diferença qualitativa (BENEDITO NUNES, 2012, p. 210).

Por outro lado, a análise de Benedito Nunes não perdoa a limitação política e intelectual que ainda atinge a UFPA: “As mudanças de mentalidade serão sempre muito lentas, e sobreviverão com o trabalho acumulado de mais de uma geração” (2012, p. 210). Ainda que não se meça em números, a vida intelectual de uma Universidade prescinde de suas publicações e dos seus estudos históricos.

Benedito Nunes aproveita a ocasião para criticar a desimportância que a UFPA havia dado à tradução direta do Grego de *Os Diálogos de Platão*, realizada por Carlos Alberto Nunes, tio do próprio Benedito e cedida à instituição na gestão do Reitor Aloysio Chaves. Esta extensa coleção de treze volumes que incluem peças fundamentais da produção filosófico-humanística platônica teve três exemplares reeditados em 2015 pela EdUfpa, são eles *o Fedro*, *Fédon* e *O Banquete*, somente 4 anos após a morte de Benedito Nunes, ocorrida em 2011, mesmo assim a organização teve sua assinatura em parceria com Vitor Sales Pinheiro.

Outra crítica é feita também à falta de espetáculos artísticos de qualidade, musicais, teatrais, e cinematográficos e a insuficiência de exposições e conferências de professores e artistas de âmbito local, nacional e internacional, pertencentes ou não a Instituições acadêmicas. A Universidade deve se propor a unir conhecimento e experiência, principalmente das Ciências, Artes e Letras em constante intercâmbio. Benedito Nunes encerra o discurso com um conselho do humorista e humanista do século XVI, Rabelais, de unir ciência e consciência.

A Filosofia da Educação discute esta relação entre consciência e educação, no sentido de examinar a consciência ética como um elemento de formação humanística, capaz de satisfazer as necessidades intrínsecas do “espírito” e de gerar uma apropriação de bens culturais importantes para a vida, tal qual destaca Antonio Joaquim Severino (1994, p. 82):

É por isso também que se diz que o papel da educação é o de conscientizar as pessoas. Nessa expressão, fica implícita a ideia de que as representações simbólicas da consciência propiciam um esclarecimento a respeito de todas

as situações pelas quais os homens têm que passar. Mas a educação é também meio de distribuição dos bens culturais, ou seja, ele torna possível a apropriação, por parte das novas gerações, dos produtos culturais que constituem o legado produzido por gerações anteriores, o acervo cultural da humanidade.

O legado cultural que, para Benedito Nunes, precisa ser transmitido, corresponde a uma ideia de Educação enviesada para o essencialismo, segundo a qual o conhecimento universal deve estar essencialmente ligado à formação ética dos sujeitos no seio das culturas, inclusive a regional. A educação seria responsável pela transmissão deste conhecimento, porque muitos destes “bens culturais” são saberes hoje institucionalizados. A Universidade na Amazônia, então, deveria, através de uma formação ética e intelectual, pautada na consciência, unir o localismo ao universal.

Os estudos culturais discutem alguns fenômenos que podem ter conexão com esta tensão da modernidade entre o local e global. Segundo Boaventura de Souza (2003), existe um “localismo globalizado”, resultante dos modos de produção da globalização; consiste na efetivação bem-sucedida de fenômenos locais em âmbitos globais. Pode ser neste sentido discurso que Benedito Nunes use a combinação do “o acurado localismo” ao “autêntico senso universalista”. Exemplo de um fenômeno semelhante na Amazônia seria a Literatura produzida atualmente pelo escritor amazonense Milton Hatoum, com milhares de livros vendidos, obras adaptadas para o cinema e para a televisão. Uma ideia também alinhada ao imaginário mundial, pode estar associada ao “localismo globalizado”: a Amazônia como patrimônio comum da humanidade”.

Interessa, sobretudo, a Benedito Nunes a constituição de um “espírito universitário” ou “espírito filosófico”, capaz de estabelecer conexões interdisciplinares entre as ciências humanas, os estudos humanísticos e a técnica. A crise, que assola a Universidade do novo milênio, seria justamente resultante da polarização do pensamento: “O problema focal de nossa época, que envolve essa questão, talvez esteja na polarização do pensamento atual pela técnica ou, mais propriamente, pela tecnologia” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 215)

Segundo Benedito Nunes, deve haver um “labor intelectual” na Universidade para integrar conhecimentos e técnicas, por isso o “espírito universitário” poderia ajudar a alcançar uma das funções da Universidade: a elaboração da cultura. Em relação ao posicionamento de Benedito, o sentido de “elaboração” associa cultura ao conjunto de elementos da produção literária, artística, jornalística e acadêmicas, vistas como atividades intelectuais elevadas:

“Ele [o espírito filosófico] será responsável pela lucidez do historiador, a argúcia do sociólogo, o discernimento superior do homem de letras que busca na literatura uma visão do mundo, uma compreensão filosófica. E, finalmente, ainda nesse plano de amplificação, o espírito filosófico dará aos estudiosos horizontes intelectuais que se estendem além da especificidade de cada um” (BENEDITO NUNES, 2012, p.192)

Esta abordagem “filosófica”, na centralidade do discurso sobre a Universidade, indica bem o lugar de fala de Benedito Nunes; sua identidade discursiva privilegia o conhecimento filosófico-literário. A responsabilidade universitária (DERRIDA, 1999) atinge a todos os intelectuais da instituição, mas os grupos estariam atravessadas pelo “espírito filosófico” convertido em “espírito universitário”: “O espírito filosófico, que desponta no curso de filosofia, e se estende à Faculdade, assegurando-lhe um clima mental espiritual, não é outro senão aquele decantado ESPÍRITO UNIVERSITÁRIO de que tanto se fala” (BENEDITO NUNES, 2012, p.193, maiúsculas do autor). O “espírito filosófico” é um meio de dissolução de crises identitárias e a via para que a Universidade se torne, de fato, universal e possa obter sua “existência cultural” (BENEDITO NUNES, 2012, p.192).

Esta simbiose do universitário e do filosófico sugere um privilégio da interdisciplinaridade como prática educativa e parece, no mínimo, desajustada à complexidade da questão. Além deste símile confusa, a dicotomia entre regional/universal não parece indicar uma resolução para a possível crise da instituição. O debate sobre a função da Universidade na Amazônia, pela abrangência do aspecto social, político e econômico, tem implicaturas mais densas, contudo, para Benedito Nunes, o objetivo da instituição é a transmissão da cultura. Há alguns estudiosos da educação que parecem acolher esta concepção. Dermeval Saviani (2007) afirma que a Universidade, como instituição educativa, tem as funções específicas de “conservação, criação, transformação e transmissão da cultura” (SAVIANI, 2007, p. 79).

A defesa de uma “missão cultural” coloca Benedito Nunes, em *ethos*, como sujeito integrado a esta atividade superior. Desse modo, as “Faculdades de Filosofia vêm a ser a ESCOLA DO PENSAMENTO e o VEÍCULO DA CULTURA” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 186) (Maiúsculas do autor). Interessante no fragmento discursivo ressaltar o termo “Veículo da Cultura”. Além da aproximação com o pensamento de Antônio Candido sobre a mudança cultural que a Faculdade produz, a palavra “Veículo” soa como instrumento, como máquina por meio da qual se chega e também se produz e se pensa a “Cultura”.

Esta observação leva não só a uma ideia de Cultura como erudição ou atividade intelectualizada, mas como fonte do saber que determina os processos de formação institucionalizados e lega as sociedades os chamados “homens de letras”, filósofos, historiadores, antropólogos, professores e todos os tipos de pesquisadores de diversos campos. Para Benedito Nunes, todavia, há um espírito que os impulsiona, núcleo da cultura e da vida universitária, alimentado na crítica, na atitude filosófica, constituidora do pensamento intelectual. Eis aí uma marca nos discursos de Benedito Nunes de uma concepção essencialista da educação, pautada, de sobremaneira, em um humanismo que acredita na elevação do espírito, como em Hegel (1994). Esta percepção está latente no conceito de formação ética e intelectual, como um legado iluminista de crença na transmissão do conhecimento universal.

“O espírito universitário” é citado no discurso de 1960 no *Aniversário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* e não pode significar uma totalidade do pensamento de Benedito Nunes, no entanto, outros enunciados apontam marcas enunciativas desta ideia de educação voltada para a elaboração de uma cultura elevada como objetivo da Universidade.

Vimos que Benedito Nunes, recorrentemente, trata da relação entre o universal e regional, principalmente enfatizando a necessidade de a Universidade canalizar, preservar e transferir o conhecimento universal. O professor acreditava que parte dos intelectuais da Amazônia estava com atenção reduzida ao local, o que não levaria a uma “cultura autêntica”. Por outro lado, esta universalização do regional, vez outra, surge de maneira contraditória e celetista nos discursos sobre a Educação. Benedito Nunes, no ensaio “Inventário e Planejamento”, publicado no Jornal “A Província do Pará em 1957, revela um pessimismo fazendo uso da metáfora do “extrativismo cultural” para descrever os intelectuais da Amazônia. A condição da cultura aparece associada a uma economia de subsistência, revelando uma visão etnocêntrica e uma ideia também de “extrativismo intelectual” surpreendentemente elitista:

O nosso intelectual, o intelectual típico da planície, é um pouco sonolento; faz literatura na tarde em que deixa de fazer a sesta. Vive meio adormecido, desestimulado pela interrupção do sono vespertino que sacrificou em proveito das letras, predisposto à moleza pro efeito do calor – esse inimigo das boas disposições da mente. De um modo geral, quando se inicia, faz demonstrações fulgurantes de talento; batiza-se, professa por algum tempo, mas nunca chega a crismar-se. Sem que ele próprio sinta, o meio dissolve, insidiosamente, as suas ambições juvenis (BENEDITO NUNES, 1957, p. 2).

Benedito Nunes trata ainda de uma consciência artística necessária para a constituição de uma “cultura autêntica”. A ausência desta consciência impediria o desenvolvimento intelectual, também resultante do isolamento da região amazônica. Esta ideia pode soar como uma visão advinda dos relatos de viajantes colonizadores ou de um Euclides da Cunha em “À Margem da História”, mas foi escrito pelo mais importante intelectual da Amazônia do século XX:

Cada qual [os intelectuais isolados] trabalha para superar o extrativismo intelectual do meio, a improvisação, a falsa sabedoria, o mero exibicionismo de talento. Em conjunto afirmam algo que ainda não se proclamara bem nitidamente nestas plagas: a verdadeira consciência artística necessita de uma cultura autêntica para desenvolver-se (BENEDITO NUNES, 1957, p. 2).

Outra discussão que atinge a cultura universitária, por assim dizer, e muito frequente nos discursos de Benedito Nunes é a cisão entre a ciência e as humanidades, a presença proeminente do tecnicismo na educação superior. Por qual razão o saber moderno na Universidade tem de ser utilitarista? Benedito Nunes identifica a crise e questiona o conhecimento funcional, presente na polarização do pensamento pela técnica. A Universidade, nesta concepção, tornara-se um lugar de oferta livre de bens e serviços, assim, os sujeitos seriam, deste modo, elementos da produção e do consumo; caberia a eles produzirem conhecimentos de utilidade funcional, subordinando o *ócio* ao *negócio*, não mais o contrário como os gregos compreendiam. O professor Aldrin Figueredo identifica em Benedito Nunes a crise como uma incerteza enviesada pelo tempo: “Para ele [Benedito Nunes] a crise sempre foi a incerteza diante do que fazer no agora e do que viria no futuro. É exatamente isso que faz ferver o pensamento, a inquietação” (FIGUEREDO, 2011, p.149).

A divisão da escola em clássica e em profissional, muito comum como um esquema racional a partir do século XIX, dividia a sociedade em trabalhadores (que precisam se instrumentalizar) e a burguesia (que precisa ter o domínio intelectual), é um movimento do contexto educacional relacionado a uma sociedade de base industrial, dividida em dominadores e dominados. A crítica de Benedito Nunes, neste momento inclinada a uma perspectiva mais histórico-social, questiona a supremacia da técnica na Universidade, principalmente por considerar que esta projeção coloca em risco a orientação humanística e universalistas das instituições. Altusser (1991, p.117) enfatiza também esta cisão e ameaça: “A escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica

destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais [...] o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanística da cultura geral fundada na tradição greco-romana”. Esta crítica ao instrumentalismo aponta também um pessimismo em relação às novas tecnologias e ao ensino:

Longe de mim negar que esses aparatos tecnológicos também possam ensinar. Mas não esqueçamos que o gravador só ensina reproduzindo, na ausência do professor, uma alocação didática, professoral, e que a tela do computador, ao fazer desfilar imagens, funciona como um livro fartamente ilustrado, dando-o a ler verticalmente, em sentido contrário ao da horizontalidade da leitura tradicional (BENEDITO NUNES, 2009, p. 395).

Jucimara Tarricome (2001, p. 88) afirma que Benedito Nunes “ponderou sobre a crise das Universidades perante o aparato tecnológico e o que chamou de ‘compensações’: a prática da interdisciplinaridade e a publicação de revistas e livros”. A historicização a que se lança Benedito Nunes, indicam que as crises podem ser compreendidas a partir de uma experiência no tempo. Giorgi Agaben (1989, P. 113) salienta que toda “concepção da história corresponde uma experiência do tempo que lhe é inerente, que a condiciona e que pode ser explicitada”. O trecho de Agaben é o ponto de partida para o problema da relação entre a história e o tempo na época moderna. Se tal experiência do tempo determina a história e pode ser descrita, como se pode pensar a concepção de Educação em tempos de crise?

No curso desta percepção, Benedito identificou o desafio imanente a este tempo é como as Universidades poderão se opor às cercanias da mídia e, por outro lado, beneficiar-se da crise das ciências? Estas correlações enunciam o interdiscurso de Benedito Nunes com uma perspectiva histórico-crítica, um pouco menos essencialista da Educação. Citou como resposta à imposição da mídia dois caminhos: a interdisciplinaridade e um programa consciente de publicações acadêmica e cultural.

Depois de criada a Universidade [a UFPA], o diálogo crítico e interpretativo das ciências humanas concentrou-se no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), por ela fundado, e o que o prof. Armando Dias Mendes, legítimo herdeiro do autodidatismo de José Veríssimo como o foi Eidorfe Moreira, concebeu e instalou (1969-1973), (BENEDITO NUNES, 2012, p. 394).

O núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) é, para Benedito Nunes, o celeiro da interdisciplinaridade e da proposição de práticas intelectuais capazes de produzir mudanças

significativas no campo intelectual, adequadas, sobretudo, a transformar a região em benefício da população local. O objetivo do NAEA seria, estando imune às injunções políticas e sem a pressão de grupos de interesse, tornar-se uma “usina de ideias” da Amazônia sobre a Amazônia. Ainda que tratem da Educação, os ensaios de Benedito Nunes marcam sua posição de filósofo.⁴⁴

Armando Dias Mendes (2001) chama o NAEA de Azulejaria Intelectual da Amazônia, em uma alusão à condição almejada de incubadora de projetos com políticas regionais. Assim, cumpriria as responsabilidades básicas de promover a investigação científica e o debate de ideias sobre a região. Armando Mendes diz que o NAEA se devota ao estudo de uma “ladrilhagem intelectual”

Por outras palavras: imaginava e continuo imaginando o NAEA como um compromisso visceral para com uma Amazônia humana e socialmente melhor do que a que temos. É também, eu bem o sei, o compromisso mais profundo de quantos têm feito e continuam fazendo esse Centro de altos estudos. Precisa ser, no entanto, e sempre, não apenas um compromisso afetivo, e até intelectualmente produtivo, mas um empenho efetivo e eficaz a ser aplicado, como recentemente defendi, na construção de uma nova Amazônia. (MENDES, 2001, p. 61)

O empenho efetivo de construir uma nova Amazônia, socialmente melhor, aproxima a visão de Armando Mendes (2001) e Benedito Nunes. Neste caso, a tradição humanística, tão claudicante dentro da Universidade, poderia se interligar aos resultados do funcionamento da Universidade, em especial deste núcleo de altos estudos e permitir uma relação consciente entre o particular da região à universalidade do conhecimento. Deste modo, para Benedito Nunes, o regional (não o regionalista) continuaria na Amazônia sendo um traço inerente à formação universitária, como já o era na transição do século XIX para o XX.

Fui lembrado [Armando Mendes] no seu discurso [de Benedito Nunes] de recepção do título de Professor Emérito, graças à “usina de ideias” na Amazônia, que é (foi criado para ser) o Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), criatura minha. E até me incluiu, junto com Eidorfe Moreira, no seletto grupo de autodidatas e amazônicos amazonólogos, liderado por José Veríssimo (MENDES, 2011, p. 179).

⁴⁴ Para Victor Sales Pinheiro (2012, p. 24) tanto Benedito quanto Armando Mendes elevam os temas locais ao plano da universalidade cultural e histórica. O NAEA seria uma proposta para alterar o quadro das instituições e propor mudanças significativas e concretas para a região.

Armando Mendes entende a necessidade de investimento em uma *Intelligentsia* capaz de compreender “a ideia total de Amazônia, não só a ideia de pedaços ou fatias da Amazônia” (MENDES, 2001, p. 61) e indicializa o interdiscurso entre sua fala e o discurso de Benedito Nunes no recebimento do título de Professor Emérito. Além de um projeto formativo para a Amazônia, o autodidatismo congrega a rede de intelectuais amazônicos. Diante deste ângulo e do percurso histórico percorrido em seu discurso, o professor-pensador Benedito acrescenta que, mesmo com enormes deficiências, “a Universidade Federal do Pará não é um fracasso. E se não é um fracasso, de que então precisaria? (2012, p.395)”. Em resposta, prossegue:

[...] de muito dinheiro para alcançar com meios suficientes, a plenitude de seus fins próprios e conquistar sua identidade de Universidade da Amazônia, de que a interiorização, atualmente em curso, talvez seja o prelúdio. Mas não necessita só de dinheiro. (BENEDITO NUNES, 2012, p.395)

A interiorização a qual Benedito Nunes se refere é a abertura de Campus no interior do Estado do Pará. A ideia adversativa do último trecho (“Mas não necessita só de dinheiro”) enuncia que o dinheiro serve, com ressalvas, para combater a desigualdade entre cursos divididos em “primos ricos” e “primos pobres”. O investimento também pode subsidiar um forte programa editorial, o que impulsionaria a produção acadêmica. Segundo Benedito Nunes (2012), a instituição superior só pode merecer o sentido de comunidade quando se fundar em relações afetivo-intelectuais nas quais os parceiros, professores e alunos tenham nexos entre seus princípios, ou seja, possuam uma visão ligada a um julgamento de ética. Deste modo, a Universidade pode superar os mitos de autoensino, por iniciativa apenas do aluno e o da substituição do livro pelos aparatos digitais.

De maneira geral, a Universidade nos discursos caminha para um arranjo conceitual mais amplo: a de produtora do conhecimento, ou seja, de um saber institucionalizado considerado autêntico, própria, então, de uma cultura autêntica.

A ideia de Universidade focada na racionalidade está predominante marcada pelos acontecimentos do século XX. Ao mesmo tempo, apesar das cisões, a ideia de humanização e universalidade continuaram como uma herança do pensamento neoclássico, e se fundiram as mudanças científicas que se processaram no XIX. A determinação pré-moderna do século XIX significou uma aceitação do real e transformou-se, na modernidade, (por meio do ensino, da pesquisa e da extensão) na produção real, o que define a vida material da Universidade do

século XX e XXI, legitimadora da racionalidade instrumental; estas transformações deram à Universidade outra fisionomia.

O conhecimento filosófico deu vez a prevalência do conhecimento acadêmico, depositário da ciência moderna. Nesta lógica, conhecimento e produção se tornaram aliadas. Observar, classificar, descrever, analisar constituíram a operação do fazer científico. Para isso, a pesquisa se tornou a busca de uma produção do conhecimento. Segundo Benedito Nunes, estes fenômenos promovem a cisão entre ciência e humanidade e revela uma crise de fundamentos:

Da crítica à crise não há senão um passo. As ciências padeceriam, então de uma crise de fundamentos. Ainda bem: com a crise de fundamentos, que se prolonga na dos métodos, tudo passa a ser revisto num geral movimento de reconceptualização. Este estado crítico é intelectualmente saudável, e mais saudável ainda se o transferimos, projetado a uma dimensão filosófica, com o incômodo e o desconforto mentais que lhe são inerentes, para dentro da Universidade enquanto produtor de conhecimento”. (2012, p. 70)

Benedito Nunes (2012) sugere dois modos de a *Universidade Federal do Pará* superar o que chama de crise de fundamentos, ligada também a uma crise de identidade, constituída da dualidade entre o regional e o universal. A sugestão está na prática da interdisciplinaridade e na interiorização da instituição já em vigor em 2007. Benedito Nunes, embora soe reducionista, também aponta o autodidatismo como uma tendência identitária da inteligência amazônica, capaz de desafiar as crises e promover o espírito de congregação entre os membros da comunidade acadêmica.

O autodidatismo apresentaria uma função de dialogação no binômio ensinar e aprender. O aprendizado antagonista e dialogante se daria, tal qual em Aristóteles (1998), no confronto dos discípulos com os mestres. Em consonância com as teorias da Escola Nova ou do neoescolanovismo da Educação, seria um movimento “do aprender ensinando”, como em *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa (1991), em que aprende também quem ensina e aprende também daqueles a quem ensina.

Quando Benedito Nunes, em 2002, ministrou um curso sobre Clarice Lispector, na condição de professor visitante na *Universidade de Berkeley*, deixou em um de seus caderninhos esta anotação que remete a este conceito de autodidatismo: “o ambiente desses encontros é sempre repassado pela troca de ideias, pela discussão, pela dialogação dos

estudantes entre si e entre eles e o professor (...) nesta situação, sou menos um mestre do que um colega mais velho a sugerir caminhos e conceitos” (BENEDITO NUNES, 2011, p. 247).

Benedito Nunes alude nesta anotação à Educação socrática como dialogação, em que Mestre e Discípulo alternam posições e o mestre aprende com aquele a quem ensina. A ideia reside na maiêutica, como um parto do conhecimento ou arte de partejar, criada no século IV a.C, em que primeiramente o Mestre ensinava a duvidar e enxergar as contradições e, a partir, desta desconstrução ou demolição do conhecido se podia chegar a novos conceitos, mais complexos, o que estimularia o pensamento a conceber o próprio conhecimento pelo intelecto, uma espécie de autoconhecimento, pois a própria natureza humana se comunicaria com o universal. A pedagogia socrática, então, é mais informativa do que formativa, e estaria centrada no reconhecimento desta racionalidade da natureza humana de encontrar respostas em si.

A ideia de Educação em que o professor transfere o conhecimento é ainda marcada pelo essencialismo e está inserida naquilo que Saviani (1986) chama de Pedagogia Tradicional. A visão de Benedito Nunes está neste entrelugar, entre o tradicional (essencialista) e uma visão renovada do ensino (da pedagogia da existência). A ideia do diálogo entre professor e alunos nos discursos sobre a Educação não se converte em uma noção interacionista que coloca estas personagens na mesma condição social. O papel do professor ainda tem relação com o domínio pleno do conhecimento, humanista cuja missão é transferir o conhecimento; já o do aluno é o de aprender, assimilar a cultura do professor e depois sucedê-lo. Por isso, a ideia de educação de Benedito Nunes se alinha mais à visão “revolucionária” de Dermeval Saviani (1986), depois chamada de “histórico-crítica”, pois reconhece o papel da historicização, do ensino objetivo, formal, que transfere ao dominado o conhecimento dos dominantes, isto é, ao ter liberdade essencial de acesso à cultura considerada elevada o aluno pode, de fato, ocupar uma posição social também elevada.

A teoria revolucionária, para Saviani (1986), representaria o advento de uma sociedade igualitária em termos reais, priorizando a difusão de conteúdos, indo além e propondo uma mudança real aos problemas educacionais.

Em suma: a pedagogia revolucionária não vê a necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção humanista moderna da Filosofia da Educação. Também não vê a necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da

essência inspirada na concepção humanista tradicional da filosofia da educação (SAVIANI, 1986, p. 68).

Hegel escreveu uma série de Discursos sobre a Educação, quando foi nomeado reitor do Ginásio de Nuremberga, uma instituição pré-universitária, voltada para o Grego e o Latim. Hegel ressalta o universal, a posição do professor como sujeito dotado de uma missão. Assim como em Benedito Nunes, a focalização na educação tem caráter circunstancial no pensamento de Hegel, mas aponta para uma direção “espiritual” similar: a formação advinda do conhecimento universal. O papel do professor pode ser, justamente, o de um sujeito “iluminado” que transmite à humanidade o conhecimento acumulado ao longo do tempo:

O tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades, no qual trabalharam as épocas passadas, foi confinado ao professorado, para o conservar e o transferir à posteridade. O professor tem de se considerar como o guarda e o sacerdote dessa luz sagrada, para que ela não se apague e a humanidade não recaia na noite da antiga barbárie. Essa transmissão tem de suceder por um lado, por meio de um esforço fiel, mas, simultaneamente, a letra só será verdadeiramente frutuosa pela interpretação e espírito do próprio professor (HEGEL, 1994, p. 23).

Hegel dá ênfase em seus discursos ao universal como categoria detentora de um virtuosismo aparente. Daí o idealismo na constituição de enunciados enaltecendo o conhecimento clássico no processo educativo; as obras seriam indispensáveis à formação moral, modelos de estética e de espiritualidade humana: “As obras dos antigos contém, portanto, o mais nobre dos alimentos, na mais nobre forma, as maçãs douradas nas taças de prata, e incomparavelmente mais do que qualquer outra obra de qualquer tempo e nação” (HEGEL, 1994, p. 33).

Benedito Nunes considera também o valor moral e estético das obras universais, porém, de maneira geral, dá muito mais ênfase ao conhecimento universal que é, sobretudo, filosófico-literário, dá a Universidade a atribuição de instituição responsável pela transmissão da cultura acumulada historicamente.

Ao ressaltar a relação entre Universidade e unidade da cultura tentar resolver a questão da universalidade: “Acho que a universidade tem que ser a unidade da cultura na diversidade de suas manifestações” (2012, p. 194), porém sua prática discursiva sobre Universidade e Universalismo não trata da diversidade cultural, e sim de uma cultura erudita com graus elevados de institucionalização e que se apresenta dentro de microcosmos intelectuais. Said (2007) alerta que o comportamento de intelectuais pode indicar abusos da experiência

eurocêntrica, exaltação das virtudes do passado e exclusões elitistas que podem normalizar identidades, regras, interpretações, autores, obras e leitores privilegiados. Por esta razão, Said (2005, p. 463) defende um conhecimento comprometido com a crítica e a liberdade.

Na subseção seguinte, tratarei mais do autodidatismo no ensinar e aprender, da relação entre cultura e universidade, a partir do conceito de cultura geral, uma categoria ampliada das práticas culturais utilizada pelo professor para indicar a necessidade de um humanismo alargado, capaz de revigorar a esperança enviesada na história da educação.

De fato, há um conjunto de elementos políticos, estruturais que apontam uma “Era de suspeita” (RICOUER, 1991) e outras crises recentes da Universidade, que esta pesquisa não discute, pois não se apresentam nas correlações entre os discursos e os interdiscursos de Benedito Nunes. Embora fora do contexto deste pensamento educacional, transversalmente, ainda é possível verificar a ideia de crise nestes tempos de agora no Brasil na segunda década do século XXI. Um deles é a ascensão do ensino superior privado, com promoção de bolsas e financiamentos, cada vez mais alavancando o risco de vinculação maior da Universidade com o mercado; vemos também a emergência de projetos políticos neoliberais, em que a ideia de “estado mínimo” propõe a dominação do ensino superior pela iniciativa privada, o científico cada vez mais colaborativo do sistema de negócios. Nestes cenários, os alunos se tornam cada vez mais clientes e a Universidade um estatuto de empregabilidade, a serviço do poder dominante, sob a ameaça que, vez ou outra, vem à tona do fim definitivo da Universidade pública.

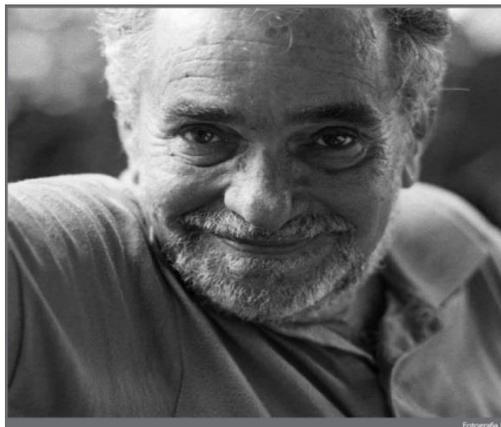
4.3. CULTURA E HUMANISMO

O sentido da própria existência para Benedito Nunes está na “vida filosófica”, no autodidatismo que impulsiona a sua prática intelectual. Nesta lógica, o ser inacabado, situado no mundo, está sempre na procura de si, indagando e questionando o senso comum. O humanista⁴⁵, a partir das próprias experiências, vê o mundo. Benedito Nunes não admite totalmente um relativismo do conhecimento, pois reconhece o gesto do filósofo que anseia encontrar o conhecimento na atividade intelectual regulada pela razão, em uma experiência

⁴⁵ O humanismo com o qual Benedito Nunes tem mais confluência é clássico. Constituído de uma essencial universalista, crê que haja um legado que deva ser transmitido. Esta possível “pedagogia humanista” pensa o educador como mestre capaz de compartilhar com os mais jovens a tradição cultural filosófico-literária herdada do passado.

não só subjetiva. Por isso mesmo, crê em uma ação reguladora, uma consciência ética dotada do espírito universitário. O processo educativo pode envolver experiência e o conhecimento do próprio aluno, mas seu desenvolvimento intelectual, humano, emocional, necessita de uma consciência ética, de um mergulho histórico, de uma compreensão cultural, aprendida e possível pela experiência, principalmente em trocas simbólicas.

Figura 5 – Olhar de Benedito Nunes



Fonte: BRAGA, Luis (2011).

O fotógrafo Luiz Braga, importante artista contemporâneo de Belém do Pará, capta nesta imagem não só uma visualidade do professor Benedito Nunes, mas um discurso sobre o olhar e sobre o humanismo. Pode-se ver o esboço de um sorriso, uma barba por fazer, cabelos levemente desalinhados e, na centralidade, como força maior a nos mirar, os olhos de um homem profundamente imerso no que vê, um olhar que é voz e enuncia uma cumplicidade, uma caridade com o espectador, um interesse metafísico pelo mundo. Ao discursar sobre o trabalho fotográfico de Luiz Braga em Depoimento no vídeo *Anos Luz*, o próprio Benedito Nunes nos ajuda a entender a lente do artista que o fotografou: “Tudo isso dá à fotografia aquela transcendência que convida ao ultrapassamento do seu próprio horizonte limitado” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 435).

Em outra passagem (BENEDITO NUNES, 1998) diz que Luiz Braga é eloquente, por vezes, grandioso ou sublime. Em uma perspectiva discursiva, a imagem fala sobre um Benedito Nunes humanista que, em diálogo com os interdiscursos da memória e sua materialidade em documentos, escritos, entrevistas, registros de aula, depoimentos, documentários, demonstra ser um pensamento intelectual interessado em perscrutar o conhecimento do mundo como sentido de sua existência.

Para Pinheiro (2009, p. 27) “Benedito Nunes dedica-se à formação de leitores,

consciente da função humanizadora, do alcance ético da filosofia e da literatura na vida do homem”. A filosofia e a literatura como estruturas do pensamento são também os sentidos fundamentais de sua ação humanizadora e pedra-de-toque de seu sentimento humanista; deste sentir brota as ações que sustentam uma ideia de educação processada no exercício da escrita e da leitura de obras universais do pensamento.

Sobre a Literatura como elemento formador do leitor, Benedito Nunes assegura que a filosofia apresenta uma visada reflexiva e crítica, mas este alcance é genérico, lógico-teórico, já a Literatura traz o conhecimento da particularidade e da subjetividade.

O humanismo também está presente no modo como concebe o filósofo e sua experiência humana, tal qual Miguel de Unamuno [1864 – 1936]:

Cada filósofo é um homem de carne e osso que se dirige a outros homens de carne e osso como ele. E faça o que queira, filosofa, não só com a razão, senão com a vontade, com o sentimento, com a carne e o com os ossos, com a alma toda e com todo o corpo. Filosofa o homem” (UNAMUNO, 2005, p. 98).

O homem que filosofa em Benedito Nunes também é o professor de filosofia, intercambiantes no “Mestre”, pois se assemelham na “vida filosófica” e na “vida educativa”. Em ensaio, Adriana Klautau Leite (2016) considera Benedito Nunes um “iluminista dos trópicos”, no sentido que sua voz está em coalizão com Antonio Candido (1992), para quem intelectuais “iluminam bruscamente os cantos escuros do entendimento”. Entre os dois pensadores da literatura, os interdiscursos se coadunam pelo pertencimento a uma visão de intelectualidade e de vida dedicada à crítica em um compartilhamento de ideias e de leituras, além de encontros na *Universidade de Campinas* e no compartilhamento de espaços de edição de livros nos quais congregam ideias e cosmovisões sobre literatura e cultura. Diz Pinheiro:

Como humanista, Benedito Nunes é essencialmente um educador, no sentido forte com que se refere Antonio Candido a Nietzsche, um “portador de valores, graças ao qual o conhecimento se encarna e flui no gesto da vida” (2009, p. 27).

Há muitos conceitos de cultura, esteados em diversas perspectivas. Cada abordagem chega a uma acepção baseada em visões alinhadas com aspectos da história, com percepções ideológicas e experiência de campos diversos do conhecimento. A filosofia via no século XIX a cultura como modo próprio de vida dos seres humanos. Nesta visão, a cultura é uma

manifestação da liberdade, das escolhas, dos hábitos e da racionalidade. Os animais são naturais e os seres humanos, culturais. A natureza possui leis que são regidas por causas e efeitos. A cultura está relacionada à experiência do pensar, da criação de ideias, de valores sociais que definem comportamentos e os seres humanos a produzem por meio das linguagens, da realização de atividades com finalidades específicas e de uma relação com a temporalidade.

A cultura cria o pensamento, a arte, os conceitos, os sentidos para a vida cotidiana, política e religiosa. No século XIX, a partir da ideia de progresso, predominava uma concepção de uma grande cultura da qual cada sociedade era uma etapa. E, portanto, acreditava-se em sociedades mais avançadas e outras menos.

Por outro lado, no século XX, através da descontinuidade e da não-progressividade, a história reconstituiu seus objetos de estudo. A antropologia cultural também refutou a ideia de haver cultura mais ou menos evoluída e ressaltou a existência de culturas. Estas mudanças significativas nas ciências sociais levaram ao multiculturalismo, ao pós-colonialismo e à decolonialidade. Destas novas visões, surgem as críticas ao determinismo cultural, à ideia de nação, ao progresso e ao eurocentrismo.

As culturas seriam, então, diversificadíssimas, cada qual com suas linguagens, mitos e religiões, com organizações próprias de pensamento, de convívio social e de arte. São as condições históricas, políticas e geográficas que determinam a produção de símbolos, de divisão de poderes, de valores e trabalho. Em uma crítica à cultura universal da qual todos eram uma face, o século XX viu uma filosofia da pluralidade, do multicultural, de trocas simbólicas entre culturas e hibridismos.

Benedito Nunes apresenta um discurso que alude a concepções de cultura consideradas universais, como a cultura geral e o humanismo. No discurso, cita uma síntese da perspectiva cultural antropológica, para só depois chegar ao conceito de cultura geral. Em 1973, este foi o tema da Aula Magna de abertura dos cursos da UFPA proferida por Benedito Nunes sob o título “Um conceito de Cultura”. O texto posteriormente foi publicado em *Documentos Culturais 2*, pelo Conselho Estadual de Cultura do Pará em 2004 e incluído na edição da Revista *Asas da Palavra* em homenagem a Benedito Nunes em 2009.

A escolha do tema Cultura, naquela ocasião, deu-se pelo reconhecimento da temática como abordagem remissiva ou subtema recorrente, pela ideia de cultura atravessar diversos repertórios disciplinares e requerer de estudantes, professores, pesquisadores uma convergência de várias áreas do conhecimento. Além disso, Benedito Nunes ressalta o

prestígio que o tema ganhou por sua complexidade e pelo crescente interesse de grupos de intelectuais contemporâneos.

O discurso “Um conceito de Cultura” apresentado e publicado como um ensaio crítico procura apresentar uma abordagem quase cronológica, um percurso dos sentidos da cultura ao longo da história. É muito comum, no estilo ensaístico a fruição de conceitos em uma retomada detalhada, com fineza de referências para, só a posteriori, alcançar um posicionamento ou ponto chave do processo enunciativo, neste caso, em especial, sobre *cultura geral*.

O texto de Benedito Nunes começa fazendo referência a uma reforma que atingiu o sistema do ensino superior. A alusão é ao Ciclo Básico e Horizontal que todos os cursos deveriam ter para suprir as deficiências do “preparo intelectual” do estudante recém-chegado à Universidade. Assim se poderiam estudar temas gerais e orientar melhor a escolha da carreira. O modelo que se aplicava no Brasil, na década de 1970, era influenciado pela educação europeia, principalmente em países como a França. Os conhecimentos a serem ensinados neste ciclo inicial deveria conter um acervo específico, uma das delimitações dizia respeito ao ensino ter de propiciar o acesso a elementos da “cultura geral”, indispensáveis à plena formação individual e social do aluno (BENEDITO NUNES, 2009, p. 397). Esta foi a mola propulsora para a escolha de “Um conceito de Cultura” para a Aula Magna de 1973.

Benedito Nunes inicia enfatizando a motivação para a escolha temática do discurso, influenciada pela reforma universitária e ironizando a terminologia “magna”. O termo surge com flexão de “Magno”, do latim *Magnus*, significa aquela aula que se sobrepõe, por isso é extraordinária, magnífica. Benedito diminui esta acepção, dando mais importância ao fato de ser um discurso dirigido a uma grande assembleia de estudantes e professores interessados no conhecimento.

Este discurso é imprescindível para entender como Benedito Nunes acreditava que a Universidade podia enfrentar a crise de fundamentos que a atingia, por conta da ascensão do tecnicismo. A prática discursiva também apresenta uma transversalidade e uma adesão do professor a uma ideia de cultura mais ampla, necessária a formação ética e com marcas de uma ideia de Educação tradicional.

O professor-pensador indaga o que seria essa “cultura geral” e como pode gerar contribuições a formação individual e social. Estas questões, para o professor, indicam um modo reflexivo e problemático de abordagem, e os conceitos, colocados em jogo, apresentam-se diversificados, pelos fenômenos que atingem e promovem um estado constante de

reformulação, de fusão. Estes seriam conceitos “quentes” e a busca de compreensão deveria ser um movimento de câmera lenta. As metáforas “fusão”, “quente”, sobretudo, dão sentido ao estilo do ensaio, em que o professor procura construir, passa a passo, uma visão histórico-descritiva e na qual o conceitual se alinha a partir de um conjunto de vozes de determinados autores que são pesquisados e outros que apoiam a maior parte das ideias fundamentais do conhecimento universal do filósofo paraense.

Hegel (1994), em discursos sobre a Educação no início do século XIX, acreditava que o ensino secundário deveria dar apoio a cada aluno para a apreensão de conhecimentos adquiridos pela ciência, dispor de uma formação geral, ficando a encargo da Universidade as especialidades, o aprofundamento científico. Para Benedito Nunes, o ensino da “cultura geral” seria uma compensação para que o universitário pudesse ter aptidão e condições de aquisição de bases mais sólidas, por outro lado, a crítica dos dois autores aponta para o perigo da unilateralidade da especialização profissional, deixando ausente o humanismo, o aspecto ético-político e as artes.

Benedito Nunes se vale de muitas metáforas para tratar da cultura na Amazônia. Uma delas, como já citamos, propõe uma fusão de imagens entre o extrativismo e a cultura intelectual. Haveria apenas grupos de intelectuais incipientes, isolados como “ilhas adventícias” que podem desaparecer. Estas metáforas revelam um pessimismo intrínseco ao discurso e que indicam que, para Benedito Nunes, existe uma falta de autenticidade na cultura e no ensino da Amazônia: “As preocupações da cultura autêntica não se adaptam ao nosso padrão econômico, capaz de sustentar, no máximo, um sistema de alfabetização urgente, a simulação humanística dos cursos secundários ou a formação especializada nos diferentes ramos do ensino superior” (BENEDITO NUNES, 1957, p. 2). Esta ideia-força presente nas metáforas do “extrativismo intelectual” aparece de maneira menos frequente nos discursos da década de 1990 e dos anos 2000.

A visão extrativista da cultura contradiz outras cenas discursivas em que Benedito Nunes demonstra reconhecer uma produtividade considerável da *intelligentsia* amazônica. Paul Ricoeur (2000, p. 65) interessado na questão da interpretação, fala da metáfora e chega a duas conclusões acerca da relação entre símbolo e metáfora: de que há mais metáforas do que símbolos, por conta da infinda correspondência entre os elementos, mas os símbolos têm raízes, as metáforas seriam somente a superfície linguística dos símbolos e o poder de relacionar imagens está na superfície semântica.

No sentido ampliado de cultura, Benedito Nunes prossegue citando a paisagem cultural e urbana de Belém no fim do século XIX, sob influência europeia, ao estilo *Art Nouveau*, convertido em praças ajardinadas, bibliotecas, o *Theatro da Paz* e o centro urbano incorporado à *Belle Époque*. Ali circulavam expoentes da *intelligentsia* como Lauro Sodré⁴⁶, o romancista Marquês de Carvalho⁴⁷ e o estudioso de mitologia amazônica Barbosa Rodrigues⁴⁸, para citar apenas alguns do século passado, entre eles, na literatura, estavam os já citados José Veríssimo e Inglês de Sousa.

Antes de chegar ao conceito de cultura geral, o ensaio “Um conceito de Cultura”, de 1973, constitui definitivamente uma aula, pensando a apresentação didática do tema em um viés histórico e analítico. Algumas indagações do texto-produto são: O que seria uma cultura geral? Como pode contribuir com a formação individual e social?

A resposta a estas indagações também permite a esta tese uma indispensável compreensão. O discurso se encaminha para a apresentação de sentidos de cultura e para a proposição de um alargamento do humanismo, que deveria vencer o espírito utilitarista - divisor das humanidades e das ciências na educação superior. É deste modo que Benedito Nunes, vê a cultura geral, como “convergência das artes, ciências, letras e técnicas” (TARRICOME, 2011, p. 83).

O autor em que Benedito Nunes apoia as considerações iniciais do discurso “O conceito de Cultura” é o poeta inglês T.S. Elliot, para quem, em ensaio de 1948, há três acepções da palavra Cultura: a) acepção individual, b) acepção social e c) acepção histórica. Elliot foi um poeta lido por Benedito Nunes, principalmente pela relação com o professor norte-americano Robert Stock, que morou em Belém, e como tradutor e leitor de poesia inglesa conviveu com Benedito Nunes, Marx Martins e a geração de 1960.

Em relação à cultura em uma acepção individual, inclui um conjunto de ideias e conhecimentos, sentidos apoiados em critérios de valor e crenças de que os indivíduos, conscientemente ou inconscientemente, fazem uso nas interações consigo e com os outros ou então pode significar a formação, baseada em aprendizados e experiências orientadas, com o apoio de professores, instituições que são responsáveis por conferir graus de conhecimento. A cultura na acepção individual se manifesta em dois polos: o primeiro compreende o

⁴⁶ *Lauro Nina Sodré e Silva* era um político republicado, admirador do Positivismo, foi deputado, senador e Governador do Estado do Pará. Nasceu em Belém em 17 de outubro de 1858 e faleceu no Rio de Janeiro em 16 de junho de 1944.

⁴⁷ *João Marques de Carvalho* [1866 – 1910] foi escritor, diplomata e jornalista paraense.

⁴⁸ *João Barbosa Rodrigues* [1842-1909], mineiro, era Naturalista e Botânico, mas interessava-se pela mitologia e pela arqueologia. Esteve na Amazônia em uma missão científica do governo imperial (1872-1875), onde realizou pesquisas em linguística e mitologia (AMAZONICA, 2016).

equipamento mental, cuja educação recebida em qualquer nível social manifesta conhecimento, critérios de valor e crenças que lhes são transmitidas. Desse modo, a cultura estaria aliada à personalidade como posse intelectual, moral ou religiosa. O segundo polo representaria a cultura como modo de ser ligado à etimologia do sentido de cultivo, *colere*, cultivar a inteligência e formar a sensibilidade e o caráter. Benedito Nunes coloca estes polos do aspecto individual da cultura no campo da subjetividade, já o aspecto social e histórico estariam no da objetividade.

A cultura como uma herança que se transmite e da qual os indivíduos são usufrutuários de acordo com o diálogo e o dinamismo com grupos ou classes, constitui um sentido ou acepção social para Benedito Nunes e, interdiscursivamente, reata a ideia de Sirinelli (2003), para quem os intelectuais apresentam uma vocação enviesada, que serve para explicar a fundação das ideias e da cultura.

Na terceira acepção de Cultura apresentado por Benedito Nunes, aparece a histórica. Apoiado no eixo da objetividade, o sentido abrange a fisionomia intelectual, artística e moral de um povo ao longo ou em um momento específico da história. Neste aspecto, a cultura resulta de um acúmulo de modificações e acréscimos, experiências, vivências e ideias no tempo que dão conta de pensamentos, técnicas, normatizações religiosas, morais e jurídicas; por conta destes processos considerados históricos ou civilizatórios se pode categorizar uma cultura e distingui-la também, daí a cultura helênica, ocidental, hindu ou brasileira, amazônica, logo, é possível classificá-la, identificá-la, por meio de traços marcantes, não singulares, mas sinuosos.

Para Benedito Nunes,

As três acepções, individual, social e histórica, que indicamos e apreciamos rapidamente, não se opõem entre si, compondo as três escalas ou três aspectos de um só ideia, segundo a qual a cultura do indivíduo está em relação com a da sociedade, e a da sociedade, por sua vez, equivalendo a uma forma historicamente evoluída, está definida no conjunto de um processo global de que o gênero humano é o último usufrutuário (2009, p. 399).

Citando Burckhardt, em seguida, o discurso de Benedito Nunes aponta que esta ideia de cultura de Elliot ainda é incompleta e pautada na perspectiva de evolução cultural, que resulta daquilo que teria melhorado a condição material humana, como autoafirmação da espécie, distinguindo-a da animalidade, um estado moral e intelectual da vida, em uma linha evolutiva passando pela selvageria, pela barbárie e até os graus de civilização, conhecimento e

desenvolvimento desta contemporaneidade. Para Benedito (2009, p. 399) esta ideia tão difundida foi retificada e ampliada pelo conceito antropológico.

Nas três acepções verticais, em estágios avançados do desenvolvimento humano, haveria povos em uma condição mais ou menos evoluída, mais ou menos cultos. A antropologia, em contrapartida, propõe uma outra visão, coexistente à sociedade humana, em um eixo horizontal, principalmente por conta das investigações da etnologia e não verticalizada, ultrapassando o sentido ligado a uma herança proveniente de sociedades historicamente mais ou menos desenvolvidas. O alargamento do sentido de cultura pela antropologia, em cuja descrição cada agrupamento humano produz um modo de organização, de experiência, segundo Ruth Benedict, estruturas normativas variáveis e próprias, padrões diferentes de ação e de pensamento.

Para Benedito Nunes (2009), o ponto de vista antropológico apresenta uma concepção ordenadora da ideia de cultura, plurissignificando, os povos apresentam traços culturais, fisionomias próprias que os distinguem dos demais e compõe as identidades, um *ethos* particular. Estas reflexões em torno do conceito de cultura, o professor apresenta em seu discurso por serem válidas para alcançar o exame pretendido sobre *cultura geral*, inclusive, como ponto de retomada futuro em que uma ideia claramente passa a ter mais validade no posicionamento discursivo. Antes, é necessário, apresentar as concepções, distingui-las, descrevê-las.

Na proposição antropológica sobre a cultura brasileira, temos uma interpretação da cultura própria resultado de confluências, nesta fisionomia se destacam a fusão entre o resultado da extração portuguesa e traços indígenas, negros. Para Benedito Nunes (2009), esta percepção aguçada já foi apresentada primeiramente pelos modernistas, que, com o arcabouço intelectual, conseguiram fazer uma análise da importação de valores e do amálgama de aspectos da cultura. Benedito Nunes salienta que a diferenciação da cultura em escalas de altura diferente pela antropologia é funcional. A cultura intelectual considerada superior, desse modo, não implicaria uma discriminação, um valor absoluto sobre as demais, até porque há especialidades e tipos representativos de intelectual. Cabe destacar aqui, no interdiscurso de Benedito Nunes, uma visão subjetivada das descrições antropológicas sobre a cultura letrada, responsável pela formação de bacharéis, juristas, professores, médicos, engenheiros. O adjetivo *funcional* como referência à classificação da superioridade da cultura intelectual apresenta uma concordância ou inclinação por parte do professor-pensador a esta categoria.

Os tipos representativos de intelectual, para Benedito Nunes, estão amplamente ligados à vida acadêmica, a grandes áreas como ciências exatas, ciências biológicas, ciências humanas e letras e artes, o ensino universitário apresenta, então, suas especialidades de intelectuais. Para Gramsci (2000), em seus estudos, a questão dos intelectuais ocupa uma posição estratégica, distinta, principalmente em relação à hegemonia.

Diferentemente dos autores que concebiam os intelectuais como uma camada social independente (MANNHEIM, 1982), Antonio Gramsci (2000) não acredita que os intelectuais são apenas os homens dotados de um olhar privilegiado e pertencentes às Universidades, às classes consideradas mais privilegiadas. Há diversos grupos de intelectuais e que são imprescindíveis na relação de mediação entre as classes sociais e o estado, deste modo, acredita não haver uma classe independente de intelectuais, isto é, todo grupo social teria uma própria camada de intelectuais ou de formar uma para si.

Por outro lado, o modo como Benedito Nunes (2009) pensa os intelectuais parece ter mais afinidade com a visão de Mannheim, até porque não parece haver confluência entre a descrição de Benedito Nunes e a crítica de Gramsci (2000). Para Benedito, a cultura intelectual ou superior distingue apenas uma classe funcionalmente, já Gramsci vê que é preciso desconstruir a visão de que a filosofia pertence a uma determinada camada de cientistas ou profissionais da filosofia. Enquanto para este, todo homem é filósofo, e há somente limites e uma filosofia espontânea para cada intelectual, para Benedito a filosofia é uma manifestação e atividade regada, erigida e (re)vista por uma classe em escala socialmente significativa, dotada de uma superioridade não absoluta. Todavia, em um aspecto, parecem concordar sobre os intelectuais, para ambos, uma das funções desta categoria é a de operar nos processos de formação de uma consciência crítica.

Segundo Benedito Nunes (2009), a cultura geral não estaria nem abaixo nem acima de uma cultura especializada. Como um plano transversal que recorta a cultura intelectual, resulta de experiências acima do saber comum, descreve os modos de uma camada formada por cientistas, escritores, artistas e professores relacionarem-se e estabelecerem uma *intelligensia*. Cultura geral seria, desse modo, uma categoria extensa e variável, seja artística, literária ou tecnológica. A dificuldade de conceituar a cultura geral, em intersecção com a considerada superior, dá-se primeiramente pela ambiguidade do termo “geral”, pois significa o comum a diferentes domínios. O comum a diversas áreas especializadas integrando elementos cuja heterogeneidade não poderia ser representada facilmente em um livro ou manual.

