



Periodicidade: Quadrimestral  
contato@estudosibericos.com

#### **Editor**

Núcleo de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos

#### **Conselho Consultivo**

Antonio Paim (Instituto Brasileiro de Filosofia)  
Carlos Morujão (Universidade Católica Portuguesa)  
Enrique Menéndez Ureña (Universidad Pontificia Comillas)  
João Ricardo Moderno (Academia Brasileira de Filosofia - Presidente)  
José Esteves Pereira (Universidade Nova de Lisboa)  
José Luis Gómez-Martínez (University of Georgia)  
Juan Carlos Torchía-Estrada (Library of Congress - Washington)  
Leonardo Prota (Instituto de Humanidades)  
Zdenek Kourim (Academia Brasileira de Filosofia - Membro Correspondente na França)

#### **Conselho Editorial**

Beatriz Helena Domingues (UFJF)  
Edmilson de Almeida Pereira (UFJF)  
Eduardo Gross (UFJF)  
Faustino Luiz Couto Teixeira (UFJF)  
José Carlos Rodrigues (UFJF)  
Luciano Caldas Camerino (UFJF)  
Luis Antônio da Silva Peixoto (UFJF)  
Paulo Afonso de Araújo (UFJF)  
Regina Coeli Barbosa (UFJF)  
Ricardo Vélez-Rodríguez (UFJF)  
Rosilene de Oliveira Pereira (UFJF)  
Rubem Barboza Filho (UFJF)  
Vinícius Mariano de Carvalho (UFJF)

## SUMÁRIO

**Apresentação** pp. 3-4

### Artigos

ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS E CRÍTICOS  
SOBRE A TEOLOGIA DA REVOLUÇÃO DE RICHARD  
SHAULL pp. 5-35  
Fábio Henrique Abreu

JOAQUIM NABUCO E O SEU SIGNIFICADO PARA O  
PENSAMENTO BRASILEIRO pp. 36-53  
Ricardo Vélez Rodríguez

DE RAZÕES POÉTICAS A REFLEXÕES ESTÉTICAS:  
UMA LEITURA SOBRE O PENSAMENTO DE ANA MAE  
BARBOSA – DA NATURALIZAÇÃO DOS PROCESSOS  
ARTÍSTICOS À APROXIMAÇÕES ENTRE ENSINO DA  
ARTE E FILOSOFIA pp. 54-77  
Milena Guerson

A FILOSOFIA BRASILEIRA: AS POSIÇÕES DE  
ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO E MIGUEL REALE pp. 78-83  
Roberto Roque Lauxen

### Resenhas

AGUIAR, TÚLIO. *CAUSALIDADE E DIREÇÃO DO  
TEMPO: HUME E O DEBATE CONTEMPORÂNEO* pp. 84-87  
A/C Ronaldo Pimentel

MOREIRA, IVONE. *O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE  
ANTÔNIO SÉRGIO* pp. 88-97  
A/C Ricardo Vélez Rodríguez



## APRESENTAÇÃO

Já na décima quarta edição de sua revista eletrônica, o *Núcleo de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos* saúda os leitores desta publicação com cinco contribuições. Abrindo a edição, temos o artigo *Alguns apontamentos históricos e críticos sobre a teologia da revolução de Richard Shaull*, no qual Fábio Henrique Abreu, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora, traça-nos um panorama da história da teologia protestante latino-americana e, nesse panorama, busca salientar a autonomia e as contribuições dessa reflexão. É no pensamento do missionário norte-americano Richard Shaull, que Abreu encontra uma “inovação na práxis teológica protestante latino-americana, outrora marcada por um indiferentismo em relação ao seu contexto”.

Ricardo Vélez Rodríguez, professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora e Coordenador do *Núcleo de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos* da mesma instituição, em *Joaquim Nabuco e o seu significado para o pensamento brasileiro* oferece-nos um retrato do pensamento do autor de *O abolicionismo*, destacando aspectos biográficos que levaram o autor pernambucano a amadurecer suas ideias políticas, que segundo Vélez Rodríguez, podem ser resumidas em três pontos essenciais: 1º. a lição de moderação liberal nas reformas a serem executadas, 2º. a defesa das instituições que garantam o exercício da liberdade e, 3º. em matéria de política externa, uma postura realista alinhada aos interesses da Nação.

Milena Guerson, em *De razões poéticas a reflexões estéticas: Uma leitura sobre o pensamento de Ana Mae Barbosa – da naturalização dos processos artísticos à aproximações entre ensino da arte e filosofia*, apresenta-nos uma reflexão acerca da presença da arte no ensino brasileiro. Partindo das contribuições de Ana Mae Barbosa e de um panorama da presença da arte nos currículos escolares, questiona a autora o *status* da mesma como disciplina, destacando as contribuições de pensadores como John Dewey, Anísio Teixeira, Luigi Pareyson e a própria Ana Mae Barbosa.

Roberto Roque Lauxen, em *A filosofia brasileira: As posições de Antônio Joaquim Severino e Miguel Reale*, apresenta-nos a problematização de duas visões do pensamento filosófico brasileiro. Primeiramente, destaca o autor a abordagem de Antônio Joaquim Severino, para quem a filosofia brasileira pode ser caracterizada como a imitação dos modelos filosóficos constituídos alhures. Embora ressaltando a circunstancialidade do trabalho filosófico nacional, para Antônio Joaquim Severino, “[...] o dimensionamento puramente conceitual dessa atividade quase que se desprende das particularidades da realidade concreta”. Já para Miguel Reale, a circunstancialidade seria algo intrínseco ao próprio filosofar, o que nos permitira afirmar a possibilidade de modos particulares de percepção e resposta dos problemas universais. Para Reale, “apesar da universalidade da pergunta filosófica e da existência de respostas que pairam acima das diversidades histórico-sociais [...], existem inegáveis diferenças ou peculiaridades na maneira pela qual cada 'cultura fundamental' [...] situa os problemas”.

Finalizando esta edição, temos as resenhas de Ronaldo Pimentel sobre a obra *Causalidade e direção do tempo: Hume e o debate contemporâneo*, de Túlio Aguiar, e a de Ricardo Vélez Rodríguez sobre a obra *O Pensamento pedagógico de Antônio Sérgio*, de Ivone Moreira.



## ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS E CRÍTICOS SOBRE A TEOLOGIA DA REVOLUÇÃO DE RICHARD SHAULL\*

Fábio Henrique de Abreu  
Bacharel em Teologia/CES-ITASA  
Mestre em Ciência da Religião/PPCIR-UFJF  
Doutorando em Ciência da Religião/PPCIR-UFJF  
Bolsista CAPES

### Introdução

Que a *autonomia* da reflexão teológica protestante latino-americana seja uma característica particularmente recente na história do protestantismo aqui inserido, na medida em que seja possível apontar um *cantus firmus* em meio à polifonia dos discursos teológicos do *protestantismo de missão*, não é, em si, nenhuma novidade. Grosso modo, pode-se dizer que a *autonomia* desta teologia começa a se desenvolver, sobretudo, a partir da segunda metade do século passado. Isso não equivale dizer, entretanto, que períodos anteriores não tenham assistido a uma *produção e reflexão* teológicas especificamente latino-americanas, ainda que de uma forma muito particular e não propriamente

---

\* Este artigo é parte da pesquisa de doutoramento em produção no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora, intitulada *Teologia e ética social no pensamento de Richard Shaull*, sob a supervisão do Prof. Dr. Zwinglio M. Dias.

autônoma. Como aponta José Míguez Bonino, a questão da “debilidade teológica do protestantismo latino-americano não consiste tanto na ausência de teologia, nem em seus desvios”, mas, antes, “em seus reducionismos”<sup>1</sup>. Se a problemática dos “reducionismos” ainda permite considerar tal articulação como uma genuinamente *teológica* é, em diversos sentidos, parte de outra discussão um tanto mais ampla e, não por último, relevante.

Como corolário desta problemática tem-se que a própria dimensão conceitual da reflexão teológica permanece carente de elucidação. Se o que se caracteriza como discurso teológico diz respeito à práxis *fundamentalista* que tende a articular um conjunto de dados previamente estabelecidos e aplicá-los dedutivamente a qualquer situação e contexto, então a história da teologia protestante latino-americana é tão antiga quanto a história de inserção do protestantismo em tal continente. Tal caracterização, entretanto, não está isenta de sérias complicações teóricas e metodológicas. Isso porque a teologia não pode ser considerada um discurso que nasce desenraizado, independente do *contexto* no qual está inserido<sup>2</sup>. Toda teologia possui um *locus* específico ao qual deve responder, não de forma independente de seu conteúdo e de seu *proprium*, numa forma de determinismo sociológico e auto-esvaziamento, mas, no dizer de Paul Tillich, sendo a um só tempo uma tarefa *apologética* e *querigmática*<sup>3</sup>. Afirmar a dimensão *contextual* da reflexão teológica

<sup>1</sup> José MÍGUEZ BONINO. *Rostos do protestantismo latino-americano*. São Leopoldo: Sinodal, 2003, p. 101.

<sup>2</sup> Tal concepção, obviamente, está relacionada com aquilo que se tem denominado *teologia contextual*. Esse tipo de abordagem teológica evidencia que a tarefa da teologia cristã é “comunicar o evangelho em termos da realidade das culturas com as quais a igreja está envolvida”. Como bem coloca John Pobee, *contexto*, neste sentido, “significa a interpenetração de sujeito e objeto, assinalando a disposição e empenho de viver mais com o específico que com generalidades, mais com particulares que com os universais” (John S. POBEE. Teologia contextual. In: Nicholas LOSSKY; José MÍGUEZ BONINO; John POBEE; Tom F. STRANSKY; Geoffrey WAINWRIGHT; Pauline WEBB. (Ed.). *Dicionário do movimento ecumênico*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 1051). Desta forma, a *teologia contextual* pode ser caracterizada como uma “declaração da relatividade na teologia”, o que não implica, necessariamente, a ausência de um conteúdo específico passível de anúncio e proclamação (*relativismo*).

<sup>3</sup> Paul Tillich afirma que a teologia não pode jamais se desvencilhar do “pólo chamado situação” se quiser permanecer *teologia*. Para Tillich, a “situação à qual a teologia deve responder é a totalidade da auto-interpretação criativa do ser humano em um período determinado” (Paul TILLICH. *Teologia sistemática*. 5. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2005, p. 22). Neste sentido, a teologia deve, ao mesmo tempo, permanecer *apologética* e *querigmática*, i.e., uma teologia que *responde* sem, entretanto, desprezar o conteúdo do seu *anúncio*. A forma de unir mensagem e situação é o que Paul Tillich caracteriza como “método de correlação”, entendido como a tentativa de relacionar às perguntas levantadas por um dado contexto as respostas possíveis existentes na mensagem e

não significa indicar que a elucubração teológica advinda de uma determinada realidade não tenha repercussão e utilidade para além de seus limites contextuais. Como ressalta Rudolf von Sinner, “também as teologias que se assumem como contextuais têm a pretensão de elaborar aspectos da fé que sejam relevantes além de seu próprio horizonte”<sup>4</sup>. Não obstante, a repercussão para além das fronteiras contextuais só pode ser conseqüência de uma reflexão teológica profundamente preocupada em entender a sua própria *realidade* e o seu próprio *contexto*.

De acordo com a concepção de Tillich, a negatividade da proposta teológica fundamentalista reside na exclusão do contato com a “situação presente” por meio da *repetição* de respostas previamente estabelecidas “desde uma situação do passado”. A teologia, neste caso, não é pensada como um discurso que possui raízes em determinados contextos sociais e históricos, mas como um construto fechado e imutável. Ela não é mais algo do qual o homem participa, ou mesmo uma atividade que parta da reflexão humana, mas algo do qual este se *aliena*. Não se trata mais de uma *reflexão* em sentido estrito, mas da repetição de fórmulas fixas e, por natureza, não relacionais. Disso decorre, numa análise um tanto mais crítica, embora em nada original, que a teologia protestante latino-americana careceu, pelo menos até certo período, de uma profunda pobreza metodológica e epistemológica. Tal construto só pode ser considerado propriamente teológico em seu sentido *fraco*, i.e., desprezando-se a afirmativa nada incorreta de David Tracy: “teologias fundamentalistas e autoritárias, se propriamente consideradas, de forma alguma são teologias”<sup>5</sup>.

---

conteúdo evangélicos.

<sup>4</sup> Rudolf von SINNER. Hermenêutica ecumênica. In: IDEM. *Confiança e convivência: reflexões éticas e ecumênicas*. São Leopoldo: Sinodal, 2007, p. 89.

<sup>5</sup> David TRACY. *A imaginação analógica: a teologia cristã e a cultura do pluralismo*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006, p. 136.

### 1. Relação entre *individualismo* religioso e ética social

Tem sido comum entre os estudiosos do *protestantismo de missão* latino-americano afirmar que a teologia protestante aqui *produzida* permaneceu menos relacionada com a tradição da Reforma que com a tradição missionária norte-americana. Em vista de tal vinculação com as missões e, conseqüentemente, com a ênfase *conversionista* subjacente a este tipo de práxis religiosa, a religiosidade e a teologia protestantes na América Latina acabaram sendo marcadas por um forte contorno *individualista*.

Essa caracterização da religiosidade e da teologia protestantes diz respeito à redução do *social* por meio da afirmação de uma ética voltada unicamente para a conversão do indivíduo. Em conseqüência, como aponta Rubem Alves, o protestantismo latino-americano nunca foi capaz de desenvolver, pelo menos espontaneamente, uma ética social. Sua produção neste campo foi muito mais uma resposta frente a questionamentos exógenos que um discurso próprio a sua esfera de pensamento e práxis. No que diz respeito ao protestantismo latino-americano, “só existe esperança de transformação para a sociedade na medida em que cada um dos seus membros se transformar. E isso significa, precisamente, converter-se a Cristo. Não se pode pensar numa nova ordem social, a não ser pela mediação da verdadeira religião”<sup>6</sup>. A preocupação com a dimensão social da fé é, assim, preterida, na medida em que a transformação da sociedade é entendida como conseqüência imediata da transformação dos indivíduos.