Benedito Nunes apresenta de modo mais claro o que viria a ser esta cultura geral em outra passagem: “seria, portanto, em cada momento, uma pacífica e circunstancial partilha entre ciências e humanidades, gerando aquele horizonte ou fundo de encontro ao qual se destacam os conhecimentos especializados, as ciências aplicadas, as técnicas, os métodos de ensino e os processos de aprendizagem (2009, p. 241)”. O sentido que o professor atribui em seu discurso, embora pareça restrito ao campo da filosofia, é justamente um alargamento para uma ideia de cultura em que o conhecimento que nos alcança pela história encontra representatividade na prática intelectual, flui e atravessa diversas áreas, fontes e objetos diferentes. Obviamente, este ponto de observação, que inclusive abrange elementos heterogêneos, de culturas não letradas, mitos e criações imaginárias se encaminha para uma interpretação dialógica e complexa e só pode assumir qualquer materialidade em uma investida propriamente intelectual. Apesar desta inclinação no discurso para uma cultura geral mais abrangente, as práticas discursivas de Benedito Nunes conduzem bem mais a uma visão elevada de cultura relacionada à educação, que conflui as humanidades e as ciências, esta cisão, para o professor-pensador seria uma das crises mais recentes que estaria comprometendo a prática do humanismo na educação.

A cultura geral seria constituída amplamente de ingredientes presentes em todos os campos do conhecimento presentes na Universidade, as ciências humanas, a filosofia, as artes e as letras e também as exatas e as ciências naturais. A correlação entre estes elementos heterogêneos da educação, a perspectiva integradora que pode dimensioná-los, torná-los exequíveis na prática intelectual é o que a tradição chama de humanismo. Neste aspecto humanístico, então, no conjunto da cultura geral, duas vertentes se tocam: as ciências e as humanidades. Esta classificação seria justamente a partilha entre estas duas vertentes, em que os conhecimentos especializados, as ciências, os processos de ensino ganham força.

Embora, a partir do século XIX principalmente, entre determinados nichos científicos, artistas ou professores manifestassem uma incomunicabilidade que produzia um efeito conflitivo, a cisão dos intelectuais a que a Universidade assiste é recente. Letrados e artistas, ciências e humanidades, estiveram ligadas durante o Renascimento.

Benedito Nunes estabelece um interdiscurso com J. P. Snow que discutiu este divórcio em conferências a partir de 1959, e depois registrou estas questões no livro “As Duas Culturas e um segundo olhar”. Snow (1993) propõe um debate crítico sobre o distanciamento progressivo na história da educação entre as ciências naturais e as humanidades, este fenômeno torna ignorante a visão dos intelectuais sobre as ciências naturais ou a cultura

humanística. A cisão dos intelectuais, segundo Benedito Nunes (2009) gerou um mútuo desconhecimento e desinteresse, uma desavença entre intelectuais.

Para Derrida (1999), uma das problemáticas reside no “Olho da Universidade” que, por não ter condição de ver sua essência, estaria cego. A metáfora do olho sugere a vista em crise, pois a instituição não encontra o fundamento de sua existência e o saber nem sempre se desenvolve em uma relação com o ser.

As práticas discursivas de Benedito Nunes levam a constituição da responsabilidade universitária, na resolução de uma crise de fundamentos que um humanismo alargado pode reestabelecer, mas que depende de uma outra atitude dos intelectuais. Construir outro discurso sobre a responsabilidade é, como engendra Derrida (1999), um *dado-para*, para fazer ou pensar. Um conceito de Universidade, nesta concepção, não deve somente se pautar na razão ou na cientificidade. A semântica da Universidade validada no pensar e no ser para alguma finalidade indicam ainda um conflito kantiano das fronteiras entre o sentido dela em si mesma, em função de seu desígnio. A dificuldade está em superar justamente o conflito das faculdades apontados por Kant (2009) em definir a fronteira, os limites do interior e do exterior das instituições.

Na empáfia de sugerir resoluções, não apressadas e voláteis, entendendo onde nos situamos como universitários, professores, alunos, técnicos, é dispensável responder quem somos somente encontrando um conceito normativo, prescritivo ou regulativo. Não se conseguirá respostas fáceis para construir uma condição ou sentido determinados, por isso é insuficiente definir regras distintas das que alimentam o regime de pensamento na educação, e também encontrar erros de conduta e propor reformas.

A partir das observações que o discurso gera são evocadas estas vozes de Derrida (1999) e Kant (2009) a memória recorre a um já-dito, em uma condição de existência, o que nos permite pensar a enunciação como uma cena única, mas dialógica. O posicionamento discursivo de Benedito Nunes parece cada vez apontar para o lugar do discurso: a *Universidade Federal do Pará*. Falar da Universidade significa assumir um papel e uma posição na produção do sentido e construir uma relação de coalisão na interação dialógica: uma ideia de cultura geral e um humanismo alargado seriam necessários em todos os campos do conhecimento universitário.

Compreender a relação do discurso com sujeitos não significa analisar o que se diz e o indivíduo que diz, mas determinar a posição "que deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito" (FOUCAULT, 1986, pp. 119-120). As modalidades da enunciação não levam, assim,

à síntese, ou a uma função unificante, mas à dispersão, pois os planos de onde falam os sujeitos são dispersos e, no interior do discurso, diversas posições de subjetividade podem se manifestar. Desse modo, o sujeito deixa de ter o papel de fonte geradora de sentido.

Para Foucault, o sujeito do enunciado não é uma causa, origem ou ponto de partida do fenômeno de articulação escrita ou oral de um enunciado e nem a fonte ordenadora, móvel e constante, das operações de significação que os enunciados viriam manifestar na superfície do discurso. (BRANDÃO, 2012, p. 32)

Segundo Benedito Nunes (2009), em “Um conceito de Cultura”, o elemento principal da cultura é a atitude humanista. A partir deste percurso, o humanismo passa a ser o componente conciliador, tema-chave da ideia de educação de Benedito Nunes, inescapável como como imagem de si, *ethos*. O humanismo está associado à cultura - ideia que Benedito Nunes descreve com uma conotação ética e pedagógica, principalmente ao falar do professor de filosofia e do filósofo.

Primeiramente, recorre a uma dimensão histórica de *humanidades*, já presente nos currículos das escolas medievais, em textos e autores clássicos, considerados humanistas. No século XIX, esta terminologia possibilitou o uso de humanismo, isso porque os chamados humanistas, nem sempre inclinados à filosofia, faziam da literatura um meio ou método para educar e construir um tipo de ser humano. No Renascimento, ocorreu diretamente ou indiretamente a ligação com o humanismo, em uma direção que filósofos e artistas seguiam, como especulação, convergindo o racional das ciências da época e a imaginação em uma perspectiva criadora.

Benedito Nunes (2009) salienta ainda que a ciência, teoria para os gregos, *contemplatio* para os romanos – predominante da Antiguidade ao século XVI, diverge da ciência no sentido moderno da palavra, nascida e desenvolvida no século XVII, nos moldes galileanos do conhecimento matemático da natureza, extensivos, mais tarde às próprias ciências humanas” (2009, p. 243). Em paráfrase, Benedito Nunes salienta que até o século XVII a ciência e a filosofia não estavam separadas, eram estruturas do mesmo escopo intelectual pois diziam respeito às investigações humanas e da natureza. É justamente uma nova atitude em face da natureza que altera a matriz da cientificidade a partir da mecânica de Galileu (1632), tal qual um objeto de exploração e dominação, não mais contemplativo ou simplesmente investigativo. O século XIX e sua obsessão pela racionalidade intensificou

decisivamente a atitude frente à natureza, e solidificou o muro entre as humanidades e a ideia de ciência, arranjada com a técnica e agora no século XXI indissociável da tecnologia.

Em relação à aproximação e à distinção entre as funções de professor de filosofia e filósofo, Benedito (2009) pensa que a própria educação universitária nas últimas décadas tem sido marcada por um processo técnico de transmissão de saberes imprescindíveis para a empregabilidade e a rentabilidade do trabalhador, que não precisa, dentro desta lógica, como sujeito, produzir conhecimentos diversificados e tornar-se crítico da condição subalternizada de seu trabalho. Interessa bem mais entender “como se faz”, “para quê se faz” e “quanto se paga por esta função”, cabe conhecer as tecnologias para cumprir uma finalidade e ocupar um espaço no mercado. Se “servir” for utilizado apenas no sentido técnico e de obtenção de lucro, a filosofia provavelmente não serve para nada. E não cabe também a filosofia ser a arte do bem viver, com qual se aprende o ético e virtuoso, até porque faltaria a esta concepção o questionamento do senso comum: O que é ser ético? Quais virtudes realmente importam aos sujeitos? Existem comportamentos considerados virtuosos que oprimem e não libertam? O que é a liberdade? Ser livre é ser ético nestes tempos?

Em uma conferência apresentada para o diretório acadêmico da UFPA em 1996 e publicado na obra *Crivo de Papel* (1998), republicado na edição comemorativa da *Revista Asas da Palavra* (2009), Benedito Nunes escreveu e proferiu o discurso “A filosofia e o Milênio”. No texto, o professor levanta algumas indagações: o que distingue o filósofo, o que o identifica e para quê a filosofia nos tem preparado ao longo do tempo. Para propor uma reflexão sobre estas questões levanta outro problema classificatório e que, para esta tese, soa também como indispensável à sua ideia de Educação:

Os três mil anos dessa disciplina um tanto indisciplinada mostram-nos, confirmando a dificuldade e ajustamento profissional a que me referia, que nem todo professor de Filosofia foi filósofo e, inversamente, que nem todo filósofo foi professor de Filosofia. E muito embora seja frequente a relação do filósofo com o professor, não há equivalência entre os dois termos, salvo se tomarmos o último na acepção ampla, como aquele que professa ou ensina, mesmo sem cátedra, fora de um estabelecimento ou instituição pedagógica. Mas nessa hipótese se dá a interessante particularidade de que o professor também aprende ao professar ou ensinar (BENEDITO NUNES, 2009. p. 374).

Espaços não escolares de Educação, como empresas, residências, hospitais, até mesmo restaurantes, bares, praças, ruas, são difíceis de mesurar como atividade docente. Contudo, quem professa ou ensina, ainda que não tenha habilitação para exercer a docência, pratica

uma ação, evidentemente em um sentido amplo, educativa e dialógica, na qual aprende ao ensinar. Na maioria dos discursos em que Benedito Nunes se refere ao ensino, a noção de ensinar e aprender ensinando desencadeia reflexões sobre o autodidatismo do professor.

Voltando à distinção e aproximação entre o professor de Filosofia e o Filósofo. Benedito Nunes (2009) apresenta em “A filosofia e o Milênio” um conjunto de professores filósofos. Há ao longo da história, muitos professores-pensadores como Hans George Gadamer, Paul Ricouer, entre outros, engajados em aulas, seminários, conferências, guias de estudo de grupos e de um grande número de novos intelectuais. Benedito Nunes chama estes de professores de cátedra, pois defenderam determinada tese para ingresso em uma “cadeira” Universitária. Certamente, houve filósofos sem cátedra ou que apenas estiveram ligados a catedráticos. Também há filósofos que lecionavam sua própria filosofia como é o caso de Schelling e Hegel. Mas há outros que ficaram à margem do ensino universitário, Descartes deu aulas particulares para Rainha Cristina da Suécia, Spinoza explicava sua teoria sobre “Ética” a amigos através de cartas. Existe, pois, para Benedito Nunes, uma “conaturalidade” entre o magistério e o exercício da filosofia, esta dialogicidade está presente em concepções como “vida filosófica”, “espírito universitário”, tornam-se condições de existência do professor-pensador.

A ideia de que ensinar filosofia é ensinar a filosofar é um pensamento que Benedito Nunes atribui a Kant (BENEDITO NUNES, 2012, p. 201), pois o conhecimento deveria regular os objetos e não o contrário como pensava a filosofia inatista e empirista. Isto é, é necessário primeiro construir um conhecimento sobre a razão, quais são as condições que temos de pensar e construir conceitos, estudar a razão antes de tudo, depois o sujeito do conhecimento e, em seguida, os objetos do conhecimento.

Desse modo, o professor de filosofia deve, primeiramente, ensinar a razão do conhecimento, as condições e os limites do pensar, levar a um questionamento, uma crítica, pois os objetos se adaptam ao conhecimento, ou seja, a razão produz um modo de conceber as coisas, que o professor deve provocar, um julgamento do pré-estabelecido. Portanto, quais as possibilidades reais e universais que nos permitem transcender e gerar formas de entendimento? Para Benedito Nunes, a educação produz e transmite conhecimento. E nesta tradição kantiana, as formas de entendimento organizam os conteúdos que a sensibilidade recebe. Esta organização recebe as percepções e transforma em conhecimentos intelectuais ou conceitos. Antes da experiência e independentemente dela, existe um a priori, um conjunto de elementos que organizam o pensamento, que são as categorias, estas sim são as condições

para o conhecimento e para o sujeito formular conceitos. Esta perspectiva orienta o discurso de Benedito Nunes sobre o papel do professor de filosofia, pois sua visão de Educação está apoiada na condição de o sujeito do conhecimento receber e transmitir um conhecimento superior.

Além disso, na pós-modernidade, ganhou força a crítica dos valores e dos conceitos clássicos. Na filosofia, nos estudos da cultura, ganharam destaque o estudo da linguagem, das culturas como fenômenos das heterogeneidades, dos multiculturalismos, dos hibridismos, e muitos conceitos como os de razão, sujeito, história, espaço e tempo foram ressignificados. Neste sentido, a crítica humanista para Benedito Nunes é o componente central que guia as ações do intelectual.

Por esta razão, Benedito Nunes idealiza a formação acadêmica como um lugar de construção do pensamento intelectual. Reitero o trecho aqui, as “Faculdades de Filosofia vêm a ser a ESCOLA DO PENSAMENTO e o VEÍCULO DA CULTURA” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 186. Maiúsculas do próprio autor). Este veículo da cultura é o que daria acesso a obras literárias e obras de arte. Este é o sentido de cultura como conhecimento superior e que pensa a universidade como entidade capaz de transmitir os saberes da vida intelectual. A escola do pensamento teria, nesta percepção, a responsabilidade de produzir os estágios de expansão do conhecimento, o exercício da crítica e da “vida universitária”.

Em “Um conceito de Cultura” há interdiscursos de Benedito Nunes com esta ideia de filosofar como prática humanista. Sua voz parte da experiência filosófica para a educação e manifesta um posicionamento, mas também uma paisagem da memória enunciativa. Como o ensaio foi lido em 1976 para a abertura dos cursos da UFGA, tanto a escolha do tema como o processo de construção de argumentos indicam esta relação enunciativa. Este ensaio de 1976 também é transversalmente gênero aula, capaz de separar e aproximar imagens, relacionar informações, desconstruir visões do senso comum e construir novos parâmetros para o leitor/espectador, isto é, o sujeito enunciador também entende o endereçamento, a situação enunciativa por se tratar de uma Aula Magna e em que há uma inclinação para o tema por parte dos acadêmicos. O professor se apoia na experiência e, sobretudo, recorre a memória do leitor ávido que é para sugerir traçados e posicionamentos engajados com determinadas linhas do pensamento, o que constitui os interdiscursos, materialização das ideologias

Benedito cita a perspectiva humanista, no século XVIII, de separação das humanidades e da ciência, mas ainda em paralelo, principalmente por conta de duas questões: a possibilidade de uma ordem natural alcançável pela razão e a noção de progresso material e

espiritual, conectados ao conhecimento científico. Existiam humanistas “homens vinculados pelo interesse no gênero humano e por um sentimento de recíproca benevolência” (2009, p. 404), citando o verbete do compêndio de cultura geral do ocidente “*L’Encyclopedie des Arts, des Sciences et des Mettiers*” (1750 – 1780), neste filósofos, artistas, cientistas e homens de letras buscavam esta percepção benéfica de reciprocidade humanística.

O humanismo pode ser pensando como um dos pontos de origem do pensamento moderno. Dentre muitas mudanças que se constituíram nas concepções pedagógicas, a abordagem humanista se apresenta como fundamental desde a Renascença, em contrassenso com a educação teocêntrica do medievo praticada pelas primeiras Universidades.

A ideia da centralidade do mundo no homem, ascendente do século XIV ao XVI, trouxe à tona também a dignidade e o valor como peças do conhecimento. Esta noção tornava o homem sujeito constituído de racionalidade, de uma ética, de uma dimensão política e estética. Com o título de *studia humanitatis* ou "humanidades", principalmente a partir do XV, a prática educativa dos humanistas compreendia a leitura de clássicos da antiguidade, do estudo da gramática, da história, da retórica e da filosofia moral. Entre grandes humanistas, para Moacir Gadotti (1996), destacam-se Vittorino da Feltre (1378-1446), que teria gestado primeiramente o germe do que seria mais tarde uma "escola nova", com alguma autonomia dos alunos; Erasmo Desidério (1467-1536), grande influenciador da literatura na Europa do século XVI, com destaque para o livro “Elogio da loucura”, no qual sugeria que ao homem cabia trilhar o próprio caminho, como liberdade e inteligência; Juan Luís Vives (1492-1540), a favor dos exercícios corporais, defensor do método indutivo, foi pioneiro ao reivindicar uma remuneração que o Estado deveria pagar aos professores; François Rabelais (1483-1553) criticava a educação escolástica, dando ênfase às ciências naturais e às ciências humanas; Michel de Montagne (1533-1592), com teor político, suas ideias viam a educação como ato de protesto, não aceitava a ideia de educação como forma de memorização, a razão e consciência deveriam orientar a educação, por isso esteve entre os fundadores da pedagogia na Idade Moderna.

Já o século XIX, tendo assistido ao predomínio do aspecto industrial e à ideia de progresso como força ideológica, conheceu ainda, dentre as sínteses da filosofia, o evolucionismo, o positivismo e o materialismo histórico, tais movimentos foram fortemente influenciados pelo surgimento das ciências humanas, sociológicas e históricas. Segundo Benedito Nunes (2009) estas perspectivas que inauguram uma rede de estudos reconfiguram os nexos da cultura intelectual e artística. O positivismo de Comte se afirma como ponto em

que a evolução se harmoniza com a ideia de progresso, as ciências exatas apontam para um novo regime de humanidade, um “coroamento” da divisão do trabalho industrial, da técnica, como resultado também de uma investida e avanço científico.

O primado político das ciências exatas ordenou e sistematizou o conhecimento matemático, as mudanças colaboram para o aperfeiçoamento da técnica, a divisão do trabalho e o surgimento de um novo regime de humanidade. Dentro deste novo modelo, o utilitarismo serviu para alimentar um conceito de interesses mútuos, de eficiência, de melhoramento do homem. Deste ponto em diante, por exemplo, a arte não conseguiu se alinhar à ideia recente de conhecimento científico como meio para propiciar benefícios a qualquer atividade produtiva. Benedito Nunes considera, inclusive, curioso que dois intelectuais distintos como Nietzsche e Durkheim pensem de modo aproximado a este respeito, em 1875, o primeiro afirma que a arte havia se transformado em uma necessidade mentirosa e um luxo e o segundo, trinta anos e dois anos mais tarde, em 1906, disse que a arte, por não ter um fim utilitário, não desempenhava nenhuma função na sociedade industrial.

O posicionamento discursivo de Benedito Nunes se apoia no pensamento de J. P. Snow. Todavia, este autor, no século XX, observando a partilha entre ciências e artes e uma cisão profunda entre elas, não percebeu que a dificuldade de reconhecer uma cultura geral significava também uma crise da cultura. O fim de determinadas regulações internas pode adoecer a cultura. Isto é, a hegemonia do agir instrumental acabou se tornando uma energia reguladora da organização social e dos processos comunicativos, o que definiria a tendência que racionaliza as atividades. A mudança nos tópicos da cultura alterou e levou à sociedade massificada, a um abatimento social em que pessoas no ambiente urbano sofrem um ressecamento ético, sob a influência da *mass media*, esta confluência de sintomas leva a uma cisão da alma, que para Freud é um mal-estar da cultura na cultura.

O discurso “Um conceito de Cultura” de Benedito Nunes (2009) percorre reflexões e lança mão de um conjunto de observações teóricas e históricas para se direcionar justamente à ideia de cultura geral: “é o próprio humanismo, enquanto perspectiva da cultura geral, naquilo em que os elementos desta contribuem para a formação individual e social, que entrou em fase de reformulação” (2009, p. 405). Foi a antropologia o campo que permitiu, no quadro das humanidades, a ampliação do conceito de cultura e esta revisão do humanismo, responsável por uma descrição contrastante com a sociedade civilizada, para Benedito Nunes, esta visão começa a se apresentar de modo esporádico e acidental, não ainda como um movimento. A partir de Michel de Montaigne, surgem as primeiras manifestações deste

humanismo, pois o autor assume posição diferente dos padrões da cultura da época, por volta de 1586, no capítulo VI, *Des Coches*, no Livro III de ensaios, trata dos povos do Novo Mundo e fala criticamente de um contágio, de um mundo açoitado (2009, p. 405).

Para Benedito Nunes (2009), a visão de Montaigne sugere uma censura à própria civilização e este autor teria sido um dos primeiros a reconhecer em Jean de Lery e André Thevet traços da vida de índios brasileiros e julgar os “selvagens” sábios. Este humanista foi um dos primeiros a pensar no alargamento de um sentido para existência do homem e acreditar que, de algum modo, os homens são iguais pelo pensamento e pela linguagem e diferentes pelas regras que regulam suas relações com a natureza.

É exatamente esta a ideia central a que Benedito quer chegar: a crença em um humanismo alargado e, portanto, necessário a uma ideia de cultura geral. O espírito não utilitarista que Montaigne e depois a antropologia cultural observaram nos ditos primitivos poderia habilitar uma crítica que aproximaria as duas esferas da cultura intelectual separadas. Benedito Nunes considera seu discurso reflexivo e problemático, mas alcança uma observação importante em seu percurso analítico:

em benefício de uma aproximação compreensiva entre a cultura intelectual cindida, três falácias insinuantes e prestigiosas que contribuem para mantê-las afastadas: a falácia de que a Arte não é Pensamento, a falácia de que a Ciência é todo o conhecimento e, finalmente, a falácia de que o conhecimento é eticamente neutro (BENEDITO NUNES, 2009, p. 407).

É possível observar que na sua voz, despontando também sua disposição humanista, Benedito Nunes sugere acreditar na possibilidade de uma relação mais fecunda entre as humanidades e as ciências a partir do alargamento de um humanismo dotado de uma condição não utilitarista. As falácias dizem respeito aos estereótipos que alimentam a visão binária do conhecimento e que separa Arte e Ciência, justamente por crer em uma neutralidade. Estes aspectos que ainda erguem, inclusive no meio acadêmico, um muro, resultam cada vez mais das superespecialidades, da expansão da crise da cultura, da ausência de entrelaçamentos de conhecimento em perspectivas trans/interdisciplinares.

Benedito Nunes sustenta a ideia de que a Arte tem efetivamente uma relação com a sociedade não instrumental, mas capaz de produzir conhecimento e materializar a inscrição da passagem transitória do homem no mundo. Na ciência, há, além da ordem objetiva, a valorativa, que permite ainda apresentar riscos de determinadas descobertas científicas.

No estudo dos aspectos locais, encontra a representação do universal uma mirada para educação como fenômeno do conhecimento, cerne de toda cultura. Diante de tantas crises, a educação, em um exercício dialogante, pode acordar a esperança, uma categoria própria do espírito universalista que acredita no humano, aprendiz e mestre do tempo, o tempo é, sobretudo, o senhor de todo pensamento e de toda transformação e em cujas mãos a humanidade deposita o saber.

O humanismo apontado por Benedito Nunes em “Um conceito de Cultura” demonstra uma relação interdiscursiva direta com o “Pensamento Selvagem” de Lévi-Strauss (1970). O professor comenta que os mitos do selvagem carregam uma sabedoria que coloca em xeque a ideia de Sartre de que o “inferno são os outros” e sugere que o “inferno somos nós mesmos”. Esta é uma lição de modéstia, pois, diante de um tempo em que as mazelas sociais se acentuam e o mundo se condiciona a uma autodestruição, em que o patrimônio da diversidade se inviabiliza e dá lugar a uma, sem precedente, homogeneização, “nunca, sem dúvida, foi mais necessário dizer, como fazem os mitos, que o humanismo bem ordenado não começa por si mesmo, mas coloca o mundo antes da vida, a vida antes do mundo, o respeito dos outros seres antes do amor próprio” (BENEDITO NUNES, 2009, p. 148)

Este humanismo pretende superar o egoísmo, o funcionalismo, a coisificação da experiência existencial que se limita a produzir e consumir sem notar a apropriação destrutiva com que se constituem suas relações com o mundo, os outros e a natureza. Seria um novo humanismo necessário, pois supera o aspecto humanista do renascimento no qual o homem deixou de ser escravo da natureza e a controlou, este novo sentido anseia por um guardião da existência.

Assim, o discurso de Benedito Nunes sugere uma relação da cultura com seu sentido originário de cultivo, significando para a sociedade e para o indivíduo, tanto nas ciências quanto nas artes, na técnica, uma cultura geral dialógica em que predomine o habitar, cuidar, criar e preservar a vida. O ensaio de Benedito Nunes constrói observações e propõe retomadas lentamente, atando linhas históricas, sociológicas e antropológicas do sentido de cultura. Seu posicionamento discursivo-ideológico vem à tona na perspicácia de justificar assim uma dimensão social e procurar um lugar humanístico para o entendimento da cultura. Na metáfora de “vigilante guardião” do mundo, o humanismo se torna centralidade na ideia de cultura, pois compreende uma relação de respeito do indivíduo com as coisas, com o mundo, com as diferenças.

Benedito Nunes acredita na “Esperança” que vença as crises, dá importância demasiada à ideia de cultura geral, como uma espécie de panorama do conhecimento de que o aluno deveria dispor e que o professor deveria ter condições de ensinar, em pleno domínio da experiência. Existe uma relação entre “cultura geral” e “formação geral”, nestas Hegel (1994), frisa a inclusão da “formação moral”. O entrecruzamento das noções de “cultura geral”, “formação geral” e “formação ética” indicializam a condição de o ensino se tornar uma via do humanismo, no qual vigora a noção de conhecimento “amplo” e “mínimo” da cultura, necessária ao caráter ético. O resultado deste conjunto de saberes, institucionalizado pela Universidade, seria um condicionamento moralizante:

Já a formação geral está, segundo a sua forma, ligada, do modo mais íntimo, à formação moral; pois não devemos de modo nenhum limitá-la a alguns princípios e máximas, a uma honradez geral, a uma boa intenção e disposição moral honesta, mas antes acreditar que só um homem com uma boa formação geral pode ser também um homem com formação moral (HEGEL, 1994, p. 49).

Com a intensificação das diferenças sociais, no século XX, com as mudanças nos cenários político-sociais, as lutas simbólicas e até mesmo bélicas por poder, o capitalismo cada vez mais estruturado e determinante no comportamento no mundo material, grandes transformações se desenvolveram. A educação experimentou mudanças, diversas concepções emergiram como a escola nova, o construtivismo, o tecnicismo e outras.

Embora não tenha existido uma corrente pedagógica humanista nos últimos séculos, a ideia de humanismo pode ser identificada em diversos movimentos pedagógicos do século XX e do XXI. Nas teorias críticas, um aspecto desta ideia está presente no interesse pelo aprendizado do aluno, como sujeito que se encaminha para a liberdade e para transformação social, à medida que se (re)constrói por meio da mediação, do processo educativo; nesta ótica, o professor é um facilitador da aprendizagem e também aprende ensinando. Porém, o humanismo de Benedito Nunes não parece se alinhar predominantemente a esta concepção crítica, e sim a concepções mais essencialistas ou tradicionais. O professor humanista acredita no conhecimento, mas o transfere ao aluno, por isso o sujeito no centro do processo de aprendizagem ainda é o docente.

Nesta abordagem humanista que atravessa a ideia de Educação tradicional, a busca do saber, o domínio da cultura letrada, do conhecimento universal (filosófico e literário, principalmente) são as ideias-força do pensamento. Neste sentido, o intelectual é um ser

inclinado a um sentido de liberdade essencial, no qual todos os sujeitos deveriam ter acesso à cultura dominante. O professor é o responsável por ser o guia da inteligência. Assim, o aprendizado do conhecimento universal dá a liberdade essencial ao “homem” e a atividade crítica está no cerne da sua missão educativa.

Intelectual é uma classificação genérica para todo aquele que, advogado, jornalista, sociólogo, médico, engenheiro - os chamados profissionais liberais -, pode pretender para si um trabalho livre das injunções e servidões que sujeitam o trabalhador comum; também significa, excepcionalmente, a pessoa em que esse trabalho livre se mistura com a liberdade de espírito e o exercício crítico da inteligência. (BENEDITO NUNES, 2009, p. 374)

A função das instituições educativas, na acepção da teoria tradicional, tem como finalidade essencial justamente o universal. A importância do ensino universitário e sua responsabilidade deveria promover esta experiência “edificante” com o conhecimento “efetivo” diante do mundo, isto é, o universal é essencial ao mundo; o professor e o aluno estariam mediados justamente pelo saber institucionalizado, cuja responsabilidade se apreende na atmosfera do “espírito universitário”. Deste modo, pensava Hegel em relação à escola:

A escola tem uma relação com o mundo efetivo, e sua tarefa é preparar a juventude para o mesmo. O mundo efetivo é um todo consistente, ligado em si mesmo, de leis de organizações tendo como fim o universal. Os indivíduos só valem na medida em que se adequam a este universal e agem em conformidade com ele, e esse mundo não se ocupa dos seus fins, opiniões e mentalidades particulares (HEGEL, 1994, p. 64).

A vida de Benedito Nunes se coaduna com esta concepção e com o projeto filosófico de relação fecunda com o conhecimento universal. Seu ideal foi a prática docente dedicada à busca da disseminação do saber, na qual aprender e ensinar se confundem em um mesmo gesto intelectual. "Um humanista autodidata, que alargou o cultivo do pensamento para além de qualquer ocupação profissional, tornando-se o sentido da própria existência" (PINHEIRO, 2009 p. 25).

Outro discurso que remete à cultura e ao humanismo é “A Esperança na Educação” (BENEDITO NUNES, s/d), publicado no *Suplemento Literário do Jornal Minas Gerais*, sem data, mas provavelmente produzido na década de 1970. É um texto em que o sujeito enunciativo Benedito Nunes coloca em diálogo seu pensamento sobre a Educação com

familiar suporte das referências clássicas da filosofia e citando alguns estudiosos da cultura. A perspectiva e o posicionamento discursivo estão alinhados com sua trajetória como leitor, crítico e estudioso da história da filosofia.

Figura 6 – Página do Jornal de Minas Gerais, texto “A Esperança na Educação” (Ler em Anexos)

4 — MINAS GERAIS (Suplemento Literário)

Não foi o patético amor à Justiça dos profetas hebreus que construiu Platão até as portas de sua República. Foi antes um eros intelectualizado, à semelhança de amor intelectualizado de que preencheu a paz contemplativa de Spinoza. Era o espírito do legislador, do último diálogo. As *Leis*, que alia a Platão a forma de realçar a ideia de Justiça, numa sociedade hierarquizada, com os filósofos a frente e os artesãos na retaguarda. Modelo social e político da filosofia platônica transmitida, e demitida, foi a pedagogia ativa que resultou da doutrina das ideias. Acima dos guardiões, os quais a atividade dos trabalhadores garantiria relativo ócio, poderiam os governantes ficar mais próximos do Bem, luminária do mundo inteligível. Tudo aí seria perfeito, porque acabado, finito e também imutável. O conhecimento estava repartido e comum quanto a razão tranqüila. Nem uma só expectativa pairava sobre esse mundo estático e infante, no qual o sistema da educação repelia o sistema hierárquico do universo.

Na pedagogia sócrática a criança contém um elemento de inquirição, controlado pela ironia. Havia entre Mestre e Discípulo a permuta das posições Socráticas aprendida com aqueles a quem ensinava. Não tinha ele necessidade de apelar ao êxito das finalidades racionais. A mística era um trabalho de parto, que podia ser longo, mas que sempre fazia nascer o que lá tinha sido concebido pelo intelecto, de acordo com a natureza humana, cuja racionalidade se comunicava com o nous universal. Mais informatica do que formativa, a pedagogia sócrática centrava-se no reconhecimento dessa racionalidade, mesmo que fosse tão eventual como o que Alcebades prestou em *O Banquete*.

O amor intelectual desaparece na educação criada. É substituído pela Caridade, virtude teológica, que pode, em princípio, ser considerada o essencial nas relações dos homens entre si e dos homens com Deus. Destina-se a despertar a Fé, a difundir os meios da salvação e a estabelecer, como fim da existência individual, o *adhære Deo*, síntese do sistema filosófico-teológico erguido no século XIII. O crente, vivendo no dilemático da Fé, substitui das coisas esperadas, também vivia na Esperança. Ambas, Fé e Esperança, são inseparáveis na formação do cristão — até o momento em que começa a agonia do cristianismo, interpretada de forma dramática por Kierkegaard, sob o signo da angústia e do desespero.

O desespero, segundo Kierkegaard, é o fechamento da dialética da existência, como oposição do infinito com o finito, mediada por Deus. Quem desespera quer o imediato, o *hic et nunc*, na tentativa de fixar-se no finito ou de obter o infinito, prolongando a satisfação momentânea. A Esperança sobrevivia como uma abertura, permitindo transcender o conflito. Mo essa transcendência, equivalente a um salto qualitativo, tem que originar-se de um *pathos* existencial, inspirado no interesse pela realidade humana.

A ESPERANÇA NA EDUCAÇÃO

BENEDITO NUNES

A Esperança, espécie de alegria da Fé, desenvolvida em Deus, que é, para Kierkegaard, o sentido do interesse ético pela existência. Esse sentido desapareceu no enobrecimento da nossa época, que conquistou uma visão planetária do mundo, quer dizer, uma visão da existência fluente no tempo, segundo a qual o homem e a sua ser incabível, em via de formação, elaborando a si mesmo e o universo, no movimento de sua ação criadora e repelente, e no horizonte de possibilidades ilimitadas de o domínio técnico lhe asseguraria. Mas permaneceu, herança teológica que a antropologia filosófica retoma, a virtude da Esperança, como interesse pela Existência, pela realidade humana. É a Esperança o estado de ânimo fundamental, que deverá guiar, na concepção de Pierre Furter, o esforço da educação na nossa época, colocado pelo autor na perspectiva de uma visão planetária e da crise que atravessamos.

II

No primeiro de seus dois livros recentes — *Educação e Reflexão*, (Editora Vozes Limitada, Petrópolis, 1966), que se completam — Pierre Furter analisa os aspectos principais da visão planetária, que não são inferiores ao nosso destino, mas que compõem os ingredientes históricos da atual circunstância: a explosão demográfica e a explosão escolar, a maior abertura do horizonte geográfico, criando condições materiais que possibilitam o alargamento do diálogo entre os povos, a utilização de vastos recursos de comunicação e informação, condicionando a cultura de massa.

A educação tem que repensar nos seus meios, os seus fins e a sua própria dinâmica dentro da situação constituída por essas duas circunstâncias. Não se trata porém de simplesmente adaptá-las às consequências da visão planetária, ao domínio mundial da técnica, como se todos os dados da nossa realidade se legitimassem por si mesmos, e à educação nada mais restasse do que a atitude fatalista da entrega. Entre a educação e a situação deve estabelecer-se, no intuito de se perceber o positivo e o negativo — quando não a ambigüidade do processo que estamos vivendo — uma relação dialógica incessante. A visão planetária pode levar-nos à platitude do mundo, do mesmo modo que a técnica atual, que corresponde à verdade da nossa época, e que possibilita a cultura de massa, tornou-se o veículo de hetero-condicionamentos sociais, continua e violentamente exercido, há um mercado consumidor de cultura, que a espetaculariza e banaliza, como há também um mercado da linguagem, da terminologia *à mode*, com os seus fetiches e ídolos.

A visão planetária, que pode condicionar-nos à platitude, aumentando o teor da “loquacidade” e da “avidéz pelo novo”, pode, no entanto, ser mediadora entre os povos, de outras formas de comunicação e de todo um revigoramento da linguagem. Será preciso, então, que o educador faça a sua aposta, que aceite o risco de jogar no tempo e com o tempo, mas liberto das ilusões e dos conceitos *a priori* sobre a natureza do homem e o seu destino.

“Devemos aclear, diz Pierre Furter, que estamos vivendo agora com a consciência plena da inautenticidade de qualquer esforço para atingir um absoluto. Neste sentido podemos afirmar que estamos vivendo uma época sem absoluto, isto é, sem construção *“a priori”*, de que poderíamos detrair de nossas interpretações. O homem está só no seu esforço de humanização — o que, aliás, não é totalmente verdade, visto que ele ganhou a possibilidade de uma verdadeira fraternidade humana. A humanidade está só no seu destino comum”.

A parir desta afirmação, que implica no reconhecimento de que a condição humana se tornou planetária, “isto é, arranço de fio de tênis as dificuldades contemporâneas”, num autêntico mito, Furter formula a crise, no intuito de ultrapassá-la. A educação, como desafio no tempo e ao tempo, como jogo com as possibilidades humanas, como interesse que a atitude dialógica fixa, passa a constituir objeto de uma *decisão resolvida*. Enquanto para Heidegger, a decisão resolvida, que a compreensão das nossas possibilidades extremas provoca, abre-nos o vazão, o nada, que é a forma de ausência, de ocultação do ser, para Furter ela dá acesso a um momento, análogo ao da dialética kierkegaardiana, de conversão à Esperança. O tempo da crise, voltando ao tempo de espera, confiante.

Do ponto de vista prático, os planos e planejamentos educativos unificar-se-iam mediante um só projeto de humanização comum, que corresponderia ao processo de *Educação Permanente*, educado pelo autor — o qual se exclama em três áreas: sócio-profissional,

sócio-cultural e artística, tendo como objetivos o aperfeiçoamento técnico e científico, o desenvolvimento, a compreensão internacional, a democratização da cultura e o apoio à vida artística. É a Educação Permanente “uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal como da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo”.

Nessa perspectiva, a praxis educacional, sem fechar-se numa totalidade sócio-política, culminância dos esforços do educador termo *na quem* de sua ação reflexiva, desempenha papel verdadeiramente formativo. A única totalidade admitida por Furter é a do diálogo, que permite, contrapondo-se à fabricação do homem, à uniformização das ideias, à amplificação dos propósitos humanos e ao bloqueio social e político da vida coletiva, produzir, criticar e valorar.

A Esperança com que Furter aceita não é a expectativa grotesca, autológica, do homem que “reconheça sempre a esperar pelo fim da esperança”, de que nos fala o romancista Günter Grass. Haverá sempre o que esperar, e a Esperança não caminha para a abolição de si mesma num momento futuro, que deteria o seu movimento ilimitado, substituindo a espera pela aceitação, a inquietude pelo conformismo. Se ela equivale segundo Bloch, à categoria histórica e existencial do *“ainda-não-é”* (noch nicht-sein), como determinação geral da existência humana, quer isso dizer que eliminamos, a cada instante, o risco de chegarmos a um seriation definitiva, onde seríamos inteiramente tudo aquilo quanto podemos ser, onde *“ainda não”* fosse substituído pelo *“já é”*.

O homem é, como afirma Furter, um ser prematuro, inconcluso, que se aventura, errante, experimentando a sua humanidade, conquistando-a e demarcando-a. Não há um *telos*, um fim objetivo que normalize o possível numa forma substancial, autônoma.

Nessa aventura temporal, que a crise da época ideológica, mestres e discípulos aparecem como diálogos, permitindo, por efeito do próprio diálogo em que estão envolvidos, as posições que ocupam no processo educativo. Podese aplicar à Educação Permanente, assim concebida, o que Kierkegaard disse do método sócrático: o Mestre e o Discípulo se encontram, um é meio de compreensão e de conhecimento para o outro. Na abertura de semelhante compreensão, retrospectiva e prospectiva, que ligaria as gerações entre si, que sustentaria a distância entre velhos e novos, e que coloca o problema da juventude no âmbito do problema maior da nossa época, alcançamos o ponto crítico da história em que, para aproveitarmos a sugestão de Marx, “o próprio educador necessita, por sua vez, de ser educado”.

Fonte: Acervo da pesquisadora Stela Facciola Pêsoa, recebido por e-mail

Benedito Nunes cita Platão acreditando que foi um *eros intelectualizado* e não o amor à justiça que levou o pensador grego a desenvolver “A república”, em uma sociedade, cujo

organização social colocava, em sua hierarquia, o filósofo em uma posição privilegiada. A república seria uma pedagogia ativa na filosofia triunfante de Platão, dentro de uma doutrina das ideias. Benedito Nunes evoca esta memória discursiva para se referir ao conhecimento grego em um mundo estático, no qual o sistema de educação refletia a hierarquia e a organização do mundo.

Nas concepções gregas subsiste um *amor intelectual*, em um anseio de busca incessante e de afeição pelo conhecimento, no qual ideias se movimentam e as forças humanas se voltam para a procura da validade do conhecimento. Na idade média, todavia, o amor intelectual é apagado na educação cristã, em seu lugar, a caridade surge para identificar a relação entre os homens e entre os homens com o Deus; a ideia de Educação se abeira de uma teologização do conhecimento. Toda forma de saber instituído passa a estar diretamente relacionada a um aspecto teológico, à questão da salvação como verdade. Desse modo, consolida-se a ideia de eternidade como princípio da vida cristã, este seria o fim da existência, e a esperança como substância da fé. Neste sentido, Benedito vê que fé e esperança estão imbricadas, estão na formação cristã, até o momento em que a agonia começa a assolar o cristianismo, e Kierkegaard (1986) interpreta esta crise do cristianismo como signo do desespero e da angústia.

O desespero, segundo Kierkegaard, é o fechamento da dialética da existência, como oposição do infinito com o finito, mediada por Deus. Quem desespera quer o imediato, o *hic et nunc*, na tentativa de fixar-se no finito ou de obter o infinito, prolongando a satisfação momentânea. A esperança sobreviveria como abertura, permitindo transcender o conflito (BENEDITO NUNES, s/d, p. 4)

Hic et nunc, muito observado na terminologia do existencialismo, corrente do pensamento que marcou fortemente o pensamento de Benedito Nunes, principalmente nas primeiras décadas de sua produção, em 1960 e 1970, diz respeito ao aqui e agora. O trecho acima alude justamente ao conflito situado no sentido da existência, em que Kierkegaard (1986) salienta a contradição humana, o desespero de estar fixado no presente, nas coisas finitas, para assim experimentar a condição do infinito. A esperança é aquela que sobrevive a esta passagem, a este “fechamento da dialética da existência”, pois supera o conflito entre a satisfação momentânea e o desejo da eternidade, mas a transposição do conflito requer um *phatos existencial*, um interesse na realidade humana, pensando em *phatos* como paixão, uma simpatia compassiva.

Nessa direção, para Kierkegaard (1986), Deus representaria o sentido do interesse ético pela existência, a Esperança, como uma escora ou alegria da fé, que estaria conectada a esta visão de Deus. Benedito Nunes, depois de apresentar este panorama histórico, salta para o seu tempo, e começa a tratar de uma visão planetária no mundo, e recorre a Pierre Furter (1966) para dar vazão as suas ideias.

Esta visão planetária está acompanhada de uma percepção da crise que atravessamos. A nossa época está encoberta por uma visão fluente do tempo, isto é, reconhece as transições, as mudanças que se processaram no tempo e a variabilidade do conhecimento, assim o homem constitui também um ser inacabado, sempre em formação. O universo depende do como o homem se constrói e (re)constrói o mundo, no movimento das descobertas recentes, principalmente, no domínio das técnicas. Ainda assim, apesar das mudanças, a Esperança se preserva e será a guia dos esforços da educação, ressignificada em um estado novo de ânimo, em um interesse pela existência, assegurado em uma nova realidade humana, afetada por outro tempo de suspeita ou crise.

O esforço individual e intelectual do professor e do aluno também vem à tona na ideia de Educação de Benedito Nunes. Aparecem, sob a noção de intelectual letrado, que humaniza e é humanizado, pelo viés da formação, da ética, da disponibilidade de um espírito, interessado e engajado na Universidade. Esta ideia aparece analogamente em Hegel (1994, p. 45): “Para que o ensino dado na escola dê frutos para os estudantes, para que estes, através, deste ensino, façam progressos efetivos, para tal é tão necessária a sua própria aplicação pessoal como o próprio ensino”. Há uma condenação do desleixo, da preguiça, da ausência da “responsabilidade universitária”: “Não pode haver nada de mais essencial do que perseguir com toda seriedade o mal do desleixo, o atraso ou a omissão dos trabalhos (HEGEL, 1994, p. 45).

Existe, pois, nos discursos de Benedito Nunes sobre a Educação, uma condição humana até certo ponto essencialista, o que salienta que cabe ao “homem” substâncias essenciais, determinados conhecimentos universais e também um comportamento moral. Deste conjunto de paradigmas pode-se alcançar na Educação uma equalização social, como reflexo de uma formação ética e de uma transmissão de cultura repleta de valores elevados. Obviamente, a f de Benedito Nunes está atravessada por muitas abordagens, todavia uma noção mais tradicional parece estar na centralidade do humanismo autodidata do professor.

Além de uma visão educacional até certo ponto essencialista, Benedito Nunes tem a voz fortemente marcada por seu domínio da história da filosofia e influenciado pelas teorias

existencialistas, desenrola-se de maneira densa, apresentando como cerne da Educação ao longo do tempo, a Esperança que, há cada tempo, ganha novos contornos, na tentativa de minimizar conflitos e dirimir as contradições que, a cada época, vêm à tona. A Esperança é um fator também a favor de uma equalização social, pois eleva as potencialidades da essência humana.

Em dois livros publicados na década de 1960, “Educação e Vida” e “Educação e Reflexão”, Pierre Furter (1966) analisa os ingredientes que compõe a visão planetária de então: a explosão demográfica, a explosão escolar e a maior abertura do horizonte geográfico. Benedito Nunes apresenta as ideias do autor e demonstra adesão a um conjunto dos posicionamentos discursivos e críticas construídas por Furter (1966). Estes ingredientes que não seriam exteriores ao nosso destino, ou seja, que nos são inescapáveis, teriam possibilitado um alargamento do diálogo entre os povos, a expansão dos recursos da comunicação e informação, o que gerou, sobretudo, a cultura de massa.

Estas circunstâncias da visão planetária exigem da Educação um reposicionamento e revisão dos seus meios e fins. Isso não requer somente adaptação. A situação e a educação, dentro da ambiguidade do processo constituído por tantas mudanças, estão imbuídas de aspectos negativos e positivos que precisam ser conciliados. Na busca de superação de uma crise, não basta que a educação assimile o domínio da técnica, tão predominante a partir da Revolução Industrial, ou seja, não basta que a educação fatalmente se entregue e deixe de resistir a determinados fatores que a ameaçam.

A visão planetária pode levar-nos à platitude do mundo, do mesmo modo que a técnica atual, que corresponde à verdade de nossa época, e que possibilitou a cultura de massa, tornou-se o veículo de heterocondicionamentos sociais, contínua e violentamente exercidos; há um mercado consumidor de cultura, que a espetaculariza e banaliza, como há também um mercado de linguagem, da terminologia *à la mode*, com os seus fetiches e ídolos. (BENEDITO NUNES, s/d, p. 4)

Ao se referir à técnica atual como “verdade da nossa época”, Benedito Nunes tem consciência do seu tempo. Logo, o entendimento da visão planetária pode levar aos signos da violência, aos sinais de uma época de suspeitas em que o consumo atinge a cultura, os modos de vida e produz espetacularização e banalização. Daí, em seu discurso, a alusão ao mercado da linguagem como lugar de fetiches e ídolos, isto é, de contorcionismos para atingir a massa e produzir meios de alienação. A crítica de Nunes aponta para um sistema que produz hetero-

condicionamentos sociais até mesmo porque está rarefeito no que transforma a comunicação, a cultura em um meio de produção. A visão do professor sobre a cultura de massa segue uma tendência para as linhas críticas, principalmente pela forte influência que o método histórico-dialético produz nos estudos sociais, históricos, antropológicos, filosóficos, literários e culturais no século XX. Com uma depressão comum a muitos intelectuais da década de 1960 e 1970, Benedito Nunes vê com pessimismo a relação entre cultura, a comunicação e o mundo material.

Segundo Benedito Nunes, a “platitudo” do mundo que esta visão planetária traz consigo pode levar à inexpressividade, à trivialidade ou à banalidade do mundo. A platitudo é uma monotonia, contrária a multiplicidade cultural de um mundo conectado, pois o torna trivial pela homogeneização. A crítica de Benedito Nunes vê que a ideia planetária atinge a cultura, à medida que o consumo se torna ponto central da experiência humana e há uma violenta forma de condicionamento social.

A visão planetária aumenta a avidez pelo novo e pela loquacidade. Para Benedito Nunes, embora seu posicionamento pareça predominantemente cético em relação ao “nosso tempo”, a esperança ressoa como meio conciliador e regulador das ameaças, por isso esta visão planetária pode, inclusive, mediar uma convivência mais pluralista entre os povos, introduzindo uma linguagem mais revigoradora e reconhecadora de muitas formas de comunicação. É justamente neste contexto de transformações intensas que o educador tem de fazer suas apostas e “aceitar o risco de jogar no tempo e com o tempo – mas liberto dos conceitos a priori sobre a natureza do homem e do seu destino”. Em coalizão com o discurso de Furter (1966), Benedito Nunes entende que estamos vivendo uma consciência plena da inautenticidade, vivendo uma época sem um “a priori”, que não se satisfaz mais com ideias do absoluto. Nesta enunciação e em adequação com a voz de Furter (1966), Benedito Nunes entende que a Educação não pode mais estar alicerçada em uma visão teogonol, em cuja verdade residia o princípio do conhecimento e do infinito em Deus.

A condição humana se tornou planetária e o esforço de humanismo significa também a compreensão do erro e da limitação do pensamento. O educador, diante das contradições, da ambiguidade e da fragilidade deste tempo, terá de manter uma atitude “dialética e dialogal”, na liberdade de uma *práxis* que procure resolver o passado, mas que criticamente transcenda ao imediato, ao provisório.

Resolver o passado significado, neste sentido, superar as marcas de uma educação dominada pelo absolutismo, pelo despotismo, por concepções dominadas por forças políticas

sobre as sociais e sobre o humanismo. “Resolver” não quer dizer ter fobia à tradição, mas saber também conviver com a história e suas consequências neste tempo, em uma conciliação reflexiva. Esta fobia pode, inclusive, produzir um efeito ainda mais negativo: “a volúpia do futuro”. Saber conciliar os sinais do tempo é importante, para o educador não se iludir com o otimismo futurista, pois todos os meios que traduzem a técnica na educação, o audiovisual, as programações, os currículos experimentais, escolas novas e libertárias não significarão perfeição. A “avidez das novidades” não pode fazer a educação se libertar do passado. O interesse não pode ser sucumbido pelo interessante, pois o “nosso” modo de ser do cotidiano não pode se prender a uma atenção evasiva, episódica, em que tudo que é novo se sucede velozmente. Há um conhecimento perene, em uma fluidez que atravessa os sinais dos tempos, a efemeridade do presente e pressa do futuro, em que o educador e a educação devem cuidadosamente manter uma atenção generosa e profícua.