De fato, é possível afirmar que a ênfase *subjetivista* da religiosidade do *revival*, enquanto raiz do impulso missionário, tenha contribuído para a manifestação de uma consciência protestante desinteressada na relação indivíduo-sociedade, fazendo com que o protestantismo aqui inserido terminasse caracterizado como um elemento *exógeno* e, não

---

<sup>6</sup> Rubem ALVES. *Religião e repressão*. São Paulo: Loyola; Teológica, 2005, p. 266. Alves sugere que, sendo a salvação da alma a principal preocupação do protestantismo latino-americano, “a Igreja não falou de ética social por sua iniciativa. Ela foi forçada a isto. Ainda mais, para indicar a intenção apologética do seu falar. Em face de uma nova visão da fé, implícita na ética social nascente – visão herética –, era necessário reafirmar a ortodoxia. A Igreja falou de ética social a fim de desqualificar as pretensões da ética social” (Rubem ALVES. *Religião e repressão*, p. 260-261).

raras vezes, *estranho* à realidade do continente. Isso porque é uma característica do *revival* favorecer uma religiosidade marcadamente individualista, com forte ênfase na experiência subjetiva de conversão e na santificação, entendida como um radical distanciamento do mundo e dos assuntos a ele relacionados<sup>7</sup>. Assim, a questão importante para o *protestantismo de missão*, como ressalta Rubem Alves, distancia-se de uma transformação estrutural da sociedade, uma vez que esta é considerada o resultado da soma dos indivíduos nela presentes. O problema estrutural não é “esfera de sua competência, mas está sob o poder e a responsabilidade dos magistrados que Deus para isto estabeleceu”. A tarefa exclusiva da igreja é, desta forma, “transformar os corações”<sup>8</sup>.

A ênfase simultânea proporcionada pelo protestantismo latino-americano na subjetividade da experiência religiosa e no afastamento radical de seu contexto enquanto esfera ilegítima de preocupação eclesiástica foi ainda aguçada pelo vínculo estabelecido pelas missões entre seus discursos teológicos e o projeto liberal norte-americano para a América Latina. Esse vínculo permaneceu uma das principais chaves epistemológicas de articulação histórica do *protestantismo de missão* latino-americano. Ser protestante significava, grosso modo, ser portador de um novo modelo de sociedade, em contraposição ao modelo da cristandade católica, designado como o *leitmotiv* do *atraso* da civilização latino-americana. Nessa tarefa de transformação da sociedade, a mediação da educação alcança um lugar imprescindível. Não foi por acaso que uma das estratégias utilizadas pelos missionários para a transformação da sociedade latino-americana foi a criação de escolas e universidades<sup>9</sup>. As sociedades missionárias que *invadiam* a América Latina

<sup>7</sup> José MÍGUEZ BONINO. *Rostos do protestantismo latino-americano*, p. 41.

<sup>8</sup> Rubem ALVES. *Religião e repressão*, p. 260.

<sup>9</sup> Foi no campo educacional, muito mais do que no nível social ou mesmo político, que o protestantismo encontrou as possibilidades mais reais para a viabilização de seu *projeto liberal* para a América Latina. Como sugere Rubem Alves, “faltando ao protestantismo incipiente a massa humana que tomasse sobre seus ombros a causa da regeneração social, foi por meio das escolas e dos hospitais que se pretendeu atingir tal fim” (Rubem ALVES. *Dogmatismo e tolerância*. São Paulo: Loyola, 2004, p. 163). Segundo Míguez Bonino, a ênfase na educação e na criação de escolas oferecia “uma mediação inobjektável para com o social sem obrigar a pronunciar-se sobre regimes políticos ou definições econômicas”, permitindo “reconciliar a ênfase ‘conversionista’ com a preocupação ética e a noção liberal de um desenvolvimento pessoal”, além de oferecer “um amplo campo de colaboração com as novas elites ilustradas da América Latina, obcecadas com a ‘redenção do povo’ mediante a educação” (José MÍGUEZ BONINO. *Rostos do protestantismo latino-americano*, p. 19).

traziam juntamente com seu ímpeto religioso a tentativa de propagar as práticas e os valores religiosos da modernidade liberal, considerados inseparáveis do progresso econômico e da consolidação do liberalismo republicano. Por isso mesmo a ênfase numa moral ascética de cunho *puritano* que exigia uma abstinência do álcool, do tabaco e dos jogos de azar, i.e., uma moral centrada no indivíduo como ator religioso e social, moral esta que correspondia aos anseios liberais dos setores sociais latino-americanos em transição<sup>10</sup>.

Se, por um lado, a ênfase na experiência subjetiva da conversão levou ao obscurecimento da dimensão política da fé, por outro lado, o vínculo liberal das missões contribuiu para uma tentativa de transformação social através da mediação da religião protestante, inspirada no modelo social norte-americano. Diante disso, é até mesmo possível afirmar, juntamente com Míguez Bonino, que o protestantismo missionário possuía, de fato, “um interesse social genuíno”, baseado na caridade e na ajuda mútua, faltando-lhe, porém, uma “perspectiva estrutural e política”, com exceção das situações que diziam respeito “à defesa de sua liberdade e à luta contra as discriminações”. Assim, o protestantismo de missão latino-americano tende a ser “democrático e liberal” sem, entretanto, tornar tal opção parte integrante de sua fé e de sua piedade<sup>11</sup>.

Rubem Alves afirma que para o pensamento protestante latino-americano a causa real das crises sociais diz respeito à esfera moral e espiritual, uma vez que é a corrupção da esfera espiritual que provoca as crises sociais. É principalmente neste sentido que deve ser visto o confronto entre as missões protestantes e o romano-catolicismo, pois, em última análise, para o protestantismo a grande culpada pela pobreza, atraso e injustiças sociais era a igreja romana<sup>12</sup>. A consequência deste embate foi a descaracterização do próprio protestantismo, transformando-o num anti-catolicismo. Em nome de seu vínculo liberal, renuncia à cultura latino-americana e se propõe a tarefa de transformação da sociedade através da religião.

<sup>10</sup> Jean-Pierre BASTIAN. *Protestantismos y modernidad latinoamericana: historia de unas minorías religiosas activas en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 106-111.

<sup>11</sup> José MÍGUEZ BONINO. *Rostos do protestantismo latino-americano*, p. 41.

<sup>12</sup> Rubem ALVES. *Religião e repressão*, p. 267.