Por isso a “atitude dialética e dialogal” a qual Furter (1966) e Benedito Nunes (s/d) convergem está assentada no interesse pela realidade humana, como resposta a nossa situação e ao desafio a nós imposto; Benedito Nunes mais uma vez recorre a Heidegger (BENEDITO NUNES, 1986) para validar seu posicionamento e chamar esta vontade de um “verdadeiro interesse”, dotado de uma intersubjetividade confiante, na qual o educador pode apostar. Em meio a tantos problemas que atingem a Educação e requerem resolução, Benedito Nunes cita a juventude. Em seguida, chega a uma reflexão arraigada do existencialismo: “numa época de crise somos nós o problema; é a nossa existência que se torna problemática” (s/d, p. 4).

A crise é um estágio que requer julgamento e decisão, na perspectiva da filosofia heideggeriana e do existencialismo, nela se ativa a angústia diante da existência. Não significa necessariamente que vivemos um período de decadência, de completa exaustão, mas um tempo de conflitos e discontinuidades que aumentam o fosso entre as gerações. Esta percepção pode evitar também que se compreenda a juventude como a questão mais indissolúvel das dificuldades contemporâneas.

Para remediar a crise, a Educação, no jogo das possibilidades humanas, manifestado o verdadeiro interesse intersubjetivo do educador, e tomando o desafio no tempo e com o tempo, em que se pode resolver o passado e evitar a ilusão do futuro, deve manifestar a atitude dialogal que constitui o objeto de uma “decisão resoluta”.

Benedito Nunes distingue para Heidegger e Furter (1966) a “decisão resoluta”. Para o primeiro, esta compreensão extrema das nossas possibilidades gera vazio, forma de ausência e ocultação do ser. Já para o segundo, dá acesso à esperança ou semelhante à dialética

kierkegaardiana, de conversão à esperança. A crise, logo, converte-se em um momento de espera confiante, pois da urgência da resolução brota a fiúza. O texto de Benedito Nunes desenha este plano de análise com cuidadosa lentidão, e seu processo de argumentação caminha ensaisticamente para um desfecho em que a educação e esperança estão tonalizadas na vontade humana de ultrapassar ou transcender a crise e os desafios do tempo.

Em uma visão mais prática sobre os planos e planejamentos da educação, haveria uma unificação destes instrumentos visando a um projeto de humanização contínua. Isso significa a “Educação permanente” apresentado na obra de Furter (1966) e que se ramifica na inclinação a três áreas: sócio-profissional, sócio-cultural e artística. Esta tríade colocaria a visão da técnica no primeiro ramo, já o diálogo com a cultura e arte, indispensáveis à formação humana, estariam nos outros dois, sobretudo. Além disso, o aspecto social seria considerado em todos os eixos. Desse modo, a “Educação permanente” contemplaria o aperfeiçoamento técnico-científico, a compreensão internacional e a democratização da cultura que requer um entendimento plural dos modos de vida dos povos e a criação artística como meio de superação do estreitamento entre o imediatismo e o passado.

A Educação Permanente é, sobretudo, uma concepção dialética da educação que aprofunda tanto a experiência pessoal e da vida global, em que cada sujeito se responsabiliza por uma participação mais ativa, responsável e participativa na existência social. A práxis educacional nesta perspectiva busca transpor a totalidade sócio-política e produzir uma ação reflexiva, um papel verdadeiramente formativo. Os esforços do educador deveriam estar concentrados na força do diálogo, que se contrapõem “à fabricação do homem, à uniformização das ideias, à unificação dos propósitos humanos e ao bloqueio social e político da vida coletiva” (BENEDITO NUNES, s/d, p. 4). Neste sentido, cabe ressaltar que a compreensão de Furter (1966) e Benedito Nunes (s/d) estão influenciadas por uma tendência filosófica da educação, segundo a qual a educação tem a função de tornar o humano mais sábio.

Em um estilo mais cronística, Benedito Nunes encerra seu discurso falando da esperança:

A esperança com que Furter acena não é a expectativa grotesca, autofágica, do homem que “recomeçará sempre a esperar pelo fim da esperança”, de que nos fala o romancista Günter Grass. Haverá sempre o que esperar, e a Esperança não caminha para a abolição de si mesma num momento futuro, que deteria o seu movimento ilimitado, substituindo a espera pela aceitação, a inquietude pelo conformismo (BENEDITO NUNES, s/d, p. 4).

A esperança é o elemento que atravessa a história, pois rompe os sinais dos tempos e se traduz em um remédio ou gesto ilimitado, inquietude diante das questões educacionais. A crise de cada época e mais especificamente da “nossa” (se é que a crise a qual o professor alude ainda é a mesma deste início de século XXI), torna-se uma aventura temporal, mestres e discípulos surgem neste desafio como dialogantes e alternam a posição que ocupam no processo educativo. A Educação Permanente pode apontar para um aspecto ainda do método socrático, em que um se torna o meio de compreender e de construir o conhecimento para o outro. Este gesto produz uma aproximação maior entre as gerações, e coloca o problema da juventude como um problema existencial do “nosso” tempo. Benedito Nunes cita uma sugestão de Marx: o próprio educador tem necessidade de ser educado.

Benedito Nunes platonicamente pensa a relação entre Mestre e discípulo como dialogação. Nesta relação, para Benedito Nunes, o professor é ainda está no centro do processo formativo, como indicaria uma visão tradicional do ensino. O diálogo significa bem mais uma mediação, no qual o aluno, ao assimilar os conhecimentos universais e praticar o autodidatismo, poderia superar o mestre.

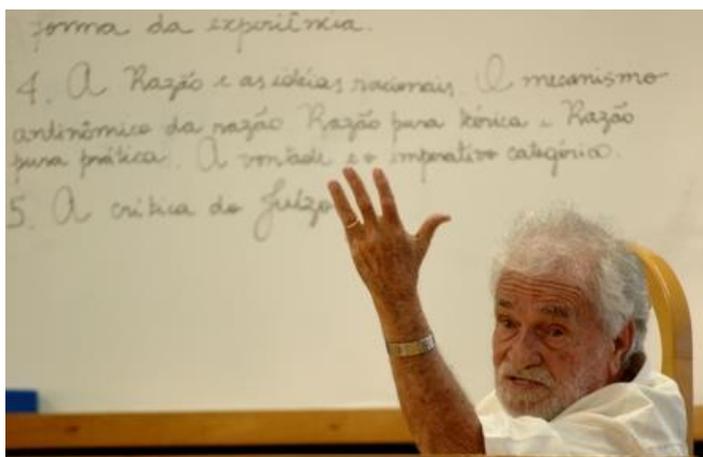
Daí a concepção de que ensinar seria um procedimento que cada um só pode empreender por seus próprios caminhos. O professor ajuda a gestar a ideia, media o conhecimento porque tem sabedoria. Torna-se o guia, aquele que delega uma herança intelectual e faz as respostas nascerem no pensamento do discípulo. A resposta seria, então, fruto do seu espírito. O mestre é de algum modo antagonista, pois provoca, incita e inquieta o aluno. A ideia do autodidatismo como “ensinar e aprender” e “aprender ensinando” está diretamente presente na concepção humanista de Benedito Nunes. O pensamento recorrente ajuda a entendermos a concepção enviesada em que o professor-pensador apresenta marcas de uma visão essencialista (transmissor da cultura e espiritualista) e de uma noção histórico-crítica (mediador e crítico da modernidade).

4.4. AUTODIDATISMO E ESSENCIALISMO

Utilizo o termo professor-pensador para designar Benedito Nunes, não só para emendar as categorias de professor e de filósofo. Ao longo de décadas, Benedito Nunes foi um professor ensaísta, nas apresentações realizadas em tantas sessões, seminários, congressos

e aulas e nas publicações em tantas plataformas era ainda um ensaísta. Sua linguagem era didática, dialógica; em sala de aula, sua fala estava embasada no escrito, no suporte livresco, indo fundo nas bases do pensamento, por isso seu plano de aula era também ensaístico, capítulo de um livro a ser apresentado (lido) paulatinamente.

Figura 7 – Benedito Nunes em sala de aula



Fonte: LIMA, Elsa. Benedito Nunes em sala de aula (2017).

A fotografia (Figura 7) captada pela lente de Elza Lima registra a presença de Benedito Nunes em sala de aula e remete à figura do mestre sempre buscado. No segundo plano da imagem, o quadro branco apresenta o registro de um dos temas mais insurgentes e marcantes da filosofia para Benedito Nunes: a razão para Kant. Os tópicos no quadro são também uma demonstração da organização pedagógica, do planejamento da aula, mas o discurso visual ganha força e expressividade no gesto da mão esquerda erguida, simbolizando também a ação, o esforço, o corpo que fala ou traduz a palavra.

A fotografia registra a presença de um homem já velho, mas não esmorecido; de um professor sentado, pequeno, mas expressivo, eloquente, não espetaculoso. O discurso imagético nos apresenta um professor-filósofo, sua fala e voz se insinua na reflexão, na observação, no corpo que empreende esforço para ensinar-aprender e cujos olhos miúdos parecem ouvir (-se). Tal qual o relato “O professor Benedito Nunes”, de uma de suas alunas Maria José Silva, também colaborada na datilografia dos ensaios para jornais e revistas, (até o advento do computador):

O modo como explicava as teorias filosóficas, que desconhecíamos absolutamente, era tão claro e entusiasmado que envolvia absolutamente o

interesse de toda a turma. Quando alguns dos alunos, timidamente, perguntava algo, então seus olhos miúdos brilhavam e ficavam inquietos nas órbitas – explicava a dúvida com outra aula (SILVA, 2011 p. 188).

Na fotografia de Elza Lima e no relato de Maria José, pode-se pensar a palavra do professor dirigida a uma plateia de estudantes, provavelmente intrigados e interessados pela investigação apresentada, os dois discursos são recortes narrativas que apresentam o professor dialogante. Sobre o trabalho fotográfico de Elza Lima, o próprio Benedito Nunes nos ajuda a entender: “prima pela leveza de atmosfera, pletórica, às vezes, com uma certa aclaridade ‘clapinesa’” (2012, p. 433). Pletórico é uma expressão apontando para o trabalho, o vigor e a energia e “clapinesa” é referência ao diretor e comediante Charles Spencer Chaplin, talvez o adjetivo aponte justamente a capacidade da fotógrafa de captar o movimento, o gestual, a expressividade.

A prática docente do educador Benedito Benedito Nunes e sua ideia de Educação estão alinhavadas e materializadas em um conjunto de discursos, decorrentes desta fusão: o exercício da docência como uma atividade intelectual e a filosofia como lugar fundante do pensamento. Obviamente, professor é um profissional destinado à reflexão, mas assim como nem todo professor de filosofia é filósofo, nem todo professor é pensador - classe restrita aos que fazem da reflexão um trabalho analítico e da procura do conhecimento o sentido maior de existência.

Benedito Nunes, sobretudo, é um mestre atravessado por uma consciência do local e do universal. Ao tratar da cultura paraense, em um de seus ensaios, classificou-a como versificada, polimórfica, em que o originário indígena e africano, o popular e as tradições, o candomblé e a pajelança dialogavam com o universo intelectual, jurídico, artístico, literário e urbano. Como vimos na seção anterior, uma cultura capaz de “combinar o mais acurado localismo ao mais autêntico senso universalista” (2012, p. 59). A perspectiva como Benedito Nunes pensa a Universidade está aproximada a uma compreensão universal e humanística, porém menos inclinada a esta diversidade cultural.

Por isto, o humanismo a qual Benedito Nunes, vez ou outra, alude em muitos de seus ensaios, diz respeito à atividade crítica e, sobretudo, à função do docente como formador de intelectuais e ator social que transmite a cultura. O professor-crítico faz do ensinar um filosofar, uma investigação e questionamento processual e dialógico, gesto apoiado no conhecimento, na responsabilidade universitária e no universalismo que não permite localismos. O relato de José Guilherme Correa, primo de Benedito Nunes e atualmente

professor universitário, demonstra a preocupação e a crítica às práticas pedagógicas que, em diálogo, teciam:

Chegava lá, encontrava o Benedito envolto com todos os meus livros, lendo e fazendo suas observações. Alguns com marcas, críticas e sugestões. Já eu ficava lá também e conversávamos sobre o ensino e os professores que ensinavam os conteúdos sem explicar para os alunos, de onde vêm as coisas, o porquê das situações. (CORREA, 2011, p. 80)

A vida docente se constitui, paulatinamente, de uma atividade leitora ininterrupta e converte-se na consciência do saber em melhores condições de existência. Portanto, “a figura do mestre sempre buscado” (2012, p.197) é tal qual o professor de filosofia e amigo José Carlos Castro descreve: “Um modelo de professor. Um pesquisador incansável na busca de um mundo melhor, analisado pela perspectiva de sua visão no historicismo político. O seu grande sonho: a paz e a melhor condição de vida para a humanidade” (CASTRO, 2009, p. 13).

Em 23 de outubro de 2009, Benedito Nunes por decisão dos órgãos colegiados e dos dirigentes da *Universidade da Amazônia* recebeu o título de *Doutor Honoris Causa*. Na abertura do discurso, ao agradecer pela ocasião e pelo que chamou de “ato generoso”, Benedito Nunes atribuiu o acontecimento a um reconhecimento público do seu trabalho como professor e como escritor. Ressaltou, entretanto, que para quem fez do escrever um modo de viver, a titulação a ele outorgada naquela cerimônia representava uma evocação à palavra falada como ação principal do docente, pois no ensino, “a melhor parte é falada”. Ao usar a expressão “a melhor parte”, o sujeito enunciativo aponta para a leitura escrita como uma estrutura-suporte complementar da prática docente, vendo na oralidade um exercício dialógico bem mais interessante na interlocução do gênero aula: “O discurso do Professor é dialógico. Não apenas exige a presença de outrem, mas a correspondência ou a consonância com ele. A palavra é a sua pedra de toque sob a abóboda do silêncio, onde outra palavra, a do ouvinte, pode ressoar em diálogo” (2012, p. 214)

Sabemos que a predileção de Benedito Nunes é pelo gênero do discurso ensaio. Também temos noção de que um mesmo gênero pode pertencer a diferentes atividades e campos discursivos, como a atividade acadêmica ou atividade política ou midiática, de acordo com as condições de existência do discurso e o lugar enunciativo ou sua cópia (avatar). Os estudos do discurso levam em consideração os papéis sociodiscursivos e as diferentes

estratégias de legitimação, e os modos de agrupamento compreendem a esfera de atividade, o campo discursivo e o lugar de atividade.

No caso deste discurso de recebimento do título de *Doutor Honoris*, o texto-produto, atividade discursiva, apresenta aspectos memorialísticos do relato, da carta de agradecimento e indicam, inclusive, uma hipergenericidade do discurso, tendendo ora para uma crônica ora para uma conversa. Na relação com os sujeitos interactantes, o discurso apresenta esta transversalidade entre o tópico e o não tópico, de acordo com o deslocamento de pensamento e da correlação com o evento discursivo: a cerimônia de recebimento do título na UNAMA. Para Maingueneau, “a maioria dos gêneros do discurso é produzida e/ou consumida em lugares institucionais: um hospital, uma rádio, uma prefeitura etc. Pode-se, então, propor estudar a rede de gêneros que estão em uso num ou noutro lugar” (2012, p. 68) . Por isso, o professor recorre ao ensaio, mas também a metáforas próprias de gêneros poéticos, sendo a maior delas a do plano de aula, indicando que o ensaio partiu de um planejamento e de uma rede interdiscursiva com a memória sobre seu itinerário intelectual.

Benedito Nunes descreve a palavra do professor como ação dialógica, e recorre a metáfora “pedra de toque sob a abóboda do silêncio”.

De fato, as reflexões contemporâneas ainda têm como fonte a noção de metáfora de Aristóteles, que garantia a esta uma caracterização não só expressiva, mas também cognoscitiva. Se as formulações do Estagirita apresentam esta tensidade, isto é, não possuem uma qualidade uniforme, em Quintiliano, ao contrário, a metáfora é considerada um ornamento, uma questão de estilo (TARRICOME, 2011, p. 222).

Umberto Eco (1991, p. 142) também afirmou que, embora haja muita produção, pouco se acrescentou aos dois ou três conceitos de Metáfora de Aristóteles, ligados a ideia de mimesis e de persuasão. Para Benedito Nunes, a palavra do professor é a pedra de toque. Em sentido objetivo, há um método conhecido por especialistas para testar metais preciosos com esta designação, serve para notar a liga nos metais preciosos, como ouro, em certos casos, produzindo uma reação química.

A "pedra de toque" em sentido metafórico serve para aferir a qualidade, o que é genuíno na palavra, para definir algo fundamental, indispensável e que gera um resultado imediato, daí a intersecção entre a palavra do professor e a expressão, pois o discurso do mestre gera uma reação preciosa no aluno, até mesmo porque atua “sob a abóboda do silêncio”. A abóboda remete a um teto côncavo em forma de um arco, normalmente em

catedrais católicas, a maioria adornada com ouro, pedras ou com pinturas clássicas. Daí o silêncio que ecoa em um espaço sagrado, mas produz um eco, um revide com a sacralidade da palavra em ação dialógica.

Abóboda do silêncio pode representar também o não-dito, o conhecimento ainda não alcançado, que se sensibiliza com a pedra de toque e se aviva. Benedito Nunes demonstra na metáfora o quanto o professor é responsável pela ativação de um pensamento reflexivo. Para John Dewey, quem não pratica o exercício do pensamento reflexivo pode ser guiado pelos impulsos e padecer sob influências exteriores. “A verdadeira liberdade (...) é intelectual; reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de ‘virar as coisas ao avesso’, de examiná-las deliberadamente” (DEWEY, 1959, p. 96).

A formação discursiva de Benedito Nunes se revela tal qual um empreendimento autobiográfico no discurso. O *ethos discursivo* se mostra no professor que fala apontando para a subjetividade, para a atividade intelectual, em um sentido de ser no binômio mestre/aprendiz, a imagem conceitual do professor indica um ideólogo de si, por isso Benedito Nunes seleciona acontecimentos significativos e constrói uma coerência narratológica no que enuncia.

Benedito aponta que o conhecimento reflexivo não é apenas filosófico, mas também artístico como uma trama de ideias e sensações experimentadas pelo humano. Ao citar a transformação do artista na imagem da obra, o professor Benedito faz alusão à sua história como educador e pesquisador, pois assim como a arte pode produzir mudanças sociais e tocar questões humanas e políticas, o trabalho filosófico, quando feito com profundidade, pode adquirir um limiar estético e propiciar uma ampliação e diversidade de experiências do humano.

As implicações do discurso estão na relação entre a história de vida e a cultura, pensando a cultura como um conjunto de obras, de conhecimentos e de elementos simbólicos da formação identitária do professor. No discurso, os dispositivos enunciativos recorrem a memória para dar sentido e compor um deslocamento para o mais representativo da história de vida, no caso de Benedito, a arte e a relação intelectual dentro e fora da Universidade.

Benedito alude discursivamente à sua produção na crítica como um autor que aproxima a literatura e a filosofia, vendo nesta abordagem relacional um estrato que demonstra como o conhecimento estético permeia a teia dos campos científicos. Para Benedito Nunes, “Sem a poesia, inexistente, como efeito de arte e do pensamento, a

possibilidade da metamorfose moral e social do homem”. Em relação à formação moral, Dewey aprofunda a questão dando importância à educação e ao conteúdo escolar. Para ele,

o mais importante problema da educação moral nas escolas diz respeito às relações entre o conhecimento e a conduta. Pois se o ensino recebido num curso regular não influenciar o caráter, será inútil conceber-se o fim moral como o fim unificador e culminante da educação (DEWEY, 1959, p. 395)

Ao recorrer novamente a uma metáfora, neste caso “metamorfose” para se referir aos efeitos da arte e do pensamento, Benedito Nunes sugere um fim moral e social a partir da fruição artística, isto é, a afetação do objeto estético produz uma transformação dos sujeitos. A grandeza da arte é o próprio pensamento em ação, salienta. Ainda que possa não haver mais a “grande arte” como um produto intelectual, com alta valoração dos aspectos críticos e estéticos na modernidade, e a arte não apresentar um fim em si mesma, como assegura Hegel, seria a grande arte coisa do passado?

Benedito Nunes nesta passagem faz uma indagação ao conceito de estética Hegeliana. Hegel propõe uma distinção entre o belo da natureza e o belo artístico, o último seria muito superior ao natural pela sua espiritualidade. Daí emana a noção de verdade espiritual, o belo natural seria apenas um reflexo do espírito. Para ele, a arte é uma forma em que há a manifestação do espírito.

O próprio Benedito Nunes no artigo *A Morte da Arte em Hegel* (1993) responde a inquietação sobre o possível fim da grande arte:

A arte é uma manifestação sensível, como tal necessariamente finita, do infinito. Está aí sua contradição essencial. E é esta que a faz morrer. Mas em Hegel, a morte da arte é como qualquer outro acontecimento. Um acontecimento só é verdadeiramente em sua confirmação, é sempre e somente a segunda vez que é boa. A primeira negação do que quer que seja é necessariamente sua autonegação, portanto ainda sua afirmação; é preciso que essa autonegação seja negada para que a negação seja efetiva. A arte morre, portanto, duas vezes e, consequentemente, sobrevive duas vezes. (BENEDITO NUNES, 1993, p. 16).

Este questionamento de Benedito Nunes à percepção de Hegel sobre “A morte da Arte”, revelam que, para o professor-pensador, os aspectos culturais apreendidos pela arte também são responsáveis pelo ensino com papel humanístico, capaz de levar, inclusive, a uma formação ética. Nos discursos de Hegel sobre a Educação é dada relativa importância a estas questões educacionais: “Há um outro tema importante, com respeito ao qual a escola se

encontra numa relação ainda mais necessária com a família e tem exigências a fazer-lhe – a saber, a disciplina [...] A disciplina propriamente dita não pode ser uma finalidade de uma instituição de ensino, mas apenas a formação moral” (HEGEL, 1994, p. 47). A formação moral, pois, teria mais relevância do que a própria disciplina, a Arte, para Benedito Nunes, estaria também a serviço desta “missão” da escola. Já a disciplina, para Hegel, competiria, mais à família.

O professor-pensador Benedito Nunes no Discurso de agradecimento na UNAMA apresenta aquele que seria para a Educação o problema focal desta época: a polarização do pensamento pela técnica. Cita o livro de Ortega y Gasset *Meditação sobre a Técnica* (1963), cuja ideia central vê a técnica como dom dos inadaptados. O *Homo faber* é o ente, reinventor de si mesmo. O homem, sem saber o quê e quem inventa, conserva experiências e produz a técnica do técnico, pois produz o instrumento fabricante de todas as coisas: a máquina. O tempo da técnica produz, então, a tecnologia como uma possibilidade infinda do fazer e do reproduzir.

Desta constatação, o natural por excelência tende a ser substituído ou simplesmente operado em nome da mercadoria, do produto. Como tudo pode ser fabricado, vendável e consumível a partir do domínio da técnica, surge uma aparente superficialidade e inutilidade da arte, uma não-utilidade que atinge o saber e o restringe à tecnização do fazer.

Ao citar Hegel (1770-1831) novamente, Benedito evoca o pessimismo ao pensar na Arte e, por consequência, na educação como válvula propulsora do conhecimento. A arte, na concepção Hegeliana, não tem mais condições de satisfazer nosso espírito. Ainda que Benedito Nunes apresente a questão da técnica como um enigma para o nosso tempo, associa esta ocorrência a um estado conflitivo da cultura ocidental, época de fastígio da ciência moderna, pois “ciência e poder humano coincidem”, como afirma Francis Bacon.

A evocação ao pensamento de Hegel evoca também um interdiscurso com a crítica ao utilitarismo que o filósofo alemão desenvolveu quando nomeado reitor do Ginásio de Nuremberga, um estabelecimento de ensino pré-universitário, marcado pelo ensino do Grego e do Latim. Hegel, nesta posição, escreveu uma série de discursos sobre a Educação, manifestava um neohumanismo que criticava a unilateralidade do entendimento presente na pedagogia iluminista, o movimento também de oposição ao filantropismo, influenciado por J. B. Basedow (1723-1790), que acreditava na felicidade para todos os homens através da educação. Os posicionamentos hegelianos sobre a educação, embora dispersos, apontam para questões como a ligação próxima entre a formação ética e a formação intelectual, em que os

valores universais devem superar as mudanças da história individual e coletiva, a teoria sobre a escola na qual a família ocuparia um papel indispensável nas relações de constituição do Estado (HEGEL, 1994).

Os discursos de Hegel, assim como os de Benedito Nunes, são bem mais um conjunto de reflexões pedagógicas, em que a filosofia é um solo seguro em que reside uma orientação, na perspectiva de fugir da unilateralidade do tecnicismo sobre as humanidades, da formação de intelectuais que não atende a uma formação ética.

A observação sobre a ética vem à tona no desfecho do Discurso de Benedito Nunes quando trata da consciência e alude a Rabelais afirmando: "ciência sem consciência é um corrosivo da humanidade do homem" (BENEDITO NUNES, 2012, p. 215). Neste sentido, chama o verdadeiro poder da ciência, alerta para a necessidade da formação ética no domínio da ciência; neste aspecto, a poesia e a filosofia representam uma experiência conscientizadora, nas quais despontam questões humanas latentes no presente, na intuição crítica e moderna, cujo apontamento resvala nas possibilidades do futuro.

Para Benedito Nunes (2012) a ativação das questões humanas no seio da universidade está relacionada intensamente com uma concepção de conhecimento sustentada nas vozes literárias e no pensamento filosófico. Por isso, a universidade, em determinados momentos da história, construiu gestos de homenagens a poetas, a artistas como reconhecimento do valor no meio acadêmico de outros saberes, além do científico e do técnico. "A vida acadêmica, conforme a história comprova, não o [poeta] tem ignorado. Desde o renascimento, a academia, entendendo por isso a comunidade dos sábios socialmente reconhecida, consagrou a criação poética, nisso antecipando-se a uma das funções da Universidade moderna". Esta comunidade de sábios que tem o reconhecimento social é também o lugar enunciativo no qual Benedito Nunes produz discursos e contribui para a consolidação dos estudos literários na Amazônia e no Brasil e, nestas empreitadas, também é onde realiza aulas, palestras, seminários em alusão à cultura e à criação poética.

Aqui o discurso de Benedito Nunes amarra o verbal e o institucional, a universidade é uma entidade sob a qual repousa uma conjuntural e multifocal ideia de conhecimento e não se pode pensar este lugar independentemente da fala, em um reducionismo sociológico, ou pensar a fala independentemente do lugar, em um reducionismo linguístico. Esta compreensão entende o papel central que o gênero ensaístico articula como gênero do discurso entre texto e situação comunicativa.

No tocante à Universidade moderna, o trecho deste último discurso citado apresenta uma referência a *Universidade Federal do Pará* que entrega, na ocasião, o *Título de Doutor Honoris Causa* ao poeta paraense Max Martins:

A Universidade Federal do Pará, sem esquecer a poesia, por ela colocada ao lado das ciências da técnica e da Filosofia, em honra da tradição moderna, abre ao grande poeta paraense vivo Max Martins as portas do reconhecimento acadêmico, como laurel, o título de Doutor Honoris Causa. (BENEDITO NUNES, 2012, p. 213)

Simbolicamente, o discurso proferido na UNAMA e o discurso apresentado na UFPA são a simbiose desta relação entre filosofia e poesia, Benedito e Max representam, ao receber tais títulos, a conciliação entre estas forças nas Universidades.

Quanto aos aspectos do gênero do discurso produzido por Benedito Nunes, revela-se um discurso de si, um *ethos discursivo*, na qual a trajetória de Nunes procura dar sentido também a um discurso de legitimação da ideia de intelectual que recai sobre si, no recebimento do título. Para os estudos do discurso, “pode-se estudar a trajetória singular dos indivíduos que produziram os textos: os gêneros que investiram, seus posicionamentos em um campo, sua encenação de si” (2015, p. 77).

O recebimento de um título acadêmico revela um ponto de vista imprescindível sobre a trajetória intelectual, a formação discursiva e o nome de um autor/professor como monumento do discurso, um já-dito capaz de estabelecer uma legitimidade positiva, principalmente em uma apresentação pública marcada pela autoridade nominativa.

Para os Estudos do Discurso, em relação à autoria, o nome próprio determina uma identificação social, durável, uma constância no tempo, por isso a assinatura autentica a identidade e altera as flutuações biológicas e sociais, diminui as posições variáveis, pois atesta visivelmente o ser, colabora com um sentido classificatório, jurídico, profissional e familiar. O nome é uma identidade que legisla a favor ou contra o ser. Esta ideia de hierarquização nominativa se dá também como resultado dos discursos de enaltecimento dos projetos individuais, do engajamento em linhas de pesquisa, recebimento de financiamentos, do imperativo da produção acadêmica e dos cargos em programas e coordenações, toda esta valorização da autoimagem e da imagem institucional se dá em trocas simbólicas de poder e repousa sobre o nome dos sujeitos no interior das universidades.

O nome de Benedito Nunes na Universidade brasileira detém uma bagagem valorativa, um reconhecimento instituído, não pelo caráter quantitativo e seletivo de sua produção, mas

pelo conjunto da obra filosófico-literária, pelo reconhecimento de seu pensamento e atividade intelectual e cultural, como porta-voz de um conhecimento privilegiado dentro e fora das instituições. O nome próprio, categoria enunciativa, no interior das instituições superiores de educação, carrega a ideia de carreira, de trajetória, pois atesta a personalidade, uma abstração e veste-se de uma individualidade socialmente constituída (BOURDIEU, 1998).

Assim, o nome é suporte e carrega um conjunto de propriedades enunciativas, pode-se pensar em Benedito Nunes, leitor de Clarice Lispector; Benedito Nunes, intérprete da cultura amazônica; Benedito Nunes, professor Emérito da Universidade Federal do Pará. Um sujeito múltiplo e fracionado, identidade nominativa celebrada e multifacetada, bem mais pela trajetória assegurada pela história e evocada nos discursos. O nome próprio sugere, mas, ao mesmo tempo, determina historicamente construções ideológicas em torno do sujeito. Por isso, instituições outorgam graus, títulos a alunos ou premiam nomes representativos de determinadas atividades. Diplomas, certificados, declarações são documentos que designam capacidades duradouras e reconhecimentos profissionais individuais e públicos.

Os discursos de Benedito Nunes revelam a profunda intimidade entre o trabalho do escritor e o do professor, como a universidade se torna o lugar de pensar a crítica, o humanismo e de circulação da cultura geral. Segundo Victor Sales Pinheiro (2009), os discursos de Benedito são uma observação filosófica da realidade e sua crítica pode ser considerada uma *crítica da cultura*.

Para falar do professor-pensador Benedito Nunes e alcançar a ideia de educação humanista que seus discursos apontam, é importante retomar o Discurso “Quase um plano de aula”. Tal discurso desde o título soa como uma organização seletiva do passado que se apresenta como uma memória-aula, a composição do passado dá sentido à vida passada e à situação enunciativa do presente: o recebimento do *Título de Professor Emérito*.

No trecho “fingirei nessa alocução rememorativa a ser-vos apresentada, pois que ela é memória com prolongamentos analíticos e críticos ao final, que estou obedecendo a um plano de aula”. A “alocução rememorativa” e “memória com prolongamentos analíticos e críticos” são o reconhecimento do sujeito do discurso aos personagens que dão sentido a seu itinerário, ou seja, a um pertencimento ao passado e uma re-ativação da memória e até da reminiscência. Para Thomson Alistair (1997), a memória é maneira específica e fragmentada de compor o passado. Existem significados ocultos, afetações e ações silenciadas pelo processo de afloramento das lembranças. O acontecimento discursivo, no caso da sessão solene de recebimento de honras acadêmicas, instaura no discurso regras que governam o gênero

ensaístico e geram condições de existência para que o percurso autobiográfico do texto seja determinado por uma transversalidade entre o discurso e os interdiscursos, entre a fala como ação, a qual se projeta para alcançar um outro, em uma situação específica, entre interactantes específicos. A escrita e a oralidade se formalizam, porque os condicionamentos e os efeitos permitem entender a enunciação partindo de um intelectual e dirigida a coenunciadores não passivos, ou seja, uma plateia de professores, estudantes, em uma rede de sociabilidade e um lugar enunciativo demarcado no qual uma abordagem intelectual está determinada: a universidade.

No discurso, há uma descrição sobre as redes de sociabilidade como estatuto da memória de Benedito Nunes, em que o diálogo intelectual e a trajetória partilhada com os amigos, seus mestres, motivadores de seu saber e do seu autodidatismo, é formativa. Benedito Nunes discursou: “Essas pessoas, quase todas mortas, continuam a mim aliadas de várias maneiras; algumas elejo meus patronos, pais espirituais que encarnaram, cada qual de per si, para o autodidata que ainda sou, a figura do mestre sempre buscado” (2012, p. 197).

“A figura do mestre sempre buscado” demonstra o sentido de “mestre” como quem ensina e como pensador, professor-pensador, experiência assimilada na busca inesgotável por conhecimento, convertida em escrita e em prática discursiva oral em aulas, seminários, entrevistas. Estes mestres de Benedito são “companheiros de existência”, pois o jovem Benedito, na companhia das tias, já manifestava profundo interesse por um “circuito bibliográfico infinito”, iniciado na Biblioteca que herdara do pai, conhecido apenas através deste espólio, já que faleceu antes do nascimento de Benedito Nunes. Inclinado desde cedo a ter uma relação com pessoas mais velhas, estes atores vão caminhando com o professor. O professor no discurso constrói uma autobiografia coletiva, em que do centro apresenta o percurso do seu pensamento em uma rede tecida por muitas memórias discursivas e afetivas.

Neste discurso que fala de si, o autoaprendizado ou autodidatismo representa um legado intelectual, praticado por Benedito Nunes e que é explicitado em vários enunciados em que o ato de ensinar e aprender é discutido:

eu fiz uma espécie de autodidatismo sistemático e metódico [risos]. Lia Hegel durante meses, toda a Fenomenologia do Espírito, a Filosofia da História etc. e ia anotando num caderno. Passava em seguida para Husserl, lia as ideias para uma filosofia fenomenológica, as investigações lógicas. Na verdade, eu estou muitos nestes caderninhos atrás de você, nesse armário. Há dezenas de pequenos cadernos (BENEDITO NUNES, 2011, p. 70).

No centro deste discurso, está a voz assumida pelo sujeito, relacionada a um eu, fonte de referências pessoais, temporais, espaciais, o que Maingueneau (2015, p. 27) chama de “eu-aqui-agora”. A atitude que o sujeito adota em relação aos enunciatários aponta para si a responsabilidade pelo que diz. Assim, Benedito Nunes recorre à memória interdiscursiva e que estão marcadas como indicialidade: um eu interagindo com um tu, um ontem revisitado a partir de um hoje. Daí a recorrência com que descreve sua trajetória por meio de cenas enunciativas, narrativas.

A análise do discurso entende que a formação discursiva é atravessada por interditos, assim, o gênero ensaístico de Benedito Nunes projeta uma imagem de si, fala de um lugar específico de onde se posiciona em um *ethos discursivo*. “Pode-se ainda estudar a trajetória singular dos indivíduos que produziram os textos: os gêneros que investiram, seu posicionamento em um campo, sua encenação de si... Por mais que a trajetória seja singular, ela se inscreve em lugares do discurso” (2012, p. 77).

O conteúdo, todavia, de um texto-produto, atividade discursiva, remete a uma condição de enunciação. Sendo assim, o recebimento de uma titulação de Professor Emérito da Universidade Federal do Pará em 30 de novembro de 1998, significa também um atravessamento multifocal das narrativas, das trajetórias não só de Benedito Nunes da Universidade, mas de seus mestres e amigos, todos ligados de algum modo a seu percurso como professor-pensador. Os interactantes que ouvem, naquele momento festivo, o discurso não tem a mesma resposta responsiva ativa que os leitores do livro, assim as implicações do discurso remetem também a sua recepção, ao seu suporte de gênero.

Sua primeira experiência, no *Colégio Moderno*, foi lembrada no “plano de aula”: “Ali onde comecei a dar aulas, (...) também aprendi a ensinar. É o que tenho feito na vida: aprender a aprender. Sou autodidata dos pés à cabeça”, e prosseguiu: “Eu também não fiz curso de didática. Aprendi a ensinar a duras penas - a ensinar e a ensinar-me” (2012, p. 199).

No trecho anterior, o professor-pensador discute o autodidatismo como uma prática inerente à sua trajetória. O trabalho na educação é uma atividade de aprendizado contínuo, a exigência de ensinar a si mesmo é experimentada nos limites, nos lapsos da incompreensão, no movimento sucessivo de quem ensina aprendendo e vive a trilha da intelectualidade incessante. O trecho nos remete à conhecida citação: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende”, do ex-jagunço Riobaldo em sua memória-narrativa, no Romance *Grande Sertão: Veredas*, constantemente citada em discursos de Benedito Nunes. A fala revela a sabedoria de quem vê o ensino como uma tarefa do homem comum, em construção,

em um percurso inacabável e feito de muitas direções, de muitas retificações e reformulações. Benedito, como um estudioso de Rosa (BENEDITO NUNES, 2013), encontra no trecho anterior um indício no modo de se autoconceituar.

A concepção de ensino apresenta o aspecto humanista, no qual aluno e professor são sujeitos do processo, todavia a direção de onde parte o conhecimento parece ser sempre “a figura do mestre sempre buscado” (2012, p. 197) isto é, o intelectual que transfere conhecimento, transmite a cultura e ensina a si mesmo. O mestre que aprende com outro mestre e reaprende consigo. Por conseguinte, este efeito é replicado pelo aluno que, ao receber o legado do conhecimento, o relê e o dissemina. Compartilhar o conhecimento é, sobretudo, um gesto do humanismo, como sugere o jornalista e ativista cultural Lúcio Flávio Pinto: “Era a expressão da sua curiosidade sempre insatisfeita e do raro dom que ele tinha, de querer partilhar o que sabia, estimular aptidões, cultivar talentos, desenvolver qualidades – sempre nos outros, mais do que nele mesmo, que era autossuficiente” (PINTO, 2011, p. 233).

A visão do “ensinar a ensinar-me” está enviesada, inclinada pela ideia problematizadora do aprendizado significativo: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 2002, p. 29), mas não atinge a perspectiva da educação transformadora, pois não coloca o professor e o aluno na mesma condição frente ao aprendizado.

Paulo Freire (2002) não vê a relação entre cultura e sociedade como Benedito Nunes. Freire (2002), em sua pedagogia dialógica do oprimido, diz que a educação deve encontrar uma força emancipatória em oposição à pedagogia da classe dominante. Esta seria uma pedagogia libertadora capaz de transformar os indivíduos em sujeitos cognoscentes, autores da própria história.

Assim, ao pensar em ideologia e sua relação com a tantas noções de cultura, é possível entender que a ideia de Educação está amplamente relacionada às práticas culturais da sociedade e da posição ideológica dos grupos sociais, nesta perspectiva de cultura para Freire (2002), os discursos de Benedito Nunes representam mais a classe dominante.

Benedito Nunes, além de ensaísta e crítico, passou a exercer um papel de liderança intelectual das novas gerações e, isso se deu, principalmente, por sua atividade como docente. Dizia-se apenas um professor. “Não obstante, fui e sou, antes de tudo, professor. E no ensino, a melhor parte é falada e não escrita. O discurso do professor é dialógico” (2012, p. 214). Da mocidade aos últimos dias de vida, continuou ministrando aulas, palestras e cursos.

Este aspecto dialógico evoca também a apreensão do conhecimento no processo educacional não só o professor ensina, não só o aluno aprende, em um movimento histórico-social, como um objeto fermentado pelas relações intersubjetivas, os dois atuam como sujeitos do processo. Paulo Freire na conceituação do “ciclo gnosiológico” afirmou que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com estes dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2002, p. 28).

A interatividade é um produto da atividade verbal, manifestada também nas práticas da oralidade, as enunciações são coordenadas pela relação dialógica entre interlocutores, isto é, o professor-enunciador produz discursos em função da atitude do outro, neste caso, do aluno e, ainda que o destinatário pareça passivo, existe sempre uma interatividade constituída, uma ação responsiva ativa para Bakhtin (1992).

A etapa 2 do discurso, como uma sequência didática do “Plano de Aula”, fala do ingresso na docência no curso ginásial, aos 19 anos, onde lecionou Filosofia, História geral e do Brasil no *Colégio Moderno*. Depois também lecionou nos colégios *Marista Nossa Senhora de Nazaré*, *Gentil Bittencourt*, *Santa Rosa* e *Paes de Carvalho*, todos em Belém do Pará. Em muitas incursões intelectuais, conviveu com professores, esta relação pluralizou e fomentou suas reflexões críticas e contribuiu com seu autodidatismo. Essas experiências permeiam não só sua trajetória acadêmica, mas se ampliam à sua história de vida.

Bourdieu (1998) alerta que uma história de vida não se restringe a acontecimentos históricos rememorados cronologicamente:

Tentar compreender uma vida como uma série única e por suficiente de acontecimentos sucessivos, sem certo vínculo que não a associação a um “sujeito”, cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto do metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (BOURDIEU, 1998, p.189)

Por esta razão, a trajetória e a história de vida de Benedito Nunes estão alinhadas a uma formação e a uma memória discursiva, e é tão necessário procurar compreender as discontinuidades, o espaço social dos acontecimentos discursivos, as personagens multifocais e as correlações em que se realizam as leis próprias do discurso para entender o contexto de seu pensamento.

Benedito Nunes descreve um sentimento de irmandade de ideias e sentimentos com as instituições e com os agentes que desempenharam papéis na sua história. Conviveu no *Moderno* com Orlando Bitar com quem aprendeu Latim e quem lhe emprestou *Les Misérables* de Vitor Hugo, livro que suscitou em Benedito uma das primeiras grandes comoções estéticas (2012, p. 201). Em uma unidade de geração, foi ligado a Mário Faustino e a Max Martins. Estes personagens são determinantes na identidade intelectual de Benedito Nunes, principalmente pelo conagraçamento de ideias. Michel Pollak (1992) identifica três elementos de construção da identidade: a unidade física, a continuidade dentro do tempo e, por último, um sentimento de coerência. Segundo Pollak (1992), a auto-imagem, *ethos* para a Análise do Discurso, que “uma pessoa adquire ao longo da vida [...] e apresenta aos outros e a si própria” está constituída de um sentimento de pertencimento. Com Mário Faustino aprendeu o Inglês, a autocrítica intensa e a apreciação pelos poetas ingleses. Porém, com Faustino e com Max Martins, aprendeu bem mais.

À medida que passa o tempo, vai aumentando a nossa relação com os mortos, sem que cessem o sentimento de amizade, de respeito e de admiração que a essas pessoas devotávamos em vida, como se dá, ainda hoje, em relação a Mário Faustino, falecido em 1962. Mário não é para mim uma mera recordação, mas a terna e afetuosa lembrança de uma irmandade de ideias e sentimentos – irmandade tal como a que mantenho, há quase cinquenta anos, com o imenso poeta vivo, Max Martins, os dois aqui, Max, o morto e o vivo, em mim transpassados e confundidos (BENEDITO NUNES, 2012, p. 202).

“Transpassados e confundidos”, a expressão metafórica revigora a íntima relação entre Benedito Nunes, Mário Faustino e Max Martins, cujo sentimento de coerência residia nas conversas poéticas, sobretudo. Do engajamento no grupo, brotava o sentimento de irmandade, devido a estreiteza da caminhada. A memória, tanto individual quanto coletiva, está alinhada a um sentimento de continuidade; o de coerência às concepções, às vivências. Os lugares de encontro produzem uma identidade e configuram um espelho de si ou de um grupo. Esta memória também é afetiva, pois os bens culturais partilhados, a cultura vivida e o sentido da existência estimulam lembranças como símbolos, assim as reminiscências são compostas pelos significados da cultura literária e filosófica, refletidas no conagraçamento da experiência e das ideias. No caso de Benedito Nunes, Mário Faustino e Max Martins, isso se dá nas confluências entre a história intelectual de cada sujeito, em que um se torna ator social na vida do outro. Outro sentimento de coerência é a trajetória na educação.

À medida que o discurso de Benedito reconstitui o passado e ativa um eco destas memórias no presente, mais vem à tona a ideia de que o discurso é assumido no bojo de um interdiscurso. Para compreender os enunciados e as leis que governam e produzem uma condição de produção do discurso, já se instalam diversas relações, em um dialogismo, pois um discurso está atravessado por outros, por histórias e memórias se enleando, cada locutor está tomado, na interatividade, pela sedimentação de significações e a origem do sentido não está somente no enunciador, mas em uma construção social e histórica. Benedito Nunes, ao falar da sua relação com Faustino e Max manifesta ativamente uma memória seletiva e que aponta para um aspecto indispensável de sua formação discursiva e intelectual, em um discurso sobre si, para um relato de vida. “As leis que regem a produção dos discursos na relação entre *habitus* e um mercado se aplica a essa forma particular de expressão que o discurso sobre si, e o relato de vida varia, tanto em sua forma, quanto ao seu conteúdo” (BOURDIEU, 1998, 189).

Segundo Benedito Nunes (2012, p. 53), os mestres dos jovens poetas e intelectuais em ascensão da geração de 1950 e 1960 foram, antes de tudo, os professores, que pela dominante “exigência de acesso à cátedra” estimulavam a escrita através de suas teses de concurso: Francisco Paulo Mendes (*Raízes do romantismo*, 1944); Daniel Coelho de Souza (*Democracia e interpretação*); Cécil Meira (*Imagem das horas, Poetas Pensadores, Introdução ao estudo da Literatura e O prelúdio do esquecimento*, 1983); Anunciada Chaves (*O açúcar na História do Brasil 1952-1999*); Otávio Mendonça (*Da ordem pública do Direito Internacional Privado*); Orlando Bitar (*A Lei e a Constituição, A Tendência socialista na constituição, in obras completas*, 2vols, 1978); Augusto Meira Filho (*Antonio José Landi – Arquiteto régio de Bolonha (esboço histórico)*, Belém, 1980) e Antonio de José Lemos (*O plasmador de Belém*, 1978, e *Landi, esse desconhecido – o naturalista*, 1976.)

Era recorrente, para o ingresso dos docentes no Ginásio das principais escolas belenenses, a exigência de uma tese na área de atuação que seria apreciada por uma comissão avaliativa. Foi a experiência destes catedráticos que moldou o pensamento da geração de Benedito Nunes, mas, entre estes mestres, destaca-se novamente o intelectual Francisco Paulo Mendes: “como professor, em torno do qual se reuniam, formando até 1964 o circuito literário do Café Central, ultrapassou os limites da cátedra, contribuindo para que alguns desses poetas surgissem e que outros se aprimorassem” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 53), “O professor era o centro. E o centro dessa conversa, que se renovava a cada noite, movia-se da literatura

para outras esferas do pensamento” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 167)⁴⁹. Ali no Café Central se constitui o primeiro importante espaço de sociabilidade e de formação não institucional para a geração de Benedito Nunes.

O discurso “Quase um plano de aula” também se apresenta como uma análise coletiva de histórias de vida, estas marcas enunciativas em descrições pormenorizadas dos agentes do passado podem ter dado novos significados a experiências silenciadas ou ocultas e demonstra que o presente pode ser o lugar da memória, pois nele ocorrem o afloramento das lembranças, os significados das experiências e as fronteiras dos relacionamentos entre a história individual e a coletiva (THOMSON, 1997).

A professora normalista Theodora da Cruz Vianna, a tia Dodó é a primeira na trajetória de Benedito Nunes como aprendiz pensante e a última a ser homenageada. Esta memória narrativizada ocupa o desfecho do discurso. Benedito Nunes dá um lugar de destaque a determinados personagens na (re)composição do passado e, na situação enunciativa do presente: o recebimento do Título de professor Emérito. O professor não só homenageia “Dodó”, como transfere a esta primeira mestra o seu título recebido. A ideia de transferir significa que o congratulamento não pode pertencer apenas a um, já que sua história de vida é plural, resultado de múltiplas vozes, e a Tia é a representação mais significativa desta rede de “companheiros da existência”. Uma estrutura de sentimento marca a memória discursiva decisivamente no desfecho do texto:

a escolinha primária da tia Dodó, da professora normalista Theodora da Cruz Viana: vinte alunos, e eu entre eles, em torno da mesa da sala de jantar, bancos corridos a princípio, depois substituídos por tamboretos comprados a duras penas. Não mais do que vinte alunos – há muitos outros à espera de vagas, dizia a tímida professora, que lecionava da alfabetização ao quinto ano no Colégio (assim batizou-o minha piedade infantil) Sagrado Coração de Jesus. O horário, em letras manuscrita, estava afixado, num dos caixilhos da sala: Segunda: Ditado, Leitura e Geografia; Terça: Redação, Leitura e Lição de Coisas, etc, etc. Fui um dos comensais daquela mesa; participava de um ágape sem sabê-lo. É a Dodó, a última, que é a primeira, desta relação de patronos, que transiro hoje o título hoje recebido (BENEDITO NUNES, 2012, p. 203)

O ensaio de Benedito Nunes reativa a memória afetiva da infância, recorda a cena da sala de aula do primário, sala que é também de jantar, mostra vigorosamente a memória

⁴⁹ Benedito Nunes apresenta o amigo Francisco Mendes fazendo a compilação de textos memorialístico de personagens da cultura do Pará que conviveram com o professor, líder da geração frequentadora do Café-Central na década de 1950. O texto foi publicado primeiramente em *O amigo Chico, fazedor de poetas*. Organização Benedito Nunes, SECULT, 2001.

afetiva da escola como ágape, amor fraternal, desenhado na simplicidade dos móveis e no modo velado de iniciar o saber por uma estrutura de sentimento familiar, o lar envolto dos cuidados das tias e dos livros. Através da disciplina escolar que aprendeu ainda no curso primário, Benedito Nunes pode manifestar o autodidatismo que, para Vitor Sales Pinheiro (2009), é a característica maior de Benedito como intelectual. Mesmo no principiar da adolescência, acostumara-se a ler autores como Monteiro Lobato, José de Alencar, Machado de Assis, Joaquim Nabuco, Shakespeare, Dante.... Na escola residência onde morava, a qual chama de “ágape”, situada na Avenida Gentil Bittencourt, ficava uma biblioteca pequena, mas bem diversificada, que Benedito Nunes herdara do pai, Benedito da Costa Nunes.

Benedito Nunes é um crítico humanista, cuja vida filosófica está dimensionada na procura de uma verdade irresoluta, ao modo de Fernando Pessoa: “A verdade, se ela existe/Ver-se-á que só consiste na procura da verdade”⁵⁰ (1996, p. 100). Não há definições fáceis e simples para quem caminha no saber. Cada verdade parte de um contexto: “O mundo é o contexto dos contextos, onde estão situados os que indagam alguma coisa e os que não indagam nada” (BENEDITO NUNES, 2009, p. 379).

Por outro lado, uma vida não é somente uma sucessão de acontecimentos históricos, constitui um todo. Para Bourdieu (1998, p. 184) uma visão cronológica é “inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual concebida com a história e o relato dessa história”. Na verdade, os acontecimentos biográficos sugerem uma trajetória que se apresenta em discursos com deslocamentos e posições variáveis no espaço social. Além disso, “uma vida é um conjunto coerente e orientado que deve ser apreendido como expressão unitária de uma expressão ‘subjéctiva’ e ‘objectiva’, de um projeto” (BOURDIEU, 1998, p. 184). Certamente, por isso a memória discursiva não é cronológica, totalizante e ativa. A partir de um relato, imaginamos e construímos sentidos para uma existência que são fragmentados, porque são enunciados, comportam uma coerência discursiva do autobiógrafo, trata-se de uma recomposição feita de escolhas, identificada com determinadas vozes de sua trajetória e silenciando outras.