## 2. A caminho de uma *nova* teologia

Foi a tomada de consciência desse vínculo político-econômico liberal por diversos teóricos e líderes do protestantismo aqui inserido que tornou possível, de diversas maneiras e por diferentes meios, a tentativa de elaboração de uma teologia protestante latino-americana autônoma e original, a qual, por seu turno, veio a significar uma *ruptura epistemológica* e uma guinada programática na articulação da teologia protestante no continente. Através de uma releitura de cunho *secular* dos ideais da Reforma como uma crítica ao vínculo liberal por parte das igrejas protestantes na América Latina, bem como uma tentativa de *aculturação* à realidade continental, setores do protestantismo latino-americano, em grande parte marginais às suas instituições de origem, contribuíram de maneira decisiva para a criação de uma teologia latino-americana engajada e comprometida com os interesses sociais e político-econômicos do continente.

Foi, sobretudo, na militância *ecumênica* que esses setores marginais atuaram, cooperando para a *conscientização* de camadas da população engajadas em uma militância política mais expressiva. Isso porque o Movimento Ecumênico na América Latina significou menos uma tentativa de aproximação institucional entre os diversos corpos eclesiais cristãos que a plataforma de inserção de setores das igrejas nas lutas políticas e ideológicas que tomavam corpo no cenário político latino-americano. O vetor deste tipo de práxis ecumênica vai menos da igreja à sociedade que da sociedade à igreja. São as exigências e ponderações da própria sociedade que contribuem para que as diversas igrejas se posicionem frente às lutas e questionamentos da sociedade como um todo. Neste sentido, a práxis ecumênica não somente inverte a lógica da *crístandade*, como também favorece uma relativização da importância das instituições eclesiais na militância ecumênica. Em outras palavras, o exercício ecumênico torna-se factível independentemente das igrejas, favorecendo, assim, um exercício *profético*, inseparável da práxis de *libertação*, e legitimando a ação dos cristãos em prol de uma luta comum, muitas vezes na contramão dos interesses eclesiais e institucionais.

Tal *ruptura epistemológica*, obviamente, não se deu *ex abrupto* na história da teologia latino-americana. É preciso buscar suas raízes já desde a realização do Congresso do Panamá (1916) – convocado praticamente como uma resposta à querela da exclusão da América Latina como território de missão por parte dos organizadores da Conferência Missionária de Edimburgo (1910), conferência esta icônica para a historiografia do Movimento Ecumênico moderno –, bem como dos Congressos de Montevideú (1925) e, sobretudo, Havana (1929), quando, então, a questão da identidade do protestantismo latino-americano veio paulatinamente encontrando espaço nas agendas de discussão de setores do protestantismo no continente. O tema da *latino-americanização* do protestantismo, com suas inúmeras problemáticas referentes, entendido como este movimento em direção à cultura latino-americana na qual está inserido, foi assunto especial de discussão e atenção no Congresso de Havana. Este congresso distinguiu-se de todos os precedentes por sua caracterização genuinamente latino-americana. A organização e realização da reunião ficaram sob a responsabilidade e direção dos líderes protestantes nacionais. Presidido pelo mexicano Gonzalo Báez Camargo (1899-1983), ativista da Revolução Mexicana, o Congresso de Havana foi, de fato, o primeiro congresso organizado e dirigido em sua totalidade por protestantes oriundos da América Latina. Embora tenha havido também o comparecimento de representantes de países não latino-americanos, a participação e influência destes na reunião foram mais secundárias.

A temática da *latino-americanização* do protestantismo, centralizada nas discussões em Havana, incluía, obviamente, a problemática da *nacionalização* e *autofinanciamento* das igrejas. Esta problemática dizia respeito a uma busca de independência não só econômica e institucional, mas também teológica. Tal temática havia sido articulada também nos congressos anteriores realizados em Panamá e Montevideú, embora sem tanta centralidade. Em função da conscientização entre os dirigentes reunidos em Havana das raízes liberais do protestantismo de missão em território latino-americano, o congresso apontou para o caráter *exógeno* deste protestantismo, indicando a sua *incompatibilidade* com a cultura continental e enfatizando a necessidade de uma autocompreensão protestante latino-americana a partir

de seus próprios critérios. Segundo Dafne Plou, a decisão mais importante estabelecida em Havana foi propor a criação de uma confederação de conselhos ou federação de igrejas nacionais, como tentativa de desempenhar um importante papel na vida religiosa do mundo latino, favorecendo, desta forma, uma aproximação entre o universo eclesiástico protestante e o seu contexto social, com todos seus problemas e questionamentos específicos.

Uma das conseqüências deste tema da *latino-americanização* do protestantismo foi a publicação do livro *The Other Spanish Christ*, em 1933, de autoria de John Mackay, que, segundo Roland Spliesgart, “discutiui pela primeira vez de forma sistemática a possibilidade de um protestantismo latino-americano”. Spliesgart ressalta que dois tipos de interpretações marcaram os debates em torno do protestantismo latino-americano desde então. O primeiro tipo se esforça, nas palavras do autor, “em fundamentar teologicamente o processo de latino-americanização, baseando-se no conceito da inculturação e contextualização das idéias protestantes”. O segundo tipo de interpretação, bastante comum, “observa o protestantismo como um sistema, que está profundamente consolidado na cultura do norte europeu – e na cultura da América do Norte, depois da emigração de muitos europeus para os EUA – e que conseqüentemente é incompatível com a cultura latino-americana”<sup>13</sup>. Este segundo tipo de interpretação, embora muito utilizado por diversos estudiosos do protestantismo latino-americano, peca por considerar a possibilidade de uma não correspondência entre o protestantismo e sua cultura local. Vale lembrar que a *oposição* também constitui uma forma de relação. Deste modo, como bem ressalta Spliesgart, não é possível pensar tal protestantismo, quer de missão ou de imigração, em termos não relacionais com a cultura na qual esteve inserido, ainda que muitas vezes esta relação tenha sido negativa, i.e., de rejeição da cultura latino-americana. Basta um exame até mesmo demasiado superficial para que se perceba que a história do protestantismo latino-americano, em geral, e brasileiro, em particular, sempre esteve

<sup>13</sup> Roland SPLIESGART. Luteranos na América Latina: a perspectiva da história do cristianismo. *Numen*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, 2003, p. 102. Spliesgart orienta-se “pela teoria da aculturação, como ela é usada na antropologia e desenvolvida por Alphonse Dupront e Georges Devereux. *Aculturação* significa primeiramente todo processo de troca e mudança” (Roland SPLIESGART. Luteranos na América Latina: a perspectiva da história do cristianismo, p. 106).

imbricada numa gama de relações mais amplas do que as propriamente religiosas, relações estas que colocavam o protestantismo frente à cultura latina, exigindo dele uma *resposta*. O processo de contato e relacionamento com uma cultura diferente implica, necessariamente, uma *aculturação* e, desta forma, uma correspondência entre o protestantismo e a realidade singular da cultura latino-americana.