Uma composição do passado acaba sendo resultado também de bloqueios e exclusões. Para Alistair Thomson (1997) nunca são inteiramente bem-sucedidas, o resultado destes lapsos gera uma ansiedade não resolvida e identidades fragmentadas e contraditórias. No quadro da memória, o Discurso “Quase um Plano de aula” é um percurso pelas narrativas da memória, estes atores sociais mais representativos com que Benedito Nunes se (re)concilia,

⁵⁰ Cf. Pessoa, Fernando. *Mensagem*. Porto, Lello, 4.a ed., 1996. p. 100.

são retirados do silêncio para ganharem significado e compartilhamento das honrarias eméritas do título recebido.

Estes sujeitos de sua formação tem seu lugar na memória, na história individual, coletiva e intelectual, mas ocupam um lugar especial também em uma memória cultural da Universidade, da vida urbana de Belém do Pará, são personalidades que também têm pertencimento a uma sociedade da cultura. Os sujeitos da memória discursiva de Benedito Nunes dão sentido ao seu passado e ao seu presente, são livros colocados em uma fileira da estante na Torre da Estrella, o professor podia a qualquer hora reler suas páginas e encontrar ali suas reminiscências.

A cartografia discursiva possível de descrever, a partir dos enunciados de Benedito Nunes, é de um intelectual em estado de inquietação, coeso nas reflexões filosóficas e marcado por uma visão de educação humanística, cuja posição enunciativa de professor-pensador não lhe assegura uma autoria na área da educação, mas uma locução, importante para pensar a história da Universidade e o itinerário intelectual das gerações responsáveis pela “cultura elevada” de Belém na segunda metade do século XX, cujo atores sociais estão também engajados nas instituições educacionais e nos debates sobre a Amazônia. Sobre o pensamento educacional, o binômio ensinar e aprender, a pedagogia dos intelectuais desde o século XIX está restrita ao autodidatismo. Educação e Cultura na concepção de Benedito Nunes estão atreladas e necessitam do humanismo para (re)ativar a esperança. A Universidade tem como função transmitir o conhecimento e só conquista “existência cultural” por meio de um “espírito universitário”.

“Quase um Plano de aula” encerra com uma referência comum nos ensaios autobiográficos de Benedito Nunes: a alusão ao seu “humanismo autodidata”:

O que me ensinei? Ensinei-me a jamais abordar um assunto de que não tivesse suficiente conhecimento, a ouvir o estudante, a ser por ele inquirido e confessar-lhe minha ignorância quando fosse o caso. A pesquisa, de que têm resultado meus livros, foi consequência desse ensino (2012, p. 203).

A pergunta “O que me ensinei?” produz sentido adverso ao que se pode sugerir “O que me ensinaram?”, até porque o enunciado supõe um autoaprendizado ou uma inter-relação subjetiva, na qual o conhecimento é um encontro consigo mesmo, sinal de autocompreensão ou reflexão sobre o mundo. Além dessas vistas quase poéticas sobre o autodidatismo humanista, Benedito Nunes ensina a si mesmo a jamais abordar um assunto sem o

conhecimento adequado. Isto é, nesta noção, o professor têm de ter pleno domínio de suas competências, da “responsabilidade universitária” (DERRIDA, 1999) e, ao ser indagado sobre um tema ainda inalcançável, assumir sua inaptidão.

Benedito Nunes é justamente o professor que indaga, duvida, questiona, problematiza. Também ensina este exercício filosófico de não haver exatidão nem pureza nas teorias aos seus alunos. “O que ensinei aos estudantes? Ensinei-lhes a duvidar de tudo, a tudo interrogar adequadamente com conhecimento de causa” (2012, p. 371).

Este discurso coloca Benedito Nunes na trilha do humanismo clássico que entende o conhecimento como uma espécie de iluminação, posto que o saber institucionalizado favorece uma compreensão expandida do mundo e que alcança o outro. Na prática docente, Benedito Nunes ensina e aprende, pois estes polos não podem ser desarticulados, assim aprende para ensinar, ensina para aprender. Esta ideia está traduzida nos escritos de Vitor Sales Pinheiro:

Uma vida filosófica, dedicada à busca e a disseminação do saber, ocorridas de forma simultânea e indissociável, em que aprender e ensinar se confundem no mesmo gesto de atenção à vida. Autodidata, Benedito Nunes formar-se formando, aprende para e no ensinar, conferindo a palavra formação o duplo aspecto, da formação formativa de alunos e leitores, e da dinâmica existencial de uma consolidação de uma vida filosófica (2009, p. 26)

Se Benedito Nunes avalia nos discursos da década de 1960 e 1970 que a Universidade precisa de uma melhor estrutura, espaços mais bem equipados, com professores mais bem preparados em “didática”, não associa esta análise do contexto educacional aos problemas advindos das práticas sociais. Quando destaca que ensinou os alunos “a duvidar de tudo” (NUNES, 2012, p. 371), “a tudo interrogar adequadamente com conhecimento de causa” (Idem). Esta não é uma problematização evocando questões ligadas à prática social, mas uma assimilação, que significa ter o domínio do conhecimento aprofundado, para aprender criticamente e transmitir.

O aluno precisaria aprender com o professor, com a leitura das obras universais, instrumentalizar-se com os conteúdos culturais para, com pleno domínio, ter condições de ensinar a ensinar, de aprender a aprender. Apesar da relação com as ideias da escola nova, não há um deslocamento do eixo do conteúdo para o enfoque no método, no processo, no estímulo do aprendizado em grupo, tal qual postulou Maria Montessori (1870 – 1952). O método do “aprender fazendo” em Benedito Nunes tem mais relação com uma pedagogia voltada para o

professor intelectualizado, autônomo, autodidata, do que para o aluno livre e espontaneamente motivado em uma situação de experiência. O professor “ensina ensinando”, “aprende aprendendo”, porém o aluno continua aprendendo com o professor, não a partir das condições que o estimulam.

A autoaprendizagem em Benedito Nunes é mais uma categoria de homens e mulheres excepcionais do que um processo educativo estimulante, estimulado pelo professor e pelo ambiente universitário. O aluno, em uma situação dialogante com o professor, não é como no interacionismo construtivista de Jean Piaget (1896-1980), um processo participativo e ativo; é bem mais o resultado de uma mediação do saber. O professor se autodesenvolve, o aluno aprende e pode, depois de todo conhecimento obtido, transpor o mestre. Os papéis, então, estão definidos e não se alternam.

Dermeval Saviani (1986), um filósofo da educação, pode ser um representante mais próximo da concepção presente nos discursos de Benedito Nunes. Não é possível apontar classificações precisas, mas identificar pontos de convergência entre os dois e também dissensões. Assim, a ideia de Benedito Nunes está, pois, em um entrelugar, que contempla traços dos dois blocos que Saviani (1986) classifica como teorias não-críticas e críticas da educação. Em relação às teorias tradicionais ou essencialistas, Benedito Nunes se inclina, por vezes, ao conteudismo, demonstra, ao descrever o papel do mestre, que a transmissão do conhecimento é um legado cultural, socialmente elevado, e advém, sobretudo, de intelectuais dotados de uma experiência universalista do saber. Saviani (1986) analisa o movimento: “O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, sendo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”. (SAVIANI, 1986, p. 10). A ideia de equalizar a sociedade, além de essencialista, também acredita na universalização do conhecimento e que há determinados objetos, como os clássicos literários e os estudos filosóficos, indispensáveis à formação humanística.

Esta concepção parte do princípio de que o “homem” pode ser aperfeiçoado, como um princípio ordenador, daí se evoca uma espiritualidade e uma inclinação às culturas clássicas:

A característica específica básica da sua essência [do homem] é a racionalidade, através da qual ele compartilha do próprio logos, princípio ontológico, quase divino, que a cultura filosófica grega coloca como princípio ordenador de todo o real. A educação se dirige prioritariamente ao espírito, entendido este como subjetividade racional (SEVERINO, 1994, p. 32).

Esta base filosófica a qual alude também Antonio Joaquim Severino (1994) coloca a razão no centro da teoria e prática educacional da pedagogia essencialista. Esta visão não é só educacional, consiste em uma ideia de “homem”; a educação produz uma convergência para um ideal humano.

A ideia de Educação de Benedito Nunes coloca o docente em uma posição privilegiada no processo educativo. O professor precisa estar preparado, ter se aprofundado nos conteúdos, levar uma “vida livresca”, desenvolver estratégias para ensinar, assumir uma posição intelectual e disciplinada. O agente e guia da inteligência transmite o legado cultural da humanidade e, assim, colabora com a equalização social. Isto é, a formação intelectual e ética pode ser transferida e constitui um elemento humanístico das práticas educativas, por isso esta noção se volve para uma abordagem da pedagogia tradicional ou essencialista.

O principal movimento de questionamento à visão tradicionalista, segundo Saviani (1986) foi a Pedagogia Nova e apontou, não a ignorância como causa da marginalidade e do fracasso escolar, e sim o fato de haver sujeitos rejeitados, ou seja, diferentes no domínio do conhecimento. Esta noção ainda acreditava na equalização. Em relação à Benedito Nunes, na ideia de “Esperança na educação” há algumas passagens que remetem a esta concepção. Então, deve haver respeito às diferenças, à individualidade, a educação geraria um ajustamento ou adaptação entre os indivíduos. Por outro lado, a transferência do intelecto para o sentimento não contempla o pensamento de Benedito Nunes. Sua concepção se mantém fortemente apoiada em uma inspiração filosófica não predominante na Pedagogia Nova. Um aspecto presente na nesta concepção e enunciada nos discursos do professor paraense é a autoaprendizagem, concebida repetitivamente por Benedito Nunes como autodidatismo.

O professor considera importante a ciência e o experimental desde que não se afaste do filosófico, do universal, isto ecoa na noção de humanismo presente no texto “Quase um Plano de Aula”, em que Benedito Nunes aponta que os intelectuais-professores devem ensinar a ensinar no interior de suas práticas. Com regularidade, em várias passagens discursivas, enuncia não ter feito curso de didática, por isso aprendeu a aprender. Salienta também que o autodidatismo se deu na mediação com os alunos e na relação com seus “Mestres” ou “pais espirituais”, mas sugere que o docente não deve somente orientar e estimular os alunos, e sim transmitir a cultura. Isto é, trata da “dialogação” entre professor e aluno, mas acredita na figura do mestre erudito, sábio, com o domínio pleno do processo educativo. Desse modo, entendo que o professor Benedito Nunes transita entre diversas concepções e acaba pendendo mais para uma concepção tradicional, liberalista ou essencialista.

Embora Benedito Nunes apoie a expansão da *Universidade Federal do Pará* para as cidades do interior do Estado do Pará, critique a escassez de recursos das primeiras décadas e fale da necessidade de investimento em publicação (o que significa concordar com ambientes mais estimulantes, questões comuns à Pedagogia Nova), mantém a visão essencialista de que o panorama educacional requer uma capacidade crítico-reflexiva esmerada na figura do professor, uma compreensão ampla do “Mestre” como guia do fazer pedagógico e das necessidades humanas, uma figura idealista, irresoluta, capaz de resolver pela inteligência e agrupamento com outros intelectuais as questões regionais e universais culturais. Assim, o ensino está imerso no professor como bússola do intelecto, regulador das forças. Os discursos sugerem posições sociais diferentes, mas mediativas. O professor e seu aluno têm uma responsabilidade universitária: o professor ensina, o aluno aprende; ambos ocupam uma condição excepcional, privilegiada na sociedade, e, por isso, tornam-se sujeitos de cultura elevada.

Para Saviani (1986) a Pedagogia Nova se tornou exaustivamente uma cultura dominante, presente já no senso comum e que ajudou a alargar a ideia de uma educação de qualidade para poucos, pois sua reformulação atingiu principalmente as instituições controladas pela elite e ajudou a afrouxar a relevância do conteúdo nas escolas da classe dominada.

Além desta ideia de renovação estrutural das bases tradicionais, as mudanças significativas da industrialização e a instrumentalização do trabalho no Brasil, fomentaram o surgimento do Tecnicismo como abordagem educacional muito marcante na segunda metade do século XX, inspirada no pressuposto da neutralidade científica, na ideia de eficiência e de produtividade, “a aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema educacional” (LIBÂNEO, 1990, p. 29).

A ciência e a aprendizagem na Universidade passam a colaborar com a produção de serviços e o aprimoramento do desempenho das forças de trabalho. Benedito Nunes critica o instrumentalismo que atinge as instituições superiores, e enxerga nesta modelagem um dos motivos de cisão entre as humanidades e as ciências, principalmente por considerar que o efeito da tecnização é a superespecialização do científico, o funcionalismo e supremacia dos meios. O papel do professor estaria preso à eficiência, à mera instrução, um controlador e avaliador de resultados. Esta mecanização promoveria uma ruptura com o pensamento criativo, uma passividade do aluno e um controle comportamental.

Por esta centralidade no utilitário, o conhecimento pela técnica, para Benedito Nunes, inibializa o humanismo, porque cria fragmentações e atingem o senso comum, o que gera um desinteresse pela arte, uma frouxidão de conteúdos considerados humanísticos. A ênfase à formação para o mercado, a supervalorização dos resultados, o “saber fazer” tornam-se inventários deste movimento desagregador na educação. Dentro desta discussão, Benedito Nunes situa Hegel e a Morte da Arte e considera necessário retomar um humanismo capaz de combinar o técnico, o científico e as humanidades na Universidade.

Saviani (1986, p. 19) descreve, além das chamadas teorias não-críticas, as crítico-reprodutivistas, as quais postulam o entendimento da educação somente através dos condicionamentos sociais; este movimento estuda as relações de força material entre a educação e a sociedade. As instituições educativas reproduzem, então, os grupos, a luta de classes. Dentro desta categoria, evidenciam-se a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado e a teoria dualista, porém poucas destas abordagens críticas da educação, alinham-se ao pensamento de Benedito Nunes, como, por exemplo, a crítica à cultura de massa, em uma visão próxima à de Marx Horkheimer (1895-1973) e a de Theodor Adorno (1903-1969), que veem com desconfiança o advento das tecnologias, associando a produção cultural à produção de mercadoria.

Segundo Saviani (1986, p. 34), as teorias crítico-reprodutivistas não pretendem resolver a questão da marginalidade, pois entendem que o fracasso, na verdade, é o êxito e a função do próprio sistema que reproduz as relações de produção da sociedade na educação. A dominação e a exploração estão reproduzidas pelas instituições educacionais.

Em relação à educação, Benedito Nunes vê com receio o uso do computador e da internet, principalmente, em relação à leitura e à responsabilidade universitária que deveria estar sustentada na prática livresca. O professor-pensador, inspirado mais em uma filosofia da existência, não vê, tal qual Altusser, a escola e a universidade como aparelhos ideológicos do Estado (AIE) nem as letras, Belas Artes e desportos como AIE cultural.

Entre as teorias consideradas críticas, a Dualista pensa a instituição dividida em duas: a da burguesia e a do proletariado, em que a aparência normalmente sugere unidade e unificação, todavia está cingida pelo capitalismo. Benedito Nunes cita que os cursos da *Universidade Federal do Pará* estão divididos em “primos ricos” e “primos pobres”, em alusão à ideia de que os cursos que recebem mais recursos são os que atendem uma determinada camada da sociedade, já os de humanidades atenderiam uma demanda

socialmente inferior. Por assim dizer, este vislumbre não situa o professor na base de uma concepção crítica da educação.

A concepção enviesada (entre o essencialismo e a dimensão histórico-crítica) vem à tona nos discursos de Benedito Nunes. A democratização da sociedade significa a aquisição dos conteúdos filosóficos e literários pelo aluno, estes saberes seriam essenciais e advindos do professor-intelectual. O papel humanístico do docente é transmiti-los:

Parece-me, pois, fundamental que se estenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo esta máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que estes conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas (SAVIANI, 1986, p. 59).

Na Europa do século XIX, a postura do essencialismo, trouxe a defesa da igualdade em uma perspectiva revolucionária que via como anti-natural (ou anti-humana) os privilégios da nobreza. Esta igualdade essencial entre os homens levou a uma reforma, pois os homens seriam essencialmente livres, esta percepção alterou as concepções de trabalho e, por consequência, de educação. Sobre esta leitura de mundo também a burguesia ascendeu à classe dominante, por assim dizer, as escolas deveriam formar cidadãos e contribuir com a ordem democrática. Por outro lado, já com o poderio nas mãos, a burguesia passou a requerer um processo educativo diferente da classe trabalhadora e as perspectivas renovadas que surgiram depois atenderam a esta necessidade.

Para Saviani (1986), a Pedagogia Nova passou a representar um modelo de instituições educativas reconfiguradas, adequadas aos novos privilegiados e legitimadora da desigualdade; esta seria, pois, a passagem da essência para a existência. Segundo esta ideia, as diferenças que deveriam ser respeitadas, a ideia de haver uns mais ou menos aptos e a crença nos interesses distintos, deu à pedagogia da existência um caráter reacionário.

A concepção de Saviani (1986) sugere, então, que o ensino tradicional estaria a favor da igualdade essencial perdida, mas a classe revolucionária não seria mais a burguesia, mas os dominados. O autor considera ainda haver um caráter científico no tradicional e um pseudocientífico nos métodos novos. Segundo esta leitura, os métodos mais eficazes passariam pelos processos de obtenção do conhecimento tradicional. Benedito Nunes acredita bem mais na transmissão da cultura, no domínio pleno que o professor tem dos conteúdos.

Por esta razão, a ideia de educador em Benedito Nunes não é de um intelectual transformador. Benedito Nunes não é crítico em uma acepção ampla da Teoria Crítica da

Educação, principalmente por sua concepção não se encaminhar para uma proposta de transformação histórico-social do contexto educacional e social. O humanismo alargado, sugerido pelo professor, não se volve para os interesses do popular, por outro lado, mantém o domínio da cultura letrada sobre qualquer outra estrutura de resistência. O trabalho do docente e o aprendizado do aluno da Universidade são, portanto, condições elevadas, às quais só deveriam galgar os melhores da sociedade. O trecho abaixo, claramente, indica como Benedito Nunes se considera um intelectual que pouco deve à Universidade; o que contradiz a regularidade nos discursos da máxima: “aprender ensinando”. Os enunciados deixam evidente o posicionamento sobre o lugar que ocupam os sujeitos da educação na Universidade:

Nesse ponto, faço questão de dizer que pouco ou nada devo à Universidade. Escrevi sempre em casa, em geral consultando os meus próprios livros, a maioria dos quais a instituição não tinha.

Nos últimos tempos que lá passei, antes de aposentar-se, pugnei contra o populismo reinante, a contrafação interna da democracia (quando não se tem democracia na sociedade, tenta-se recuperá-la intramuros), o novo didatismo, muitas vezes disfarçando a incompetência e a negação do elitismo próprio às Universidades. Não pode a instituição universitária abdicar da escolha seletiva dos melhores; nesse sentido ela é elitista e sê-lo-á enquanto subsistir como Universidade. (BENEDITO NUNES, 2012, P. 371).

Nos discursos, está enunciada uma qualificação do trabalho intelectual que, no mínimo, omite a condição humana do trabalho não intelectual. Se há um pensamento pedagógico no conjunto dos discursos de Benedito Nunes, este não propõe uma superação de desigualdades, mas a equalização dos sujeitos por meio da transmissão de conhecimentos. O humanismo de Benedito Nunes não sugere, por sinal, uma proposta pedagógica, está sustentado na atenção à formação intelectual e ética, na figura do professor como sujeito central, em estado de consciência e reflexão. A crítica, de acordo com Benedito Nunes, é uma abordagem de inspiração filosófica como em Kant (2008), não propriamente sociológica.

Ao docente deveria caber, além do domínio da ciência, do técnico-científico, uma formação filosófica. Isso significa também sua inserção em um projeto antropológico. Severino (1994, p. 40) relaciona esta percepção ao humanismo: “A educação só ganha sentido pleno a partir de uma visão de totalidade, que articula o destino das pessoas ao de toda a comunidade humana”. Severino (1994) também salienta a necessidade de uma formação política, de uma “consciência social”, segundo a qual se estabeleçam condições para que a ação pedagógica compreenda o tecido social, em um projeto político amplo. A educação, nesta concepção, teria de levar os sujeitos a uma intervenção social, com domínio de

metodologias, instrumentos e técnicas mediativas. Há ressonância deste pensamento de Severino (1994) nos discursos de Benedito Nunes, em especial, na “A Esperança na Educação”, principalmente por haver nesta noção confluências do essencialismo e de uma perspectiva histórico-crítica.

Os discursos de Benedito Nunes oscilam no pleno domínio da condição e experiência pedagógica, segundo Severino (1994), uma reflexão filosófica sobre a educação deveria contemplar reflexões sobre conhecimento escolar, organização dos conteúdos, acesso ao conhecimento, legitimação de valores e formações culturais no processo educativo, sobre as formas dominantes de saberes institucionalizados. Estas reflexões mais amplas sobre a ação pedagógica não são aprofundadas nos discursos de Benedito Nunes, nem tem regularidade nos enunciados em que o humanismo surge como proposta de superar a crise na Universidade.

intelecto (na transmissão de conteúdo próprio do ensino tradicional), ora indicam um movimento filosófico de mediação entre professor e aluno, que abrange o historicismo, o existencialismo e a fenomenologia, movimentos não-tradicionais, os quais trazem nuances mais sociais e menos essencialistas. O pensamento de Benedito Nunes sobre a Educação indicam formas descontínuas, por vezes, contraditórias. Esta dificuldade de situar a concepção do professor em um bojo de teorias com linhas mais claras também torna inapto o seu alinhamento fidedigno aos autores da educação.

Não é possível apontar classificações precisas, mas identificar pontos de convergência entre Benedito Nunes e, por exemplo, o humanismo moderno de Saviani, segundo o qual, os sistemas educacionais, ao criticarem a educação tradicional, tornaram-se o próprio instrumento da desregulada relação de classes capaz de refletir a desigualdade social e oferecer dispositivos de melhorias da qualidade de ensino à elite. Desse modo, o acesso a um ensino renovado, não tradicional, acaba não atingindo os rejeitados, sendo um lugar ocupado pelos que já detinham o poder.

Saviani (1986) considera as teorias não-críticas ilusórias e as críticas (crítico-reprodutivistas) impotentes, porém seu esforço não resulta em uma teoria de perspectiva renovada, capaz de responder aos problemas educacionais diante das condições históricas e contraditórias da segunda metade do século XX. Benedito Nunes também não vai além das inclinações ao tradicional, embora sua experiência esteja perpassada pelo existencialismo e pela hermenêutica, logo, uma ideia enviesada, sem uma filiação ampla a uma teoria educacional.

Educar é também uma vocação como o filosofar. No curso desta reflexão histórica pela relação entre ensino e filosofia, Benedito Nunes representa a concepção crítica kantiana que não é propriamente educativa, e explicita que ensinar filosofia é ensinar a filosofar. Assim, o ensino deve buscar o conhecimento espelhado na consciência, não somente transmitido, recebido, mas religado ao ser ou ao espírito, tal qual Hegel (1994).

A consciência filosófica que supera o senso comum marca a reflexão crítica do sujeito diante do mundo. Como Benedito Nunes fala da educação a partir de sua concepção filosófica, a ideia de que o saber está a serviço do “homem” está mergulhada em noção de humanismo e experimentada em sua trajetória intelectual, categorias que esta tese tomou como centrais na constituição do pensamento educacional do professor-pensador. A reflexão filosófica surge nos discursos que compuseram esta tese, porque os primados da filosofia exercem um papel central na crítica de Benedito Nunes, pois se imiscui em questões humanas

que envolvem as organizações humanas, os sistemas educacionais; é fundamental, pois, que entre os problemas do existir estejam filosoficamente também as questões nevrálgicas que atingem o contexto educacional de que participamos.

Benedito Nunes propõe uma aproximação na Universidade entre as humanidades, as ciências e as técnicas, como superação da fragmentação do conhecimento e um humanismo alargado. A noção de educação, apresentada no interstício de quase meio século (de 1960, Discurso da *Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras* a 2009, Discurso de Agradecimento pelo recebimento da Titulação de Doutor Honoris Causa pela *Universidade da Amazônia*), me soa bem mais essencialista, tal qual a “Teoria da curvatura da vara”, proposta por Lênin e que serviu de metáfora à Saviani (1986, p. 41): “Quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. Saviani (1986) em “do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência” tenta refutar a ideia de que o essencialismo é retrógrado e que a Pedagogia Nova representa avanços.

Sabemos que a pedagogia nova privilegia a existência sobre a essência (SAVIANI, 1986, p. 42) e que esta última está principalmente focada no intelecto. Há, logo, uma inclinação ao tradicional nos discursos aqui analisados. Pode-se dizer resultantes de uma concepção filosófica com contornos essencialistas, considerados por Libâneo (1990) como teoria liberal, (talvez o termo mais adequado seria liberalista).

Benedito Nunes não pensa uma educação libertadora, por meio de um método dialógico ativo entre professor e aluno, como Paulo Freire (2002), segundo Benedito Nunes, ambos são aprendizes, dialogam, porém somente o professor ensina. A educação não é horizontal, sem diferenciação entre os sujeitos. Embora professor e alunos estejam envolvidos em situação de diálogo, a conscientização não é o plano central do processo, pois os conteúdos são baseados na cultura universal, “autêntica”, geral, não partem da problematização dos problemas reais dos alunos.

Neste sentido, quando Benedito Nunes sugere que quem aprende consegue ensinar e quem ensina consegue aprender, o professor está se referindo à possibilidade dos sujeitos serem autônomos como autodidatas, com a liberdade essencial para adquirir os conhecimentos acumulados pela humanidade. A conversação, então, constitui-se um elemento que aproxima a ação pedagógica de ensinar e a de filosofar.

Neste sentido de elevação como liberdade essencialista, a ideia de educação de Benedito Nunes se inclina para a pedagogia histórico-crítica, segundo a qual os

conhecimentos e saberes universais são essenciais a todos os indivíduos. Saviani (2003) acredita que a universidade, como instituição tal qual a escola, está determinada por condicionantes socioeconômicos e políticos, mas pode promover uma transformação social. O professor Benedito Nunes não chega a colocar em xeque a possibilidade de ascensão social por meio da educação, de transformação da realidade, mas acreditava na necessidade de formação ética, na ação pedagógica capaz de construir pessoas críticas, autônomas e conscientes, principalmente por meio dos saberes institucionalizados.

O conhecimento universal do qual trata Benedito Nunes não se restringe também ao enciclopédico como sugere em relação à “cultura geral”, significa uma historicização e uma reflexão filosófica sobre a aquisição do saber. Um aspecto aproxima Benedito Nunes da teoria histórico-crítica proposta por Saviani (2003): ao professor não caberia transmitir conteúdos populares, mas próprios da cultura letrada, “autêntica”.

Saviani (2003) sugere que o meio de a classe trabalhadora assumir um papel socialmente mais elevado é tendo acesso ao conhecimento próprio da classe dominante. Benedito Nunes não envereda nos discursos para esta possibilidade de o aluno se emancipar e, tomado de saberes institucionalizados, adquirir espaço de lutas sociais. Entende que a Universidade deve selecionar os melhores e, neste sentido, o “espírito universitário” é elitista.

Nos discursos analisados, pode-se compreender que, tal qual a perspectiva histórico-crítica, a relação do professor com o aluno é mediativa, porém os papéis não são horizontais, o professor é autoridade competente, domina as condições necessárias para a apropriação do conhecimento. O saber objetivo do docente precisa se tornar, pela experiência didática, um objeto capaz de ser assimilado, e em constante construção pela humanidade. O papel do aluno não é passivo, como participante do processo, tem autonomia para alcançar níveis elevados pelo autodidatismo e organização do saber, porém este resultado depende do esforço, no envolvimento com o mestre, orientador e guia do processo educativo.

A consciência filosófica, então, torna-se uma questão imprescindível sugerindo, tanto em Saviani (1986) quanto em Benedito Nunes, a “curvatura da vara” pendendo para o tradicional: “Os pais das crianças mais pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos” (SAVIANI, 1986, p. 53). Esta concepção, de sobremaneira, traz para o centro o esforço, a disciplina, a ideia de que o professor deve garantir a aquisição do conhecimento, e que há, essencialmente, determinados conteúdos melhores, capazes de humanizar e tornar o sujeito ético, intelectualizado, distinto dos demais “ignorantes”. Assim, o ensino não-essencialista, pois, tornar-se-ia não

humanístico; ao omitir tais conhecimentos não democratizaria, porque inviabilizaria sua condição de liberdade. O professor deveria, assim, com consciência, assumir a autoridade e fazer os alunos ascenderem, tornarem-se também dominantes, assimilando a cultura universal da humanidade.

Por isso, para Saviani (1986), a vara está torta para a Pedagogia da Existência (Escola Nova) quando deveria pender para a da Essência. O ponto “correto” da vara seria uma inclinação para o tradicional, para a transmissão de conteúdos. Em Benedito Nunes, os discursos enunciam justamente uma tendência ao essencialismo, porém considero que, embora exista esta disposição, a concepção do professor-pensador paraense está ainda em um entrelugar, pois não se coaduna com todas as linhas gerais deste movimento e também traz marcas de uma perspectiva histórico-crítica.

Saviani (1986) propõe uma “teoria revolucionária” (depois chamada de histórico-crítica) que demonstra confluência com este pensamento enviesado, descontínuo. A ideia de Educação de Benedito Nunes admite idas e vindas, mas, como é de inspiração filosófica, está predisposta a uma consciência e a uma historicização determinadas objetivamente pelo caráter tradicional.

Saviani (1986) considera que a concepção essencialista é igualitarista e a Pedagogia Nova é uma pedagogia que, politicamente, sucumbe às diferenças. Considera o ingênuo estado de consciência das duas que não vê os condicionamentos sociais, assim, vê ingenuidade e idealismo. Em defesa de uma igualdade essencial que atenda às mudanças históricas, as camadas trabalhadoras precisariam de uma igualdade formal na educação, isto é, ter acesso à cultura dominante, por isso enfatiza a relevância de transmissão de conhecimento, de conteúdos culturais, como uma marca revolucionária ainda do essencialismo que permitiria uma igualdade real.

Nos discursos de Benedito Nunes esta concepção não está explícita, mas pode ser evidenciada na descrição, por vezes, contraditória do humanismo alargado. O professor ativa uma identificação com o universal, como processo de combinação entre a técnica, a ciência e a arte. Coloca as atividades dos intelectuais da Amazônia, como resultado de uma autoaprendizagem quase espiritualista, e enaltece o engajamento deles em redes de sociabilidade. Reduz a relação entre educação e sociedade a uma atitude filosófica individualizada. Descreve o ensino a partir das confluências entre as visões filosóficas do espírito, tal qual Hegel (1994) e as existencialistas como Heidegger, na sugestões de combinar o intelecto (a essência) e a historicização, em um pragmatismo das ciências, com

predominância do filosófico sobre o lógico, da consciência sobre a ignorância. Coloca na centralidade o humanismo como elemento regulador e revolucionário das questões educacionais.

A “pedagogia revolucionária” de Saviani (1986), embora não signifique concretamente nenhuma grande reforma nos processos educativos, está no entrelugar da concepção de Benedito Nunes, viesada para o essencialismo, sem deixar dialogar, parcialmente, com a perspectiva histórico-social. Está no interstício entre uma concepção humanista moderna e o humanismo tradicional.

A concepção de Benedito Nunes entende o condicionamento da educação, mas não propõe nenhuma transformação social, pois a vê como um produto secundário da cultura, relacionado com a sociedade. Segundo Saviani (1986), a concepção “revolucionária” estaria além da essência e da existência, e seria radicalmente nova. Seria uma superação da autonomia e da dependência das condições da sociedade. Benedito Nunes se situa apenas, parcialmente, neste último aspecto, pois recorrentemente trata o autodidatismo dos intelectuais, dos professores e dos alunos como um elemento vigoroso na constituição da educação. Ainda assim, o professor-pensador não é a favor do afrouxamento da disciplina e da secundarização do conhecimento, resultantes dos excessos da Pedagogia Nova. Embora, Benedito Nunes faça alusão nos discursos ao diálogo na relação entre professor e aluno, sua noção não cabe em uma percepção Freirena, construtivista, pois não está a serviço dos interesses populares.

Tanto Saviani (1986) quanto Benedito Nunes pensam uma mediação, uma educação conscientizadora, que vai do processo de descoberta de novos conhecimentos (o científico) à transmissão e assimilação de conhecimentos (o ensino). A mediação requer uma organização dos meios e uma atividade concreta, tal qual “A Esperança” diante de uma “visão planetária do mundo”; as crises requisitam uma ação dialética diante das muitas mudanças, econômicas, científicas, sociais, tecnológicas; o que produz um efeito e exige uma perspectiva humanística renovada de resolução dos paradigmas educacionais.

Esta mediação e esta historicização necessária presente nos discursos revelam como a noção de Benedito Nunes combina tendências. Os enunciados indicam o enviesamento da concepção de Benedito Nunes para o tradicional, todavia há passagens que demonstram o atravessamento pela perspectiva histórico-social, identificada com uma superação da visão somente científica e técnica da realidade e que anseia também transpor o espiritualismo essencial. A condição do “homem” é pensada como a de um sujeito objetivado, uma entidade

natural e histórica, marcada por condições objetivas de existência, mas que produz uma práxis sobre elas (SEVERINO, 1994, p. 34). “A educação passa a ser proposta com processo, individual, coletivo, de constituição de uma nova consciência social e de restituição da sociedade, pela rearticulação de suas relações políticas”. (Idem).

Antonio Joaquim Severino (1994), ao refletir sobre os três aspectos da Filosofia da Educação, o antropológico, o epistemológico e o axiológico, entende que o papel da área é de construir um sentido profundo dos sujeitos envolvidos na Educação, pois a perspectiva da área deve atender à condição básica da existência humana, que é a sua historicidade. Os sujeitos da Educação não poderiam ser reduzidos a um modelo combinado de estado da “natureza humana” universalizante e de máquina necessária ao sistema de produção material. A filosofia contribui no contexto educacional à medida que atende o sujeito pelo viés de uma antropologia filosófica, capaz de apreender as mediações histórico-sociais. No caráter epistemológico, a área discute também questões que envolvem processos de produção e transmissão de conhecimento no ensino, o que prevê mediações subjetivas, que envolvem uma atividade de consciência e de compreensão da natureza interdisciplinar presentes nas práticas dos sujeitos. A conjunção destas ideias-forças da Filosofia da Educação apontam para uma reflexão filosófica que deve propiciar ao profissional da educação condições de explicitar e entender o projeto educacional em curso nos sistemas de educação.

Ouso dizer, embora soe arriscado, que Benedito Nunes não é também um filósofo da educação, mas um educador-filósofo, professor-pensador. Seus discursos não chegam a refletir profundamente sobre os aspectos mais amplos da condição dos sujeitos e processos educacionais, como sugere Joaquim Severino (1994). A ideia de Educação de Benedito Nunes tem na centralidade um humanismo afetado por estes dois paradigmas: o da essência e o da existência. E, como crítico enviesado, também pensa o contexto educacional por meio da historicidade, um dos elementos histórico-sociais da Filosofia da Educação.

A formação filosófica se coloca como um âmbito teórico da Filosofia da Educação que colabora com a ideia de que o conhecimento gera o amadurecimento humano do educador, não só por erudição ou academicismo, mas por uma condição existencial, caberia à área explicitar e explorar o significado da condição humana no mundo (SEVERINO, 1994, p. 39).

Antônio Joaquim Severino (1994) vê na reflexão filosófica educacional uma observação além da relacionada à condição existencial, dá ênfase ao aspecto histórico-antropológico das ações pedagógicas, pois estas nos levariam a perceber a organização social, a intervenção sobre a natureza, o que promove uma existência mediada. Estas relações

indicam que os indivíduos ocupam lugares, em que uns são privilegiados, pertencem ou não a grupos com alto coeficiente de poder. As relações que os homens constituem entre si formam a sociabilidade, âmbito que compreende uma prática política, histórica e social.

Benedito Nunes dá atenção significativa à sociabilidade na descrição de sua trajetória intelectual e docente. A válvula propulsora do pensamento educacional do professor-pensador é justamente a mediação com os grupos intelectuais e com os alunos na Universidade. A representação simbólica da realidade, da cultura, do seu agir no campo filosófico e educacional, apreendida a partir da mediação, está materializada na escrita de Benedito Nunes, sobretudo, quando o interesse do professor se expande para além das suas especialidades maiores: a literatura e a filosofia. Severino (1994) considera que três elementos são indispensáveis para pensar a mediação: o trabalho, a sociabilidade e a subjetividade. Estes planos estão integrados, sustentam as mediações humanas, são intercambiantes e, como práticas produtivas, evocam a esfera social e a cultura simbólica. Benedito Nunes, em parte, lança reflexões sobre a sociabilidade e a subjetividade, em análises que apresentam, pelo estilo dos ensaios, um tom confessional e didático, porém não discutem questões relativas à trabalho na Educação.

A crise da Universidade que Benedito Nunes salienta surge, primeiramente, da falta de clareza em relação ao papel das instituições no momento histórico atual. A falta de uma definição no papel da instituição, de trabalhar com o saber institucionalizado, indica também o lugar periférico das humanidades no interior das instituições contemporâneas, tão marcadas pelas relações materiais.

A educação universitária nesta ótica da essência deveria estar em prol da humanização, o conhecimento integraria os membros da sociedade harmoniosamente. Libâneo (1990, p. 22) analisa que a ênfase à transmissão e assimilação do aspecto cultural esconde a diferença de classes, ingenuamente sugere uma igualdade de oportunidades, o que não leva em consideração a desigualdade de condições. Libâneo (1990) intitula liberal a teoria não-crítica ou essencialista, pois justifica o capitalismo, permite pensar a sociedade perfeitamente ajustada, na qual as pessoas cumprem um papel e só precisam se adaptar; a responsabilidade de inserção social estaria no indivíduo. Assim, o professor tem a missão de ensinar os aspectos essenciais da cultura dominante e o aluno tem de se esforçar, pois lhe compete aprender e ter condições de estar entre os melhores da sociedade.

Os discursos de Benedito Nunes também materializam as concepções de um professor a partir de sua prática docente, por isso a combinação entre concepções de educação também

resultam de um conhecimento não aprofundado na área, mas abrangido na práxis educativa e na trajetória intelectual.

O humanismo de Benedito Nunes crê na integração dos sujeitos na sociedade por meio de uma formação ética e intelectual; nesta direção, o ensino contribui com a difusão dos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade. O professor dispõe do acervo cultural, compete-lhe a responsabilidade transmissora; ao aluno, cabe a liberdade de aprender, de autoensinar e, por uma tradição filosófica, superar o mestre. O papel da instituição é, pois, a preparação moral pelo intelecto, desta experiência decorre a posição do sujeito na sociedade. (LIBÂNEO, 1990, 23). Neste íterim, o compromisso da educação, nutrido na figura do professor, é de transmitir a cultura considerada “autêntica”.

A seleção dos conteúdos ou do conhecimento a ser “transferido” não tem relevância com as práticas sociais, representam a cultura universal, filosófica, a “cultura geral”, a literatura, a arte, a antropologia, a psicologia. Por isso, a atenção dos alunos à exposição oral do professor que detém a experiência e a consciência. A concepção de Universidade está inserida nesta ocupação do campo cultural, da formação dos guias da *intelligentsia*. A existência da instituição depende justamente da capacidade de assumir este papel, formar os “homens” de letras.

O professor, em suas práticas discursivas, recorre a traços da crítica filosófica para a investigação, a pesquisa e descrição dos objetos. Assim, identificamos quatro vias do conhecimento filosófico comuns nas concepções de Benedito Nunes: a reflexão, a crítica, a descrição e a interpretação (no sentido hermenêutico). A reflexão parte da descrição autoanalítica e autobiográfica do autor, em um gesto de conhecimento de si e da área, pela experiência e pela trajetória.

Falta à perspectiva de Benedito Nunes, além de uma abordagem filosófica mais bem delienada, sobretudo, uma visão da Educação e da Cultura mais antropológica e social.

Em uma visão mais antropológica da educação, como assegura Stuart Hall (2006), a cultura cria condições de transformação social e dá base para o acesso do povo a uma efetiva transformação das estruturas do poder. Para Carlos Rodrigues Brandão (1986), existe um comprometimento político da escola com uma dimensão antropológica da Educação. Paulo Freire (2005) e Brandão (1986) falam da dialética da dominação. Entendem que a Educação extrapola a relação com a escola, e a educação popular propõe uma revisão do sentido da educação e da direção em que os indivíduos produzem o conhecimento. Não existe propriamente um modelo único de educação que funcione, mas um domínio de ideias e

práticas que entendam as diferenças sociais significa também um compromisso com o povo e o combate aos modelos de opressão educacional, em direção a uma concepção libertadora que assimila as lutas e uma dimensão emancipatória dos sujeitos. É uma ingenuidade, desse modo, acreditar que uma cultura erudita se opõe paralelamente a uma cultura popular, em seu comprometimento político, a educação, em suas tantas áreas e ramos, educação do campo, de jovens e adultos, a básica, a superior, a indígena, quilombola, ribeirinha, deve agir no entendimento das tantas classes sociais e das identidades culturais.

Para Brandão (1986), onde estiver o homem estará a cultura, ou melhor, as multiculturas. Sabemos que o sentido de Educação ultrapassa os muros da escola, sendo assim, pensar a educação escolar é também entendê-la como lugar destinado a promover a cultura ou determinadas ideias de cultura, a dominante ou a popular. De maneira mais complexa, deveriam abranger um aspecto multicultural, pois, para Stuar Hall (2006), os multiculturalismos são estratégias políticas utilizadas para minimizar os problemas gerados pela existência de tantos grupos sociais.

Estas concepções do comprometimento político, das multiculturas, de compreensão das identidades não surgem nas reflexões filosóficas de Benedito Nunes sobre a Educação ou são referenciadas apenas como alusão histórica aos movimentos intelectuais do século XX.

O pensamento de Benedito Nunes se materializa na escrita do gênero ensaio, na singularidade própria do estilo. Deste conjunto, de um lugar discursivo e assumindo uma posição no processo enunciativo, Benedito Nunes fala sobre a educação, sobre sua trajetória conectada a redes de sociabilidade. Em momentos discursivos nas instituições, (re)ativa a memória em tributo a seus “pais espirituais” e em diálogo com seus “mestres”. Desta incursão trabalhosa, a figura do mestre sempre buscado emerge: um humanista, universalista e autodidata.

As observações de Benedito Nunes sobre cultura foram imprescindíveis para esta pesquisa porque formaram a base do pensamento crítico-filosófico, pois seu papel de intérprete da cultura está imerso na atitude do professor-pensador, em cujo ensinar-pensar se perfaz um *ethos discursivo*; o humanismo surge como sinal da cultura. A ideia de cultura autêntica, geral e letrada são as que importam ao professor, e delas devem se ocupar os saberes institucionalizados na Universidade.

A pedagogia humanista está interessada, sobremaneira, no desenvolvimento humano pela crença no conhecimento. Ao longo do tempo, foi marcada pelos ideais neoclássicos, iluministas e republicanos, como estreitamento da consciência, da ética, da cidadania,

organismo de uma racionalidade. Desse modo, caberia ao homem se distanciar da condição animal e inserir-se na cidadania, o que pressupõe uma mediação entre mestre e aprendiz, um autoaprendizado, uma coesão entre meios, processos políticos e administrativos, uma gestão dos conteúdos morais, pelo viés dos conhecimentos essenciais, e, diante dos paradigmas atuais, uma confluência entre as ciências, as humanidades e a técnica.

Os aspectos da condição humana, segundo os quais o conhecimento alcança a formação ética necessária para o humanismo, estão latentes na ideia da educação essencialista ligada à cultura formal. Os discursos sobre a Educação de Hegel (1994, p. 60) também escritos de maneira circunstancial, evocam um traço comum a Benedito Nunes. A cultura formal aplicada na Educação atinge uma função reguladora da condição humana, baseada em ações éticas que apontam para determinações sociais e a formação de sujeitos melhores para a sociedade.

Benedito Nunes nos discursos que proferiu na Universidade se autobiografou dando ênfase ao sujeito professor e ao seu protagonismo na história das instituições; sua existência filosófica e sua “responsabilidade acadêmica” demonstraram o que chamou de espírito universitário dedicado “à busca e à disseminação do saber, ocorridas de forma simultânea e indissociável, em que aprender e ensinar se confundem num mesmo gesto à vida” (PINHEIRO, 2009, p. 26), daí o caráter humanístico do intelectual, no qual a cultura e a Amazônia encontraram representação, um intelectual híbrido, como o próprio Benedito Nunes descreveu: “Não sou um duplo, crítico literário por um lado e filósofo por outro. Constituo um tipo híbrido, mestiço das duas espécies. Literatura e filosofia são hoje para mim, aquela união convertida em tema reflexivo vivo” (BENEDITO NUNES, 2012, p. 292). Então, ousa afirmar que esta categoria “professor-pensador” é outro tipo híbrido que Benedito Nunes também assume e no qual o humanismo se encarna, em uma ideia de educação pendendo para o essencialismo.

O posicionamento discursivo do professor-pensador reduz o regionalismo a particularidades sociais e geográficas, propõe uma demarcação confusa entre o regional e o universal. O posicionamento do professor coloca a universalidade como necessária à Universidade, mas não consegue delimitar as linhas que dividem o localismo do global. Em práticas discursivas, legitimadas pelo engajamento intelectual, pela trajetória, a voz do professor-pensador assume uma condição de autoria provisória para falar da educação, em lugares demarcados pela valência do discurso.

Em função da força da escrita e da prática oral que Benedito Nunes desempenha como professor, sua visão de mundo incorpora um conjunto de noções que lhes são entregues pelas leituras de filosofia e literatura e pela experiência compartilhada com os amigos professores e mestres, coadjuvantes de sua história. Assim, como intelectual entre intelectuais, o professor-pensador passa a ser reconhecido como membro de uma comunidade pequena de pessoas renomadas, cujo ponto de vista é privilegiado e reconhecido socialmente no interior das instituições e nos setores da cultura letrada. Sua função como mestre se expande para além da sala de aula e passa a legitimar um posicionamento discursivo.

A posição que ocupa na história das instituições lhe confere credibilidade, mas sua voz resvala, vez ou outra, em um pessimismo cultural ao tratar dos intelectuais da região. Quem sabe pela visão universalista, o humanismo de Benedito Nunes sugere uma renovação ampliada, etnocêntrica, de fora para dentro, e que não parece resolver as crises no contexto educacional, mas acentuar o preciosismo. As virtudes próprias do humanismo são ressaltadas e, de certo modo, parecem recair em uma experiência eurocêntrica, o sentido discursivo nos encaminha quase sempre para uma perspectiva filosófica e elevada de si e de determinados grupos. Assim, a finalidade ou a razão de ser da educação seria a produção e transmissão do conhecimento e da cultura tida como autêntica.

Os discursos de Benedito Nunes apresentam uma construção linguística que não deve ser estudada apenas em relação a seu sistema interno, visual, sonoro, linguístico ou estético, mas como uma prática discursiva, produzida por um sujeito concreto em diálogo com sua formação, na qual se manifestam competências socioideológicas. Como pensa Lilia Chaves, em introdução do livro “Amigo Bené”: “No caso particular da vida de um escritor – crítico literário e filosófico –, seus textos também contam a sua história, pois são intersecções entre pensamento e realidade” (2011, p. 12). A tradução desta linha fronteira entre pensamento e realidade está na materialidade discursiva e no posicionamento que Benedito Nunes assume sobre a educação, que diz também muito de sua história, do pertencimento a uma unidade de geração.

Quando o texto-produto, atividade discursiva, produz um *ethos discursivo*, não significa que ele somente fala de si, mas da sua geração, de um “eu” situado em uma relação com o mundo, também de uma concepção. O próprio Benedito Nunes (2011) enuncia que nenhuma história pessoal é somente biográfica. Pelo menos três gerações de professores, mestres e estudantes compartilharam ideias, aprendizados e foram atores sociais ligados à trajetória deste professor-pensador e leram seus ensaios-aula, dentro e fora da Universidade.

Os discursos de Benedito Nunes sobre a Educação refletem criticamente sobre as suas ações pedagógica e a Universidade, o professor se lança em uma atividade crítica tendo como forças fundantes a sua própria trajetória e a consciência filosófica advinda do universalismo e do humanismo. Estes escopos orientam sua ideia de educação. O caráter da ação pedagógica empreendida (e possível de ler nos discursos) é de uma mediação, característica própria de um intelectual que, em suas atribuições como professor, filósofo e crítico, acredita no conhecimento como elemento essencial da sociedade.

Portanto, a tese defendida é que o humanismo de Benedito Nunes ocupa a centralidade da sua ideia de educação, que pende para uma visão essencialista da cultura, mesmo que, por vezes, atravessada pela perspectiva histórico-crítica. A universidade é o lugar da cultura elevada, a educação é o lugar institucionalizado de transmissão cultural e deve compreender uma visão universalista, também a concepção de professor é de um erudito, autodidata, cujo saber é transferido aos seus alunos em uma dialogação, o guia da inteligência ainda é o mestre, uma figura de posição privilegiada por sua função ética e sua intelectualidade devotada.

FONTES:

BENEDITO NUNES. *O Mundo de Clarice Lispector*. Manaus, Editora do Governo do Estado do Amazonas, 1966.

_____. *Introdução à Filosofia da Arte*. São Paulo, Desa, 1967a. (col. Buriti, 7).

_____. *A Esperança na Educação*. Suplemento Literário, caderno 4, Jornal de Minas Gerais s/d. p. 4.

_____. *A Filosofia Contemporânea*. Trajetos Iniciais. Rio de Janeiro, Ao livro técnico, 1967b. (col. Buriti, 18).

_____. *Farias Brito: Trechos Escolhidos*. Rio de Janeiro, Agir, 1967c. (col. Novos Clássicos, vol. 92).

_____. *O Dorso do Tigre*. São Paulo, Perspectiva, 1969 (col. Debates).

_____. *João Cabral de Melo Neto*. Rio de Janeiro, Vozes, 1974 (col. Poetas Modernos do Brasil, 1).

_____. *Leitura de Clarice Lispector*. São Paulo, Quiron, 1973 (col. Escritores de Hoje).

_____. *Oswald Canibal*. São Paulo, D Perspectiva, 1979 (col. Elos, 26).

_____. *Passagem para o poético: Filosofia e poesia em Heidegger*. São Paulo, Ática, 1986. (Ensaio, 122).

_____. *O Tempo na Narrativa*. São Paulo, Ática, 1988.

_____. *O Drama da Linguagem*. Uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo, Ática, 1989.

_____. *No Tempo do Nihilismo e outros Ensaio*. São Paulo, Ática, 1993a.

_____. *A Morte da Arte em Hegel*. In: DUARTE, Rodrigo (Org). *Morte da Arte, Hoje*. Belo Horizonte, Laboratório de Estética da FAFICH-UFMG, 1993b. p. 9-33.