Embora o Congresso de Havana tenha ressaltado a necessidade da *latino-americanização* do protestantismo, esta ênfase não pode significar a falta de uma correspondência entre o protestantismo e seu contexto. O que este congresso enfatizou, e nisso reside sua importância particular para a história do protestantismo no continente, foi a necessidade de um protestantismo *autônomo* e comprometido com os interesses latino-americanos, rejeitando e criticando, desta forma, a política *panamericana* para a América Latina. Como sugere Jean-Pierre Bastian, “o Congresso de Havana refletiu a maturidade política adquirida, ao longo das lutas democráticas em cada país pelos dirigentes protestantes latino-americanos, e marcou as balizas do desenvolvimento futuro de um protestantismo autônomo”<sup>14</sup>.

Outro fator importante que contribuiu para a construção de uma teologia protestante autônoma no continente foi a série de encontros continentais, desenvolvida pelos setores mais politizados das diversas igrejas latino-americanas, conhecida sob o título de *Conferências Evangélicas Latino-Americanas* (CELAS)<sup>15</sup>. Impulsionadas pela Conferência sobre Igreja e Sociedade realizada na cidade de São Paulo, em 1953, organizada através da comissão de Igreja e Sociedade do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) e dirigida pelo Dr. Paul Abrecht, as CELAS influíram de forma significativa no desenvolvimento de uma consciência e uma “responsabilidade social” entre as diferentes igrejas. A mais significativa destas conferências foi, sem dúvida, a que tomou lugar em Lima, em 1961. Convocada sob o tema “Cristo, a esperança para a América Latina”, a Segunda Conferência Evangélica Latino-Americana (CELA II), caracterizada como a mais

<sup>14</sup> Jean-Pierre BASTIAN. *Protestantismos y modernidad latinoamericana: historia de unas minorías religiosas activas en América Latina*, p. 166.

<sup>15</sup> Tais conferências foram realizadas em Buenos Aires (CELA I), em 1949, em Lima (CELA II), em 1961, e novamente em Buenos Aires (CELA III), em 1969.

representativa de tal protestantismo, deu origem a duas importantes organizações ecumênicas de peso e significação fundamentais para a história do desenvolvimento de uma autoconsciência protestante latino-americana: da consulta sobre Educação Cristã, nasceu a *Comissão Evangélica Latino-Americana de Educação Cristã* (CELADEC), constituída por 17 conselhos, igrejas e instituições eclesiásticas, e da consulta sobre Igreja e Sociedade, surgiu a *Comissão Latino-Americana de Igreja e Sociedade* (ISAL), talvez o mais importante organismo ecumênico já existente na América Latina<sup>16</sup>.

A constituição de ISAL significou, de fato, um momento emblemático na história do protestantismo latino-americano. Isso porque, embora tenha nascido, num primeiro momento, “como um departamento para assuntos sociais, a serviço das igrejas evangélicas”<sup>17</sup>, ISAL logo se caracterizou como “a organização ecumênica protestante mais consistentemente radical na América Latina”<sup>18</sup>, desenvolvendo uma reflexão teológica de denúncia da *ideologização* da mensagem protestante em função do *status quo* político-econômico dominante. Como ressalta José Bittencourt Filho, “num primeiro momento, a preocupação de ISAL consistia na ‘contaminação’ das igrejas evangélicas com o ‘vírus’ da Responsabilidade Social”<sup>19</sup>. Esse protesto culminou, praticamente, na retirada de todas as instituições eclesiásticas de seu apoio a ISAL, fazendo com que este movimento se caracterizasse como um organismo ecumênico não-institucional.

Gerhard Tiel ressalta que, embora o movimento ISAL só tenha sido fundado oficialmente em 1961, “é preciso fazer referência a uma história preliminar, que já começou em 1940-1950 com uma inquietação e insatisfação entre muitos jovens, especialmente na Igreja Metodista, em relação à evangelização e educação na América Latina”<sup>20</sup>. Esse fato é ainda mais significativo quando se indica, como o fez Rubem Alves, que é possível “identificar no movimento jovem dos anos 1950, as origens da fermentação

<sup>16</sup> Dafne Sabanes PLOU. *Caminhos de Unidade: itinerário do diálogo ecumênico na América Latina*. São Leopoldo: Sinodal, 2005, p. 99-100.

<sup>17</sup> José BITTENCOURT FILHO. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinonia, 2003, p. 167.

<sup>18</sup> Dafne Sabanes PLOU. *Caminhos de Unidade: itinerário do diálogo ecumênico na América Latina*, p. 131.

<sup>19</sup> José BITTENCOURT FILHO. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*, p. 166.

<sup>20</sup> Gerhard TIEL. *Ecumenismo na perspectiva do reino de Deus: uma análise do movimento ecumênico de base*. São Leopoldo: Sinodal, 1998, p. 52.

que iria produzir o lado protestante da teologia da libertação”<sup>21</sup>. Pela primeira vez na América Latina se deu início à elaboração de uma teologia original e *contextualizada*, não dependente, portanto, da dominação teológica euro-americana, embora muitas vezes baseada em tais desenvolvimentos teológicos<sup>22</sup>. Contando com o apoio tanto moral quanto eclesiástico-político e financeiro de programas do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), ISAL configurou-se de maneira autônoma às instituições eclesiásticas, não obstante a participação ativa de setores intelectualizados das igrejas, o que permitiu o desenvolvimento de uma reflexão comprometida não com uma proposta confessional, mas com a elaboração de uma teologia contextualizada que de alguma forma correspondesse às necessidades continentais. Como ressalta Jean-Pierre Bastian, “com a criação de ISAL, apoiada em princípio por sete federações protestantes nacionais latino-americanas, começou um movimento que, em parte, constituiu a origem da teologia da libertação”<sup>23</sup>.

No Brasil, os grupos de ISAL foram compostos pelos setores das igrejas que, aglutinados na Confederação Evangélica do Brasil (CEB, fundada em 1934), “desenvolveram processos de reflexão e ação solidária através do Setor de Responsabilidade Social e do Departamento de Ação Social”<sup>24</sup>, procurando mobilizar as igrejas-membros para uma maior participação na vida política do país. Com o advento do golpe militar em 1964, a CEB é desmantelada, tornando impossível o trabalho de ISAL no Brasil<sup>25</sup>. Embora

<sup>21</sup> Rubem ALVES. *Dogmatismo e tolerância*, p. 170.

<sup>22</sup> Como indicou Zwinglio Dias, “os intelectuais de origem protestante, forçados a migrar de suas igrejas por imposição dos setores mais conservadores, que assumiam o poder de qualquer maneira para impor seus interesses às vezes extremamente reacionários, não lançaram apenas as bases para uma reflexão teológica genuinamente latino-americana. Eles influíram, em muitos países e em situações bem específicas, na construção de um pensamento que levou as marcas da originalidade latino-americana” (Zwinglio Mota DIAS. O movimento ecumênico: história e significado. *Numen*, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, 1998, p. 148). De semelhante modo, Bittencourt Filho escreve que “pensadores protestantes e alguns católicos (mercê da índole ecumênica de ISAL), despossuídos de apoio das suas respectivas igrejas, militavam em ISAL com a intenção de implementar o que consideravam uma proposta teológico-política para a América Latina” (José BITTENCOURT FILHO. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*, p. 164).