_____. *A crise do Pensamento: ciclo de preleções*, organizado por Benedito Nunes. Belém: UFPA, 1994.

_____. *Crivo de Papel*. 2 ed. São Paulo, Ática, 1998, (série Temas, 67).

_____. *Hermenêutica e Poesia: O pensamento Poético*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1999.

_____. *Heidegger e Ser e Tempo*. Rio de Janeiro, Zahar, 2002.

_____ & Hatoum, Milton. *Crônica de Duas Cidades: Belém e Manaus*. Belém, Secult, 2006.

____. *João Cabral: A Máquina do Poema*. Organização e Prefácio de Adalberto Müller. Brasília, Editora da UnB, 2007 (col. Letras e Ideias).

____. *Entrevista concedida ao professor Ernani Chaves*. *Trans/Form/ação*, São Paulo, 31(1): 9-23, 2008.

____. *A Clave do Poético*. Organização e apresentação de Victor Sales Pinheiro e prefácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

____. *Ensaio Filosóficos*. Organização e apresentação de Victor Sales Pinheiro. São Paulo, Editora 34, 2010.

____. *Amigo Bené, fazedor de rumos*. Belém. Secult, 2011.

____. Entrevista. “Conversas com filósofos brasileiros”, texto republicado em *In: CHAVES, Lília Silvestre (org.) Amigo Bené, fazedor de rumos*. Belém. Secult, 2011.

____ & PINHEIRO, V.S. (Org.). *Do Marajó ao arquivo: breve panorama da cultura no Pará*. 1a. ed. Belém: Secult-Pa; Ed.Ufpa, 2012.

____ & PINHEIRO, V.S. (Org.) ; HANSEN, J.A. (Org.) . *A Rosa o que é de Rosa*. Literatura e Filosofia em Guimarães Rosa. 1. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2013.

____. *Manifesto por um Teatro-Escola no Pará*, em 10 de março de 1957a, no jornal A Província do Pará, encarte Letras e Artes, Folhetim de Crítica, p. 1.

____. *A província do Pará*, em 10 de março de 1957b. Suplemento Letras e Artes, Caderno 2, p. 2.

____. *Foucault e a Psicanálise*. Apresentação do livro Foucault e Psicanálise, de Ernani Chaves. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1988.

____. *Um roteiro de livros de um sábio paraense*. Entrevista concedida ao jornalista Lúcio Flávio Pinto. A Província do Pará, Belém, 26 de maio de 1991.

____. “Max Martins, Mestre-Aprendiz”, Prefácio do Livro *Não para consolar: poemas reunidos (1952 – 1992)*, de Max Martins, CEJUP, 1992.

____. *Recordando Max Boudin*. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Série Antropologia, v. 9, n. 1, 1994.

____. *Benedito Nunes ensina o caminho de volta, crítico paraense defende a radicalidade dos escritores para afirmar grandeza da Amazônia/ Entrevista concedida ao jornalista José Castello*. O Estado de São Paulo, 27 de jan. de 1996. Caderno 2.

____. *Ética e leitura*. Crivo de papel. São Paulo: Ática, 1998a.

____. *II FotoNorte – Amazônia o olhar sem fronteiras*, 1998b.

____. *O Nietzsche de Heidegger*. Rio de Janeiro, Pazulin, 2000a.

- ____. *Dois Ensaios e Duas Lembranças*. Belém, Secult/ UNAMA, 2000b.
- ____. *O nativismo de Paes Loureiro*. Prefácio de Obras Reunidas, de João de Jesus Paes Loureiro. São Paulo, Ed. Escrituras, 2000c.
- ____. *Crítica Literária no Brasil Ontem e Hoje*, 2000d, p. 51-52.
- ____. *Francisco Paulo Mendes, para além da crítica literária*. O amigo Chico, fazedor de poetas, organização Benedito Nunes, Secult, 2001.
- ____. *Dois mestres e uma só lembrança*. Separata da Revista de Cultura do Pará, conselho Estadual de Cultura, v. 14, n. 1, janeiro de 2003.
- ____. *Prefácio do Livro Rio Silêncio, de Antônio Moura*, São Paulo: Lumme, 2004a.
- ____. *Cultural Center*. Literary Cultures of Latin American: A Comparative History Oxford, 2004b.
- ____. *Discurso proferido em 28 de fevereiro de 2005 e publicado em: Para a história da UFPA: o ensino de biblioteconomia, de Clodoaldo F. R. Beckmann*. Ed. UFPA, 2007.
- ____. *Entrevista com Benedito Nunes*. Trans/Form/Ação. São Paulo, 31(1), pp. 9-23, 2008, p. 22.
- ____. *Meu caminho na crítica*. A clave do poético. Organização de Victor Sales Pinheiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 23-42.
- ____. *Aula inaugural da UFPA em abril de 1999*. Publicado na Revista Asas da Palavra – Especial Benedito Nunes, UNAMA, v. 12, n. 25, p. 385-395, jun 2009b.
- ____. *Estudios de Historia Social de España*. Revista eletrônica. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=532>. Visita em 10 de janeiro de 2015.

REFERÊNCIAS:

AGULHON, Maurice. *La Sociabilidad como Categoría Histórica*. In: FUNDACION MARIO GONGORA. Formas de Sociabilidad em Chile 1840-1940. Santiago do Chile: Vivaria, 1992.

AGABEN, Giorgio. *Enfance et Histoire*, Paris: Payot, 1989.

AUGUSTO, José. “Na estrela” in CHAVES, Lilia. *O amigo Bené: fazedor de rumos/* Belém: Secult, 2011.

ALTUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991).

ALTAMIRANO, Carlos. Dossiê – *História Social dos Intelectuais Latino Americanos*. Scielo, Tempo Social. São Paulo: 2007.

AMADO, Janaína (Coord.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.p. 183-191.

ANDRADE, Andréa Costa de. *Diálogos Filosóficos com Benedito Nunes*. Manaus, Dissertação de Mestrado, UFAM, 2006.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de Manuel Alexandre Júnior; Paulo Farmhouse Alberto; Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. De Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. apud BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Bakhtin: Conceitos-chave. São Paulo: contexto, 2005.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

BARATA, Ruy. Benedito Nunes. *Folha do Norte*, Belém. 24 de dezembro de 1950.

BENDA, Julien. (1867-1956). *Collection Les Cahiers Rouges*, Editions Grasset, Paris, 2003.

BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 1966.

BEZERRA, Denis. *52 anos da Escola de Teatro e Dança da UFPA*. Caderno Você, Jornal Diário do Pará, em 11/05/2014.

BOURDIEU, P. “A ilusão biográfica”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo, Brasiliense, 1990.

_____. “O capital social”. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes, 2003. p. 65-70.

_____. “Os três estados do capital”. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes, 2003b. p. 71-80.

_____. *Razões práticas; sobre a teoria da ação*. Campinas, Papirus, 2003c.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: contexto, 2005.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, S. R: Editora da UNICAMP, 2002.

BRANDÃO, C. R. Educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRAGA, Júnior (Dir.). *MORA NA FILOSOFIA*. Produção: Rede Cultura de Televisão. Belém do Pará, 2010 (54min).

BURKE, Peter, *O que é História Cultural?* Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

CANDIDO, Antonio. “Harmonia de saber e Discrição” in SANJAD, Nelson; SANJAD, Andréa. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Ciências Humanas. Vol.6 n°2 Belém, 2011.

_____. Revista da ADUSP, Junho, 1999.

_____. “Harmonia de saber e Discrição” in SANJAD, Nelson; SANJAD, Andréa. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Ciências Humanas. Vol.6 n°2 Belém, 2011.

CARVALHO, Age. “Benedito”. in CHAVES, Lilia. *O amigo Bené: fazedor de rumos*/ Belém: Secult, 2011.

CASTRO, José Guilherme de Oliveira. *Alguns Aspectos da Crítica Literária de Benedito Nunes*. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, PUC – RS, 1976.

CASTRO, José Carlos. *Professor de filosofia*, O liberal, de 19/12/1999, domingo, caderno “Cartaz”, página 13, Belém (PA).

COUTINHO, Afrânio. “A crítica literária no Brasil”. In: *Crítica e Poética*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

CHAVES, Lilia Silvestre. *Amigo Bené, fazedor de rumos*. Belém. Secult, 2011.

CHAVES, Ernani. *Foucault e a Psicanálise*. Apresentação do livro Foucault e Psicanálise, de Ernani Chaves. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1988.

CHARTIER, R. *A visão do historiador modernista*. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. (orgs.) *Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

CHARTIER, Roger. *História intelectual e história das mentalidades: uma dupla reavaliação*. In: _____. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

_____. *O beijo de Lamourette: Mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990, p. 188.

COELHO, Marinilce Oliveira. *Memórias literárias de Belém do Pará: o Grupo dos Novos, 1946-1952*. Tese de doutorado - UNICAMP: Campinas, 2003.

COURTINE, J-J, “O discurso inatingível: marxismo e linguística” (1965-1985) in: CONRADO, V. L. A. (org.) *Cadernos de Tradução, n. 6. Tradução de Heloísa M. Rosário. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, abr-jun, 1999, p. 5-18*.

_____. *Análise do discurso político. O discurso comunista endereçado aos cristãos*. Tradução de Vanice Sargentini (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2009.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ática, 2010, p. 26-28.

COELHO, Marinilce Oliveira. *Memórias literárias de Belém do Pará: o Grupo dos Novos, 1946-1952*. Tese de doutorado - UNICAMP: Campinas, 2003.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político. O discurso comunista endereçado aos cristãos*. Tradução de Vanice Sargentini (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2009.

CORREA, José Guilherme. “Benedito”. CHAVES, Lilia Silvestre. *Amigo Bené, fazedor de rumos*. Belém. Secult, 2011.

CRUZ, H. de F. (2000). *São Paulo em papel e tinta; periodismo e vida urbana – 1890-1915*. São Paulo, EDUC/FAPESP/AESP/Imprensa Oficial.

DARNTON, Robert. *História intelectual e cultural*. In: CHARTIER, Roger. *O beijo de Lamourette: Mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990, p. 188.

DARNTON, R. (1990). *O beijo de Lamourette*. São Paulo, Companhia das Letras.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano; as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1990.

DERRIDA, J. *A mitologia branca*. In: DERRIDA, J. *Margens da filosofia*. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. *O olho da Universidade*. Trad. Ricardo Iuri e Ignácio Antonio Neis. São Paulo, Estação Liberdade, 1999.

DEWEY, John. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1 / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p.

DILTHEY, W. *Introduction to the Human Sciences*. Edited by R. A. Makkreel & F. Rodi; trad. Michael Neville. New Jersey: Princeton University Press, 1989.

ECO, Umberto. *Semiótica e Filosofia da Linguagem*. Trad. Maria Rosaria Fabris e José Fiorin. São Paulo, Ática, 1991.

EAGLETON, Terry. *A ideologia da Estética*. São Paulo, Zahar, 1993.

_____. *A ideia de Cultura*. Tradução Sandra Castello Branco. 2 ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Depois da Teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. *Marx estava certo / tradução Regina Lyra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FLUSSER, Vilém. *O mundo de Clarice Lispector, de Benedito Nunes*. O Estado de São Paulo, São Paulo, 23 de jun. 1968.

FAIRCLOUGH, *Discurso e Mudança Social*. Brasília, Ed. Da UNB, 2001.

FOUCAULT, M. Nietzsche. *Cahiers de Royamont, Philosophie*, n. 6. Lés Éditions de Minuit, 1967.

_____. *As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981a.

_____. *O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro, Grall, 1984b.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986a.

_____. (org.) *Foucault: a critical reader*. New York: Basil Blackwell, 1986b.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.^a edição, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa-21^a Edição-* São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FIGUEREDO, Aldrin. “O Lorde da Estrela”. In: CHAVES, Lilia Silvestre (org.) *Amigo Bené, fazedor de rumos*. Belém. Secult, 2011.

FURTER, Pierre. *Educação e Vida/Educação e Reflexão*. Editora Vozes Limitada, Petrópolis, 1966.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. 4ª Edição: Editora Ática, São Paulo, 1996.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto*. Martin Claret – tradução de Agostinho D’Ornellas, São Paulo, 2002.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*, v. 2 — Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*; Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. 23. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

GUIMARÃES, Maria Stella Faciola Pessôa & CASTRO, Edna Maria Ramos. *Benedito Nunes e Reflexões sobre a Amazônia*. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas. vol.6 nº 2 Belém. 2011.

GUIMARÃES, Maria Stella Faciola Pessôa. *Um olhar atrás da escrita: o pensamento de Benedito Nunes sobre a Amazônia*. Orientadora: Edna Maria Ramos de Castro. Núcleo de Altos Estudos Avançados Amazônica (NAEA), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável no Trópico Úmido. Dissertação de Mestrado, UFPA, 2012.

GRUZINSKY, Serge. “Existe uma Amazônia Intelectual?” In: CHAVES, Lilia Silvestre (org.) *Amigo Bené, fazedor de rumos*. Belém. Secult, 2011.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KARWOSKY, Acir Mario et al (Org). *Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. União da Vitória: Kaykangue, 2005, p. 9

KANT, I. *O conflito das Faculdades*. trad. Artur Morão. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2008.

KERR, Américo Sansigolo. Et al. *O livro Negro da USP: o controle ideológico na Universidade*. Revisão Fineas David Viana. 2 ed. ADUSP, 1979.

KIERKEGAARD, Søren Aabye. *Ponto de Vista Explicativo de Minha Obra Como Escritor*. Trad. João Gama. Ed. 70. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LACAPRA apud ALTAMIRANO, Carlos. Dossiê – *História Social dos Intelectuais Latino Americanos*. Scielo, Tempo Social. São Paulo: 2007, p. 3.

LE GOFF, Jacques. “Conscience de l’Université Médiévale”, in *Pour un autre Moyen-Âge*. Paris, Gallimard, 1977.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*.

LIMA, Wlad. “Prefácio Multifacetado” in: *Pequenas Divagações no Tempo/* Geovane Belo, Belém, Fundação Cultural do Pará, 2014.

LINS, Álvaro. —*Poetas do modernismo*ll. (Parte I). *Jornal de Crítica*. (Especial para a Folha do Norte, neste estado). Folha do Norte. Belém, 19 out. 1947, *Arte Suplemento Literatura*, p. 1-4.

MAINGUENEAU, D. *Nouvelles tendeces em analyse Du discours*. Paris: Hachette, 1987.

_____. *Discurso e Análise do Discurso / trad. Sírio Possenti*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. CHAREADAU, Patrick. *Dicionário de Análise do Discurso*. Tradução de Fabiana Komesu (Org.). São Paulo: Contexto, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros Textuais: reflexões e ensino. In: KARWOSKY, Acir Mario et al (Org). Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. União da Vitória: Kaykangue, 2005, p. 9

MANNHEIM, K. *Idéologie et utopie* (Une introduction à la sociologie de la connaissance). Paris : Librairie Marcel Rivière et. Cie, 1956.

_____. “A sociologia”. In: FORACCHI, M. M. (org.). *Mannheim*. São Paulo, Ática, 1982.

MARANHÃO, Haroldo. —*O último Modernista*. Folha do Norte., *Arte Suplemento Literatura*, Belém, 05 maio 1946, p. 4.

MENDES, Armando Dias. A estrela-guia da Estrella in CHAVES, Lilia. *O amigo Bené: fazedor de rumos/* Belém: Secult, 2011, p. 177.

MONTEIRO, Maria Neuza. *A filosofia da Arte para Benedito Nunes*. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, PUC-RJ, 1978.

NASCIMENTO, Maria de Fátima do, *Benedito Nunes e a moderna crítica literária brasileira (1946-1969) /*. Campinas, SP: [s.n.], 2012. Orientador: Suzi Frankl Sperber. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

OLIVEIRA, Fátima de Aparecida Chaguri. *Perspectivas e Possibilidades de Aproximação da Filosofia e da Literatura no Pensamento de Benedito Nunes*. Campinas, Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2003.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, P. *Papel da Memória*. Campinas, Pontes, 1982; 1999.

____. *A Análise de Discurso: três épocas* (1983). In: GADET, F.; HACK, T. (org). Por uma análise automática do discurso. *Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

____. *Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes, 1983; 1999.

____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, Pontes, Edição original: 1983.

PEREIRA, Nilo Carlos. *Filosofia e Ficção: O Ser em O Drama da Linguagem, de Benedito Nunes*. Florianópolis, Dissertação de Mestrado, UFSC, 2003.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. Porto, Lello, 4.a ed., 1996. p. 100.

PINHEIRO, V.S. (Org.). *Do Marajó ao arquivo: breve panorama da cultura no Pará*. 1a. ed. Belém: Secult-Pa; Ed.Ufpa, 2012.

____. (Org.) ; HANSEN, J.A. (Org.) . *A Rosa o que é de Rosa. Literatura e Filosofia em Guimarães Rosa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2013.

____. (org.), *Asas da Palavra*. Revista de Letras V 12. n. 25. junho. 2009.

____. *Ekstasis: revista de Hermenêutica e Fenomenologia*. Ano 1. V. 1, 2012, p. 169.

____. (Org.) LIMA, L. C. (Org.). *Benedito Nunes - o pensamento poético*. 1a. ed. Rio de Janeiro: Azougue, 2012. 532p.

____. *Benedito Nunes, filósofo da literatura*. A Palo Seco: Escritos de Filosofia e Literatura, v. 3, p. 18-27, 2011.

____. *O diálogo entre filosofia e literatura: a crítica de Benedito Nunes e a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer*. Intuitio (Porto Alegre), v. 2, p. 364-376, 2009.

____. *O universalismo de Benedito Nunes*. Asas da Palavra (UNAMA), v. 12, p. 195-210, 2009.

____. (Org.). *Ensaio filosóficos*. 1a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PINTO, Lúcio Flávio. “Benedito Nunes, O leitor precioso”. CHAVES, Lilia Silvestre. *Amigo Bené, fazedor de rumos*. Belém. Secult, 2011.

POLLAK, Michael. 1992. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POSSENTI, Sirio. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: parábola, 2009.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Trad. Viviane Ribeiro. São Paulo: Edusc, 2005. 519 p.

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales – a inovação em História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

RICOEUR, *Interpretação e ideologia*, 1990, p. 17.

_____. *Teoria da Interpretação: o Discurso e o Excesso de Significação*, Trad. Artur Morão. Lisboa, edições 70, 2000, p. 65.

_____. *A metáfora viva*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ROMANO, Roberto. “Universidade entre Luzes e nossos dias”. In *A crise da Universidade*. PAES, Antonio Paes... [et al]; Rio de Janeiro, Revan, 1998.

ROTTERDAN, Eramos. *Elogio da Loucura (Encomium Moriae) (1466 — 1536)*. Tradução base Paulo M. Oliveira. Atena Editora, 2002.

ROHDEN, Valério. *Ideias da Universidade*. Canoas, Ed. ULBRA, 2002.

SAMPAIO, Ângela Maria Vasconcelos. *Paulo Plínio Abreu e o Enigma da Palavra: Uma Introdução ao estudo da Metapoesia*, Universidade Federal do Pará, Belém – 2003 p. 59.

SANJAD, Nelson; SANJAD, Andréa. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Ciências Humanas. Vol.6 nº.2 Belém, 2011.

SAID, Edward. *Representações do Intelectual: as conferências Reith de 1993*. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onde teses sobre educação e política*. São Paulo, Cortez, Autores associados, 1986.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17 ed. Campinas, São Paulo, Autores associados, 2007.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

_____. *A filosofia Contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SIRINELLI, J.-F. *Génération intellectuelle; Khâgneux et Normaliens dans l'entre deux-guerres*. Paris, Fayard, 1988.

SIRINELLI, Jean-François. *Le hasard ou la nécessité? Une histoire en chantier: l'histoire des intellectuels. Vingtième Siècle*, Revue d'Histoire, v. 9, n. 9, p. 99, 1986.

_____. “Os intelectuais”. In: RÉMOND, R. (org). *Por uma história política*. Rio de Janeiro, UFRJ/FGV. 2003.

SILVA, Helenice Rodrigues da. *A história intelectual em questão*. In: LOPES, Marcos Antonio. (Org.). *Grandes nomes da história intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 15.

SILVA, M. José. “*O professor Benedito Nunes*”. Amigo Bené, fazedor de rumos. Belém. Secult, 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 429-461.

SKINNER, Quentin. *Meaning and understanding in the history of ideas*. In: TULLY, James. (Ed.). *Meaning and context: Quentin Skinner and his critics*. Princeton: Princeton University Press, 1988. p. 29-67.)

SNOW, CP. *As duas culturas e um segundo olhar*. Trad. por Renato Rezende Neto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

LEVI-STRAUSS, C. *Raça e história*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

TARRICOME, Jucimara. *Hermenêutica e crítica: o pensamento e a obra de Benedito Nunes*. São Paulo: Edusp para Ed. UFPA, 2011, p. 57

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

THOMSON, Alistair. *Proj. História*, São Paulo, (15), abr. 1997.

UNAMUNO, Miguel de Unamuno. *Del sentimiento trágico de la vida em los hombres y em los pueblos / Tratado Del amor de Dios*. Madrid, Tecnos, 2005. p. 98, 114, 131.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade: 1780-1950*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

_____. *The long revolution*. London, Chatto & Windus, 1961.

_____. *Cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. São Paulo, Editora Nacional, 1969.

_____. *Cultura e Materialismo*. Tradução André Glaser. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELETRÔNICAS:

AMAZÔNICA. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/viewArticle/138/214>.

Acesso em 16/03/2016.

BRAGA, Luiz. *O olhar de Benedito Nunes*. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-8122201100020000.

Acesso em 02/11/2017.

Estatuto da UFPA. Documento disponível em:
http://www.cpa.ufpa.br/docs/texto-PDI-site_CPA.pdf.
Acesso em 16/03/2016.

LEITE, Adriana Klatau. Benedito Nunes. *Um Iluminista nos trópicos*. Disponível em:
<http://brasileiros.com.br/2009/08/benedito-nunes-o-iluminista-dos-tropicos;>
Acesso em 20/01/2016.

LIMA, Elza. *Benedito Nunes em sala de aula*. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222011000200007.
Acesso em 02/11/2017.

PINHEIRO, Victor Sales. *Portal virtual Dialético*. Disponível em:
<http://www.dialetico.com.br/escritos/a-tradicao-viva-do-ensaio-critico/60>.
Acesso em: 10/11/2017.

FILMOGRAFIA

MORA NA FILOSOFIA. Direção Júnior Braga. Produção: Rede Cultura de Televisão. Belém do Pará, 2010 (54min).

ANEXOS

ANEXO I – GRELHA DE ANÁLISE DO CORPUS

OBRA	EXCERTO
<p>1. <i>Discurso no quinto aniversário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1960 – publicado em 2012)</i></p>	<p>“Se a Faculdade continua existindo, contra os óbices e tropeços, é porque ela corresponde a uma necessidade cultural do nosso meio, embora essa necessidade não seja reconhecida por muitos” (p. 185)</p> <p>“A faculdade de filosofia tem um papel a cumprir no presente e uma missão a desempenhar no futuro” (p. 185)</p> <p>“precisamos com urgência abrir o futuro da Faculdade de Filosofia, mudando o ritmo circular do seu progresso, retirando-a desse presente imóvel em que ela vive, traumatizada pela ação negativa de causas exteriores que conseguimos esconjurar” (p. 185)</p> <p>“A faculdade, por isso, não possui aquilo que se costuma chamar um passado histórico; ela está vivendo um presente, dramático cheio de problemas para alunos e professores, consolador, pelos resultados já obtidos à custa de virtudes heroicas, e promissor, por esse futuro do qual temos nós todos a guarda antecipada” (p. 185-16)</p> <p>“o objetivo imediato de uma faculdade de filosofia (...) é o preparo de professores habilitados pelos seus conhecimentos e por uma formação didática adequada, a transmitir aquilo que aprendem, servindo-se dos métodos mais eficazes, com economia de tempo e esforço. O professor, formado em qualquer curso, é um profissional que fará da história ou das matemáticas, da geografia ou da filosofia a sua especialidade, dominando a disciplina que escolheu e dentro do qual se aperfeiçoou, com o fim de torna-la acessível aos estudantes de letras ou de ciências no curso secundário (p. 186)</p> <p>“Essa formação técnica e esse preparo pedagógico são de uma importância capital para a melhoria do ensino, para a renovação dos quadros do magistério local e para a própria ilusão dos conhecimentos básicos, mas representam, efetivamente, o mínimo que se espera de uma Faculdade de Filosofia circunscrevendo, por assim dizer, a função primária dos estabelecimentos deste tipo”. (p. 186)</p> <p>“o segundo objetivo de uma Faculdade de Filosofia, em ordem ascendente de importância, é a integração superior da atividade ao magistério, secundário ou superior, no campo da pesquisa pura, desinteressada, compreendendo a investigação científica no seu mais amplo sentido, desde o cultivo da ciência na absorção livresca ao aprendizado que se perfaz em contato com a realidade complexa, no laboratório, ou no trabalho de campo, através do manuseio de documentos, da penetração de textos, do emprego dos processos metodológicos de aquisição direta de conhecimentos e de comprovação de verdades em vigor nas ciências da natureza e nas ciências do espírito”.</p> <p>“finalmente, o terceiro objetivo, que constitui uma sublimação das tarefas curriculares em seu conjunto, que resume o sentido do labor intelectual nas Faculdades de Filosofia, e que é uma etapa dialética de maior e de mais completa integração dos conhecimentos e técnicas que nelas se adquirem, é a elaboração da cultura, do espírito filosófico e, mais especialmente, do professor de filosofia. Nesse estágio supremo, as Faculdades de filosofia vêm a ser a ESCOLA DO PENSAMENTO e o VEÍCULO DA CULTURA” (2012, p. 186)</p>

“**O professor de filosofia**, mesmo se separarmos do filósofo, levando-o na conta de um expositor de sistemas, doutrinas e conceitos, **precisa dispor de um mínimo de talentos, de habilitações morais e intelectuais**, que não se adquirem em qualquer curso regular disciplinado de rígidos programas (2012, p. 187)

“Dessas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras têm saído os homens de letras, eruditos, os filólogos, os pedagogos, os cientistas, os físicos, matemáticos e biólogos, e mestre da Sociologia e da História, os técnicos da educação, os modernos pesquisadores sociais, os professores secundários, como também os professores de filosofia. **O espírito que os anima, porém, deriva da indagação, da crítica, da pesquisa filosófica. É o espírito filosófico, pelo qual atingem a culminância de suas funções**”. (p. 187)

“em suas fisionomias históricas distintas, um estudo interpretativo nos fará discernir a continuidade de um mesmo pensamento arraigado a temas essenciais, sempre presentes, que derivam das mesmas motivações que a existência humana se incumbe de impor” (p. 188)

A filosofia, assim compreendida, na sua historicidade e problemática, torna-se coisa viva, recuperando o seu sentido original, vigorante entre os gregos: investigação dinâmica e não disciplina estática, **o eros do conhecimento**, o pensamento em atividade desdobrando as duas disponibilidades conceptuais, o distendido, num esforço de assimilação, por sobre a trama da realidade natural e humana”. (p. 189)

“sob qualquer aspecto que nós a divisemos ela [a filosofia] é uma atividade intelectual integradora, “onicompreensiva”, em que teoria e prática se confundem-se alternando-se continuamente”. (p. 189)

“hoje, ela [a filosofia] recuperou a sua autêntica posição de fator ativo da cultura, polarizando o conteúdo das disciplinas tradicionais em problemas que se apresentam em íntima conexão com o drama que estamos vivendo no presente e que nos habilitam a compreender e a procurar uma solução para os nossos problemas concretos atuais”. (p. 190)

“fator ativo da cultura, a filosofia proporciona uma concepção de coisas, do universo e do homem. Sem essa concepção, que provém do empenho consciente e crítico do homem para compreender a si mesmo e o universo, para expressar e retificar as ideias e os valores que circulam na sociedade, para plasmar uma sabedoria total diante da história e da vida, sem uma concepção semelhante, não há CULTURA” (p. 191)

“deixando de ser ciência, a filosofia sai lucrando” (p. 191)

“Do ensino de Filosofia nas Faculdades é que deriva o **espírito filosófico**: em primeiro lugar, ele emana do próprio curso de filosofia; em segundo, da influência dessa disciplina nos demais cursos. Seja diretamente, através de cadeiras específicas neles existentes ou indiretamente pela irradiação de seu magistério” (191)

“Ele [o **espírito filosófico**] será responsável pela lucidez do historiador, a argúcia do sociólogo, o discernimento superior do homem de letras que busca na literatura uma visão do mundo, uma compreensão filosófica. E, finalmente, ainda nesse plano de amplificação, o espírito filosófico dará aos estudiosos horizontes intelectuais que se estendem além da especificidade de cada um” (p. 192)

	<p>A formação de professores de filosofia “não pode ser feita sob os mesmos critérios que presidem a formação de outros professores” (p. 192) – investigação permanente, a ideia da responsabilidade, “ a figura do mestre sempre buscado”.</p> <p>“ o ensino de filosofia é dialético por excelência” (p. 192)</p> <p>Cita um relatório da UNESCO que constata que “a filosofia não constitui somente uma atividade intelectual especializada, mas tendendo a definir os problemas humanos em toda a sua amplitude e extrair os valores em sua pureza” (p. 193)</p> <p>“ o seu fim precípua é ensinar cada qual a pensar a si mesmo” (p. 193)</p> <p>Trechos do relatório que B. Nunes cita: “o papel do mestre é guiar o estudante, permitir-lhe assimilar os métodos dessa reflexão, ajudando-o a tomar consciência dos problemas pela conceituação de seus termos”.</p> <p>“O espírito filosófico, que desponta no curso de filosofia, e se estende à Faculdade, assegurando-lhe um clima mental espiritual, não é outro senão aquele decantado ESPÍRITO UNIVERSITÁRIO de que tanto se fala” (p.193)</p> <p>“a universidade só tem existência cultural depois que fica impregnada desse espírito, sob a inspiração do qual poderá produzir aquilo que constitui a mais alta expressão da vida universitária – a cultura. Antes disso, ela é um corpo sem alma” (p. 193)</p> <p>Cita Ortega y Gasset em discurso pronunciado na Universidade de Madrid sobre a missão da Universidade: “Na universidade de Madri, dizia o pensador, ensinava-se de tudo: a ser médico, farmacêutico, engenheiro, químico, advogado, magistrado, professor e dentista. Mas faltava-lhe uma coisa: a transmissão da cultura”. (p. 193)</p> <p>Tradição humanística indicando a filosofia e a história como indispensáveis neste aspecto. A ideia da cultura geral. Para ortega, “cultura, referida ao espírito humano, não ao gado e aos cereais, só pode ser geral” (p. 193)</p> <p>Ter cultura para ortega “é ter ideias distintas e claras sobre o universo, convicções positivas no sentido verdadeiro e positivo da palavra: o contrário de ornamento”.</p> <p>Para que a [cultura] tenhamos em nosso meio há de se mobilizar o pensamento. Faz-se mister, como condição prévia, que nasça e se desenvolva a consciência crítica” (p. 194)</p> <p>“Acho que a universidade tem que ser a unidade da cultura na diversidade de suas manifestações” (p. 194)</p> <p>“A universidade tornar-se-á verdadeiramente universal no que dia em que incorpore o espírito que esta Faculdade poderá criar” (195)</p> <p>“O maior problema deste estabelecimento é precisamente o de sua firmeza institucional, de sua organização autossuficiente” (196).</p>
--	--

<p>2. <i>A Esperança na Educação (s/d)</i></p>	<p>“A visão planetária pode levar-nos à platitude do mundo, do mesmo modo que a técnica atual, que corresponde à verdade de nossa época, e que possibilitou a cultura de massa, tornou-se o veículo de hetero-condicionamentos sociais, contínua e violentamente exercidos; há um mercado consumidor de cultura, que a espetaculariza e banaliza, como há também um mercado de linguagem, da terminologia <i>à la mode</i>, com os seus fetiches e ídolos” (p.4)</p> <p>“A esperança com que Furter acena não é a expectativa grotesca, autofágica, do homem que “recomeçará sempre a esperar pelo fim da esperança”, de que nos fala o romancista Günter Grass. Haverá sempre o que esperar, e a Esperança não caminha para a abolição de si mesma num momento futuro, que deteria o seu movimento ilimitado, substituindo a espera pela aceitação, a inquietude pelo conformismo” (p. 4).</p>
<p>3. <i>Universidade e Regionalismo (1999, republicado em 2012)</i></p>	<p>“A ideia de Universidade associa-se, de imediato, à universalidade do conhecimento científico, institucionalizado pela organização do ensino superior; regionalismo é o termo restrito: conota as particularidades que singularizam uma região geograficamente determinada” (p. 61)</p> <p>“Mas o regionalismo propriamente dito é a tendência que consagra o regional, e não o universal, como medida de valor do conhecimento, da arte e da literatura. Por que então juntar, como medida de valor do conhecimento, os conceitos desconexos de “universidade” e “regionalismo”? Há duas boas razões para isso.</p> <p>“A primeira razão que permite unir neste trabalho os conceitos de cultura e de regionalismo, decorre da importância que entre nós, do século XVIII em diante, a região amazônica desempenhou, como estimuladora de variada investigação científica, geográfica, geológica, econômica, etnográfica, arqueológica, botânica, zoológica, social e política”. (p. 61)</p> <p>“Provém a segunda razão da motivação específica que interferiu na criação da Universidade Federal do Pará, em 1957, dois anos antes cogitada, em 1955, numa ampliação regional de sua identidade, como Universidade da Amazônia” (p. 61)</p> <p>“oferecem-nos, também, um foco apropriado para retirarmos do esquecimento a fase pré-universitária dos estudos pertinentes à região. A recordação dessa fase passada permite esboçar uma parte da história intelectual da Amazônia, ininterrupta e descontínua, que ainda não foi escrita” (p. 62)</p> <p>“Entende-se por <i>intelligentsia</i>, na acepção Karl Mannheim, o grupo heterogêneo, no exercício de profissões liberais, de que participam como escritores, artistas, homens de ciência, elementos de diferentes classes sociais”. (p. 62)</p> <p>“Composta por médicos, advogados e professores, a parcela da <i>intelligentsia</i>, a que me refiro, em sua maioria sem formação acadêmica especializada, realizou a conquista de sua identidade intelectual à custa de afincado autodidatismo” (p. 62)</p> <p>“Mas é a esse punhado de autodidatas, no seu período tardio, em 1924, que se deve o primeiro projeto da fundação de uma Universidade – a Universidade Livre do Pará, projeto natimorto, sepultado no papel em que o riscaram” (p. 62)</p>

“Indo ao encontro da repetida nota de exaltação à variedade, grandiosidade e beleza da ambiência natural de nossos país, nas primeiras crônicas e nos livros de viajantes estrangeiros sobre o Brasil, a mesma concepção naturalista, que valoriza o meio físico, favoreceu à adoção do regionalismo, cuja duradoura prosperidade da vida intelectual ultrapassou, de muito, o domínio literário” (p. 63)

“Onde e quando aparece [o regionalismo literário], também aparece, destacadamente, o elemento da cultura popular, incluindo falares e os costumes locais, de que a ficção se apropria num quadro narrativo realista” (p. 63) Macunaíma – transregional e Antonio Candido chama de Suprarregional.

“o regionalismo [pode] constituir-se, como sucedeu na virada de século, para a intelligentsia paraense, **uma perspectiva norteadora da criação artística** e do trabalho de conhecimento da realidade circundante” (p.64)

“Enquanto ficcionistas, é certo que um e outro [José Veríssimo e Inglês de Sousa] traçaram, no mesmo estilo realista da época, caprichando nas descrições da natureza e dos tipos humanos, caboclos e mamelucos pobres e de vida rude e proprietários, negociantes e autoridades ávidas e brutais, cenas da vida amazônica” (p. 64)

“No seu conjunto, os contos e os romances de Inglês de Souza constituem enorme painel sociopolítico do Pará e de toda a Amazônia, elaborado por uma narrativa ficcional de extrema acuidade nos detalhes da ação e no caráter das personagens, cuja escrita, assimilando os termos das línguas indígenas incorporados à linguagem oral dos nortistas, ainda nos seduz com a sua aptidão para criar uma imaginária atmosfera de ambiências locais”. (p. 65)

“A ligação entre Veríssimo e Inglês de Sousa: **o estrato amazônico da imaginação de ambos**: - a imaginação material, como o chamaria Gaston Bachelard, fluvial, florestal, planiciária, feita de água, de vegetação, de horizontes planos – sobre o lastro da cultura nativa, mestiça, que José Veríssimo estudaria pioneiramente, fora da ficção, como etnólogo e etnógrafo que se formou a si mesmo. O crítico literário se sobrepôs nele ao antropólogo (...) apagando essa parte científica da herança do escritor, fruto de seu fecundo autodidatismo e um dos pontos altos da fase pré-universitária da cultura erudita da região” (p. 65)

“**Chamo de cultura erudita aquela cultura representativa da intelligentsia** que a elabora ou herda, em torno de um ou mais de um núcleo de conhecimentos e práticas científicos, literários, artísticos, filosóficos - , a que corresponde um ideário ético e político, conservador ou utópico, respeitando ou recusando modas, e ligado a mais de uma instituição social, como escolas, academias e institutos”. (p. 65)

“**a cultura nativa, difusa nos modos de ser**, proceder e falar, nos usos e costumes, nas festas e nas moradias, nas crenças religiosas de nossas populações interioranas, principalmente as ribeirinhas e que forma, grosso modo, pela sua simbolização do real, pela linguagem e pela adaptação seletiva a que se submeteu o catolicismo missionário da catequese na região, **uma espécie de cultura não letrada e até analfabeta, desenvolvida à margem do livro e das instituições de ensino**. Trata-se, de qualquer maneira, sem entrarmos no mais complexo problema do urbano, de cultura vivida no sentido antropológico do

termo” (p. 65)

“ **O jornalismo de então, eminentemente literário e polêmico**, principal instrumento de projeção pública desses intelectuais, literatos e às vezes cientistas ao mesmo tempo, mostrava que aquela mentalidade não era unânime”. (p. 68)

“**A nossa Universidade** parece dever tudo ao presente e nada a esse passado que acabamos de recompor em rápidas linhas. No entanto, **o trabalho local da intelligentsia que a precedeu e a que me referi, já formara uma cultura erudita, sem a qual a nossa Universidade não teria existido**”. (p. 69)

“surgia, em 1957, algo novo – a formação universitária – que, no Brasil foi uma tardia floração da terceira década do século XX , próspero no Sul e Nordeste, em 1934, data da fundação da Universidade de São Paulo e 1946, data de Fundação da Universidade Federal de Pernambuco (...) É evidente que **a cultura erudita, já antes desenvolvida, vai radicar-se na Universidade**, como fonte institucionalmente forte do ensino superior de técnicas, artes, letras, ciências e filosofia” (p. 69)

“admite o professor Alfredo Bosi, **a identidade de uma cultura universitária, que é um “setor privilegiado, isto é, protegido e incrementado**, quer pelos grupos particulares que deles fazem um investimento, quer pelo Estado, que arca, no Brasil, com boa parte do ônus da instrução superior” (p. 69)

“poder-se-á também admitir, uma vez que o ensino superior é temporário, que não haveria a rigor uma **cultura universitária**; antropologicamente falando, o que Bosi chama de cultura universitária é **cultura erudita institucionalizada** de certa forma a fim de transmitir-se como herança de geração para geração”. (p. 69)

“Da **crítica à crise** não há senão um passo. As ciências padeceriam, então de uma crise de fundamentos. Ainda bem: com a crise de fundamentos, que se prolonga na dos métodos, tudo passa a ser revisto num geral movimento de reconceptualização. **Este estado crítico é intelectualmente saudável, e mais saudável ainda se o transferimos**, projetado a uma dimensão filosófica, com o incômodo e o desconforto mentais que lhe são inerentes, para dentro da Universidade enquanto produtor de conhecimento”. (p. 70)

“Entraríamos assim, diz-nos **Paulo Ricouer, na época da suspeita**: suspeita do conhecimento totalizador, abrangente, suspeita do consenso entre sábios no qual repousa a verdade científica” (p. 71)

“Mas a **era da suspeita** em que vivemos é também a da plethora da informação, porciada pela **mass-media, pelos meios de comunicação de massa**” (p. 71)

“a informação audiovisual televisiva, por exemplo, alimenta-se tanto da matéria da cultura erudita quanto da popular, que ela devora. Além de vorazes, tais meios são socialmente porosos; a todos redistribuem a informação, ajustada a padrões direcionados, que terminam agindo como poderosos veículos de controle unificador da opinião pública”. (p. 71)
Adorno – massificação da sociedade

“Como **as Universidades serão capazes de opor-se ao cerco das mídias**, principalmente dos mitos que geram, e de cujo aparato técnico – o gravador, o cinema, a televisão, o computador, o CD – pode, no

entanto, beneficiar-se, e ao mesmo tempo, enfrentar a crise das ciências em curso? Contra a crise e o cerco faltam-nos antídotos, mas há proveitosas compensações: a prática da interdisciplinariedade e um programa consistente de publicações, tanto de revistas quanto de livros” (p. 71)

“Essa **atividade dialogal** poderia mobilizar reuniões acadêmicas, de que participassem um ou mais departamentos. Antes mesmo do surgimento de nossa Universidade, um homem sozinho, Eidorfe Moreira (...) exerceu um tipo de **interdisciplinaridade** na elaboração de percuciente conceituação da Amazônia (Conceito de Amazônia, 1958).

“Depois de criada a Universidade, o diálogo crítico e interpretativo das ciências humanas concentrou-se no **Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA)**, por ela fundado, e que o Prof. Armando Dias Mendes, legítimo herdeiro do autodidatismo de José Veríssimo, como o foi Eidorfe Moreira, concebeu e instalou” (p. 72)

“O NAEA (...) quis ser, imune às injunções políticas e à pressão de grupos de interesse, uma “usina de ideias” da Amazônia sobre a Amazônia, obtidas, sobretudo, em regime de estudo interdisciplinar, onde funcionasse Curso de planejamento e se pudesse pensar e elaborar sem pressa, a cada dia aperfeiçoado, um projeto de conhecimento e de provimento transformador da região, em benefício da população que nela habita” (p. 72)

“Inoculava-se, assim, nesse projeto Amazônia, **a tradição humanística**, claudicante fora do seu âmbito, dentro da Universidade, e conseguia-se interligar, na distinção do NAEA e nos resultados do seu funcionamento, o particular da região à universalidade do conhecimento” (p. 72)

“mostra-nos que **o regional ou a regionalidade, senão o regionalismo, continuam sendo marcas da formação universitária**, como o antes foram da cultura erudita, delineada na transição do século XIX para o século XX, pela inteligência local” (p. 73)

“Sob esse ângulo, correspondente ao objetivo-fim da instituição universitária, **produzir e transmitir conhecimento**, conclui-se que, a despeito, dos seus enormes déficits, a Universidade Federal do Pará não é um fracasso” (p. 73)

“A universidade Federal do Pará precisa, antes de tudo, de muito dinheiro para alcançar, com meios suficientes, a plenitude de seus fins próprios e conquistar sua identidade amplificada de Universidade da Amazônia, de que interiorização, atualmente em curso, talvez seja o prelúdio” (p. 73)

“dinheiro para cumprir um programa editorial” (p. 73)

“ sem a leitura a instituição universitária perde sua alma” (p. 74)

“Parece-me **que o auto-ensino pode desempenhar aí um importante papel**, desde que na iniciativa do estudante se instale **a seiva do autodidatismo**, de tal modo que seja mestre, conforme propõe Guimarães Rosa, aquele que aprende quando ensina – e poderíamos acrescentar, que também aprende daqueles a quem ensina, se estes sabem aprender verdadeira e não mecanicamente, numa aprendizagem antagonística, dialogante, em confronto com o mestre” (p. 74)

4. *Universidade e Identidade Brasileira (2007, publicado em 2012)*

“O que significa pra nós a cinquentenária Universidade Federal do Pará?”

“A **Universidade é, entre nós, no Brasil, uma instituição tardia**. Não obstante, a Universidade Federal do Pará, dentre as mais antigas do país e a oitava em seu gênero, na fase pré-histórica concebida como Universidade da Amazônia e por alguns chamada de Universidade Livre do Pará, criada foi em 1957, pela lei nº 319, de 2 de julho, englobando as Faculdades já existentes, velhas e novas” (p. 208)

“a nova capital, Brasília, e a nova Universidade, corresponderam a um mesmo surto de progresso, de desenvolvimento econômico e material do país” (p. 208) – citar eidorfe Moreira – força integradora – marcha para a Amazônia

“ o surgimento da UFPA terá atendido a uma ponderada **consideração do meio regional** e seguido de uma verdadeira exigência sociopolítica cultural por ‘uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa’” (p. 209)

“A universidade Federal do Pará é assim uma Universidade regional. **Regional, mas não regionalista**” (p. 209) Regional e Universal

“A nossa instituição evidenciou melhor a **regionalidade** que a distingue já no **processo de interiorização** por ela encetado em 1970” (p. 209)

“Esse **processo de interiorização** acompanhou o crescimento da Universidade, que foi rápido e explosivo. Dos 14 cursos de seu início, passou a 375, soma da Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado. Conta, atualmente, tomando como base 2006, com 2.436 professores e 46.502 estudantes em Pós-graduação, Graduação, Ensino Fundamental e Cursos Livres. Além dos Centros de Formação Acadêmica, Institutos e Núcleos, abriga uma Biblioteca Central e 22 setoriais, bem como hospitais, e um sistema de Incubadoras de Empresas para a implantação de parques tecnológicos nas áreas de química de alimentos e cosméticos. Correspondendo ao seu ânimo investigativo e à sua vocação regional, dotou-se de um órgão específico e permanente, NAEA, Núcleo de Altos Estudos Avançados Amazônicos, ideia do Prof. Armando Dias Mendes para sistematizar e aprofundar o conhecimento da região que se concretizou”. (NUNES, 2012, p. 209).

“Correspondendo a seu ânimo investigativo e à sua vocação regional, dotou-se de um órgão específico permanente, o NAEA, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, ideia do prof. **Armando Mendes** para sistematizar e aprofundar o conhecimento da região que se concretizou” (p. 210)

“Não há Universidade imperecível, como um modelo platônico, eterno. O modelo da nossa é aristotélico. Ela muda de forma, renovando a sua matéria. Maleável, com o suporte simplificado de Institutos e Núcleos, que acaba de se instalar, já mudou algumas vezes no espaço de duas gerações. Materialmente, mudou para melhor. **Confirma-o minha experiência como professor** que acompanhou e participou do crescimento do Campus” (p. 210)

“Dos pavilhões abertos – como lugares de passagem, via de acesso para pobres e tímidos cachorros, assim como para vendedores ambulantes, pupunheiros de preferência, que colocavam num braço de carteira da sala de aula seus tabuleiros de venda – aos pavilhões fechados e refrigerados de hoje, há impressionante diferença qualitativa” (2012, p. 210).

“As mudanças de mentalidade serão sempre muito lentas, e sobreviverão com o trabalho acumulado de mais de uma geração” (2012, p. 210).