<sup>23</sup> Jean-Pierre BASTIAN. *Protestantismos y modernidad latinoamericana: historia de unas minorías religiosas activas en América Latina*, p. 238.

<sup>24</sup> Zwinglio Mota DIAS. O movimento ecumênico: história e significado, p. 149.

<sup>25</sup> Rubem Alves indica que, “os defensores das novas idéias foram impiedosamente denunciados como modernistas, hereges, adeptos do evangelho social, ecumênicos-romanistas. O setor de Responsabilidade Social da Igreja, da Confederação Evangélica, foi dissolvido e seus diretores despedidos, imediatamente após o movimento militar de 1964. Depois dessa data, passou a pairar sobre os dissidentes a possibilidade de serem também acusados de subversivos, pela própria Igreja,

tenha durado um pouco mais de uma década, o movimento Igreja e Sociedade na América Latina possibilitou, ao mesmo tempo, a contextualização das propostas e ideais ecumênicos do CMI na América Latina e a renovação dos ideais ecumênicos mundiais a partir da vertente e dos questionamentos especificamente latino-americanos. Foi através da militância ecumênica de ISAL que nasceu o legado mais importante e original da teologia latino-americana, colocando-a em um polêmico e honroso cenário de discussão mundial. A importância do pensamento do missionário estadunidense Millard Richard Shaul (1919-2002), um dos mais importantes intelectuais de ISAL, não somente proporcionou uma reinterpretação da tarefa das igrejas protestantes no continente, como também lançou as balizas de um novo modo de se fazer teologia, até então desprezado pelas igrejas e teólogos continentais. Tal teologia, marcada por sua *radicalidade*, ficou conhecida sob o epíteto *teologia da revolução*, não tardando para se tornar alvo de fortes críticas e repulsa por parte de alguns, e admiração e filiação por outros.

### 3. A *teologia da revolução* como *revolução da teologia*

Se a *teologia da revolução*, desenvolvida através da militância ecumênica de ISAL e, sobretudo, através das elucubrações teológicas de Richard Shaul, significou uma *inovação* na *práxis* teológica protestante latino-americana, outrora marcada por um *indiferentismo* em relação ao seu contexto e por um fundamentalismo metodológico, tal inovação não teria sido possível sem uma prévia *revolução paradigmática*<sup>26</sup> no modo como se fazia teologia no continente. Assim, a *teologia da revolução* significou, também, uma

---

o que de fato ocorreu” (Rubem ALVES. *Dogmatismo e tolerância*, p. 171). Explicando sobre a razão da extinção de ISAL, Bittencourt filho aponta que “pode-se inferir que o movimento foi desagregado tanto pela carência de bases eclesiais, quanto pela radicalização (teórica e prática), tornando-se alvo preferencial da repressão estatal” (José BITTENCOURT FILHO. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*, p. 167). Como indicou Júlio de Santa Ana, «pour la grande majorité des Églises protestantes d’Amérique latine, les positions d’ISAL étaient inacceptables» (Júlio de SANTA ANA. Du libéralisme à la praxis de la libération. Genèse de la contribution protestante à la théologie latino-américaine de la libération. *Archives de Sciences Sociales des Religions*, Paris, v. 71, n. 1, juillet-septembre 1990, p. 80).

<sup>26</sup> Thomas S. KUHN. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 125-145. Como *paradigma* Kuhn entende “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Thomas S. KUHN. *A estrutura das revoluções científicas*, p. 13).

*revolução da teologia*, i.e., uma nova proposta teórica e um novo *método* teológico.

Isso não equivale dizer, entretanto, que a novidade apresentada pelo programa epistemológico da teologia da revolução tenha significado uma total ruptura com a *tradição* que sustentava a teologia continental vigente. É mais sensato pensar a guinada teológica latino-americana como uma *ressignificação* de aspectos específicos de sua *tradição* teológica, numa volta ao conteúdo teológico da Reforma como forma de crítica à prática teológica latino-americana. Voltar ao conteúdo teológico da Reforma num processo de ressignificação quer dizer, em termos mais precisos, uma releitura da tradição reformada desde um ponto histórico *determinado*. Tal releitura diz respeito à irrupção de uma *consciência histórica* no seio da articulação teológica que faz com que a tradição seja lida “em cada situação concreta de uma maneira nova e distinta”. Esta releitura é sempre crítica, uma vez que ela aponta para o aprisionamento da tradição como forma de distorção e obscurecimento de seu conteúdo. A distorção é compreendida, por sua vez, como conseqüência do fundamentalismo metodológico inerente à práxis da teologia protestante latino-americana, que não se dispunha a repensar de maneira significativa o conteúdo de sua fé e tradição frente às exigências de uma situação particular. Se não há *aplicação* do conteúdo da tradição a uma situação concreta e particular, então, igualmente, não há compreensão do conteúdo desta tradição. O compreender passa a ser, assim, “um caso especial da aplicação de algo geral a uma situação concreta e particular”, o que constitui, nas palavras de Gadamer, o “núcleo do problema hermenêutico”<sup>27</sup>. A compreensão é precisamente, enquanto um processo hermenêutico de intermediação (*Vermittlung*) de passado e presente num “acontecimento da tradição” (*Überlieferungsgeschehen*), a afirmação concomitante da inevitabilidade da tradição e da necessidade da consciência histórica na articulação dos enunciados.

<sup>27</sup> Hans-Georg GADAMER. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 9. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008, p. 408. Conforme ressalta Gadamer, “um saber geral que não saiba aplicar-se à situação concreta permanece sem sentido, e até ameaça obscurecer as exigências concretas que emanam de uma determinada situação” (Hans-Georg GADAMER. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, p. 412-413).

A possibilidade de intermediação entre a tradição e a consciência da situação histórica é uma conseqüência proporcionada pelo advento da modernidade. A teologia da revolução é uma teologia que assume os desafios que a modernidade impõe a todo enunciado, uma vez que avoca a necessidade sempre presente de se repensar a tradição à luz de seu contexto. Ela é, portanto, uma teologia essencialmente moderna. Segundo Gadamer, a consciência histórica representa “o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião”<sup>28</sup>. O homem moderno, como ressalta o filósofo Heinz Heimsoeth, “sabe que se encontra colocado perante um presente, enfim, que embora defluído do passado, ele tem por missão ultrapassar e vencer, e que, sendo por definição transitório, se acha carregado de futuro”<sup>29</sup>. Desta forma, o que o historiador Reinhart Koselleck escreve sobre a ciência histórica – a saber, que esta se encontra “sob duas exigências mutuamente excludentes: fazer afirmações verdadeiras e, apesar disso, admitir e considerar a relatividade delas”<sup>30</sup> –, é igualmente aplicável ao discurso teológico, enquanto uma forma de enunciado igualmente histórica. Essa é precisamente a tarefa que a teologia da revolução se propõe, e é justamente sob esta perspectiva que ela deve compreendida. Tais considerações podem parecer óbvias sob o ponto de vista da teologia protestante moderna e contemporânea. Entretanto, tendo em vista o contexto teológico latino-americano e seu modo de articulação dos discursos teológicos, elas só podiam significar uma inovação completa, ou melhor, uma *revolução paradigmática* no programa epistemológico da teologia protestante continental.