	<p>“A vida intelectual de uma Universidade, qualquer que seja, não é mensurável em grandes números. Ela pulsa, sobretudo, nas suas publicações, livros e revistas” (p. 210)</p> <p>“A <i>Universitas scholarium et magistrorum</i>, aquilo que a define em sua essência – a reunião de alunos e professores num só espaço com interesses comuns – é com a formação e a consolidação do campus originário de Belém, o que logo a Universidade Federal do Pará significa para nós” (p. 211)</p> <p>“Que houvesse na pauta trivial e cotidiana dos fastos universitários, a frequência de espetáculos artísticos de boa qualidade, musicais, teatrais e cinematográficos, bem como exposições e conferências, quer de nossos professores e artistas, quer de professores, escritores e artistas de nomeada, nacionais e estrangeiros convidados, pertencentes ou não a outras Universidades (p. 211)</p> <p>“Ciências, artes e letras na comunhão de constante intercâmbio – é isso que precisamos conquistar a caminho do horizonte ideal, que à Universidade deve se propor, de unir conhecimento e experiência, ciências e sabedoria e, sobretudo, seguindo o conselho do humanista e humorista do século XVI, Rabelais, unir ciência e consciência” (p. 211)</p>
<p>5. <i>Quase um Plano de Aula (2009, republicado em 2012)</i></p>	<p>“Gosto de dar aulas, mas não me proponho a entediar-vos. Habitado, porém, a preleções ordenadas, segundo um procedimento que desde cedo adotei no ensino” (p. 197)</p> <p>“Etapas da vida de Benedito Nunes: “1- Filosofia no Ginásio; 2- Como aprendi a dar aulas ou, ainda, como comecei a ensinar; 3- Autodidatismo e formação; 4- Meus patronos, pais espirituais”. (p. 197)</p> <p>“Mal terminei o curso colegial, convidou-me o professor Augusto Serra a dar aulas de Filosofia no Colégio Moderno, onde eu estudara de 1941 a 1948” (p. 197)</p> <p>“Essas pessoas, quase todas mortas, continuam em mim aliadas de várias maneiras; algumas elejo meus patronos, pais espirituais que encarnaram, cada qual de per si, para o autodidata que ainda sou, a figura do mestre por mim sempre buscado; as que ainda vivem foram e são meus amigos, no sentido próprio, isto é, companheiros de existência” (p. 197)</p> <p>“mas inclinei-me, desde cedo, à relação com pessoas mais velhas” (p. 197)</p> <p>“Fui representante de classe, presidente do Grêmio e, de certo modo, líder dos colegas estudantes. Com o Serrão, tinha longas conversas litero-filosóficas nos fins de tarde. Franqueou-me a biblioteca do estabelecimento, até aquele momento fechada, e que viria a organizar e administrar em nome do Grêmio”. (p. 198)</p> <p>“Carlos Alberto Nunes, meu tio, que morava em São Paulo, com quem partilho as honras do meu título” (p. 198)</p> <p>“Nos anos 1970, quando o Reitor era Aloysio da Costa Chaves, doou [Carlos Alberto] à UFPA os direitos autorais sobre o gigantesco trabalho</p>

por ele empreendido durante dez anos: a tradução completa de Platão, editada por essa Universidade durante três administrações, entre 1973 e 1980, em 11 volumes. (p. 198-199)

“Apenas faço ver o Magnífico Reitor a necessidade de reeditar a tradução completa de Platão, de há muito esgotada” (p. 199)

“Ali onde comecei a dar aulas, **no Moderno, também aprendi a ensinar. É o que tenho feito na vida: aprender a aprender. Sou autodidata dos pés à cabeça**”. (p. 199)

“[Ribamar] Estatura mediana, cabelos lisos, olhos miúdos, mongólicos, como de muitos caboclos da região, bem moreno, mas com uma tez baça de hindu, os lábios finos cortados por leve sorriso numa cara gorducha de Buda, as mãos pequenas, Ribamar antecipava-me a descrição de Sócrates por Alcebíades que leria no *Banquete*” (p. 200)

[Orlando Bitar] Eis aí um dos amigos mais velhos, **que me ensinou a aprender** (...) Dava-se, portanto, que certos professores tornaram-se amigos, valendo igualmente afirmar, na proposição inversa, que **determinados amigos meus, como o Ribamar, tornaram-se meus professores, no sentido amplo da palavra**. Não faltara, nesta precária lista de equiparação entre mestre e amigo, o nome de Maria Annunciada Chaves, uma ligação afetiva e intelectual de muitos anos, professora minha que foi, no Moderno, de História Geral e História do Brasil, com a particularidade de ter sido, para mim, como Orlando Bitar, um modelo vivo de didática. Nenhum dos dois, ao que sei, frequentou cursos dessa matéria. **Eu também não fiz didática. Aprendi a ensinar a duras penas – a ensinar a ensinar-me**”. (p. 201)

“**Francisco Paulo Mendes, que em mim acendeu o amor e o respeito pela poesia**, dentro e fora da rodinha do Café Central que frequentávamos na década de 1950, e que desfeita foi pelo golpe militar de 1964 – o grande trauma de nossa geração -, os patronos de que até aqui falei estão mortos”. (p. 202)

“À medida que passa o tempo, vai aumentando a nossa relação com os mortos, sem que cessem o sentimento de amizade, de respeito e de admiração que a essas pessoas devotávamos em vida, como se dá, ainda hoje, em relação a Mário Faustino, falecido em 1962. Mário não é para mim uma mera recordação, mas **a terna e afetuosa lembrança de uma irmandade de ideias e sentimentos** – irmandade tal como a que mantenho, há quase cinquenta anos, com o imenso poeta vivo, Max Martins, os dois aqui, Max, o morto e o vivo, em mim transpassados e confundidos”. (p. 202)

“meu período, intenso e curto, de estudos regulares em torno dessa disciplina [Fenomenologia] ou corrente filosófica, que muito contribuiu – **sem estancar a veia do autodidatismo** – para o meu ensino, em sua fase universitária, decorrência de um convite de Moreira Júnior – o patrono tardio que cito – para substituir Daniel Coelho de Souza na Faculdade de Filosofia, antes da federalização desta, com a consequente criação da Universidade”. (p. 202)

“Este tempo coincide com o início da atividade de escritor – tormentosa a princípio, pois escrevia à mão – Maria Sylvia ajudando-me no início, depois Maria José, a pacientíssima Maria José Silva – sem conta foram, antes de aposentá-la o solícito e traiçoeiro computador, **os meus textos riscados e entrelinhados que datilografou** – e a quem roendo aqui meu preito de público agradecimento” (p. 202)

	<p>“Há quarenta e seis anos vivemos na mesma casa., à Travessa da Estrela, mandada construir por Angelita Silva, minha cunhada, uma cabeça matemática, professora de estatística Educacional na Universidade Federal do Pará e ao mesmo tempo criatura de fina sensibilidade artística, com quem morávamos” (p. 203)</p> <p>“a escolinha primária da tia Dodó, da professora normalista Theodora da Cruz Viana: vinte alunos, e eu entre eles, em torno da mesa da sala de jantar, bancos corridos a princípio, depois substituídos por tamboretos comprados a duras penas. Não mais do que vinte alunos – há muitos outros à espera de vagas, dizia a tímida professora, que lecionava da alfabetização ao quinto ano no Colégio (assim batizou-o minha piedade infantil) Sagrado Coração de Jesus. O horário, em letras manuscrita, estava afixado, num dos caixilhos da sala: Segunda: Ditado, Leitura e Geografia; Terça: Redação, Leitura e Lição de Coisas, etc, etc. Fui um dos comensais daquela mesa; participava de um ágape sem sabê-lo. É a Dodó, a última, que é a primeira, desta relação de patronos, que transfiro hoje o título hoje recebido” (p. 203)</p> <p>“O que me ensinei? Ensinei-me a jamais abordar um assunto de que não tivesse suficiente conhecimento, a ouvir o estudante, a ser por ele inquirido e confessar-lhe minha ignorância quando fosse o caso. A pesquisa, de que têm resultado meus livros, foi consequência desse ensino”. (p. 203)</p>
<p>6. <i>Discurso de agradecimento pelo recebimento da Titulação Doutor Honoris Causa pela Universidade da Amazônia (2009, republicado em 2012)</i></p>	<p>“Um ato generoso de vossa parte, como público reconhecimento do meu trabalho como professor e de minha faina como escritor. O resultado desse esforço não é senão muito papel impresso: treze livros publicados, quase todos tratando, grosso modo, de filosofia e literatura. Mas isso não é irrelevante para quem fez do escrever um modo de vida” (p. 214)</p> <p>“Não obstante, fui e sou, antes de tudo, professor. E no ensino, a melhor parte é falada e não escrita. O discurso do Professor é dialógico. Não apenas exige a presença de outrem, mas a correspondência ou a consonância com ele. A palavra é a sua pedra de toque sob a abóboda do silêncio, onde outra palavra, a do ouvinte, pode ressoar em diálogo” (2012, p. 214)</p> <p>“O pensamento fecundo é o começo do artístico e a arte, quando grande, é pensamento em ação. Resta saber se ainda temos, hoje, a chamada grande arte, se ela já não é, como assegurava Hegel, coisa do passado”. (p. 215)</p> <p>“O problema focal de nossa época, que envolve essa questão, talvez esteja na polarização do pensamento atual pela técnica ou, mais propriamente, pela tecnologia” (p. 215)</p> <p>“A arte não teria mais condições. Já dissera Hegel em seus escritos de Estética, de satisfazer as necessidades do espírito. Colocada sob esse ângulo, a questão que se nos depara não é eventual, mas passageira. Por uma ironia da história, ela resultaria do estado conflitivo e problemático da cultura ocidental nos dias de hoje” (p. 215)</p> <p>“Rabelais, segundo o qual ciência sem consciência é um corrosivo da humanidade do homem”. (p. 215)</p> <p>“o verdadeiro poder da ciência pode emparelhar-se com o da filosofia e da poesia – um poder expansivo, feito de saber e não saber, de</p>

	conhecimento da realidade presente e de intuição das possibilidades futuras” (p. 215)
--	---



**ANEXO II – *CORPUS*: DISCURSOS DE BENEDITO NUNES SOBRE
EDUCAÇÃO**

1. DISCURSO NO QUINTO ANIVERSÁRIO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PARÁ

Benedito Nunes, 1960.

Comemoramos hoje o quinto aniversário desta Faculdade, cuja existência, desde a sua fundação até os dias de hoje, tem sido uma permanente resistência. Ela tem subsistido graças a um acordo tácito entre as vontades, fundando na compreensão de seus professores que aceitaram, com espírito de sacrifício, as penosas restrições materiais que lhes foram impostas pelas circunstâncias e, também, na probidade de seu Diretor, que pôs a serviço deste estabelecimento a sua energia obstinada, creditando-se à confiança e à estima de todos.

Se a Faculdade continua existindo, contra os óbices e tropeços, é porque ela corresponde a uma necessidade cultural do nosso meio, embora essa necessidade não seja reconhecida por muitos. As próprias condições locais ainda não se apresentam materialmente favoráveis a um empreendimento pedagógico de largo alcance como este, que tem sentido pioneiro e pode ser considerado como autêntico movimento de vanguarda.

A Faculdade de Filosofia tem um papel a cumprir no presente e uma missão a desempenhar no futuro. Mas ela ainda não possui um passado. Os cinco anos que decorreram-se, por inteiro, no seu atual presente de dificuldades e problemas: o futuro depende de nós, na medida em que soubemos nos empenhar com decisão, para diluir os graves obstáculos que arrefecem o seu ímpeto, chegando a ameaçar a continuidade de sua existência. Para usar uma das expressões prediletas do existencialismo e da atual filosofia da história, direi que precisamos, com urgência, abrir o futuro da Faculdade de Filosofia, mudando o ritmo circular de seu progresso, retirando-a desse presente imóvel em que ela vive, traumatizada pela ação negativa de causas exteriores que não conseguimos esconjurar. Ao fim deste primeiro quinquênio, se olharmos para trás, divisaremos o mesmo esforço pioneiro que criou a Faculdade persistindo na atividade rotineira exercida ao longo de cinco anos; ainda estamos no momento da origem, como se de lá para cá o tempo não se tivesse infiltrado entre as lutas do começo e as asperezas de agora. A Faculdade, por isso, não possui aquilo que se costuma chamar de passado histórico; ela está vivendo um presente, dramático cheio de problemas para alunos e professores, consolador, pelos resultados já obtidos à custa de virtudes heroicas, põe esse futuro do qual temos nós todos os guarda antecipada. Para compreendermos esse futuro, meditemos sobre a sua missão integral.

O objetivo imediato de uma Faculdade de filosofia, que pode definir a atuação presente da nossa, em termos de rendimento modesto, urgente e circunstancial, é o preparo de professores habilitados pelos seus conhecimentos e por uma formação didática adequada, a transmitir aquilo que aprenderam, servindo-se dos métodos mais eficazes, economia de tempo e esforço. O professor, formado em qualquer curso, é um profissional que fará da História ou das Matemáticas, da Geografia ou da Filosofia a sua especialidade, dominando a disciplina que escolheu e dentro da qual se aperfeiçoou, com o fim de torná-la acessível aos estudantes de letras ou de ciências no curso secundário. Essa formação técnica e esse preparo pedagógicos são de importância capital para a melhoria do ensino, para a renovação dos quadros do magistério local e para própria difusão dos conhecimentos básicos, mas representam, efetivamente. O mínimo que se espera de uma Faculdade de Filosofia circunscrevendo, por assim dizer, a função primária dos estabelecimentos desse tipo.

Depois do professor secundário, vem o docente universitário, também um especialista. Ele faz parte do magistério atuante e, mesmo colocado em nível superior, pela natureza de sua

atividade, a sua formação resulta de um prolongamento daquela que teve o professor secundário.

O segundo objetivo de uma Faculdade de Filosofia, em ordem ascendente de importância, é a integração superior, no campo da pesquisa pura, desinteressada, compreendendo a investigação científica no seu mais amplo sentido, desde o cultivo da ciência por absorção livresca ao aprendizado que se perfaz em contato com a realidade complexa, no laboratório ou no trabalho de campo, através do manuseio de documentos, da penetração dos textos, do emprego dos processos metodológicos de aquisição direta de conhecimentos e de comprovação das verdades em vigor nas ciências do espírito.

Finalmente, o terceiro objetivo, que constitui uma sublimação das tarefas curriculares em seu conjunto, que resume o sentido do labor intelectual nas faculdades de Filosofia, e que é uma etapa dialética de mais completa integração dos conhecimentos e técnicas que nela se adquirem, é a elaboração da cultura, do espírito filosófico e, mais especificamente, do professor de Filosofia.

Nesse estágio supremo, as Faculdades de Filosofia vêm a ser a ESCOLA DO PENSAMENTO e o VEÍCULO DA CULTURA.

É óbvio que a Faculdade de Filosofia não se destina a produzir filósofos, que não se improvisam nem se formam apenas estudando os programas do curso apropriado e tomando contato com as disciplinas filosóficas. O professor de Filosofia, mesmo, se separamos do filósofo, levando-o na conta de expositor de sistemas, doutrinas e conceitos, precisa dispor de um mínimo de talentos, de habilitações morais e intelectuais, que não se adquirem em qualquer curso regular disciplinado por rígidos programas.

As faculdades de Filosofia, que surgiram na Idade Média, integrando as Universidades, cujo prestígio foi consolidado no século XIII, originaram-se da ampliação das Escolas de Artes Liberais. Introduzidas no século IX, no sistema de ensino medieval, por efeito da reforma em que se empenharam juntos Alcuino e Carlos Magno, essas escolas, que compreendiam dois currículos distintos, um, o *trivium*- abrangendo a retórica, a dialética, a poética-, outro, o *quadrivium*, que inclui ao lado da música e da astronomia, a matemática, a geometria e a filosofia-, essas escolas preparavam os letrados, os aspirantes ao estudo da Teologia, ciência máxima da época, os candidatos a cargos no magistério das Universidades. Estas, como *universitas magistrorum et scholarium*, reuniram todos os estudos superiores representados pelas Faculdades, a de Decretos (Direito), a de Teologia, em alguns centros a de Medicina, e, também a de Artes Liberais, que adotaria, na Alemanha, o nome de Faculdade de Filosofia. Na França, sob a influência de Napoleão Bonaparte, a de Artes Liberais haveria de sofrer um desdobramento, gerando dois estabelecimentos vinculados por um mesmo espírito: o de Letras, ao qual corresponde, em parte, o nosso de Filosofia e o de Ciências, para o cultivo exclusivo das ciências que, pelo nosso sistema, une-se ao estudo das letras, no corpo de uma mesma instituição.

Dessas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras têm saído os homens de letras, os eruditos, os filósofos, os pedagogos, os cientistas, os físicos, matemáticos e biólogos, os mestres da Sociologia e da História, os técnicos da educação, os modernos pesquisadores sociais, os professores secundários, como também os professores de Filosofia. O espírito que as anima, porém deriva da indagação, da crítica, da pesquisa filosófica. É o espírito filosófico, pelo qual atingem as culminâncias de suas funções.

Como definir esse espírito?

Fácil é compreendê-lo quando afastamos a ideia tradicional de Filosofia como ciência propriamente dita, ideia que vem da Idade Média, e que estava em harmonia com o sistema de estudos e valores dessa época, influenciado de modo radial, após o século XII, pela igreja e por Aristóteles em conjunto. Continuando, em parte, a tradição medieval, o racionalismo vitorioso, nos séculos XVII e XVIII, antes do advento de Kant, adotou a seriação escolástica das disciplinas filosóficas, como foi feito por Wolff na Alemanha, com acréscimos, modificações e inovações terminológicas. Dividiu-se a Filosofia em três áreas distintas: Lógica, parte introdutória ou propedêutica, em primeiro lugar; depois, a Filosofia Especulativa, subdividida em Filosofia Natural, que abrange Cosmologia e Psicologia, e em Metafísica que compreende Gnoseologia, Ontologia e Teodiceia; em terceiro lugar, finalmente, Filosofia Prática, dentro da qual a Ética, no século XVIII, ganhou a companhia da Estética. Tais eram as ciências filosóficas, cujos títulos, embora mantidos não correspondem, como se pensava, ressaltava a posição especial da Lógica, a conhecimentos científicos obtidos à luz da razão natural, mas a classes ou espécies de PROBLEMAS, delimitados conceptualmente ligados entre si ou de maneira sistemática, se nos limitarmos a uma apreciação crítica de seus conteúdos, ou de maneira histórica, se atentarmos para o desenvolvimento histórico interno desses problemas.

O campo inteiro da Filosofia é uma problemática, quer dizer, uma estrutura de problemas e de conceitos inter-relacionados, em que podemos transitar dos conceitos aos problemas, e, em marcha inversa dos problemas aos conceitos que os delimitam.

As antigas disciplinas filosóficas nominalmente adotadas desempenham agora uma função referencial, topográfica e também estruturante. Deve-se-lhes, igualmente, uma função histórica. Elas são depositárias da tradição filosófica, refletindo as mutações e preservando as suas constantes. Dessa forma, essas disciplinas oferecem as reservas de uma tradição que precisamos conhecer, para não perdermos a continuidade da própria elaboração, filosófica, que somente pode prosseguir hoje por aquilo que se concebeu ontem.

A Filosofia não é, pois, ciência no sentido específico do termo (nem ciência universal); problemática quanto aos conhecimentos que nos pode dar, é história por natureza em virtude mesmo do seu problematismo que, em cada época, assume uma expressão característica. Por isso, diz Julián Marias que a história da Filosofia não é exterior à Filosofia, mas uma disciplina filosófica. A Filosofia é histórica, escreve ele, “e sua história lhe pertence integralmente”. E, por outro lado, continua esse pensador, “e sua história não é uma simples informação erudita acerca das opiniões filosóficas, mas a exposição verdadeira do conteúdo real da filosofia. É, pois, com vigor, filosofia”.

Tal historicidade poderá parecer a muitos uma forma de ceticismo ou de relativismo, inspirada no critério de que a Filosofia nada mais é do que uma ondulação de doutrinas que aparecem e desaparecem no tempo, de sistemas que se impõem num momento para se extinguirem noutro. Isso, porém, não é verdade. Por sob as doutrinas e sistemas em suas fisionomias históricas distintas, um estudo interpretativo nos fará discernir a continuidade de um mesmo pensamento arraigado a temas essenciais, sempre presentes, que derivam das mesmas motivações que a existência humana se incumbe de impor.

A filosofia, assim compreendida, na sua historicidade e problemática, torna-se coisa viva, recuperando o seu sentido original, vigorante entre os gregos: investigação dinâmica e não disciplina estática, o *eros* do conhecimento, o pensamento em atividade desdobrando as suas disponibilidades conceptuais, o distendido, num esforço de assimilação, por sobre a trama da realidade natural e humana. É o homem pensando, afirmava Willian James, e pensando mais sobre generalidades que sobre particularidades. E justamente porque a Filosofia traduz uma tão estreita proximidade entre o homem e o seu pensamento, porque ela corresponde ao

próprio exercício da reflexão consciente e livre, é que ficamos embaraçados sem poder conceituá-la. De fato, todos os conceitos de Filosofia são insatisfatórios, porque todos eles já a pressupõem como a prévia atividade da inteligência de que se origina a necessidade de conceituar o que quer que seja.

Mas quando o homem pensa, fisiologicamente, não reflete para que se possa chegar, por outros caminhos, fora dos métodos habituais, estabilizados e adquiridos no curso histórico do conhecimento científico, às mesmas conclusões numa visão de conjunto que seria todo o seu panorama intelectual.

A Filosofia deixa as ciências atrás de si; não as revoga como também não as dispensa, movendo-se, porém, numa órbita muito mais ampla que engloba os diversos conteúdos da experiência humana, quer em seu aspecto individual, quer em seu aspecto social ou histórico, assimilando-os no empenho de compreender a realidade e dar um sentido e uma direção à vida. A essa culminância da atividade de filosofia é que nós chamamos de METAFÍSICA. A metafísica leva-nos à certeza radical de que fala Jualián Marias, certeza que não é do mesmo tipo que o CONHECIMENTO CERTO, positivo, limitado, das ciências, mas a segurança de uma concepção que nos enraíza na vida e enxerta um sentido às coisas entre as quais existimos e aos acontecimentos que nos atingem.

As concepções filosóficas têm, por isso, uma densidade existencial iniludível. E a Filosofia, assim entendida, torna-se, como dizem os mestres espanhóis, uma tarefa, um QUEHACER, ou, para exprimi-lo com a admirável expressão de uma tarefa, uma ocupação determinada a que o homem ocidental se entrega desde a civilização grega. Sob qualquer aspecto que nós a divisemos ela é uma atividade intelectual integrada, “onicompreensiva”, em que teoria e prática se confundem, alterando-se continuamente.

Terminou o período de alienação universitária da Filosofia, que se enclausurava na estreiteza dos currículos acadêmicos europeus, ora limitada à mera apreciação erudita dos filósofos gregos, ora apegada à tradição medieval escolástica, quando não se restringe a um amálgama de ideias extraídas de diferentes sistemas, tentando salvar-se pelo ecletismo, ou quando não se identificava com um único sistema a exemplo do que se sucedeu na Alemanha, durante a segunda metade do século XX, época em que ensinar Filosofia era expor o pensamento arrefecido de Kant, de Fichte, Schelling e Hegel.

Essa alienação decorria das condições históricas que influenciaram no século XIX. De um lado, o positivismo, representando a ideologia de progresso social e do desenvolvimento das ciências da natureza, das conquistas técnicas de que se orgulhava a classe burguesa em plena ascensão política após o tumulto revolucionário de 1889, considerava superada a metafísica, banindo-o das Universidades. Do outro lado, o marxismo, que traduzia as aspirações revolucionárias da classe obreira que a industrialização mobilizara, esforçava-se, como ideologia que também é, a destruir a tradição filosófica e a usar o pensamento como arma eficaz da Revolução, na luta contra a exploração do homem pelo homem. Entre esses dois fogos a Filosofia retraiu-se. Mas a reação do positivismo e do marxismo seria benéfica. Forçou-a a realizar uma experiência que foi fértil nos resultados que já aparecem em fins do século XIX, renunciando a volta à Metafísica, à Fenomenologia, à Filosofia de valores e, finalmente, ao pensamento existencial ou existencialismo. Experimentou-se a impossibilidade de conter a atividade filosófica na bitola restritiva das ciências da natureza ou no domínio mais vasto das ciências de espírito, cuja liberação do patrocínio positivista veio a ter uma influência de primeira ordem no restabelecimento da Filosofia em sua plenitude. Experimentou-se igualmente, com os primeiros grandes abalos da história europeia no início da segunda década do século XX, o total engano que era mantê-la à margem da realidade social e humana que nos circunda. Marx sobretudo teve um papel capital no processo de

recuperação da Filosofia. Aquele estado de alheamento pelas condições sociais da existência humana que, para ele, assinalava a miséria e a impotência da Filosofia, desapareceu.

Hoje ela recuperou a sua autêntica posição de fator ativo de cultura, polarizando o conteúdo das disciplinas tradicionais em problemas que se apresentam em íntima conexão com o drama que estamos vivendo no presente e que nos abitam a compreender e a procurar uma solução para os nossos problemas concretos atuais: atenção dos conflitos mundiais que abalam os fundamentos da história ocidental, as mutações de uma sociedade extremamente racionalizada e que caminha para a fase dos planejamentos totais, o domínio ascendente e tumultuoso das técnicas, o novo panorama do universo descortinado em conjuntos pelos esforços da Física, da Astronomia e da Biologia e o destino comum, incerto e ameaçador, que o futuro reserva à humanidade. Os problemas filosóficos são, certamente, os problemas do homem; mas eles se refletem no espelho temporal de uma época.

Fator ativo da cultura, a Filosofia proporciona uma concepção das coisas, do universo e do homem. Sem essa concepção, que provém do empenho consciente e crítico do homem para compreender a si mesmo e o universo, para expressar e retificar as ideias e os valores que circulam na sociedade, para plasmar uma sabedoria total diante da história e da vida, sem uma concepção semelhante, não há CULTURA.

Deixando de ser ciência, a Filosofia saiu lucrando. Restabeleceu-se como atividade intelectual, como teoria, culminando numa metafísica centralizada no homem, e à qual se acha ligado uma práxis. Pois da Filosofia sempre promana um critério de ação que tende a transformar o indivíduo e a sociedade. Parodiando Marx, podemos dizer que ela não somente se destina a compreender como transformar o mundo. Ela une contemplação e ação, dando ao pensamento seus pontos de inserção na realidade e a toda ação o seu fundamento teórico.

Do ensino da Filosofia nas faculdades é que deriva o espírito filosófico: em primeiro lugar, ele emana do próprio curso de Filosofia; em segundo, da influência dessa disciplina nos demais cursos, seja diretamente, através de cadeiras específicas neles existentes ou indiretamente pela irradiação do seu magistério.

Que influência é capaz de exercer esse espírito?

Uma influência coordenadora e amplificadora. Será, em cada curso, sem interferir com a autonomia das ciências ou das disciplinas neles ensinadas, o senso dos problemas, das relações entre conceitos e das ideias gerais. O matemático retira dele a capacidade para apreciar as operações que realiza e para auscultar os fundamentos de sua especialidade, aproximando-a da lógica, investigando os axiomas e os postulados. O físico, esse espírito leva-o a debruçar-se sobre a correspondência de suas equações e os processos que se verificam no mundo físico, a reexaminar os métodos empregados, a pôr em discussão as noções de matéria e de materialismo. O estudante de biologia perceberá a magnitude dos fenômenos orgânicos, a sua autonomia, a sua espontaneidade, deparando-se com a zona intermediária em que da vida, no sentido biológico, principia a despontar a consciência. O próprio psicólogo hoje munido de métodos positivos de investigação e senhor de uma verdadeira técnica para apreciar e orientar a conduta humana, será levado a não descurar a totalidade da vida psíquica em proveito de uma compartimentação fácil do ser humano, procurando considerar nas suas investigações a integração dos fatores que a personalidade pressupõe. Tudo isso é rendimento do espírito filosófico em sua função coordenadora.

Quanto à ampliação, a sua repercussão ideal é no escopo diversos cursos e na própria formação dos professores e pesquisadores. Ele será responsável pela lucidez do historiador, a argúcia do sociólogo, o discernimento superior do homem de letras que busca na literatura uma visão de mundo, uma compreensão filosófica. E, finalmente, ainda nesse plano de amplificação, o espírito filosófico dará aos estudiosos horizontes intelectuais que se estendem além da especialidade de cada um.

Mas é preciso não esquecer que esse espírito desponta no curso de Filosofia.

E por isso a formação de professores dessa disciplina não pode ser descurada por muito tempo, nem ser feita sob os mesmos critérios que presidem a formação de outros professores.

A falta de elasticidade dos programas, de pesquisa cotidiana, de lida com os textos em sua autenticidade, de aulas abertas, fora da rigidez das exposições ex-cátedra, a falta de tudo isso sacrificará o preparo do futuro professor, para o qual são indispensáveis a investigação permanente, a problematização constante de todas as questões, o diálogo com os seus companheiros e com cátedra, que nunca deve assumir posições dogmáticas.

O ensino da Filosofia é dialético por excelência. Deve pôr a razão em marcha, desencadeando o processo do pensamento, que não é fácil e tão comum.

A inquietação e a insatisfação constituem as virtudes básicas e preliminares desse magistério. A sua regra é: não-conformismo obsoleto, total independência. “Assim que nos satisfizermos com ideias e proporções primitivas”, diz Whitehead, “deixamos de ser filósofos”.

“Filosofar”, comenta Jaspers, “é pôr-se em marcha. As indagações, em filosofia, são mais essenciais de que as respostas, e cada resposta torna-se uma nova pergunta. Toda filosofia se define pela sua própria realização do pensamento vivo e a reflexão em torno desse pensamento ou ação e o comentário da ação”.

Todo dogmatismo é incompatível com Filosofia. Qualquer posição de arrogância magisterial, qualquer pretensão à doutrina definitiva. O próprio relativismo esteriliza, porque constitui uma forma de dogmatismo: o dogmatismo de que só conhecemos relações entre coisas diversas e que, portanto, nenhuma concepção do mundo, nenhuma espécie de metafísica, traz a marca da autenticidade.

Recentemente, publicou a UNESCO as conclusões de um inquérito realizado em vários países europeus e americanos, entre os quais não está incluído o Brasil, a respeito da situação atual do ensino de Filosofia, e de seu valor humanístico para o entendimento dos homens e a compreensão dos povos. O resultado das pesquisas que fizeram, na base de formulários minuciosos, nos quais figuram 82 espécies de questões, sobre a importância do ensino de Filosofia, sua estrutura, relações com outros estudos, métodos, instrumentos de trabalho, influência exercida no âmbito da Universidade e dos estabelecimentos secundários, técnicos e especializados, sua presença na vida cultural e perspectivas para o futuro, etc, acusa em primeiro lugar, que, “a filosofia não constitui somente uma atividade intelectual especificada, mas tendendo a definir os problemas humanos em toda sua amplitude e a extrair os valores em sua pureza, ela concerne às questões que se apresentam não somente aos especialistas (nesse caso os filósofos profissionais), mas a todos os seres humanos”. Dada essa amplitude humanística, a Filosofia, prossegue o relatório, existe um ensino especial. “O seu fim precípua é, com efeito, ensinar cada qual a pensar por si mesmo. A aquisição de certos conhecimentos não excluída, mas ela está subordinada à prática da livre-reflexão; assim, o papel do mestre é guiar o estudante, permitir-lhe assimilar os métodos dessa reflexão, ajudando-o a tomar consciência dos problemas pela conceituação dos seus termos”. Insiste-se, por outro lado, na liberdade de magistério filosófico e a sua irradiação por todos os currículos e departamentos

das Faculdades. “Recomenda-se que – é uma das conclusões do Relatório da UNESCO- Os departamentos ou faculdades de filosofia ofereçam ensinamentos aos quais estejam associados os membros de outros departamentos. Em geral, aqueles que responderam o inquérito acentuaram a necessidade de associar o ensino da filosofia mais estreitamente ao de letras clássicas e também ao ensino das ciências exatas, de um lado, das ciências sociais e políticas de outro. Foi também recomendado que as Universidades concedam créditos para as pesquisas nas quais estejam associados os especialistas de diferentes disciplinas”.

O espírito filosófico, que desponta no curso de Filosofia, e se estende à Faculdade, assegurando-lhe um clima mental espiritual, não é outro senão aquele decantado ESPIRITO UNIVERSITÁRIO de que tanto se fala.

À nossa Faculdade de Filosofia incumbe cria-lo e difundi-lo na Universidade.

Sem ele, a própria Universidade não poderá cumprir a integridade de seus fins. Por outras palavras: a Universidade só adquire existência cultural depois que fica impregnada desse espírito, sob a inspiração do qual poderá produzir aquilo que constitui a mais alta expressão da vida universitária – a cultura. Antes disso, ela é um corpo sem alma.

Certa vez, Ortega y Gasset pronunciou na Universidade de Madrid um discurso que tinha precisamente por título “A Missão da Universidade” e que é oportuno lembrar que, por uma certa semelhança entre o que ele reclamava para a vida universitária de seu país e o que pleiteamos para o que principiou a esboçar-se entre nós. Na universidade de Madrid, dizia o pensador, e ensinava-se quase tudo: a ser médico, farmacêutico, engenheiro, químico, advogado e magistrado, professor e dentista. Mas faltava-lhe uma coisa: a transmissão da cultura, não obstante prestar-se dentro dela uma atenção condescendente a certas matérias, como a Filosofia e a História admitidas por favor, quase marginalmente, para a honra dos brios de uma tradição humanística emurchecida, sobe a alegação de que os profissionais e pesquisadores necessitavam sempre de idosos com medidas de cultura geral. “Cultura geral”, exclamava então Ortega, com a sua exaltação espanhola, cultura, referida ao espírito humano, não ao gado e aos cereais só pode ser geral. Ninguém é ‘culto’ em física ou matemática. Isso significa ser sábio numa matéria. A usar-se essa expressão cultura geral, declara, tinha-se a intenção de que o estudante recebesse algum conhecimento ornamental e vagamente educativo de seu caráter e de sua inteligência. Para tão vago propósito tanto uma como outra daquelas disciplinas que se consideravam menos técnicas e mais vagarosas satisfazem: um pouco de filosofia, um pouco de história e um pouco de sociologia”.

A formação de profissionais, pesquisadores e cientistas ainda não é transmissão de cultura. Esta só se verifica por meio de atividade integradora estimulada pelo espírito filosófico, resultante do influxo direto ou indireto dos estudos filosóficos, concebidos e realizados com grande amplitude. Ter cultura, para Ortega, é possuir ideias distintas e claras sobre o universo, convicções positivas sobre o que são as coisas e o mundo. O conjunto, o sistema delas, é a cultura no sentido verdadeiro e positivo da palavra: ao contrário de ornamento. Cultura é o que salva do naufrágio vital, o que permite ao homem viver sem que a sua vida seja tragédia sem sentido ou aviltamento radical.

Para que a tenhamos em nosso meio há de se mobilizar o pensamento, faz-se mister, como condição prévia, que nasça e se desenvolva a consciência crítica, atenta aos problemas sociais, políticos, econômicos, em todas as suas dimensões humanas, em todos os seus contrastes, e disposta a solucioná-los pelo esforço harmônico dos sociólogos, economistas, juristas, médicos, engenheiros, historiadores atuando conjuntamente, embora à distância, cada qual no espaço reservado à sua atividade própria, mas vinculadas ao solo comum de uma Universidade que congregue, unifique e estimule a cooperação no domínio da inteligência

para favorecer, justamente a integração das disciplinas e dos diferentes ramos do saber humano.

Acho que a Universidade tem que ser a unidade da cultura na diversidade de suas manifestações. E cultura não consiste de forma alguma nas pincelados de conhecimentos gerais com que os alunos se enfeitam para enfrentar os vestibulares, antes de se aprofundarem nas especialidades a que vão dedicar-se nos diferentes estabelecimentos de ensino superior.

Atualmente possuímos nove estabelecimentos de ensino superior, sendo duas escolas, a de Química e a de Agronomia, nas quais a pesquisa científica está inteiramente associada à técnica e a sete faculdades, onde essa pesquisa é conduzida para entender melhor a formação de profissionais que, como em Medicina, Odontologia, Engenharia e Farmácia, têm que se limitar ao aprendizado das ciências positivas, ou como em Direito e Economia, abranger de passagem e secundariamente, as ciências humanas. Em nosso organismo universitário, é exclusivamente o fim específico da atividade profissional que condiciona aquisição do conhecimento, mesmo aqui na Faculdade de Filosofia, nesta fase preliminar de sua existência, quando os estudos nos diferentes currículos permanecem isolados, sem comunicação entre si e a pesquisa praticamente não existente.

Pelo princípio de cooperação intelectual que deve presidir ao ensino realizado em seu âmbito, pela expansão do espírito filosófico e pela preeminência da Filosofia entre os seus cursos, está a Faculdade de Filosofia institucionalmente fadada a ativar a cultura no seio da Universidade. E por isso mesmo, desde hoje, na organização universitária em virtude da missão que lhe é inerente, esta Faculdade deve procurar a sua presença intelectual, para assumir depois a liderança que lhe cabe, salvo se quiser inverter a ordem dos valores.

O eixo da Faculdade de Filosofia passa pelo curso de Filosofia. A Universidade torna-se verdadeiramente universal no dia em que incorpore o espírito que esta Faculdade poderá criar. Ela só terá expressão cultural quando a Faculdade de Filosofia começar a sua carreira ascendente no plano de integração extensiva e em profundidade de seus cursos, quando este estabelecimento iniciar a sua trajetória calma e serena. Antes disso, antes que a Faculdade de Filosofia se desenvolva, a Universidade, culturalmente falando, é uma promessa.

Essas considerações avivam o paradoxo com que nos defrontamos: de um lado, a Universidade, existindo de direito, legalmente, na expectativa de um rumo cultural que venha a definir a sua atuação concreta em nosso meio acadêmico rumo que só a Faculdade de Filosofia, naturalmente prioritária no meio dos estabelecimentos de ensino superior, está fadada a marcar – e de outro, essa mesma Faculdade, da qual depende a existência concreta da organização maior, ainda desnordeada pela falta de recursos que lhe assegurem a subsistência.

O arrojo foi excessivo, a aventura demasiadamente ousada. Nossas precárias condições econômicas, nosso meio social diluído ajeitavam, por incompatibilidade, um Instituto de ensino superior que demanda uma elite especial para regê-la, preencher seus quadros, preparar outras elites, transformando uma parcela da juventude que se distribui exclusivamente por escolas difusoras da técnica num corpo de profissionais do ensino numa equipe de pesquisadores. Por um determinismo geográfico e econômico, a Faculdade de Filosofia não teria medrado entre nós. E quando ela começou a existir, a firmar sua existência, que traduzia a inspiração de inaugurar uma nova mentalidade, um novo tipo de *intelligentsia* que ainda não tínhamos aqui em forma aglutinada e institucional, o meio tomou a sua revanche. A princípio tivemos uma incompreensão generalizada, em torno dos objetivos deste estabelecimento, aos quais a palavra filosofia emprestava uma transcendência longínqua para as ambições modestas de uns e imediatas de outros. Desconhecia-se até mesmo a função rotineira, normal

e pacífica de um estabelecimento como o nosso e houve mesmo a reação anedótica, fruto de ignorância irremediável, daqueles que pensavam seriamente que na Faculdade de Filosofia só se estudava Filosofia, e que ponderavam, entre a seriedade e a tolice, num veredito decisivo e sem apelação, que o Pará não precisava de filósofos. Infelizmente essa incompreensão ainda não passou de todo, ainda não é totalmente uma recordação do passado.

Traremos, enquanto é tempo, de abrir o futuro da Faculdade de Filosofia, conforme vos dizia no começo. Urge que nos mobilizemos, todos sem exceção, diretor, professores e alunos, interessados na mesma causa, para normalizar o enquadramento de nossa Faculdade ao sistema federal de ensino dentro do qual já se acha incluída, mas sem os benefícios, as regalias e os recursos que a lei concede.

O mais grave problema deste estabelecimento é precisamente o de sua firmeza institucional, de sua organização autossuficiente. Os outros óbices, que decorrem da dificuldade do recrutamento de pessoal habilitado a preencher as cátedras e da quase impossibilidade de se realizarem pesquisas, a falta de bibliotecas especializadas, são empecilhos removíveis com o próprio desenvolvimento da Faculdade.

E tão logo ingresse numa fase do progresso ascendente, a Faculdade irá rompendo, por si mesma, aproveitando o impulso que recebeu nesses cinco anos que hoje transcorrem. Daí por diante ela fará a sua própria história. Deixará, para trás, um passado histórico, a começar desses cinco anos, que estão presentes no esforço atual que todos nós fazemos para que ela continue substituindo e possa progredir.

2. A ESPERANÇA NA EDUCAÇÃO

Suplemento Literário – Minas Gerais

Benedito Nunes, s/d. (A utilização de paroxítonas acentuadas graficamente, terminadas em vogal, indicam a publicação anterior a 1971, quando ocorreu uma reforma da Língua Portuguesa no Brasil extinguindo a marcação em palavras como “fôsse, desesperô e esforço).

Não foi patético amor à Justiça dos profetas hebreus que conduziu Platão até as portas de sua Republica. Foi antes um *eros* intelectualizado, à semelhança do amor *intellectualis* de que preencheu a paz contemplativa de Spinoza. Era o espírito do legislador, do último diálogo. As Leis, que ditaria a Platão a forma de realizar a ideia de justiça, numa sociedade hierarquizada, com os filósofos a frente e os artesões na retaguarda. Modelo social e político da filosofia platônica triunfante, a Republica foi a pedagogia ativa que resultou da doutrina das ideias. Acima dos guardiões, dos quais a atividade dos trabalhadores garantiria relativo ócio, poderia os governantes ficar mais próximos do Bem, luminaria do mundo inteligível. Tudo aí seria perfeito, porque acabado, finito e também imutável.

O conhecimento estava repartido, o cosmos quieto, a razão tranquila. Nem uma só expectativa pairava sobre esse mundo estático e brilhante, no qual o sistema hierárquico do universo se perfazia.

Na pedagogia socrática alçara-se, contudo, um elemento de inquietação, controlado pela ironia. Havia entre Mestre e Discípulo a permuta das posições. Sócrates aprendia com aqueles a quem ensinava. Não tinha ele necessidade de apostar no êxito das faculdades racionais. A maiêutica era um trabalho de parto, que podia ser longo, mas sempre fazia nascer o que já tinha sido concebido pelo intelecto, de acordo com a natureza humana, cuja racionalidade se comunicava com o *nous* universal. Mais informativa do que formativa, a pedagogia socrática centrava-se no reconhecimento dessa racionalidade, mesmo que fôsse tão eventual como o que Alcebiades prestou em *O Banquete*.

O amor intelectual desaparece na educação cristã. É substituído pela Caridade, virtude teologal, que pode, em princípio, ser considerado o essencial nas relações dos homens entre si e dos homens com Deus. Destina-se a despertar a Fé, a difundir os meios da salvação e a estabelecer, como fim da existência individual, o *adherere Deo*, síntese do sistema filosófico teológico erguido no século XIII. O erente, vivendo na dimensão da Fé, substância das coisas esperadas, também vivia na esperança. Ambas, Fé e Esperança, são inseparáveis na formação do cristão – até o momento em que começa a agonia do cristianismo, interpretada de forma dramática por Kierkegaard, sob o signo da angústia e do desesperô.

O desesperô, segundo Kierkegaard, é o fechamento da dialética da existência, como oposição do infinito com o finito, medida por Deus. Quem desespera quer o imediato, o *hic et nunc*, na tentativa de fixar-se no finito ou de obter o infinito, prolongando a satisfação momentânea. A esperança sobreviveria como uma abertura, permitindo transcender o conflito. Mas essa transcendência, equivalente a um salto qualitativo, tem que originar-se de um *pathos* existencial, inspirado nos interêsse pela realidade humana.

A Esperança, espécie de alegria da Fé, desemboca em Deus, que é, para Kierkegaard, o sentido do interesse ético pela existência. Esse sentido desapareceu no encobrimento da nossa época, que conquistou uma visão planetária do mundo, quer dizer, uma visão da existência fluente no tempo, segundo a qual o homem é um ser inacabado, em via de formação, elaborando a si mesmo e o universo, no movimento de sua ação criadora e

repetitiva, e no horizonte de possibilidades ilimitadas que o domínio técnico lhe assegura. Mas permaneceu, herança teológica que a antropologia filosófica retoma, a virtude da Esperança, como interesse pela Existência, pela realidade humana. É a Esperança o estado de ânimo fundamental, que deverá guiar, na concepção de Pierre Furter, o esforço da educação na nossa época, colocado pelo autor na perspectiva de uma visão planetária e da crise que atravessamos.

II

No primeiro de seus dois livros recentes – *Educação e Vida* e *Educação e Reflexão*, (Editôra Vozes Limitada, Petrópolis, 1966), que se complementam – Pierre Furter analisa os aspectos principais da visão planetária, que não são exteriores ao nosso destino, mas que compõem os ingredientes históricos da atual circunstância: a explosão demográfica e a explosão escolar, a maior abertura do horizonte geográfico, criando condições materiais que possibilitam o alargamento do diálogo entre os povos, a utilização de vastos recursos de comunicação e informação, condicionando a cultura de massa.

A educação tem que repensar nos seus meios, os seus fins e sua própria dinâmica dentro da situação constituída por tôdas essas circunstâncias. Não se trata porém de simplesmente adaptá-la às consequências da visão planetária, ao domínio mundial da técnica, como se todos os dados da nossa realidade se legitimassem por si mesmos, e à educação nada mais restasse do que a atitude fatalista da entrega. Entre a educação e a situação deve estabelecer-se, no intuito de se perceber o positivo e o negativo – quando não a ambiguidade do processo que estamos vivendo – uma relação dialogal incessante. A visão planetária pode levar-nos à platitude do mundo, do mesmo modo que a técnica atual, que corresponde à verdade da nossa época, e que possibilita a cultura de massa, tornou-se o veículo de hetero-condicionamentos sociais, contínua e violentamente exercidos; há um mercado consumidor de cultura, que a espetaculariza e banaliza, como há também um mercado da linguagem, da terminologia *à la mode*, com os seus fetiches e ídolos.

A visão planetária, que pode conduzir-nos à platitude, aumentando o teor da “Ioquacidade” e da “avidez pelo nôvo”, pode, no entanto, ser mediadora da convivência pluralista entre os povos, de outras formas de comunicação e de todo um revigoramento da linguagem. Será preciso, então, que o educador faça sua aposta, que aceite o risco do jogar no tempo e com o tempo – mas liberto das ilusões e dos conceitos *a priori* sôbre a natureza do homem e o seu destino.

“Devemos aceitar, diz Pierre Furter, que estamos vivendo agora com a consciência plena da inautenticidade de qualquer esforço para imitar um absoluto. Neste sentido podemos afirmar que estamos vivendo uma época sem absoluto, isto é, sem construção “a priori”, de que poderíamos deduzir de uma maneira ou de outra as nossas interpretações. O homem está só no seu esforço de humanização – o que, aliás, não é totalmente verdade, visto que ele ganhou a possibilidade de uma verdadeira fraternidade humana. A humanidade está só no seu destino comum”. A partir dessa informação, que implica no reconhecimento de que a condição humana se tornou planetária, “isto é, errante, como o planêta que descreve a sua curva na imensidão do universo”, é que o educador, sem o calculismo probabilístico de Pascal, fará, diante da fragilidade e da ambiguidade dos possíveis, a sua aposta, comprometendo-se a manter uma atitude “dialética e dialogal”, compatível com a “aloração responsável”, dentro da liberdade da práxis que tende a resolver o passado e a transcender o imediato.

Resolver o passado não implica em desterrá-lo. Tão inconveniente quanto a fobia da tradição é a volúpia do futuro, o otimismo futurista, o qual vive no antegozo do porvir, à espera da parusia técnica, do momento em que, num tempo indeterminado e vago, todos os meios audio-visuais, planejamentos, programações, currículos experimentais, escolas novas e escolas libertárias funcionem à perfeição, produzindo seus últimos e definitivos frutos. Se não devemos prender a educação ao passado, não devemos muito menos sujeitá-la a essa “avidez de novidades” que caracteriza o nosso modo de ser cotidiano, em que o verdadeiro interesse é substituído pelo interessante como objeto de atenção evasiva, episódica, a coisas novas que se sucedem indefinidamente.

A atitude dialética e dialogal a ser adotada – e que Pierre Furter propõe para que se possa compreender a nossa situação e responder ao desafio que ela nos impõe – é o interesse pela realidade humana no sentido de um verdadeiro “*interesse*” (Heidegger), de uma intersubjetividade confiante, à luz da qual o educador pode apostar, jogando com a nossa humanidade.

Costumamos ver em torno de nós um estoque de problemas a resolver, um dos quais o tão decantado problema da juventude. Mas, numa época de crise somos nós mesmos o problema; é a nossa existência que se torna problemática. Época de crise é período de julgamento e decisão (Crise, lembra o autor, vem de *Krisis*, “que designa em grego “o momento que precede a decisão medical”, palavra que por sua vez é ligada ao verbo *Krinein*, que significa; decidir, julgar”). Vivemos, sem que isso signifique necessariamente o estarmos num período de decadência, de exaustão ou de desagregação, entre conflitos e discontinuidades, entre avanços e recuos que aumentam a distância que separa as gerações. Prevenindo da possibilidade de que o problema da juventude se tenha transformado num “abcesso de fixação de tôdas as dificuldades contemporâneas”, num autêntico mito, Furter totaliza a crise, no intuito de ultrapassá-la. A educação, como desafio no tempo e ao tempo, como jôgo com as possibilidades humanas, como interesse que a atitude dialogal fixa, passa a constituir objeto de uma *decisão resoluta*. Enquanto, para Heidegger, a decisão resoluta, que a compreensão das nossas possibilidades extremas provoca, abre-nos o vazio, o nada, que é a forma de ausência, de ocultação do ser, para Furter ela dá acesso a um momento, análogo ao da dialética Kierkegaardiana, de conversão à Esperança. O tempo da crise volve-se em tempo de espera confiante.

Do ponto de vista prático, os planos e planejamentos educativos unificar-se-iam mediante um só projeto de humanização contínua, que corresponde ao processo de *Educação Permanente*, esboçado pelo autor – o qual se escalona em três áreas, sócio-profissional, sócio-cultural e artística, tendo como objetivos o aperfeiçoamento técnico e científico, o desenvolvimento, a compreensão internacional, a democratização da cultura e o apoio à vida artística. É a Educação Permanente “uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal como da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo”.

Nessa perspectiva, a práxis educacional, sem fechar-se numa totalidade sócio-política, culminância dos esforços do educador terno *ad quem* de sua ação reflexiva, desempenha papel verdadeiramente formativo. A única totalidade admitida por Furter é a do diálogo, que permite, contrapondo-se à formação do homem, à uniformização das idéias, unificação dos propósitos humanos e ao bloqueio social e político da vida coletiva, projetar, criticar e valorar.

A Esperança com que Furter acena não é a expectativa grotesca, autofágica, do homem que “recomeçará sempre a esperar pelo fim da esperança”, de que nos fala o romancista Günter Grass. Haverá sempre o que esperar, e a Esperança não caminha para a

abolição de si mesma num momento futuro, que deteria o seu movimento ilimitado, substituindo a espera pela aceitação, a inquietude pelo conformismo. Se ela equivale segundo Bloch, à categoria histórica e existencial do “ainda-não-é” (noch nichtsein), como determinação geral da existência humana, quer isso dizer que eliminamos, a cada instante, o risco de chegarmos a uma situação definitiva, onde seríamos inteiramente tudo aquilo quanto podemos ser, onde “ainda não” fosse substituído pelo “já é”. O homem é, como afirma Furter, um ser prematuro, inconcluso, que se aventura, errante, experimentando a sua humanidade, conquistando-a e demutando-a. Não há um *telos*, um fim objetivo que atualize o possível numa forma substancial, autárquica.

Nessa aventura temporal, que a crise da época intensifica, mestres e discípulos aparecem como dialogantes, permutando, por efeito do próprio diálogo em que estão envolvidos, as posições que ocupam no processo educativo. Pode-se aplicar à Educação Permanente, assim concebida, o que Kierkegaard disse do método socrático: o Mestre e o Discípulo se encontram, um é meio de compreensão e de conhecimentos para o outro. Na abertura de semelhante compreensão, retrospectiva e prospectiva, que ligaria as gerações entre si, que suprimiria a distância entre velhos e moços, e que coloca o problema da juventude no âmbito do problema maior da nossa época, alcançamos o ponto crítico da história em que, para aproveitarmos a sugestão de Marx, “o próprio educador necessita, por sua vez, de ser educado”.

3. UM CONCEITO DE CULTURA

Benedito Nunes, Aula Magna na UFPA, 1973.

Um aspecto marcante do atual sistema do ensino superior, decorrente da reforma universitária que se efetivou, ofereceu-me o assunto para esta aula que a tradição universitária denomina “magna”, talvez menos em razão da moldura solene e festiva que a cerca do que pelo fato de constituir alocução dirigida a uma grande assembleia.

O ciclo básico, horizontal a todos os cursos e primeiro dos dois estágios do atual sistema que substitui o regime das séries fechadas pela flexibilidade curricular, destina-se a suprir as insuficiências de preparo intelectual do estudante recém-admitido, orientá-lo na escolha da carreira, reforçando-lhe o acervo de conhecimentos e, ainda, item à parte nestas especificações, “propiciar elementos de cultura geral indispensáveis à plena formação individual e social do aluno, susceptíveis de serem desenvolvidos durante os cursos de graduação”. Precisamente esse aspecto, a cultura geral, que se distinguiu expressamente do acervo de conhecimentos e a que se atribuiu o desiderato específico de contribuir, com seus elementos, para a formação individual e social do aluno, pareceu-me reunir as condições ideais de um tema amplo que, de magna importância, proporcionado ao interesse de uma grande assembleia, se prestasse no entanto à rotina de uma simples aula, como pretende ser esta exposição.

O tema escolhido é um tema remissivo ou apenas um subtema, que recai sob a noção mesma de cultura, pertencente não só ao vasto repertório de noções disciplinares e limítrofes – a exemplo da sociedade, conhecimento ou ação, que necessitam da convergência de várias disciplinas para serem esclarecidas, - como também a esse acervo de ideias comuns, habitualmente empregadas, ideias concebidas, gozando de um prestígio verbal indiscutível e que parece já trazerem o seu significado próprio inscrito na palavra que as designa.

Que é cultura geral? E de que modo contribui para a formação individual e social? A tentativa para responder a essas indagações, que circunscrevem o nosso assunto e que, assim formuladas, também indicam o modo eminentemente reflexivo e problemático de abordagem utilizado no desenvolvimento dessa exposição, põe em jogo o conceito de cultura, tão diversificado por natureza quanto polêmico pelas atuais vicissitudes dos múltiplos fenômenos que lhe são correlatos. Trata-se de um desses conceitos quentes, em estado de fusão e reformulação, do qual é conveniente nos aproximarmos, como à busca de uma realidade ignorada, em movimento de câmara lenta.

I

Três acepções da palavra cultura, registradas por T.S.Elliot num ensaio de 1948, modestamente intitulado de *Notes Towards the definition of culture* (Notas para a definição de cultura), nos servirão, com ligeiras modificações de nomenclatura, introduzidas tão só em benefício da síntese, e em que nada prejudicam o pensamento do grande poeta inglês, de roteiro preliminar: a) acepção individual; b) acepção social; c) acepção histórica.