Obviamente, a dimensão *política* da teologia da revolução é uma das partes mais determinantes de seu programa epistemológico, o que não significa que ela seja uma teologia que constrói sua agenda baseada puramente no espírito do tempo (*Zeitgeist*). Desta forma, não é acertada a análise de Alphonso Garcia Rubio que julga ser a teologia da revolução um “messianismo político-religioso”, no qual “se estabelece uma relação

<sup>28</sup> Hans-Georg GADAMER. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: Pierre FRUCHON. (Org.). *O problema da consciência histórica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 17.

<sup>29</sup> Heinz HEIMSOETH. *A filosofia do século XX*. 5. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1982, p. 127.

<sup>30</sup> Reinhart KOSELLECK. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006, p. 161.

direta e imediata entre a fé cristã e a práxis revolucionária”. Para Rubio, numa análise que procura demonstrar a superioridade epistemológica das teologias da libertação frente à teologia desenvolvida por Shaull, a teologia da revolução “carece das necessárias mediações sócio-políticas, apresentando, assim, o perigo de converter-se em uma ideologia cristã da revolução, legitimadora da ação revolucionária”<sup>31</sup>. Tais considerações só podem ser procedentes de um completo desconhecimento da teologia de Shaull, ou, na melhor das hipóteses, de uma leitura apressada e não criteriosa. É elucidativo que Rubio baseie suas argumentações mais nas análises feitas por Hugo Assmann sobre as teologias da revolução européias que sobre os textos do próprio Shaull. Por outro lado, não está suficientemente claro o que Rubio critica como sendo uma ausência das “necessárias mediações sócio-políticas” proporcionada pela teologia da revolução. Tal crítica só pode ser caudatária de um desconhecimento do legado fundamentalmente decisivo de ISAL no desenvolvimento teológico latino-americano. Isso porque ISAL sempre se entendeu como um organismo ecumênico profundamente preocupado com a dimensão sócio-política da fé cristã, no qual “teólogos, cientistas sociais, filósofos, protestantes e católicos, se puseram ombro a ombro”, num esforço “de articulação teórica dos fenômenos políticos, econômicos e sociais da América Latina, e movidos por um afã de mudança da sociedade”<sup>32</sup>. Além do mais, sendo a teologia da revolução uma teologia desenvolvida fundamentalmente em âmbito protestante e a partir de pressupostos específicos da tradição protestante, seria necessário um estudo mais minucioso desta teologia em sua relação com os desenvolvimentos das

<sup>31</sup> Alphonso Garcia RUBIO. *Teologia da libertação: política ou profetismo*. Visão panorâmica e crítica da teologia política latino-americana. São Paulo: Edições Loyola, 1977, p. 102.

<sup>32</sup> José BITTENCOURT FILHO. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*, p. 164. É interessante demonstrar como Paulo Botas chega a conclusões diametralmente opostas às apresentadas por Rubio sobre a teologia da revolução. De um modo distinto de Rubio, Paulo Botas baseia sua análise a partir dos textos do próprio Shaull, procurando demonstrar a superioridade do programa epistemológico da teologia da revolução, que afirma ter sido substituído por “uma prática mais popular do que intelectual”. Segundo o autor, “o projeto revolucionário da primeira geração foi substituído pelo projeto de uma Igreja Popular que, ao lado dos partidos políticos mais populares, deveria lutar pela imediata tomada do poder e pela instauração de um projeto socialista”. Tal projeto de uma Igreja Popular “não conseguiu ter a mesma mobilidade do Cristianismo revolucionário, cujas formas institucionalizadas não passam necessariamente por nenhuma construção eclesial alternativa” (Paulo C. L. BOTAS. *A busca do elo perdido: teologia e revolução*. In: Cláudio Oliveira RIBEIRO; José BITTENCOURT FILHO. (Org.). *Por uma nova teologia latino-americana: a teologia da prosciação*. São Paulo: Paulinas, 1996, p. 87-89).

teologias protestantes do século passado que encontraram algum espaço no cenário teológico latino-americano. Tais desenvolvimentos teológicos passam totalmente despercebidos pela análise de Rubio, prejudicando e distorcendo seu entendimento da particularidade do pensamento teológico de Shaull.

Uma análise mais entretida da teologia de Shaull demonstra que seu pensamento está na trilha de alguns desenvolvimentos teológicos originários da América do Norte e, sobretudo, da Europa<sup>33</sup>. Além disso, Shaull é um teólogo protestante calvinista, profundamente interessado em entender a relevância da teologia reformada para seu tempo e contexto de atuação. Assim, não se pode compreender a teologia da revolução sem um prévio entendimento da centralidade da tradição reformada e da teologia protestante no cerne de seu desenvolvimento. O pensamento de Calvino não é somente decisivo para o desenvolvimento da teologia de Shaull, mas atravessa toda a extensão de seu pensamento teológico. Aliás, o ponto de encontro entre os influxos da *teologia dialética* e o pensamento de Shaull deve-se em muito à herança da teologia de Calvino. As idéias da *providência* e da *preservação*, recorrentes na teologia de Calvino, são determinantes em Shaull. De acordo com Shaull, há uma profunda ênfase escatológica em toda a bíblia que “acentua a natureza dinâmica de Deus e o fato de que sua ação na história se encaminha para uma meta”<sup>34</sup>. Neste sentido, a história é concebida como portadora de um *telos*, governada pela “realidade dinâmica da *providência* divina”. O ideário de Deus como o *soberano* que governa não somente a “máquina do mundo”, mas que de igual forma “tem cuidado, mantém e conserva com uma providência particular tudo quanto criou”<sup>35</sup>, é o que permitirá um olhar mais positivo da teologia em relação à história e ao agir de Deus dentro da história. A tarefa da teologia é, desta forma, uma

<sup>33</sup> Alguns apontamentos neste sentido foram elaborados por Eduardo Galasso FARIA. *Fé e compromisso: Richard Shaull e a teologia no Brasil*. São Paulo: ASTE, 2002, p. 57-66.

<sup>34</sup> Richard SHAULL. El cambio revolucionario en una perspectiva teológica. *Cristianismo y Sociedad*, Montevideo, ano IV, n. 12, 1966, p. 53.