Na acepção individual, isto é, relativa ao indivíduo, cultura oscila entre dois pólos: ou significa o conjunto de conhecimento, de ideias, de crenças e de critérios de valor com que todo indivíduo se acha munido e de que todo indivíduo faz uso, consciente ou inconscientemente, nas suas relações consigo mesmo e com os outros, ou significa a sua

formação, intencional e voluntariamente orientada, com apoio num variável grau de conhecimentos e experiências acumuladas, para alcançar uma maneira estável de pensar e de agir. No primeiro caso, cultura corresponde ao equipamento mental do indivíduo pelo fato mesmo da educação por ele recebida, em qualquer nível da vida social de que participe e qualquer que seja a latitude dos conhecimentos, das crenças e dos critérios que lhe foram transmitidos. Ela é, nesse sentido, uma posse intelectual, moral ou religiosa, que se alia à personalidade do sujeito. No segundo caso, mais próximo da origem etimológica – colere/cultivar – da palavra, traduz o cultivo do indivíduo, de sua inteligência, e de sua sensibilidade. A cultura estará aqui intimamente unida à personalidade e, mais do que uma posse, representará um modo de ser. Esses dois aspectos de uma mesma acepção colocam-se num eixo que chamaremos de subjetivo. As duas outras, a social e a histórica, situam-se num eixo objetivo, que diz respeito a uma segunda dimensão do mesmo fenômeno.

Aquele equipamento mental do indivíduo com que o dotou a educação, seja através da escola, seja através do correlacionamento familiar ou profissional, tanto o indivíduo faça parte do meio rural ou do meio urbano, quer pertença a um círculo religioso, recreativo ou político, provém de um patrimônio acumulado, também constituído de conhecimentos, de ideias e de critérios de valor, mas que existem e subsistem independentemente do sujeito. Na acepção social, a cultura é essa herança transmitida de geração a geração e de que os indivíduos, como seus usufrutuários, partilham diferentemente, conforme o dinamismo dos grupos ou classes a que se vinculam. Sociologicamente, pode-se falar numa cultura eclesiástica (Idade Média), numa cultura aristocrática (Séc. XV a XVIII) ou numa cultura burguesa a partir do século XIX, designando então essas expressões as ideias dominantes de um período ou de uma sociedade, ideias assim qualificadas em função dos que usufruem diretamente do patrimônio acumulado graças a um processo de transmissão e de elaboração conduzido por agentes determinados: - mandarins na China, sofistas na Grécia do século V, humanistas do Renascimento, filósofos e publicistas nos séculos XVII e XVIII, e, a partir de então e até hoje, escritores, professores, artistas e cientistas em geral. Nessa segunda acepção, de caráter social, a cultura é duplamente objetiva, já porque, comportando moldes de pensamento, padrões de gosto e normas de proceder, que tem existência independente dos indivíduos, e que de certa maneira a eles se impõem de fora para dentro, do exterior para o interior, revela os traços clássicos do fenômeno social – coletivo, exterior e coercitivo -, já porque o patrimônio espiritual a que a cultura corresponde é inseparável de certos suportes materiais privilegiados – exemplificadamente, instrumentos, livros, quadros, monumentos, discos, filmes-suportes, que têm, como diria Paul Valéry, “a duração limitada, a fragilidade e a precariedade das coisas”.

De acordo com a terceira acepção, a histórica, também colocada no eixo objetivo, a cultura seria a fisionomia intelectual, artística e moral de uma civilização dada ou de um povo ao longo de sua história e num momento dela. Aqui vemos, importante aspecto a assinalar, que o nosso termo ligou-se a outro – chamemo-lo de processo civilizatório ou simplesmente de processo histórico – em função do qual passará a ser interpretado e em razão do qual poderemos falar tanto numa cultura helênica quanto numa cultura ocidental, tanto numa cultura hindu quanto numa cultura brasileira. Sob tal aspecto, em que prevalece a personalidade espiritual distintiva de determinado povo, a cultura depende de uma acumulação e de uma transmissão no tempo, com modificações e acréscimos de valores, formas de pensamento, técnicas, normas religiosas, morais e jurídicas, entre unidades históricas que mantêm contactos ou que se relacionam por um nexo de filiação, como o que existe entre a nossa cultura ocidental e a cultura helênica.

As três acepções, individual, social e histórica, que indicamos e apreciamos rapidamente, não se opõem entre si, compondo as três escalas ou os três aspectos de uma só ideia, segundo a

qual a cultura do indivíduo está em relação com a da sociedade, e a da sociedade, por sua vez equivalendo a uma forma historicamente evoluída, está definida no conjunto de um processo global de que o gênero humano é o último usufrutuário. “Soma de todas as criações que melhoraram a condição material dos homens ou que expressaram a vida intelectual e moral”, para repetirmos a definição de Burckhardt, a cultura traduziria o resultado do esforço de autoafirmação da espécie humana, que se desprende da condição da animalidade, até atingir, passando pela selvageria e pela barbárie, os mais altos graus de desenvolvimento. Essa ideia, certamente muito difundida e apreciada, é contudo uma ideia incompleta, suprida, corrigida e ampliada pelo conceito antropológico de cultura, mais abrangente e mais adequado, que exporemos a seguir. Em última análise, o encadeamento que verificamos entre as três acepções inicialmente expostas depende do elo que vincula a cultura a estágios avançados do desenvolvimento humano, consubstanciado em sociedades determinadas, de cuja vida nos informa a História da Civilização. Haveria povos cultos e povos incultos. A Antropologia, desligando aquele elo histórico, faz da cultura um fenômeno coextensivo à sociedade humana, qualquer que seja o grau ou estágio de adiantamento material desta. Ralph Linton vos diria que, como termo geral, cultura “significa a herança social total da humanidade; e, como termo específico, “uma cultura significa uma determinada variante da herança social”. Mas desse ponto de vista, as sociedades ágrafas, também denominadas primitivas ou selvagens, termos inconvenientes porque a eles se associa até hoje uma conotação de inferioridade, também contribui para o patrimônio da humanidade. Só que a Antropologia – e particularmente a Etnologia – convida-nos a alargar a nossa própria ideia de humanidade. Penetrando com o raio X da investigação etnográfica no grande naipe dos agrupamentos humanos, revela-nos o essencial – do fenômeno cultural. Dos egípcios aos gregos, dos gregos, aos germanos, dos esquimós aos tupis, dos tupis aos bororós, quer adotemos um eixo vertical de sucessão no tempo ou um eixo horizontal de coexistência no espaço, verifica-se o fato cultural na constância de elementos característicos, que definem, para cada agrupamento humano, um conjunto de modos de proceder e de pensar, segundo estruturas normativas variáveis e particulares, que sustentam, conforme expressão de Ruth Benedict “diferentes padrões de pensamento e ação”. Não somente a Antropologia ensina-nos a olhar e a compreender a variedade das culturas; ensina-nos que cada uma delas sintetiza, por inteiro, a criação do universo humano: criação por meio de normas, indissociável da linguagem, de totalidades significativas, incluindo técnicas, conhecimentos, religião, valores éticos, estéticos e políticos, no conjunto de uma organização social determinada. Longe de ser uma acepção a mais, reunida às três anteriores, o ponto de vista antropológico se nos afigura uma concepção ordenadora, sob o foco da qual podemos fazer algumas discriminações úteis para o encaminhamento da questão relativa à cultura geral que nos propusemos a examinar.

Somos, como povo, dotados de uma cultura própria, que tem a sua fisionomia distinta, o seu *ethos* peculiar, onde componentes de extração portuguesa se fundem àqueles caracteres primitivos, indígenas e negros, que os nossos modernistas foram os primeiros a contrastar com o arcabouço da cultura intelectual, também denominada superior, cultura fatalmente importada na expressão de Murilo Mendes, porque de origem europeia, e que presidiu, desde os tempos da colônia, a formação de nossos bacharéis, juristas, letrados e eruditos. Antropologicamente, a diferenciação do fenômeno cultural em escalas de altura diferente, como a que sugere a expressão cultura intelectual ou superior, é apenas uma diferença funcional, socialmente significativa, mas que não implica numa discriminação valorativa absoluta. Dito isto, voltemos ao nosso tema.

Ninguém deixará de admitir que o engenheiro, o médico, o historiador e o professor de literatura, aqui tomados como tipos representativos das quatro áreas – ciências exatas, ciências biológicas, ciências humanas e letras e artes – em que, se divide o ensino universitário, possuem cada qual uma cultura especializada. Pelo simples recurso da exclusão, a chamada cultura geral figuraria, nem acima nem abaixo daquela; menos como pólo que a complementa do que como um plano transversal que a recorta, naquele domínio antes circunscrito, sob critério antropológico, da cultura superior ou intelectual. Científica ou artística, literária ou tecnológica, essa última corresponde, portanto, de acordo com o que o adjetivo superior exprime, a um nível de conhecimentos e de experiências acima do saber e da experiência comuns, qualificando a atividade de uma camada social extensa, variável e intergrupar, a intelligentsia, constituída principalmente de escritores, cientistas, técnicos, artistas e professores. Mas as dificuldades para caracterizar a cultura geral, agora ressaltada pelo expediente do contraste, e que se nos apresenta, à semelhança de um fundo ou de um horizonte de encontro ao qual sobressaíssem as distintas figuras da esfera intelectual, começam precisamente neste ponto, já pela ambiguidade de uma expressão traiçoeira, onde geral tanto pode ser aquilo que é comum a diferentes domínios daquela esfera, como aquilo que é universal enquanto somatória de todos eles.

O Autodidata, personagem de *La Nausée*, de Sartre, cortou de maneira patética esse embaraço, decidindo pela última hipótese: frequentador regular de uma biblioteca pública, leu, metódica e imperturbavelmente, por ordem alfabética, sem recorrer ao caminho mais curto das enciclopédias, romances e tratados, monografias e brochuras informativas. Ao cabo de sete anos de aprimorado e burocrático esforço, chegou, passando pelo estudo dos coleópteros, da teoria dos quanta, da vida de Tamerlão e da polêmica do catolicismo com o darwinismo, à letra L da sabedoria humana. Dispor da totalidade das informações, eis o sonho ou o pesadelo desse Autodidata. Mas ainda que se possa reunir, em cartões perfurados, ambição tecnologicamente exequível, a enciclopédia das enciclopédias, o conjunto assim constituído, somatória e combinatória, ainda não seria cultura geral. Significando no mínimo o que é comum a diversos domínios especializados, integrando elementos heterogêneos pela sua procedência, dificilmente a compendiaríamos num manual portátil que, a ser elaborado, constituiria uma aproximação assintótica àquele livro dos livros, ideal e abstrato, de que nos fala Jorge Luiz Borges num dos seus contos, convergência espectral dos conceitos chaves, das criações imaginárias, dos mitos e dos sonhos recorrentes da humanidade inteira.

Tomemos, à busca de um indício concreto para surpreendermos essa integração do diverso e do heterogêneo que a cultura geral pressupõe, um livro que não é certamente nem um manual portátil nem o repositório ideal de Borges. Trata-se do “Guide to Kulchur” (Guia para a Cultura), do poeta norte americano Ezra Pound, falecido ano passado. Aí encontramos retalhos de economia política, sondagens históricas na tradição intelectual europeia, cortes críticos na história da filosofia, juízos sobre educação, apreciações políticas – tudo em paralelo e em confronto, a literatura com a ciência, a ciência com a filosofia, as digressões sobre romance e obras de arte em contraponto à poesia provençal, mais Os Analectos de Confúcio, passagens de Dante e trechos antológicos, sucedendo-se e entremeando-se a comentários acerca de François Villon, tudo arrematado por uma lista de sete livros, “livros que um homem sadio gostaria de apreciar”, e entre os quais figuram, de permeio com aforismos e máximas diversas, a Divina Comédia, a coleção das tragédias gregas e a Odisséia de Homero. Como se tantas coisas divisasse da altura de um patamar de observação, sobranceiro ao tempo e ao espaço, erguido no contexto de sua época, Pound, que nada sistematiza, entrança pois os variados e distintos fios de uma enorme rede, mas selecionando e avaliando os seus componentes. O “Guide to Kulchur” é uma espécie de balanço, de tomada

de contas, de ajuizamento de todo um patrimônio preservado para dele extrair-se uma diretriz teórica e prática. Misto de conhecimento e de sabedoria individual e social, incluindo-se nestes padrões de gosto artístico, critérios morais e políticos, essa diretriz teórica e prática seria, enfim e resumidamente, uma pedagogia ativa, um modo de pensar, de agir e de sentir a serviço da formação espiritual do homem. Uma tônica que parece modular esse programa, *vade mecum* tão extenso quanto penetrante do homem cultivado, que o poeta dos Cantos nos oferece, é a ideia da cultura como preservação seletiva da experiência, impregnando a vida individual por aquilo que é digno de ser lembrado e utilizado em proveito do conhecimento e da autoformação do homem.

Independentemente do valor assaz discutível da pedagogia poundiana, o “Guide to Kulchur” pode servir-nos provisoriamente, senão de guia para o fim a que o destinara o seu sofrido autor, pelo menos de indicação para concebermos o conteúdo e a forma da cultura geral. Variável no conteúdo, porque constituída de ingredientes heterogêneos, - filosofia, ciências humanas, ciências exatas e naturais, artes e letras – importa mais, qualquer que seja a extensão destes ingredientes, a correlação entre eles estabelecida, convergindo na forma de um pensamento flexível e abrangente. Importa, porém, ainda mais, a perspectiva integradora dessa forma, perspectiva que traduz a aspiração a um tipo de conhecimento dimensionado pelo homem, e que se destina a dimensionar a vida humana. Essa perspectiva recebe tradicionalmente o nome de Humanismo.

Ora, desse ponto de vista, viriam reunir-se, no conjunto da cultura geral assim compreendida, nada mais nada menos do que as duas vertentes tradicionais, ciências e humanidades, - compreendendo estas, por extensão, as letras e as artes – de que se tem nutrido a vida intelectual do Ocidente. A cultura geral seria, portanto, em cada momento, uma pacífica e circunstancial partilha entre ciências e humanidades, gerando aquele horizonte ou fundo de encontro ao qual se destacam os conhecimentos especializados, as ciências aplicadas, as técnicas, os métodos de ensino e os processos de aprendizagem.

Sucedo, porém, que essa desejável partilha converteu-se hoje num relacionamento polêmico e conflitivo, de proporções até traumatizantes no registro dramático que do fato fez Sir J.P. Snow, graduado pela Universidade de Cambridge, e que, por sorte ou infelicidade sua, é um letrado por vocação, autor de vários romances, e um físico por profissão, há muitos anos ligado a importantes círculos de pesquisadores e cientistas ingleses. Dada essa dupla condição, que lhe permitiu transitar livremente do grupo de seus companheiros escritores ao grupo de seus colegas cientistas, constatou J.P. Snow a incomunicabilidade de uns com os outros e a falta de recíproco interesse pelos respectivos campos de atividade. Eram, como dois mundos alheios, cada qual fechado numa forma definida de cultura. Alarmado e perplexo, o físico e romancista pôs-se a refletir sobre esse divórcio em sucessivas conferências – a primeira das quais em 1959 – enfeixadas, depois, num livro de grande repercussão, cujo título, “As Duas Culturas”, já nos indica que a incomunicabilidade e o desinteresse constatados assumiram aos olhos de Snow as proporções de um fenômeno de caráter geral: o mútuo desconhecimento e mesmo a mútua desvalorização dos dois grupos traduzia uma cisão na vida intelectual.

Verdadeiro oceano, na hipérbole contristada de Snow, o fosso que atualmente aparta os letrados e artistas dos cientistas é de origem recente. Até o século XIX, as duas vertentes tradicionais, ciências e humanidades, interligadas durante o Renascimento, apenas separadas no século XVII, e que começaram a correr paralelamente no século XVIII, não estavam, a rigor, divorciadas e nem haviam colidido.

No Renascimento, as humanidades, *Studia Humanitatis*, que foram, de certo modo, o descobrimento dos currículos das escolas medievais, compreenderam, através do estudo dos

autores clássicos, aqui significando escritores antigos, gregos e latinos, a retórica, a poesia, a história e a filosofia moral. De Petrarca a Lourenço Valia, de Marcilio Ficino a Luiz Vives, de Pico Della Mirandola a Montaigne, esses estudiosos classificaram-se de humanistas, o que mais tarde, no século XIX, já numa conotação ética e pedagógica, deu origem ao termo Humanismo. De fato, os humanistas, que nem sempre tiveram interesse específico pela filosofia como especulação pura, viram no cultivo dos clássicos um “meio para educar e desenvolver um tipo desejável de ser humano”, fosse aquele homem, centro da criação e senhor da Natureza, dotado de infinita capacidade de conhecimento graças ao equilíbrio da vontade dominada pela Razão, do qual falou Picco Della Mirandola em seu virtuoso, de igual piedade para com Deus e para com os homens, capaz de aproximar a nobreza de estado da nobreza da alma, que os Diálogos de Luiz Vives recomendaram. Mas ainda durante o Renascimento desenvolve-se, em conexão direta ou indireta com o Humanismo, ora com o apoio em Platão ora com apoio em Aristóteles ou nos Estóicos, todo um conhecimento da Natureza, para o qual concorriam, de ângulos diferentes, os filósofos e os artistas. Para Leonardo da Vinci, a função da pintura, espelho das formas naturais, é função intelectual especulativa, paralela à da ciência e da filosofia. Assim, as humanidades, as artes e as ciências da época, convergiam numa perspectiva comum em que inteligência racional e imaginação criadora se completavam.

Havereis notado que venho empregando a palavra ciência no sentido amplo de conhecimento – teoria para os gregos, *contemplatio* para os romanos, - predominante da Antiguidade ao século XVI, e do qual vai divergir a ciência no sentido moderno da palavra, nascida e desenvolvida no século XVII, nos moldes galileanos do conhecimento matemático da Natureza, extensivos, mais tarde, às próprias ciências humanas. Verdadeiro corte epistemológico então se produziu. Com a mecânica de Galileu (1632) surge uma diferente atitude em face do real, cognoscível enquanto mensurável, e que servirá de matriz a toda cientificidade até nossos dias, e uma nova atitude em face da Natureza, objeto de exploração e de dominação pelo homem, de que a tecnologia atual é a culminância.

Ciência é poder, proclamava Bacon no *Novum Organon* (1620), sintetizando essa nova atitude. Como ficou exemplarmente consignado no *Discours de La Méthode* (1637) onde Descartes, fundador da geometria analítica, ao estabelecer os princípios do método, despediu-se das letras, que não lhe poderiam proporcionar “une connaissance claire et assurée” – das letras que ele havia cultivado desde a infância, - ocorreu daí por diante a separação dos dois domínios – humanidades, letras e artes de um lado, ciências de outro – domínios todavia paralelos ainda no século XVIII, o Século das Luzes, a época da Ilustração (*Aufklärung*). Durante esse período, duas ideias fundamentais – a existência de uma ordem natural, acessível à razão, e a inevitabilidade do progresso material e espiritual do homem, por efeito do conhecimento científico – inseminaram o saber e puderam integrá-lo numa perspectiva humanística, cujo espelho, *L'Encyclopedie des Arts, des Sciences et des Mettiers* (1750-1780), o primeiro e talvez o último compêndio de cultura geral do Ocidente, reunira em seus doze volumes, entre filósofos, artistas, cientistas e homens de letras, conforme nos diz o próprio verbete Enciclopédia desse livro, todos aqueles “homens vinculados pelo interesse geral do gênero humano e por um sentimento de recíproca benevolência, porque sendo estes motivos os mais honestos que podem animar as lamas bem nascidas, são também os mais duradouros”. Na sociedade europeia do século XIX, sob o império da Revolução Industrial e dentro das mudanças estruturais condicionadas pela economia de mercado expansiva, verificou-se, através mesmo das grandes sínteses filosóficas dessa época – evolucionismo, materialismo histórico e positivismo – direta ou indiretamente ligadas ao aparecimento das ciências humanas, sociológicas e históricas, uma reconfiguração dos próprios nexos sociais da cultura intelectual e artística, que se reflete particularmente na filosofia de Augusto Comte.

O positivismo, transformando a ideia de Progresso, tomada à Ilustração, “numa harmonia constante e segundo as leis da evolução”, também emprestou um primado essencialmente político às ciências exatas, ordenadas e sistematizadas, esteio da autoridade espiritual de um “novo regime da humanidade”, e coroamento da divisão do trabalho industrial. Não apenas a ciência consubstanciaria todo o conhecimento possível; mas o conhecimento valeria, sobretudo, juntamente com as outras dimensões da cultura, com a atividade produtiva.

Correlativamente, os critérios de eficiência e de interesse ajustam o modelo ético dessa Humanidade, que o Catecismo Positivista (1852) elevou à esfera da transcendência, à estatura do *Homo Laborans*, do *Homo Faber*, em que se deflora e se inverte, já convertido em utilitarismo, o ideal heróico afirmativo do humanismo renascentista. O *ethos* cristão, que nele se mantivera, é reinvestido por esse mesmo utilitarismo. Pois não foi Stuart Mill que interpretou o princípio evangélico – amai-vos uns aos outros como a regra de ouro da conciliação dos interesses? Em tais condições seria difícil encontrar para a Arte, que não resulta de uma atividade produtiva no sentido de utilidade, uma relação funcional com a sociedade. Tanto no sentimento de revolta da literatura romântica, parte do qual despendido na luta contra o filisteísmo (palavra que Clemens Brentano então pôs em moda para significar a mentalidade que julga todas as coisas em termos utilitários), quanto na concepção de uma realidade transcendente pelo simbolismo, podemos reconhecer os sinais dessa exclusão. É curioso constatar, a esse respeito, uma correspondência entre duas vozes tão distintas e distantes quanto as de Nietzsche e Dürkheim. Nietzsche escrevia, indignado, em 1875, numa das suas Considerações Inatuais, que a arte havia se tornado, “na economia espiritual dos nossos homens cultivados”, uma necessidade mentirosa e um luxo. Trinta e dois anos mais tarde, em 1906, o sociólogo Dürkheim, quase que usando das mesmas palavras, constatou que a Arte, porque não subordinada a um fim utilitário, nenhum papel desempenhava nas funções da sociedade industrial.

III

Se J. P. Snow, no século XX, pode observar que a partilha entre ciências e humanidades, ou entre ciências e artes, ocultava um divórcio profundo, faltou-lhe, no entanto, acuidade para perceber que o fosso, cindindo esses dois pólos da vida intelectual, e aberto no século XIX, longe de ser apenas um desajuste no plano da cultura superior, intelectual, estava escavado em profundidade naquele subsolo da cultura objetivamente considerada, onde os padrões do pensamento e os critérios de valor formam uma totalidade normativa, coextensivamente à própria vida social. Conforme vos dizia no início, o tema da cultura geral remete-nos ao da própria cultura, nos aspectos subjetivo e objetivo das acepções que anteriormente distinguimos.

A cisão no plano da vida intelectual de que acabamos de tratar é um sintoma da crise da cultura em nossa própria civilização, hoje tema de reflexões e debates. Edward Spranger, cujo nome lembra o do autor da “Decadência do Ocidente”, Oswald Spengler, - que foi, a despeito de suas analogias precipitadas e de seu nacionalismo exaltado que a Guerra de 14 estimulou, um dos mais finos críticos da nossa civilização – adverte-nos que as culturas também podem adoecer quando perdem as suas regulações internas espontâneas. De fato, essas regulações parecem provir do relacionamento hierárquico de duas espécies de normas, em correspondência com duas espécies de relacionamento social: as normas instrumentais, relativas aos fins práticos, que regulam o trabalho, a produção e o consumo, estarão subordinadas às normas de comunicação, do agir comunicativo, compreendendo os valores de

convivência, dentre os quais os religiosos e os éticos, e que são relativos a fins transcendentais. O processo de racionalização de todas as atividades, apontado por Max Weber como a tendência característica da mobilização ocidental – tendência intensificada na era industrial – inverteu essa subordinação. O agir instrumental, hegemônico, tornou-se regulador das formas de convivência e de comunicação humanas. Resultariam de semelhante inversão os tópicos sociais da crise da cultura, que me limito a referir: os fenômenos correlatos da dessacralização levando à sociedade massificada, à *lonely crowd* (multidão solitária) dos nossos dias, soma de indivíduos solitários no meio de um ressecamento ético geral, vazio onde se desenvolve a influência nem sempre benéfica das mass media, indiferentes ao tipo de mensagens que transportam. A crise se exprime, finalmente, naquele profundo desequilíbrio individual que podemos denominar, com Toynbee, de cisão na alma, e que Freud caracterizou como *Unbehagen in der Kultur* – o incômodo, o mal-estar da cultura e na cultura. Intelectualmente, do ângulo que concerne ao nosso assunto, esse incômodo é um *ir à deriva*, pois, na síntese de Arnold Gehlen, vivemos “em grandes contextos que não é possível integrar nem espiritual, nem moral, nem afetivamente”. Vale, a propósito, destacarmos aqui outra observação pertinente desse antropólogo germânico: “Ninguém mais consegue precisar um conceito de cultura geral, e se intentássemos fazê-lo recorrendo às realidades clássicas, obteríamos a síntese do antiquado: a partir das categorias da física clássica não se podem deduzir as da física moderna, nem a partir dos valores da pintura ou da poesia clássica os da pintura e os da poesia da atualidade. Aqui me refiro somente à orientação dentro do mundo e, na verdade, também à filosofia, da qual pode-se dizer o que disse Goethe e Jacobi: que lhe faziam falta as ciências naturais, porque só com base num pouco de moral não era possível construir uma grande concepção do mundo”.

Dessa forma, e sem que se pretenda estabelecer um regime de concordata entre as letras e as ciências, órbitas distintas de um mesmo universo intelectual, que não deve ser sacrificado nem ao cientificismo nem ao seu oposto o condenável desprezo pelo conhecimento científico – é o próprio Humanismo, enquanto perspectiva da cultura geral, naquilo em que os elementos desta contribuem para a formação individual e social, que entrou em fase de reformulação. Não será exagerado afirmar-se que caberá à Antropologia, dentro do quadro das ciências humanas, e se filosoficamente repensada, um papel saliente nessa reformulação em curso.

A certa altura desta exposição, mostramos como àquela disciplina se deveu uma ampliação corretiva do próprio conceito de cultura. Mostraremos agora, em poucas palavras, que ao foco de aproximação e de compreensão das sociedades primitivas da Antropologia também se deve, na crise da cultura antes retratada, um benéfico efeito de contrastação com a sociedade civilizada, que desautoriza, por refração crítica, diante do feixe multiforme de culturas diferentes da nossa, a imagem tradicional, transportada pelas filosofias da história, e de que não escaparam nem a de Condorcet nem a de Kant nem a de Hegel, de um privilégio axiológico do processo histórico que culminou na civilização industrial dos nossos dias. É bem verdade que esse efeito de contrastação crítica começou há muito tempo, embora de maneira esporádica e acidental. Começou no apogeu do humanismo renascentista, contemporâneo da descoberta do Brasil, quando um esplêndido aristocrata, Michel de Montaigne, espiritualmente afeito desde a meninice à leitura dos clássicos gregos e latinos, e, portanto, familiarizado com certo tipo de humanidade, assumiu uma atitude de distanciamento relativamente aos próprios padrões de sua cultura, ao escrever, por volta de 1586, entre irônico e compungido, no capítulo VI, *Des Coches*, do livro III de seus Ensaios, acerca dos povos do Novo Mundo, talvez a página mais grave, mais sentida e mais profundamente humana da literatura do período:

Nosso mundo acaba de encontrar um outro, não menor, não menos populoso, contudo, tão novo e tão criança que ainda se lhe ensina o “a b c”; há quase cinquenta anos atrás, esse

mundo ainda não sabia nem letras, nem pesos, nem medidas, nem roupas, nem trigo, nem vinhas,... Temo muito que não tenhamos apressado demais seu declínio e sua ruína pelo nosso contágio, e que lhe tenhamos vendido muito caro nossas opiniões e nossas artes. Era um mundo infame; se não o tivéssemos açoitado e sujeito à nossa disciplina pelas vantagens da nossa coragem e forças naturais, se não o tivéssemos sem submetido por nossa justiça e bondade, nem subjugado por nossa magnanimidade.

Montaigne antecipava o gesto de amarga censura à própria civilização, inseparável do esforço da etnologia moderna no conhecimento das sociedades primitivas, gesto que também exprime, pelo seu desinteresse, a confirmar o paradoxo da existência dessa mesma etnologia moderna, o ideal de ciência pura gerado pela cultura do Ocidente. Foi, sem dúvida, o autor dos “Essais” o primeiro europeu culto a recolher em Jean de Lery e André Thevet, companheiros de Villegaignon no empreendimento da França Antártica, informações acerca dos modos de vida dos índios brasileiros, modos de vida que ele julgou tão sábios e tão equilibrados que fariam inveja aos habitantes da República de Platão. Foi também o autor dos “Essais” o primeiro humanista a divisar, por cima da barreira do etnocentrismo, as possibilidades de um alargamento da ideia que o homem europeu formou de si mesmo e do mundo. Alargamento que significa enfim, no conspecto da Antropologia atual, a confirmação de que o homem é em toda parte o mesmo pela forma do pensamento e da linguagem, e sempre diferente pela maneira diversa como estatui sistemas normativos reguladores de suas relações com os outros e com a Natureza. Na comum medida humana que os une, civilizados e selvagens elaboram mitos, criam artes e se entregam às fainas do conhecimento. Se há porém uma diferença fundamental entre o pensamento selvagem e o pensamento civilizado, é que aquele, longe de ser pré-lógico ou alógico, conforme admitiu a etnologia clássica pela voz de Lucien Levy-Brühl, é apenas um pensamento em estado selvagem, “distinto do pensamento cultivado ou domesticado com a intenção de obter um rendimento”.

O humanismo alargado, que o teor reflexivo e problemático desta exposição me estimula a imaginar, como perspectiva necessária à cultura geral, enxertaria esse espírito não utilitarista dos primitivos às vertentes tradicionais da civilização do Ocidente, o que talvez pudesse habilitar-nos a criticar, em benefício de uma aproximação compreensiva entre as duas esferas da cultura intelectual cindida, três falácias insinuantes e prestigiosas que contribuem para mantê-las afastadas: a falácia de que Arte não é Pensamento, a falácia de que a Ciência é todo o Conhecimento e, finalmente, a falácia de que o conhecimento é eticamente neutro.

Na Arte, ainda que alheia a fins cognoscitivos explícitos, e que tem efetiva relação com a sociedade, mas vinculada ao agir comunicativo, não-instrumental, o homem pensa, deixando as inscrições de sua passagem transitória no mundo. Na Ciência, pensamos em função das conexões objetivas, lastreadas pela verdade dos fatos e de acordo com as estruturas lógico-matemáticas, que nos permitem fixar as coordenadas do nosso universo físico e humano. Mas da verdade dos fatos à responsabilidade dos atos que deles decorrem ou que neles se inspiram, há outras conexões de ordem valorativa que os mais destacados cientistas da atualidade, físicos e biológicos, num desmentido da neutralidade ética da ciência, também procuram formular, diante, por exemplo, para nos limitarmos a um só caso, dos riscos decorrentes do desenvolvimento da biologia molecular (os da física atômica já pertencem ao passado), desenvolvimento que poderia conduzir, na insânia de um progresso material incontrolável, a um novo tipo de pré manipulação da matéria viva, suporte da existência humana, capaz de concretizar o pesadelo do Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley.

O humanismo alargado de que vos falo, e no qual um eudemonismo social, sobrepondo-se ao utilitarismo, pudesse dar um valor autêntico à palavra espírito, estaria possuído de um igual

respeito pelo homem, pela vida e pelas coisas, mas numa proporção e numa ordem que nos são sugeridas pelo pensamento selvagem.

Ao sumarizar, numa das etapas da análise de mais de seiscentos mitos das populações primitivas americanas, análise que seguiu o eixo orientador de um mito bororó, a sabedoria que tais criações particulares encerram, Lévi-Strauss reconhece, na rigorosa súpula antropológico-filosófica que suas *Mithologiques* formam, que essa sabedoria expressa uma verdade contrária à do tão difundido filosofema de Jean-Paul Sartre, segundo o qual o inferno são os outros. “Quando eles proclamam, ao contrário, que o “inferno somos nós mesmos”, - reflete Lévi-Strauss, - os povos selvagens dão uma lição de modéstia que gostaríamos de acreditar que ainda somos capazes de entender. Nesse século em que o homem se escarniça a destruir inumeráveis formas vivas, depois de tantas sociedades cuja riqueza e diversidade constituíam desde tempos imemoriais o seu mais claro patrimônio, nunca, sem dúvida, foi mais necessário dizer, como fazem os mitos, que humanismo bem ordenado não começa por si mesmo, mas coloca o mundo antes da vida, a vida antes do mundo, o respeito dos outros seres antes do amor próprio; e que mesmo uma temporada de um ou dois milhões de anos sobre esta terra, já que de qualquer maneira ela conhecerá um fim, não poderia servir de desculpa a uma espécie qualquer, seja a nossa própria espécie, para se apropriar da terra como uma coisa e tratá-la sem pudor nem discrição “.

O novo humanismo, inspirado nessa escala de valores, corrigiria então o Renascentista num ponto: o homem, que deixou de ser escravo da Natureza, tampouco é o senhor que nela impera, e sim o seu vigilante guardião. Guardião da Natureza ou, para empregarmos a expressão do filósofo Heidegger, tantas vezes injustamente acusada de enigmática, *der Hirt des Seins* – pastor do Ser – pastor que tem como única obrigação, ao conduzir solícito o rebanho das coisas, fazer da terra a condigna habitação da espécie humana. Mas assim a cultura, termo que vem de *colere* conforme lembrei, reverteria, na junção dos eixos, o subjetivo e o objetivo, das acepções inicialmente analisadas, àquele sentido originário da palavra e do próprio conceito – palavra e conceito de procedência romana – significando, ao mesmo tempo, para o indivíduo e para a sociedade, – na perspectiva convergente das ciências, letras, artes e técnicas que caracteriza a cultura geral, – “cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar”.

4. QUASE UM PLANO DE AULA

Discurso proferido pela ocasião de recebimento da titulação de Professor Emérito – UFPA

Benedito Nunes, 30 de novembro de 1998.

“Neste momento inolvidável...”, assim começaria eu se fosse fazer um discurso, na acepção vulgar de comovida peça oratória, fofa e balofa, que me desgosta, embora aprecie o Padre Vieira, – mais o das cartas que o dos sermões – aparentemente fofos e balofos sermões, no entanto escritos com as galas todas disponíveis da língua portuguesa do séc. XVII. Gosto de dar aulas, mas não me proponho a entediá-los. Habitado, porém, a preleções ordenadas, segundo um procedimento que desde cedo adotei no ensino, fingirei, nessa alocação rememorativa a ser-vos apresentada, pois que ela é memória com prolongamentos analíticos e críticos ao final, que estou obedecendo a um plano de aula. Poderia ser: 1 – Filosofia no Ginásio; 2 – Como aprendi a dar aulas ou, ainda, como comecei a ensinar; 3 – Autodidatismo e formação; 4 – Meus patronos, pais espirituais (não se usava, outrora, o termo hinduísta de guru), e muitos outros tópicos ilustrativos, exemplares, esclarecedores sem muita acrimônia, e às vezes divertidos, expostos um tanto a esmo, ao ritmo oscilante do pensamento e da recordação.

Mal terminei o curso ginásial, convidou-me o prof. Augusto Serra a dar aulas de Filosofia no Colégio Moderno, onde eu estudara de 1941 a 1948, e do qual era ele diretor e proprietário. Que me seja permitido dividir com Augusto Serra, o Serrão, – e com tantos outros que irei mencionando – o título que hoje me conferis. Essas pessoas, quase todas mortas, continuam a mim aliadas de várias maneiras; algumas elejo meus patronos, pais espirituais que encarnaram, cada qual de per si, para o autodidata que ainda sou, a figura do mestre por mim sempre buscado; as que ainda vivem foram e são amigos, no sentido próprio, isto é, companheiros de existência.

Filho único, menino ensimesmado, na amorável companhia de seis tias maternas, procurava e estimava a convivência dos vizinhos de minha idade, a maioria pertencendo à particular estirpe, muito difundida àquela época, dos pequenos serviçais de cabeça raspada (teriam muitos piolhos, dizia-se), empregados, sem remuneração, para trabalhos domésticos nas outras casas da Gentil Bittencourt próximas à nossa, quando não brincava com os moleques independentes dos grandes cortiços próximos, como a Jaqueira, um conjunto de minúsculos quartos de madeira, onde habitavam lavadeiras, cozinheiras, pequenos artesões, desocupados, escroques, pedreiros e trabalhadores em geral – o *Lumpenproletariat* desse período. Mas inclinei-me, desde cedo, à relação com pessoas mais velhas, como vereis.

De família remediada muito católica, minha mãe sonhava pôr-me a estudar o ginásial nos Maristas, cujas mensalidades não lhe eram acessíveis. Procurou-os, certo dia, para pedir-lhes, nesse momento exibindo-me ao padre que então nos recebeu, como aluno aplicado, uma vaga gratuita. O benefício caridoso foi-nos negado para decepção da expectativa cristã de minha mãe. Entretanto, Augusto Serra, reputado ateu (e ele não era senão, como vim a saber mais tarde, um descendente do positivismo à Littré, ofereceu-me, por intermédio de seu irmão Osvaldo – o Serrinha –, nosso vizinho, ambos sendo excelentes matemáticos, a vaga gratuita almejada, no Colégio Moderno, onde, durante sete anos, eu e outros colegas na mesma situação, bem mais pobres do que eu, fomos estudantes de pleno direito, sem qualquer espécie de discriminação, como a que havia, então, nos colégios religiosos para órfãos, órfãs e assemelhados.

Fui representante de classe, presidente do Grêmio e, de certo modo, líder dos colegas estudantes. Com o Serrão, tinha longas conversas litero-filosóficas nos fins de tarde. Franqueou-me a biblioteca do estabelecimento, até aquele momento fechada, e que viria a organizar e administrar em nome do Grêmio: livros, em sua maioria, em francês e inglês. Pela primeira vez, li, de cabo a rabo, um texto em francês de autor inglês: o Ivanhoé, de Walter Scott, um dos primeiros alumbramentos literários, depois de As Caçadas de Pedrinho e as Memórias da Emília, de Monteiro Lobato ou o Robin Hood, em tradução do mesmo Lobato – alumbramentos que continuaria a proporcionar-me a Odisséia de Homero, vertida do grego para o português, por Carlos Alberto Nunes, meu tio, que morava em São Paulo, com quem partilho as honras do meu título.

Carlos Alberto Nunes, já falecido em Sorocaba, em 94, com mais de noventa anos, impossibilitado por uma total cegueira de realizar seu último projeto – a tradução das cartas latinas de Erasmo – enviou-me, de São Paulo, anos a fio, romances ingleses e franceses, tratados de filosofia e livros de divulgação científica, hoje inestimáveis peças de minha biblioteca. Nos anos 70, quando era Reitor Aloísio de Costa Chaves, doou à UFFa os direitos autorais sobre o gigantesco trabalho por ele empreendido durante dez anos: a tradução completa de Platão, editada por essa Universidade durante três administrações, entre 73 e 80, em 11 volumes. Além disso ofertou à sua biblioteca livros de e sobre Platão em várias línguas, particularmente em alemão – enfim, uma rica platoniana, a que não faltavam os originais manuscritos da tradução que fizera. Alongamo-nos sobre esse assunto, não porque queiramos propor à Universidade que, na base desse acervo, inicie um novo programa de preparação de helenistas. Apenas faço ver ao Magnífico Reitor a necessidade de reeditar a tradução completa de Platão, de há muito esgotada. Onde quer que vá em minhas perambulações para conferências, na Universidade do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, de Santa Catarina, em Florianópolis, do Paraná, em Curitiba, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, em Belo Horizonte, da Paraíba, em João Pessoa, ou na Universidade de São Paulo, onde quer que vá, é a mesma pergunta que ouço: Quando é que a Universidade Federal do Pará reedita o Platão?

É certo que, não faz muito, ela se preparou para fazê-lo. Mandou revisar todos os volumes publicados; escoimados foram os erros, extirpadas as gralhas, organizados índices naqueles que contêm mais de um diálogo, e esse exaustivo trabalho de revisão entregue no tempo devido. Mas depois disso não mais se ouviu falar no Platão, embora tivesse chegado à Universidade vantajosa proposta de co-edição. Ignora-se, até, o paradeiro dos volumes.

Ali onde comecei a dar aulas, no Moderno, também aprendi a ensinar. É o que tenho feito na vida: aprender a aprender. Sou autodidata dos pés à cabeça. No caso da aprendizagem das línguas foi diferente. Com seu vozeirão, a cabeleira de um branco fosco, Dona Hermenegilda Tavares Cardoso, a Dona Velha, temida no quarteirão, sem papas na língua, de uma franqueza arrebatada, que administrava a sua enorme casa em estilo art nouveau na Padre Prudêncio, atual Presidente Pernambuco, e estudava as línguas vivas, ensinou-me o francês também de graça. Denodada mulher, a quem designo como professora emérita: passava os dias preenchendo, com a sua bela letra, cadernos como os que me dava, e que continham listas de sinônimos e antônimos em francês, então, por excelência, o idioma instrumental da expressão cultural dos indivíduos, médicos e bacharéis em Direito, como os meus primos Hall de Moura, Ribamar, Sylvio e Levi, que viviam sob a sombra tutelar de tia Angelina, numa casa modesta da Rui Barbosa.

A casa de tia Angelina era a última da rua e a rua acabava rente a um capinzal onde vacarias prosperavam. De sua sala pequena, com uma estante ao canto, perto da janela, guardando os livros de meus três primos, bacharéis em Direito e magistrados, fazia meu refúgio durante

alguns dias da semana, pela manhã, são sair do colégio. Ali, naquela estante, encontrara edições francesas de a Crítica da Razão pura e de O Mundo como Vontade e Representação, além de L'Èvolution créatrice de Bérçson, da Felix Alcan, exibindo na folha de rosto assinatura de Dalcídio Jurandir, seu ex-proprietário. De vez em quando chegava-me o cheiro das vacarias espalhadas no meio do capinzal, quase sempre ondulado pelo vento. O odor de estrume, da bosta de boi, entre vegetal e animal, um dos melhores e mais fortes cheiros, como ouviria, mais tarde, de Mário Faustino, e o gosto do guaraná solúvel Sórбилis, infalivelmente servido em cada uma dessas visitas, associaram-se à descoberta do caráter a priori do espaço e do tempo na Estética transcendental de Kant. Um dos primos, Ribamar, a mim se afeiçoou.

Estatura mediana, cabelos lisos, os olhos miúdos, mongólicos, como de muitos caboclos da região, bem moreno, mas com uma tez baça de hindu, os lábios finos cortados por leve sorriso numa cara gorducha de Buda, as mãos pequenas, Ribamar antecipava-me a clássica descrição de Sócrates por Alcebíades que leria no Banquete: a desgraciosa imagem de um Sileno. “Feio, és muito feio”, ouvi uma vez dizer-lhe de cara o professor de latim do então Ginásio Estadual Paes de Carvalho, Remigio Fernandez, um espanhol alto, de espessas sobranceiras. E no seu tom lambanceiro, que havia rotinizado o insulto no tratamento de alunos e colegas, completou a apóstrofe chamando-o de Príncipe Encantador. Talvez o extravagante espanhol, que tinha lá as suas humanidades, se lembrasse, usando desse epíteto, Príncipe Encantador, de duplo sentido aplicado a quem o dirigiu, da imagem do Sileno, feio por fora e belo por dentro. No paralelo de Alcebíades, a figurinha exterior é um engodo: destapada, via-se, no bojo, a estátua de um deus. Ribamar deu-me a ver, pela primeira vez o homem por trás do indivíduo e o humano (ou o divino) por trás do homem.

Saiu de sua comarca para o posto de juiz de Direito em Macapá. Lá teve um acesso de uremia. Ouvi contar que delirou numa audiência, proclamando, de chofre, com as palavras de Jesus em defesa da mulher adúltera, a inocência da acusada no processo em julgamento.

Depois da Odisseia e da Ilíada, veio o tempo da comoção estética abalada, com a leitura de *Les misérables* de Victor Hugo, primeiro em português, e depois no original, graças ao dadivoso Orlando Bitar, que me confiou (ele foi meu professor de latim no segundo ano ginásial) o catatau de uma edição gigante, letras douradas na capa e nas lombadas, profusamente ilustrada. Eis aí um dos amigos mais velhos, que me ensinou a apreender; o pouco de latim que ainda sei, devo à sua maneira de ensinar, familiarizando o aluno com os tempos primitivos buscados nos dicionários. Dava-se, portanto, que certos professores tornaram-se meus amigos, valendo igualmente afirmar, na proposição inversa, que determinados amigos meus, como o Ribamar, tornaram-se meus professores, no sentido amplo da palavra. Não faltará, nesta precária lista da equiparação entre mestre e amigo, o nome de Maria Anunciada Chaves, uma ligação afetiva e intelectual de muitos anos, professora minha que foi, no Moderno, de História Geral e História do Brasil, com a particularidade de ter sido, para mim, como Orlando Bitar, um modelo vivo de didática. Nenhum dos dois, ao que sei, frequentou cursos dessa matéria. Eu também não fiz curso de didática. Aprendi a ensinar a duras penas – a ensinar e a ensinar-me.

Quando estava terminando o ginásial, formei o projeto de estudar filosofia na USP, em São Paulo. Não deu certo. Mas reencontrei a Filosofia nas aulas de Daniel Coelho de Sousa, em Introdução à Ciência do Direito, que ele ministrava, ainda em 48, contando em seu programa pontos extensos e profundamente desenvolvidos sobre Teoria do Conhecimento. Meritíssimo professor, ao longo do tempo meu amigo, Daniel, poderosa mente filosófica, era, como expositor, um dialeta: sabia unir e distinguir ideias, contrapô-las entre si racionalmente. Da Faculdade de Direito dessa época, entre 49 e 52, não posso omitir o professor de Direito Penal, José Tomás Maroja, com quem entretive uma singular relação amigável de empregado

a empregador. Trabalhei em seu escritório de advocacia, a convite dele, por alguns anos, quando já começara a bandear-me para o magistério, com o que esse mestre não se conformava, achando que tinha pendores para o Forum. Talvez tivesse, mas o meu interesse não estava na advocacia. Comprova-o o fracasso do escritório que abrimos nesse domínio, eu e Haroldo Maranhão, meu amigo e contemporâneo no Colégio Moderno desde os 13 anos de idade, quando trocávamos cartas – cartas, imagine-se só, morando na mesma cidade – sobre assuntos literários, como haviam feito Monteiro Lobato e Godofredo Rangel em *A Barca de Gleire*, que procurávamos imitar. Fora colaborador do Suplemento Literário de a Folha do Norte que ele fundara e manteria por mais de quatro anos. Assim abrimos o escritório para que pudéssemos, com um certo conforto, boy à nossa disposição para cafés e merendas, ler e escrever à nossa vontade. Fugíamos dos clientes, escondíamos-nos deles, e cheguei a expulsar de minha casa um desses inoportunos.

Notai que os patronos e amigos de que até aqui falei, salvo Anunciada Chaves, e salvo aquele de que trato agora, Francisco Paulo Mendes, que em mim acendeu o amor e o respeito pela poesia, dentro e fora da rodinha do Café Central que frequentávamos na década de 50, e que desfeita foi pelo golpe militar de 64 – o grande trauma de nossa geração – os patronos de que até aqui falei estão mortos.

À medida que passa o tempo, vai aumentando a nossa relação com os mortos, sem que cessem o sentimento de amizade, de respeito ou de admiração que a essas pessoas devotávamos em vida, como se dá, ainda hoje, em relação a Mário Faustino, falecido em 62. Mário não é para mim uma mera recordação, mas a terna e afetuosa lembrança de uma irmandade de ideias e sentimentos – irmandade tal como a que também mantenho, há quase cinquenta anos, com o imenso poeta vivo, Max Martins, os dois aqui, Mário e Max, o morto e o vivo, em mim traspassados e confundidos.

De certa feita, íamos os dois, eu e Mário Faustino, andando pela calçada fronteira à Biblioteca Nacional, no Rio: “Não me sinto adulto, disse-me ele, de súbito. “Eu também”, respondi-lhe. Tanto a filosofia quanto a poesia são formas de infância do mundo e do espírito. Por isso sabíamos rir juntos, às gargalhadas. E por isso, posso sorrir ou rir da Filosofia, mesmo quando me incita, me estimula e me atormenta.

Um dia, na vigência do governo militar, certo coronel achou que eu era um comunista disfarçado e ligou meu nome a um IPM, Inquérito Policial Militar. Foi quando, em 1967, saí do Brasil para a França, com o auxílio e a conivência de José Silveira Neto, a quem, neste momento, presto reverente homenagem. Deveria ir aos Arquivos Husserl, em Louvain, conforme me autorizara em carta seu diretor Van Breda. Já tinha lido muito sobre a Fenomenologia, anotando em cadernos as ideias de Husserl, seu fundador. Iniciei, em Paris, o meu período, intenso e curto, de estudos regulares em torno dessa disciplina ou corrente filosófica, que muito contribuiu — sem estancar a veia do autodidatismo — para o meu ensino, em sua fase universitária, decorrência de um convite de Moreira Junior – o patrono tardio que cito – para substituir Daniel Coelho de Sousa na Faculdade de Filosofia, antes da federalização desta, com a consequente criação da Universidade.

Esse tempo coincide com o início da atividade de escritor – tormentosa a princípio, pois que escrevia à mão – Maria Sylvia ajudando-me no início, depois Maria José, a pacientíssima Maria José Silva – sem conta foram, antes de aposentá-la o solícito e traçoeiro computador, os meus textos riscados e entrelinhados que datilografou – e a quem rendo aqui meu preito de público agradecimento.

À Maria Sylvia devo mais do que isso: sua paciência já dura quarenta e seis anos. Nossa comum discricção tolhe-me a palavra. Se falasse, externado sentimentos, seria isso uma dupla

traição. Só o silêncio pode evitar que se contamine pela publicidade mediática o mais íntimo, o mais velado e o mais vivido. Há quarenta e seis anos vivemos na mesma casa, à Travessa da Estrela, mandada construir por Angelita Silva, minha cunhada, uma cabeça matemática, professora de Estatística Educacional na Universidade Federal do Pará e ao mesmo tempo criatura de fina sensibilidade artística, com quem morávamos.

Tenho assim duas casas – a da Estrela e a da Gentil Bittencourt, perto da Jaqueira, onde nasci: aquela foi a da maturidade e, agora, da velhice; a última foi a da infância e da primeira juventude. Na mesma ordem, uma serviu-me à particular Universidade intensiva dos meus estudos privados de gabinete, mas a outra ofereceu-me a primeira escola – a escolinha primária da tia Dodó, da prof. normalista Theodora da Cruz Viana: vinte alunos, e eu entre eles, em torno da mesa da sala de jantar, bancos corridos a princípio, depois substituídos por tamboretos comprados a duras penas. Não mais do que vinte alunos – há muitos outros à espera de vagas, dizia a tímida professora, que lecionava da alfabetização ao quinto ano no Colégio (assim batizou-o minha piedade infantil) Sagrado Coração de Jesus. O horário, em letra manuscrita, estava afixado, num dos caixilhos da sala: Segunda – Ditado, Leitura, Geografia; Terça: Redação, Leitura e Lições de Coisas, etc. etc. Fui um dos comensais daquela mesa; participava de um ágape sem sabê-lo. É à Dodó, a última, que é a primeira, desta relação de patronos, que transfiro plenamente o título hoje recebido.

O que me ensinei?

Ensinei-me a jamais abordar um assunto de que não tivesse suficiente conhecimento, a ouvir o estudante, a ser por ele inquirido e confessar-lhe minha ignorância quando fosse o caso. A pesquisa, de que têm resultado meus livros, foi consequência desse ensino. Nesse ponto, faço questão de dizer que pouco ou nada devo à Universidade. Escrevi sempre em casa, em geral consultando os meus próprios livros, a maioria dos quais a instituição não tinha.

Nos últimos tempos que lá passei, antes de aposentar-se, pugnei contra o populismo reinante, a contrafação interna da democracia (quando não se tem democracia na sociedade, tenta-se recuperá-la intramuros), o novo didatismo, muitas vezes disfarçando a incompetência e a negação do elitismo próprio às Universidades. Não pode a instituição universitária abdicar da escolha seletiva dos melhores; nesse sentido ela é elitista e sê-lo-á enquanto subsistir como Universidade.

O que ensinei aos estudantes? Ensinei-lhes a boa arte do ceptismo: a duvidar de tudo, a tudo interrogar adequadamente com conhecimento de causa. Não me limitei a sentar praça numa filosofia determinada, ao som do clarim da especialidade. Serei céptico? Sim, enquanto crítico de ideologias, crenças políticas e religiosas. Pelo menos, não acariciei as ilusões intelectuais dos estudantes, não lhes adulei os preconceitos.

Minha recordação volta-se para os melhores alunos que tive tanto no ginásio quanto nos cursos universitários, alguns dos quais tornaram-se professores. É o meu ganho de vida. Habitado a circular desde ontem entre vivos e mortos, não me desespera hoje o dever da idade, assumido no verso do poeta espanhol Jorge Guilhén: “mi dever de morir”.

Finalmente, agradeço a meus colegas e aos Conselhos que me concederam o título de Professor Emérito e ao Reitor da Universidade que houve por bem ratificar a decisão. Belém, 30 de novembro de 1998.

5. UNIVERSIDADE E REGIONALISMO

Discurso proferido por ocasião da aula inaugural da Universidade Federal do Pará

Benedito Nunes, abril de 1999.

A ideia de universidade associa-se, de imediato, à universalidade do conhecimento científico, institucionalizado pela organização do ensino superior; regionalismo é termo restritivo: conota as particularidades que singularizam uma região geograficamente determinada. No Brasil, a própria ocupação histórica do território nacional, durante a colonização portuguesa, ora se estendendo ao interior em busca de riquezas – o ouro de Minas, o gado no extremo Sul e o extrativismo das “drogas do Sertão”, no Norte -, ora se espraiando pelo litoral e fixando bastiões de defesa, na embocadura dos rios, contra as incursões estrangeiras, como foi o caso do forte do Presépio na origem de Belém, condicionou a diversificação regional no espaço nacional. Por isso, as palavras “regional” e “regionalidade” assinalam diferenciações localistas de cunho topográfico, o sertão e a montanha, a planície e o planalto, decorrentes de causas econômicas e estratégicas de efeito histórico. Mas o regionalismo propriamente dito é a tendência que consagra o regional e não o universal, como medida de valor do conhecimento, da arte e da literatura. Por que então juntar, como medida de valor do conhecimento, os conceitos desconexos “Universidade” e “regionalismo”? Há duas boas razões para isso.

A primeira razão que permite unir neste trabalho os conceitos de cultura e regionalismo decorre do fato da importância que entre nós a região amazônica desempenhou, do século XVIII em diante, como estimuladora de variada investigação científica, geográfica, geológica, econômica, etnográfica, arqueológica, botânica, zoológica, social e política, que dela fez, desde muito cedo, um atraente e privilegiado objeto de conhecimento para nacionais e estrangeiros. Provém a segunda razão da motivação específica que interferiu na criação da Universidade Federal do Pará, em 1957, dois anos antes cogitada, em 1955, numa ampliação regional de sua identidade, como Universidade da Amazônia, pelo Plano Quinquenal da SPVEA, antecessora da atual SUDAM. Essas duas razões conjugadas não só nos autorizam a unir aqueles termos díspares, “cultura” e “regionalismo”; oferecem-nos, também, um foco apropriado para retirarmos do esquecimento a fase pré-universitária dos estudos pertinentes à região. A recordação dessa fase passada permite esboçar uma parte da história intelectual da Amazônia, interrompida e descontínua, que ainda não foi escrita.

Longe de mim a ideia de poder escrevê-la neste ou em outro momento. Mas, pelo menos, será preciso delinear-lhe algumas passagens, principalmente aquelas que salientaram, na transição do século XIX para o século XX, quando uma parcela da intelligentsia local conquistou, atuando em vários planos, didático, artístico e científico da atividade intelectual, sob o influxo das “ideias novas” perfilhadas pela geração de 1870, identidade própria no trabalho de abrir as diversas frentes de investigação exploratória das terras amazônicas. Entende-se por intelligentsia, na acepção de Karl Mannheim, o grupo heterogêneo, no exercício de profissões liberais, de que participam como escritores, artistas e homens de ciências, elementos de diferentes classes sociais.

Composta por médicos, advogados e professores, a parcela da intelligentsia, a que me refiro, em sua maioria sem formação acadêmica especializada, realizou a conquista de sua identidade intelectual a custo de afincado autodidatismo, que ainda se prolongou, por muitos anos, em bom número de seus herdeiros, já quando partícipes do magistério universitário. Mas é a esse punhado de autodidatas, no seu período tardio, em 1924, que se deve o primeiro projeto da fundação de uma Universidade – a Universidade Livre do Pará, projeto natimorto, sepultado

no papel em que o riscaram. Talvez lhes acudisse, aos intelectuais autodidatas, nos vários momentos da empresa de investigação exploratória da região que acometeram, aquele misto de deslumbramento e decepção, com que Euclides da Cunha, em 1906, quatro anos antes de publicado *Os Sertões*, exprimiu a sua primeira impressão da planície amazônica e de seu grande rio: um mundo excessivo, em formação, - “um excesso de céus por cima de um excesso de águas” – a lembrar “uma página inédita e contemporânea do Gênesis” ainda incompleta, e por isso vazia de gente e sem nenhuma história. Euclides da Cunha era um adepto das “ideias novas”, tal como antes o tinham sido, de diferentes maneiras, os escritores nortistas Inglês de Souza e José Veríssimo, dos quais adiante trataremos. Vinham da Europa, de onde também chegara antes o romantismo, as concepções contrárias à tradição dominante do espiritualismo católico, que perfilharam em nome da autoridade da ciência natural e dos ensinamentos da história.

As “ideias novas” eram filosóficas – o positivismo de Augusto Comte (1798 – 1857) e o evolucionismo de Hebert Spencer (1820-1903), de quem hoje não se fala mais – ainda científicas para a época – a sociedade como um organismo em simbiose com o meio físico, o indivíduo como produto da sociedade (A sociologia acabara de nascer, com esse nome lhe dera Comte, batizando-a de física social), o conhecimento histórico obtido pelo método comparativo no cotejo dos grupos humanos, uns adiantados, outros atrasados. A diferença entre adiantamento e atraso se explicaria pela lei da evolução, o desenvolvimento gradual escalonado, das formas vivas, orgânicas, então paradigmas da organização social, seguindo o processo adaptativo de Darwin chamara de seleção natural que se estenderia às sociedades humanas sob o nome do progresso, para Augusto Comte lei geral do desenvolvimento histórico.

A explicação dos fenômenos humanos, arte, ciência, religião ou política, dependeria da correta articulação de três fatores, meio, raça e momento histórico – o meio como a ambiência física, a raça como diversificação natural da espécie humana, dotada de potenciais elevados ou baixos favoráveis ao desenvolvimento, o momento histórico remissivo à variabilidade no tempo das circunstâncias econômicas, religiosas e políticas – tríade causal aplicada pela primeira vez em larga escala na Filosofia da Arte do positivista francês Hipolyte Taine e depois, pelo paraibano, Sylvio Romero, sob restrições críticas a essa teoria, na sua *História da Literatura Brasileira*. Uma explicação deste tipo se chama naturalista. Em paralelo ao positivismo e ao evolucionismo, surgira, de modo particular na literatura e especificamente no romance, uma corrente de pensamento, o naturalismo; esposava a tese de que a pura natureza, fosse o instinto, fosse o sexo, ou mesmo a hereditariedade, constituiria a causa profunda e verdadeira das ações humanas. Indo de encontro a repetida nota de exaltação à variedade, grandiosidade e beleza da ambiência natural de nosso país, nas primeiras crônicas e livros de viajantes estrangeiros sobre o Brasil, a mesma concepção naturalista, que valoriza o meio físico, favoreceu a adoção do regionalismo, cuja duradoura prosperidade na vida intelectual ultrapassou, de muito, o domínio literário. Com sua sempre vigorosa “fascinação pelo meio geográfico”, incorporando a linguagem oral, o regionalismo literário aparece reiteradamente em várias regiões – o extremo Sul, o Norte, o Nordeste – e em vários momentos – antes, durante e após o modernismo de 22, na década de 30, com os romancistas nordestinos Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Raquel de Queiroz. Onde e quando aparece, também aparece, destacadamente, o elemento da cultura popular, incluindo falares e os costumes locais, de que a ficção se apropria num quadro narrativo realista. E é a região amazônica, celeiro de mitos indígenas, que forneceria, independentemente das fórmulas realistas do regionalismo então consagrado, ao Turista Aprendiz Mário de Andrade, viajante na Amazônia em 1926, ao longo de seu grande rio, as façanhas de Macunaíma, o herói sem nenhum caráter, perpetradas de norte a sul do país, e portanto atravessando-o em corte transregional ou, como

diria Antonio Candido, supra-regional, e que sugeridas foram ao escritor paulista pelas histórias coletas no roteiro do alemão KochGruenberg, *Do Roraima ao Orenoco*. Tendência da geografia brasileira, corrente histórica firmada durante a ocupação colonial ou vezo intelectual nosso, o certo é que o regionalismo demarcou, tradicionalmente, a orientação dos estudos sociológicos e antropológicos brasileiros. “A região como unidade sociologicamente autônoma, observa Guerreiro Ramos, dentro de um contexto nacional é um tema que, com toda probabilidade, foi tratado, pela primeira vez, em *Os Sertões* (1902) de Euclides da Cunha”.

Nesse sentido é que região pode ser marco científico além de referencial literário, e o regionalismo constituir-se, como sucedeu na virada do século, para a intelligentsia paraense, uma perspectiva norteadora da criação artística e do trabalho de conhecimento da realidade circundante. Nessa fase a que me refiro, os cientistas de formação acadêmica vinham de fora, desde o século XVIII; o geógrafo La Condamine e o naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira, baiano sediado em Portugal, os botânicos Martius e Jacques Hubert, os naturalistas Luís Agassiz, Wallace, Bates e o casal Coudreau, o geólogo Frederik Hart, os zoólogos Castelneau, Emílio Goeldi, Emilia Sneathalage, a que se acrescentariam, mais tarde, muitos outros nomes, como o já citado Koch-Guetemberg e Kurt Unkel, este que tomaria o nome indígena de Kurt Niemendaju. Todos os viajantes, alguns aqui se radicaram, quase naturalizados, nortistas pelo apego às coisas regionais que estudavam, identificados cientificamente aos nacionais da mesma profissão – como os Courdeau e o paraense Inácio Moura, exploradores do Araguaia, e como Luís Agassiz, visitante de Belém em meados de 1866, e o geógrafo mineiro Domingos Soares Ferreira, por aquele estimulado a fundar o museu, que não carregaria o seu nome mas o do cientista suíço Emílio Goeldi, chamado por Lauro Sodré para reorganizar essa instituição, definitivamente instalada em 1894, com discurso solene do já citado José Veríssimo, o melhor e mais competente autodidata dentre os expoentes paraenses das “ideias novas”.

Creio que é difícil separar a figura de José Veríssimo da de Inglês de Souza, não apenas por haverem nascidos em Óbidos, terem sido ambos ficcionistas da região, e também duas aves de arribação que emigram para o Sul, o último se fixando em São Paulo, onde se tornou conhecido jurista e o primeiro no Rio, onde teve fama nacional como jornalista e crítico literário, publicou uma *História da Literatura Brasileira*, dirigiu a *Revista Brasileira* e fundou, ao lado de Machado de Assis e de outros escritores metropolitanos, a Academia Brasileira de Letras.

Enquanto ficcionistas, é certo que um e outro traçaram, no mesmo estilo realista da época, caprichando nas descrições da natureza e dos tipos humanos, caboclos ou mamelucos pobres e de vida rude e proprietários, negociante e autoridades ávidas e brutais, cenas da vida amazônica, expressão com que José Veríssimo batizou em seu livro de contos e Inglês de Souza subintitulou o romance *A História de um Pescador*, e que poderia se estender aos outros de sua autoria, *O Coronel Sangrando*, *O Calculista*, *O Missionário*, escritos em São Paulo com base em matéria da memória, tão só pela elaboração de longínquas recordações da infância, reavivadas pelos relatos orais sobre casos regionais que um seu tio lhe contava. No seu conjunto, os contos e romances de Inglês de Souza constituem enorme painel sócio-político do Pará e de toda a Amazônia, elaborando uma narrativa ficcional de extrema acuidade nos detalhes da ação e no caráter dos personagens, cuja escrita, assimilando os termos das línguas indígenas incorporados à linguagem oral dos nortistas, ainda nos seduz com a sua aptidão para criar a imaginária atmosfera de ambiências locais. E eis o que verdadeiramente liga José Veríssimo a Inglês de Souza: o estrato amazônico da imaginação de ambos, - a imaginação material, como o chamaria Gaston Bachelard – fluvial, florestal, planiciária - feitas de água, de vegetação, de horizontes planos – sobe o lastro da cultura

nativa, mestiça, que José Veríssimo estudaria pioneiramente, fora da ficção, como etnólogo e etnógrafo que se formou a si mesmo. O crítico literário se sobrepôs nele ao antropólogo, apagando, como lembra José Maria Bezerra Neto, em *O Homem que veio de Óbidos*, essa parte científica da herança do escritor, fruto de seu fecundo autodidatismo e um dos pontos altos da fase pré-universitária da cultura erudita na região.

Chamo de erudita aquela cultura representativa da intelligentsia que a elabora ou herda, em torno de um ou mais de um núcleo de conhecimentos e de práticas – científicos, literários, artísticos, filosóficos – a que corresponde um ideário ético e político, conservador ou utópico, respeitando ou recusando modas, e ligado a mais de uma instituição social, como escolas, academias e institutos. Ela é, portanto, multi-institucional, ideologicamente forrada, mas pode ser extremamente flexível a conhecimentos e práticas que não os seus. Assim constitui uma descoberta sua, no sentido próprio da palavra, porque conseguiu identificá-la e tentou defini-la, como o fez José Veríssimo, a cultura nativa, difusa nos modos de ser, proceder e falar, nos usos e costumes, nas festas e nas moradias, nas crenças religiosas de nossas populações interioranas, principalmente ribeirinhas e, de certa forma, grosso modo, pela sua simbolização do real, pela linguagem, pela adaptação seletiva a que submeteu o catolicismo missionário da catequese na região, uma espécie de cultura não letrada e até analfabeta, desenvolvida à margem do livro e das instituições de ensino.

Trata-se, de qualquer maneira, sem entrarmos no mais complexo problema do popular urbano, de cultura vivida no sentido antropológico do termo; ela não se tematiza, não se estuda a si mesma. Quem a estuda é o outro, aquele intelectual que sobre ela se debruçou desde o romantismo, nos meados do século XIX – romantismo que realçou, às vezes indevidamente, a espontaneidade do popular, atribuída à “alma do povo” – e que pôde tanto valorizá-la quanto deturpá-la. José Veríssimo, um conservador a caminho de tornar-se escolarca (pode-se empregar, em lugar desta a mais bonita palavra inglesa scholar) e que fundou e dirigiu um colégio em Belém, poderia tê-la deturpada quando a ela chegou, se lhe aplicasse, sem divergência as fontes europeias das quais provinha, a tríade – meio, raça e momento histórico – a que antes me reporte.

Na época, o conceito polêmico e perturbador, antes que entrasse em vigor a genética, era o de raça, tornado, sob travestimento de cientificidade, na primeira revolução industrial que intensificou a colonização europeia na África e na Ásia, o principal esteio da ideologia da superioridade da civilização ocidental, capitalista e tecnológica. Os mais altos potenciais de desenvolvimento proviriam da raça branca; os índices de sua conformação física, de sua caixa craniana, medida a compasso, o formato de seu nariz e aparência de seu cabelo, loiro, preto, liso, crespo, mas não pixaim, atestando-lhe maior capacidade intelectual e maior resistência ao meio físico, predispo-la-iam aos labores produtivos da tecnologia e da ciência.

As raças coloridas, amarela e negra, deteriam, pelos mesmos índices os mais baixos potenciais para o progresso. E mais baixos ainda, afirmava-se, desciam esses índices no caso daquelas etnias misturadas, dos tipos híbridos, mestiços, em que a raça branca caldeada ora ao negro ora ao índio, perdia a sua pureza. Mas como pensar assim numa região gente miscigenada, com dois terços de mestiços caboclos, quando José Veríssimo, em 1878, *Raças Cruzadas da Amazônia*, primeira versão do tão admirável quanto problemático *Populações Mestiças da Amazônia* – traçou sua linguagem, suas crenças e seus costumes. A esse trabalho vou me ater por alguns instantes.

“A Amazônia é um dom do Amazonas”, assim parodiava José Veríssimo em escrito seu posterior, de 1892, sobre os aspectos econômicos da região, a famosa tirada de Heródoto, “o Egito é um dom do Nilo”. Na bacia intensa do rio navegam e pescam, com exímia destreza, adaptados, portanto, às condições do meio, os habitantes interioranos, mamelucos e tapuios na

maioria. Mas também se poderia considerar um dom desses habitantes à região, as suas técnicas para pescar e construir, a sua linguagem, repositório de palavras e torneios sintáticos de origem indígenas, as crenças, que desalojaram os dogmas católicos em proveito de um culto quase exclusivo de santos padroeiros – tudo isso que José Veríssimo descreve, admiravelmente, com o olhar do etnógrafo, à altura dos objetos e das gentes que observa. No entanto, a infinita perfectibilidade, garantida pelo progresso do conhecimento científico, em que acreditava, interferiu negativamente nesse olhar quase amoroso sobre as gentes mestiças, prejudicado pela atitude de pedagogo que o positivismo lhe inculcara: via degradadas porque deseducadas. Mas não terá a mistura racial que deu o mameluco nem a exaustão física do índio de que seu desfibrado descendente, o tapuio da beira de rio, as causas das formas rudes, quase vegetativas, de vida pessoal, de relacionamento, de trabalho, de moradia, de vestuário, de religiosidade desses agentes. A mistura racial não pode degradar porque é “verdadeiro o princípio da antropologia que nega a existência de raças puras”. Pelo seu enorme contingente populacional caldeado, a Amazônia comprova “o fato, já hoje incontestável, de superioridade intelectual, no Brasil, dos mestiços...” Se assim é, Veríssimo poderia dizer, à ponta do terceiro fator da tríade causal naturalista que o momento histórico, pelos seus dois lados, a ação do colono português, branco, e a do catequista, favoreceu a influência deseducadora de que resultou a degradação do índio. Já Antonio Vieira, numa carta, que Veríssimo não invoca, ao rei Dom Affonso VI, denunciava, em 1657, a mortandade de dois milhões de silvícolas aguerridos e resistentes em quarenta anos de colonização. Se o colono português serviu-se deles quando pacificados, submetendo-os ao trabalho escravo, as ordens religiosas que para cá vieram, desintegraram-lhe as tribos em proveito dos aldeamentos em que os confinavam para facilitar a conversão religiosa do gentio. Para o nosso autor, o que Arthur Reis, o mais completo historiador da Amazônia nos dias de hoje, chamou de “conquista espiritual” da região por intermédio da atuação civilizacional das ordens religiosas, a dos jesuítas sobretudo, teria sido negativa a integridade dos indígenas: destruíu-lhes a organização familiar.

A necessidade de reeducar os índios, já que eles estavam degradados, importava em recuperá-los para a sociedade civilizada, aplicando-lhes a força natural no aproveitamento da “vastíssima e riquíssima região Amazônica”, da qual o mesmo autor, que escrevera a Pesca na Amazônia, se ocuparia como economista, preocupado, principalmente, com o novo extrativismo do látex em crise, apenas gerador de matéria-prima exportada para os centros industriais, a Inglaterra e os Estados Unidos, fabricantes de borracha, mas que desbancara, antes do mercado internacional a ela se retrair, por força da concorrência do mesmo produto oferecido a menor custo pelos plantadores ingleses da Malásia concorrentes, as tradicionais “drogas do sertão”, a coleta do cacau e o plantio de cafezais e da cana-de-açúcar. Na opinião de Veríssimo, a agricultura e a pecuária, suficientemente incrementadas, garantiriam, contra a crise da exportação da borracha, a economia amazônica.

É certo que o dinheiro da exportação do açúcar, do cacau e do café, aqui cultivados, sob o estímulo da política de Marques de Pombal, para setentrião da colônia portuguesa, em prósperas plantações, já servira, no século XVIII, para o começo da urbanização de Belém. Em matéria de rendimento para a Província do Rio Negro (Amazonas), o lucrativo látex, que a princípio, a mão de obra indígena, forçada e gratuita, manipulava, antes de ela somar-se à dos imigrantes nordestinos, acossados pela grande seca de 1877, excedeu os ganhos das anteriores transações comerciais. Milhões de libras esterlinas entravam nas grandes capitais, Belém e Manaus. E, no entanto, não beneficiaram nem a região nem o grosso de suas populações. Criaram, isto sim, um hausto de prosperidade, embora temporária, agravada pela desigual distribuição dos frutos da explosiva riqueza. Mas a tais frutos se deve principalmente o fato de que a capital do Pará, urbanizada no fim do século XIX, nos moldes do estilo europeu da época (art-nouveau), tenha se convertido, com praças ajardinadas, uma Biblioteca

Pública de fachada neoclássica, um arquitetonicamente sóbrio teatro de ópera – o Theatro da Paz – seis jornais diários e quatro seminários, um centro incorporado à Belle-Époque, onde, antes do desastre econômico de 1912, circulavam os expoentes da intelligentsia adeptos das “ideias novas”, como José Veríssimo, Lauro Sodré, adeptos do positivismo comteano (Crenças e Opiniões, 1896), Barbosa Rodrigues, estudioso da mitologia amazônica popular (Poranduba amazonense, 1890) e o romancista naturalista Marques de Carvalho (Hortênsia, 1888), compartilhando de uma mesma mentalidade. Publicaram-se antologias, uma de contos paraenses (1889), outras de poesias (1904), organizadas pelo Eustáchio de Azevedo.

O jornalismo de então, eminentemente literário e polêmico, principal instrumento de projeção pública desses intelectuais, literatos e às vezes cientistas ao mesmo tempo, mostrava que aquela mentalidade não era unânime. Outras “ideias novas”, como o anarquismo e o socialismo, e mesmo os ecos da primeira internacional, encontram seus órgãos – a Tribuna Operária e a Voz do Povo – e seus primeiros porta-vozes, como Juvenal Tavares, que escreveu um livro de contos populares para crianças, Serões da Mãe Preta (1897). Trinta anos s, a obra histórica de maior vulto aqui escrita, Motins Políticos (1865), de Antonio Raiol, Barão de Guajará, ainda não refletia essas tendências mais avançadas, mas crônica dos levantes, quarteladas em morticínios políticos ocorridos no Pará logo depois da proclamação da Independência (1822), que culminaria na extrema violência da sedição popular dos cabanos, desmente a assertiva de Euclides da Cunha de que a Amazônia não tinha história. Esquecia Euclides da Cunha que, nessa região, a história começara mais cedo e de maneira trágica pelo massacre de dois milhões de índios de que Antonio Vieira falou. Mas os índios – nossas vítimas – não entravam em nossa história. Morriam fora das cenas dos feitos portugueses e muito depois morreriam nos bastidores já brasileiros das chamadas “frentes pioneiras de penetração”. Só a visão mais abrangentemente crítica dos jovens historiadores – e os há, atualmente, na universidade – seria capaz de revirar o cenário sobre o índio, ator sempre trágico de uma história violenta que a ele nos uniu e une antagonisticamente num passado comum.

No entanto, o trabalho local da intelligentsia que precedeu a universidade e à que me referi, já formara uma cultura erudita, sem a qual a nossa Universidade não teria existido. É também verdadeiro que criado esse estabelecimento de ensino superior, surgia, em 1957, algo novo – a formação universitária – que no Brasil foi uma tardia floração da terceira década do século passado, próspero no Sul e Nordeste, entre 34, data da fundação da Universidade de São Paulo e 46, data do aparecimento da Universidade de Pernambuco, a do Distrito Federal, depois da Universidade do Brasil, e a da Bahia aparecidas, respectivamente, em 35 e 46. É evidente que a cultura erudita, já antes desenvolta, vai radicar-se na Universidade, como fonte institucionalmente forte do ensino superior de técnicas, artes, letras, ciências e filosofia.

Desse ponto de vista, admite o professor Alfredo Bosi, a identidade de uma cultura universitária, que é um “setor privilegiado, isto é, protegido e incrementado quer pelos grupos particulares que deles fazem um investimento, quer pelo Estado, que arca, no Brasil, com boa parte do ônus da instrução superior”. Por ser protegido e incrementado o setor, a cultura correspondente, muitas vezes lugar de embate entre tendências críticas, que visam à mudança social e política, e tendências conservadoras ou regressivas, espelhando os interesses dominantes, se formaliza muito depressa, e pode favorecer, quando não a cunhagem de fórmulas, a adoção de modas em vez de modos de pensamento, na medida da escalada social a que a preparação profissional por ela ministrada favorece. Tudo isso está muito certo, mas poder-se-á também admitir, uma vez que o ensino superior é temporário, que não haveria a rigor uma cultura universitária; antropologicamente falando, o que Bosi chama de cultura universitária é a cultura erudita institucionalizada de certa forma a transmitir-se como herança de geração para geração. E, no entanto, a questão não fica por esse ângulo. Ficaria se a

Universidade moderna, aqui, fora daqui ou no estrangeiro, não fosse, também, uma instância de produção de conhecimento. Ora, desde o século que começou, os saberes nos quais se traduz o conhecimento produzido, estão mudando conceptual e metodologicamente. Mudança conceptual e metodológica que necessita, a cada passo, de reformulações críticas: das noções de matéria, de espaço, de tempo e de velocidade na Física, a partir da teoria da Relatividade; das noções de movimento molecular, de átomo, de estrutura atômica e de reações das partículas componentes, que interligam, depois da associação da genética mendelina e a citologia, que possibilitou, com base no conhecimento das reações químicas do núcleo celular, nua estreita vizinhança entre Química, Física e Biologia, a ligação entre genes e cromossomos, e o conseqüente controle tecnológico da reprodução das espécies, até o fantasma da recente clonagem.

No domínio das ciências humanas, análogas trocas se verificam: da Sociologia com a História, da História com a Antropologia, da Antropologia com a Linguística, da Economia com a História. Nenhuma ciência constitui mais um universo isolado de conhecimento. Físicos como Schrodinger se interessam pela Biologia, antropólogos como Lévi-Strauss pela Linguística e pela Psicanálise freudiana. E na medida desse interesse submeteram essas ciências a confrontos críticos. Da crítica à crise não senão um passo. As ciências padeceriam, então, de uma crise de fundamentos. Ainda bem: com a crise de fundamentos, que se prolonga na dos métodos, tudo passa a ser revisto num geral movimento de reconceptualização. Esse estado crítico é intelectualmente saudável, e mais saudável ainda se transferimos, projetado a uma dimensão filosófica, com o incômodo e o desconforto mentais que lhe são inerentes, para dentro da Universidade enquanto produtor de conhecimento. Por que incômodo e desconforto mentais?

Por que nesses últimos anos desfizeram-se as concepções totalizadoras, que enfeixavam, e poucos princípios, o conhecimento do real, não só aquelas que moldaram a mentalidade de José Veríssimo, o positivismo, o evolucionismo, como as que influenciaram a das gerações posteriores, incluindo a minha: o marxismo, legado pelo século XIX e o estruturalismo pelo século XX. Enquanto o positivismo se articulou sob o pressuposto da perfectibilidade do gênero humano, decorrência da evolução natural amparada pela pedagogia, e o marxismo adotou esse pressuposto para a dialética, atrelada a uma solução final, revolucionária, da luta de classes, o estruturalismo unificou o gênero humano, primitivos, selvagens e civilizados, dotados com as mesmas estruturas mentais profundas, que os habilitam a construir mundos simbólicos diferentes, correspondendo a distintos tipos de experiência social, em contínua elaboração. Pelo menos o estruturalismo não é apocalíptico; nega que a história tenha um último final feliz, advento da sociedade sem classes, que aboliria a história como aspira o marxismo. Mas tanto este quanto aquele se fiaram na sanidade, no equilíbrio do espírito humano, sem suspeitar, que desse espírito, conforme nos ensinaram Nietzsche e Freud, pode deformar-se quando se forma, presa de fantasma recessivos, inclusive da vontade de domínio e de poder. Entraríamos assim, diz-nos Paul Ricoeur, na época da suspeita: suspeita do conhecimento totalizador, abrangente suspeita do consenso entre sábios no qual repousa a verdade científica. Não nos ensina Thomas Kuhn que a ciência pacificada, normalizada, sem revoluções internas conceptuais, é um breve instante entre grandes mudanças, implicando na convicção de que “a comunidade científica sabe como é o mundo”?

Hoje sabemos que ela não sabe; saberia se a sustentassem as ideias unitivas, extra-empíricas, aparentemente racionais – evolução, raça, luta de classes, estruturas inconscientes – que o mesmo Thomas Kuhn chamaria de paradigmas. O desconforto e o incômodo arrostados no momento é o de não termos ainda novos paradigmas em lugar dos antigos que perdemos. Mas a era da suspeita em que vivemos é também a da plethora da informação, proporcionada pelos “mass-media”, pelos meios de comunicação de massa.

Esses meios são onívoros; mais do que um gênero eletrônico de jornalismo, que como jornalismo transforma tudo em notícia ou reportagem, a informação audiovisual televisiva, por exemplo, alimenta-se tanto da matéria da cultura erudita quanto da popular, que ela devora. Além de vorazes, tais meios são socialmente porosos; a todos redistribuem a informação, ajustada a padrões direcionados, que terminam agindo como poderosos veículos de controle da opinião pública. É por isso que um Adorno arguiu na função que desempenham de principal instrumento da massificação da sociedade, enquanto indústria cultural; são, como os chama Enzensberg, produtos da indústria cultural – indústria conformista do espírito – porque, no caso das imagens televisivas, conformadas a uma dialética da superficialidade, facilitada pelo meio empregado (a mensagem é o meio, insistia Max Luhan), põem em cheque a cultura erudita e a cultura popular, podendo convertê-las em assunto espetaculoso. Mas em virtude de seus efeitos penetrantes, os esquemas simplificadores do conhecimento e a retórica de estilo publicitário, que os meios de comunicação de massa propagam, se infiltram nas instituições de ensino, inclusive nas Universidades. Como as universidades serão capazes de opor-se ao cerco das mídias, principalmente dos mitos que geram, e de cujo aparato técnico – o gravador, o cinema, a televisão, o computador, o CD – pode, no entanto, beneficiar-se, e ao mesmo tempo, enfrentar a crise das ciências em curso?

Contra a crise e o cerco faltam-nos antídotos, mas há proveitosas compensações: a prática da interdisciplinaridade e um programa consistente de publicações, tanto de revistas quanto de livros. Duas acepções de interdisciplinaridade se apresentam: ou se trata de uma colaboração entre as ciências, produzindo domínio científico mais amplo que o das disciplinas convergentes, como é a Cibernética, resultante da formalização de modelo extraído da Matemática, da Física e da Biologia, em proveito de uma ciência da informação, oriunda, portanto, de um intercâmbio conceptual entre diferentes disciplinas; ou é o confronto dialogal, crítico e interpretativo, a cargo de estudantes e professores, entre disciplinas, cujas fronteiras moveiças, instáveis, convidam ao debate de conceitos, no esforço de entrosá-las teoricamente para melhor compreendê-las e para melhor aproveitar-lhes os benefícios da aplicação prática que geram. Essa atividade dialogal poderia mobilizar reuniões acadêmicas, de que participassem um ou mais departamentos. Antes mesmo do surgimento de nossa Universidade, um homem sozinho, Eidorfe Moreira, já falecido, trabalhando isoladamente, exerceu o segundo tipo de interdisciplinaridade na elaboração de percuciente conceituação da Amazônia (Conceito de Amazônia, 1958) e de magistral ensaio de reflexão filosófica enraizada na paisagem amazônica (Idéias para uma Concepção Geográfica da Vida, 1960), o primeiro aqui escrito nesse gênero. Depois de criada a Universidade, o diálogo crítico e interpretativo das ciências humanas concentrou-se no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), por ela fundado, e que o prof. Armando Dias Mendes, legítimo herdeiro do autodidatismo de José Veríssimo, como o foi Eidorfe Moreira, concebeu e instalou (1969-1973). A época da suspeita teórica é também, paradoxalmente, a época da confiabilidade nos resultados práticos das ciências da natureza e do homem, para a melhoria das condições de vida, articulados, previamente, num plano de desenvolvimento para regiões pobres, economicamente carentes, como a Amazônia, visando transformá-las. Nessa confiabilidade tinham apostado, em conjunto, positivismo e marxismo, embora fossem filosofias incompatíveis. Conhecer é prever para prover, dizia Comte.

Para Marx, não se poderia prover sem transformar a ordem do mundo que o conhecimento prevê. Já vimos que a Universidade Federal do Pará surge quase ao mesmo tempo que a agência governamental de planejamento para a Amazônia, SPVEA / SUDAM. Mas o NAEA, a que me referi, não é uma simples réplica acadêmica dessa agência. Quis ser, imune as injunções políticas e à pressão de grupos de interesse, um “usina de ideias” da Amazônia sobre a Amazônia, obtidas, sobretudo, em regime de estudo interdisciplinar, onde funcionasse

curso de planejamento e se pudesse pensar e elaborar, sem pressa, a cada dia aperfeiçoado, um projeto de conhecimento e de provimento transformador da região, em benefício da população que nela habita. Inoculava-se, assim, nesse Projeto Amazônia, a tradição humanística, claudicante fora de seu âmbito, dentro da Universidade, e conseguia-se interligar, na distinção do NAEA e nos resultados de seu funcionamento, o particular da região à universalidade do conhecimento sobre ela produzido. Essa interligação, reiterada em um grande número de projetos de pesquisas de muitos Departamentos, quer nas ciências da natureza que nas ciências humanas, e que seria tedioso citar, mostra-nos que o regional ou a regionalidade, senão o regionalismo, continuam sendo marcos da formação universitária, como antes o foram da cultura erudita, delineada na transição do século XIX para o século XX, pela inteligência local.

Sob esse ângulo, correspondente ao objetivo-fim da instituição universitária, produzir e transmitir conhecimento, conclui-se que, a despeito de seus enormes déficits, a Universidade Federal do Pará não é um fracasso. E se não é um fracasso, de que então precisaria? Certa vez, o poeta Mário Faustino, quando era crítico literário do *Jornal do Brasil*, na década de 50, perguntou-se do que precisava a poesia brasileira, nem inerme nem de inferior qualidade na ocasião. E respondeu, com extrema e chocante simplicidade, que ela precisava, antes de tudo, de dinheiro, querendo expressar com isso que a prosperidade da poesia dependeria, de certa forma, da prosperidade do país e de sua população.

À pergunta que fiz - de que precisaria a Universidade Federal do Pará - respondo, *mutatis mutandis*, da mesma maneira: a Universidade Federal do Pará precisa, antes de tudo, de muito dinheiro para alcançar, com meios suficientes, a plenitude de seus fins próprios e conquistar sua identidade amplificada de universidade da Amazônia, de que interiorização, atualmente em curso, talvez seja a prelúdio. Mas não necessita só de dinheiro. Precisa de dinheiro para combater a desigualdade financeira entre os cursos, que os divide em “primos pobres” e “primos ricos”, sinal exterior da crise que a estiola e mediocriza; não da crise das ciências de que falei, mas da crise institucional em que debate. Precisa de dinheiro para cumprir um programa editorial, publicando revistas departamentais e, pelo menos, continuando as duas séries de livros outrora divulgadas - a José Veríssimo, sobre questões regionais e a Farias Brito, sobre temas científicos e filosóficos de ordem geral. Talvez isso ajudasse a desvencilhá-la de dois mitos difundidos pela mídia aqui e em outras partes do mundo, e que reforçavam o cerco das Universidades pela indústria cultural: o mito do auto-ensino, por iniciativa exclusiva do aluno, quase dispensando o professor, tornado obsoleto, e o da superação do livro substituído, em definitivo, pelo gravador e pelos CD-room.

Longe de mim negar que esses aparatos tecnológicos também possam ensinar. Mas não esqueçamos que o gravador só ensina reproduzindo, na ausência do professor, uma alocação didática, professoral, e que a tela do computador, ao fazer desfilar imagens, funciona como um livro fartamente ilustrado, dando-o a ler verticalmente, em sentido contrário ao da horizontalidade da leitura tradicional. O livro pode se transformar, mas a leitura fica; sem leitura a instituição universitária perde a sua alma. E essa instituição só merece o nome de comunidade - nome de que tanto se abusa - na medida em que fundar em relações afetivo-intelectuais que passam pelo nexos entre seus principais e legítimos parceiros, professores e estudantes. Parece-me que o auto-ensino pode desempenhar aí um importante papel, desde que na iniciativa do estudante se instale a seiva do autodidatismo, de tal modo que seja mestre, conforme propõe Guimarães Rosa, aquele que aprende quando ensina - e, poderíamos acrescentar, que também aprende daqueles a quem ensina, se estes sabem aprender verdadeira e não mecanicamente, numa aprendizagem antagonística, dialogante, em confronto com o mestre.

6. UNIVERSIDADE E IDENTIDADE BRASILEIRA

Na solenidade de comemoração dos 50 anos da Universidade Federal do Pará
Benedito Nunes, 2 de junho de 2007, no Theatro da Paz, Belém-PA.

O que significa para nós, hoje, a cinquentenária Universidade Federal do Pará?

Antes de responder a essa pergunta, precisamos lembrar que a Universidade é, entre nós, no Brasil, uma instituição tardia. Não obstante, a Universidade Federal do Pará, dentre as mais antigas do país e a oitava em seu gênero, na fase pré-histórica concebida como Universidade da Amazônia e por alguns então chamada de Universidade Livre do Pará, criada foi em 1957, pela lei nº 319, de 2 de julho, englobando as faculdades já existentes, velhas e novas, Direito (1904), Farmácia (1904), Odontologia (1914), Agronomia e Veterinária (1918), Medicina (1919), Engenharia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Contábeis e Atuariais. Sancionou-a o presidente Juscelino Kubitschek num contexto que hoje podemos chamar de simbólico, porque polarizado pela fundação de Brasília e pela ideologia desenvolvimentista da época.

Essa ideologia, que qualificou o Brasil como um país em desenvolvimento, teve o seu órgão próprio, o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), abolido e suas instalações materialmente destruídas, é bom lembra-lo aqui, no início do longo interregno de governo militar, e teve, pelo menos dois semestres eminentes, Álvaro Vieira Pinto, conhecido em nossos dias como autor de Ciência e consciência nacional e Guerreiro Ramos, falecido no estrangeiro como professor da Universidade de Los Angeles, que tentou fazer, unindo sociologia e fenomenologia, em seu livro *A redução Sociológica*, uma sociologia brasileira.

O mesmo presidente do país, Juscelino Kubitschek, que implantara a NOVACAP (Lei nº 2874, de 14 de agosto de 1955), assinou o ato de existência da Universidade Federal do Pará e instalou-a em 31 de janeiro de 1959. Poder-se-á dizer, portanto, que as duas, a nova capital, Brasília, e a nova Universidade, corresponderam a um mesmo surto de progresso, de desenvolvimento econômico e material do nosso país. Daí ter afirmado Eidorfe Moreira, na memória histórica de sua autoria a ela dedicada – *Para a História da Universidade Federal do Pará (Panorama do Primeiro Decênio), 1977-* que a Universidade Federal do Pará é a “Universidade geopolítica por excelência do Brasil, que se tornou uma das forças integradoras da Amazônia no concerto nacional [...] Contemporânea da nova capital”, continua a dizer o mesmo ensaísta, “ e historicamente sincronizada com ela, não poderia haver, para a Universidade Federal do Pará melhor signo de nascimento do que esse, uma vez que Brasília é a marca real e o passo decisivo de uma nova fase de integração nacional: a ‘marcha para o Oeste’ e a ‘marcha para a Amazônia’.

Por outro lado, cessados os efeitos da Segunda Guerra Mundial, novos e amplos horizontes se abriram às nossas relações com o exterior, ensejando ao Brasil e à Amazônia novos contatos e oportunidades. Convém não esquecer que a própria guerra trouxe certas vantagens para a região, porquanto favoreceu a valorização de alguns de seus produtos, sobretudo a borracha, para a qual se chegou a prognosticar uma fase áurea”.

Do ponto de vista geopolítico, o surgimento da UFPA terá atendido a uma ponderada consideração do meio regional e seguido uma verdadeira exigência sociopolítica cultural por “uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa”, segundo seu estatuto atual proclama, e que se internalizou como fim dessa instituição. Às condições de aproveitamento econômico e ao reclamo de justiça social, acrescentou-se, pois, o requisito de segurança ambiental, que resultaria do controle físico-geográfico racional do meio.

A Universidade Federal do Pará é assim uma universidade regional. Regional mas não regionalista. O regionalismo, que tornaria particularidades sociais e culturais do meio normativas e reguladoras, como a fala, o canto ou o vestuário, é uma demarcação social e cultural limitadora, oposta ao âmbito universal a que a Universidade pertence pela sua própria natureza. Ela atinge essas particularidades mas como matéria de conhecimento no âmbito de determinadas ciências, ainda que seja nos moldes da Science des Moeurs de Lévy-Bruhl ou dos Folkways, velha ciência dos costumes, sistematizada por W. Graham Summer.

A nossa instituição evidenciou melhor a regionalidade que a distingue já no processo de interiorização por ela encetado em 1970- a demanda do interior a partir de Belém para várias outras cidades –chave da região: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure, constituindo outros novos campos universitários.

Esse processo de interiorização acompanhou o crescimento da Universidade, que foi rápido e explosivo. Dos 12 cursos de seu início passou a 375, soma da Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado. Conta, atualmente, tomando-se como base 2006, com 2.436 professores e 46.502 estudantes em Pós-Graduação, Graduação, Ensino Fundamental e Cursos Livres. Além dos Centros de formação Acadêmica, Institutos e Núcleos, abriga uma Biblioteca Central e 22 setoriais, bem como Hospitais, e um sistema de Incubadoras de Empresas para a implantação de parques tecnológicos nas áreas de química de alimentos e cosméticos. Correspondendo ao seu ânimo investigativo e à sua vocação regional, dotou-se de um órgão específico permanente, o NAEA, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, ideia do Prof. Armando Dias Mendes para sistematizar e aprofundar o conhecimento da região que se concretizou.

Depois do crescimento explosivo, a Universidade Federal do Pará alcança, em seus cinquenta anos, a fase explosiva, reflexiva, de sua maturação. Como todas as instituições humanas, ela é mortal, existe no tempo e no tempo ela se transforma. Não há Universidade imperecível, como um modelo platônico, eterno. O modelo da nossa é aristotélico. Ela muda de forma, renovando a sua matéria. Maleável, com o suporte simplificado de Institutos e Núcleos, que acaba de se instalar, já mudou algumas vezes no espaço de duas gerações. Materialmente, mudou para melhor. Confirma-o a minha experiência como professor que acompanhou e participou do crescimento do campus.

Dos pavilhões abertos – como lugares de passagem, via de acesso para pobres tímidos cachorros, assim como para vendedores ambulantes, pupunheiros de preferência, que colocavam num braço de carteira da sala de aula seus tabuleiros de venda- aos pavilhões fechados e refrigerados de hoje, há impressionante diferença qualitativa.

As mudanças de mentalidade serão mais lentas, e sobrevirão com o trabalho acumulado de mais de uma geração. A vida intelectual de uma Universidade, qualquer que seja, não é mensurável em grandes números. Ela pulsa, sobretudo, nos estudos históricos, como o decanto livro de Raiol, *Motins políticos*, uma das fontes para o estudo da rebelião cabocla do interior à época da Regência, a Cabanagem, que foi uma das primeiras, e em peças essenciais da cultura filosófico-humanística, como são os Diálogos de Platão.

Por sorte a Universidade Federal do Pará detém os direitos de uma tradução direta do grego desses Diálogos. É uma propriedade rara, à qual ainda não se deu a merecida importância. Seus textos integrais manuscritos, incluindo Cartas e alguns dos apócrifos, atualmente aos poucos publicados, e que se encontram na reserva da Biblioteca Central, foram presenteados, por meu intermédio, à UFPA, na gestão do Reitor Aloysio Chaves, pelo seu tradutor, Carlos Alberto Nunes.

Acompanhada por um volume introdutório, *Marginalia Platônica*, que se reúne estudos sobre os diálogos da autoria do mesmo tradutor, o conjunto forma uma imponente coleção de treze volumes, que, para citar alguns deles, incluem, entre os primeiros, a *Apologia de Sócrates*, o *Íon*, o *Banquete* e o *Fedão* e, entre os últimos, *A república*, o *Fedro*, *Parmênides*, *Teeteto*, *Timeu* e *Leis*.

As *Universitas scholarium et magistrorum*, aquilo que a define em sua essência – a reunião de alunos e professores num só espaço com interesses comuns- é, com a formação e a consolidação do campus originário de Belém, o que logo a Universidade Federal do Pará significa para nós. Entretanto, muito nos falta para converter essa reunião em associação; só o esporte não basta para chegar a isso. Seria preciso praticar outro tipo de atletismo. Que houvesse na pauta trivial e cotidiana dos fastos universitários, a frequência de espetáculos artísticos de boa qualidade, musicais, teatrais e cinematográficos, bem como exposições e conferências, quer de nossos professores e artistas, quer de professores, escritores artistas de nomeada, nacionais e estrangeiros convidados, pertencentes ou não a outras Universidades.

A tentativa encetada, pela Universidade Federal do Pará, de distribuição igualitária, no seu espaço de interesses comuns já aberto, das disciplinas, sem a arrogante mais-valia de umas sobre outras, foi necessária, mas não é suficiente. Ciência, artes e letras na comunhão de constante intercâmbio- é isso que precisamos conquistar a caminho do horizonte ideal, que à Universidade deve se propor, de unir conhecimento e experiência, ciências e sabedoria e, sobretudo, seguindo o conselho do humanista e humorista do século XVI, Rabelais, unir ciência e consciência.

7. DISCURSO DE AGRADECIMENTO

Pela recebimento do Título de Doutor Honoris Causa pela UNAMA

Benedito Nunes, 23 de novembro de 2009.

Muito me sensibiliza a decisão dos órgãos colegiados e dos dirigentes desta Universidade de me conferir o título de *Doctor Honoris Causa*. Um ato generoso de vossa parte, como público reconhecimento de meu trabalho como professor e de minha faina como escritor. O resultado desse esforço não é senão muito papel impresso: treze livros publicados, quase todos tratando, grosso modo, de filosofia e de poesia. Mas isso não é irrelevante para quem faz do escrever um modo de viver.

Não obstante, fui e sou antes de tudo professor. E no ensino a melhor parte é falada e não escrita. O discurso do professor é dialógico. Não apenas exige a presença de outrem, mas a correspondência ou a consonância com ele. A palavra é sua pedra de toque sob a abóboda do silêncio, onde outra palavra, a do ouvinte, pode ressoar em diálogo. Ambos estão honrando o conhecimento que lhes é transmitido, e que, por sua vez, transmitem a outrem. Não só o conhecimento, que culmina na filosofia, mas também a trama de idéias e sensações por nós denominada de poesia ou arte poética. Entre as duas existe um nexos de complementação. Convém repetirmos o comentário de Albert Camus em *Le Mythe de Sisyphe*: “Nunca se insistirá o suficiente na arbitrariedade da antiga oposição entre arte e filosofia. Se pretendermos entendê-la num sentido bem preciso, certamente ela é falsa (...) O artista, tanto quanto o pensador, compromete -se com a obra e se transforma dentro dela”.

Essa transformação do artista na obra alcança o espectador ou o leitor. Também esses podem experimentar, sob o influxo da arte, mudanças de ordem ética, nas quais perpassam exigências sociais e políticas. Já o estudo das ciências, sejam naturais sejam humanas, quando bem aprofundado, atinge um limiar estético que lhe permite ampliar e diversificar a experiência humana.

É certo que o conhecimento é limitado. Mas o que impulsiona, reabrindo, a cada passo, é a criação poética, que antecede e prepara o campo das ciências.

Tenho sempre associado poesia e filosofia em meus escritos. A primeira está na origem da segunda. Sem poesia, inexistente, como efeito da arte e do pensamento, a possibilidade da metamorfose moral e social do homem.

Não há separação estrita desses campos. O pensamento fecundo é o começo do artístico e a arte, quando grande, é pensamento em ação. Resta saber se ainda temos hoje a chamada grande arte, se ela já não é, como assegurava Hegel, coisa do passado.

O problema focal de nossa época, que envolve essa questão, talvez esteja na polarização do pensamento atual pela técnica ou, mais propriamente, pela tecnologia. A Filosofia tem-se interessado por esse tema. Segundo o elucidativo livro de Ortega Y Gasset, *Meditação da Técnica* (1963), a técnica é o dom dos inadaptados, como o homem, capaz de modificar as circunstâncias em que vive. É por isso que ele é *homo faber*, o ente que se inventa a si mesmo. *Man makes himself*, resume *Gordon Childe*. A princípio ele não sabe que inventa. Depois os artesões ou artífices tendem a conservar a experiência adquirida, organizando um sistema de artes e ofícios. Sobrevém em seguida a técnica do técnico, quando se fabrica o instrumento que pode fabricar tudo: a máquina. Ortega já se refere então à técnica avançada, à tecnologia, como ilimitada possibilidade de fazer.

Com essa ilimitada possibilidade de fazer, a mãe natureza parece desaparecer em proveito das coisas produzidas, tornadas mercadorias. Tudo é fabricável, tudo recai sob o ilimitado domínio da técnica. O estado errante, a aparente superficialidade da arte, nos dias de hoje, talvez resulte dessa tecnização do saber.

A arte não teria mais condições, já dissera Hegel em seus escritos de Estética, de satisfazer as necessidades de nosso espírito. Colocada sob esse ângulo, a questão que se nos depara não é eventual, passageira. Por uma ironia da História, ela resultaria do estado conflitivo e problemático da cultura Ocidental nos dias de hoje, na época do pleno fastígio da ciência moderna, quando já se cumpriu o princípio da *Instauratio Magna* de Francis Bacon, de que “ciência e poder humano coincidem”. Essa coincidência alerta-nos para o perigo de arrebatamento da ciência pelo poder. Contra essa ameaça, sempre iminente em nossa época, convém invocar e reatualizar o ensinamento de Rabelais, segundo o qual ciência sem consciência é um corrosivo da humanidade do homem.

Não só a arte, como a vivência da religião autêntica, difícil e rara, contrapõem-se a esse arrebatamento da ciência pelo poder. Sob esse ângulo, o verdadeiro poder da ciência pode emparelhar-se com o da filosofia e da poesia – um poder expansivo, feito de saber e de não saber, de conhecimento da realidade presente e de intuição das possibilidades futuras.