<sup>35</sup> Juan CALVINO. *Institución de la religión cristiana*. 6. ed. Barcelona: FELIRE, 2006, p. 124-125. Com essa idéia está de acordo o teólogo Philip J. Hefner ao afirmar que a teologia da libertação, que possui muito em comum com a teologia da revolução, “é inerentemente uma teologia da providência, mesmo que o termo possa não aparecer explicitamente ao longo de suas obras” (Philip J. HEFNER. A criação. In: Carl E. BRAATEN; Robert W. JENSON. (Ed.). *Dogmática cristã*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2002, p. 350).

tarefa que nasce da *fé*. A teologia deve identificar a ação de Deus na história, i.e., fazer a *mediação* entre o absoluto e não determinado e sua atuação numa história sempre particular e provisória.

É exatamente este aspecto teológico da compreensão de Deus como o *soberano* que governa a história que constitui o ponto mais fundamental da teologia desenvolvida por Karl Barth. Essa compreensão da *soberania* de Deus proporcionada pela teologia de Barth exercerá grande influência no pensamento de Shaull. O teólogo Paul Tillich, num dos estudos mais lúcidos já desenvolvidos sobre a teologia dialética, ressalta que a teologia desenvolvida por Barth “preserva a soberana prerrogativa de Deus tal qual expressa no primeiro mandamento”. De acordo com esta concepção, a soberania de Deus não pode ser identificada com “qualquer forma de existência e ação humanas”. Para Tillich, este é um aspecto correto da teologia de Barth que deve permanecer como critério de validade de toda teologia enquanto tal<sup>36</sup>. Esta concepção está igualmente presente no pensamento de Calvino, uma vez que para Calvino identificar Deus com qualquer criação humana é sempre um ato idolátrico, pois a *representação* de Deus é a corrupção de sua glória<sup>37</sup>.

Não obstante, para Tillich a teologia de Barth não é uma teologia dialética propriamente dita, pois nela o “sim” e o “não” se acham irreconciliavelmente separados. A dialética, por sua vez, mantém o “sim” e o “não” juntos, pois estes se pertencem inseparavelmente. Antes, a teologia de Barth é *paradoxal*, e esta é a razão pela qual Tillich se afasta da escola dialética liderada por Barth. Por ser paradoxal, torna-se *supranatural*. Se, por um lado, a soberania de Deus permanece o ponto forte da teologia de Barth, por outro lado, o supranaturalismo desta teologia torna-se uma característica criticável. O modo supranatural de se fazer teologia, tal como o faz Barth, pode ser caracterizado como uma tentativa de “proteger a divindade do evento de ser diluída nas possibilidades humanas”. A centralidade da concepção de *revelação*, enquanto uma “possibilidade divina”, faz com que na compreensão de Barth revelação nada tenha a ver com história.

<sup>36</sup> Paul TILLICH. What is Wrong with the “Dialectic” Theology? *The Journal of Religion*, Chicago, v. 15, no. 2, 1935, p. 135: “A criticism of this position would be not only a criticism of Barth but of the Bible, the church, and theology in general”.

<sup>37</sup> Juan CALVINO. *Institución de la religión cristiana*, p. 49.

Barth, em seu confronto com o liberalismo teológico e com toda forma de teologia natural, acaba negando aquilo que é designado como “possibilidade divina” de ser também uma “possibilidade humana” e, assim, priva sua teologia de uma dimensão dialética, tornando a revelação algo totalmente exógeno à história humana. Se, de acordo com Tillich, o liberalismo teológico transformou a revelação em algo que parte puramente da história e nela se esvaece, o supranaturalismo da neo-ortodoxia ensejou uma compreensão de revelação de forma completamente separada da história, como uma “substância estranha” (*foreign substance*).

Este relacionamento entre revelação e história, característico das discussões teológicas modernas, é um tema fundamental na articulação e desenvolvimento da teologia da revolução latino-americana. Pode-se dizer que Shaull concorda com Barth e, assim, com Calvino, no que diz respeito à soberania de Deus, enquanto um elemento que permite apontar para a ação de Deus dentro da história, tornando a *providência* um tema central de sua teologia. Entretanto, afasta-se de Barth ao conceber a ação divina como um evento que pode e deve ser compreendido *dentro* da história, não de forma estranha a ela, mas que irrompe por meio das próprias possibilidades históricas, ainda que estas duas não sejam plenamente identificáveis. Isso porque, conforme ressalta Tillich, “nenhuma pergunta poderia ser feita sobre a possibilidade divina a menos que uma resposta divina, ainda que preliminar e vagamente inteligível, não estivesse já disponível”<sup>38</sup>. Assim, a revelação deve ser entendida como algo que irrompe dentro da história e que, portanto, é capaz de ser recebida na história. Como aponta Shaull, “em termos teológicos mais tradicionais, a história é a esfera da Providência, o campo de ação de uma soberania que, estando presente na história, ao mesmo tempo a transcende”<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> Paul TILLICH. *What is Wrong with the “Dialectic” Theology?*, p. 137. Tillich afirma que se a revelação fosse uma “substância estrangeira na história ela não poderia nem ser absorvida pela história nem poderia continuar operativa na história”. Antes, “quando se fala em revelação, deve-se dizer que a história está sempre equipada com revelação, porque ela sempre contém respostas divinas e questões humanas” (Paul TILLICH. *What is Wrong with the “Dialectic” Theology?*, p. 138).

<sup>39</sup> Richard SHAULL. *As transformações profundas à luz de uma teologia evangélica*. Petrópolis: Vozes, 1966, p. 52.

Outra dimensão igualmente importante para o desenvolvimento da teologia da revolução é, sem dúvida, seu elemento *utópico*. Um olhar voltado para o *futuro* como elemento dinamizador do presente é, de fato, uma característica fundamental da teologia de Shaull. Como ressalta, “a fé cristã olha o presente à luz do futuro; e o futuro, projetado no presente, proporciona uma perspectiva única de interpretação, convertendo-se em uma força explosiva”<sup>40</sup>. Isso diz respeito à capacidade do cristão de *transcendência* rumo a um futuro sempre aberto, numa tentativa de construção de um olhar *normativo* do presente. Trata-se de uma visão escatológica que possui como critério último o reino de Deus como fim e alvo da história, reino este que permanece o fundamento da crítica ao presente. O elemento utópico da teologia de Shaull não diz respeito ao desprezo “daquilo que é” nem do “que foi”. Desta forma, a crítica feita por Heinz Eduard Tödt de que Shaull desprezaria a história e aquilo que foi em função de sua utopia escatológica não é acertada. Isso porque Shaull de forma alguma e em nenhum lugar despreza, conforme afirma Tödt, a legitimidade e a importância da tradição cristã em sua articulação teológica<sup>41</sup>. Antes, Shaull afirma que “o passado só pode ser conservado na medida em que o presente esteja em constante transformação. Os esforços para salvar nossa herança encerrando-a em rígidas formas institucionais de uma era passada só podem levar a seu repúdio”<sup>42</sup>. Neste sentido, Shaull não promove o desprezo da tradição, mas a sua releitura frente às necessidades do presente sob a crítica do futuro.

A releitura e, portanto, a centralidade da tradição no desenvolvimento teológico de Shaull pode ser evidenciada a partir da sua compreensão particular de protestantismo. Isso porque Shaull irá buscar na Reforma protestante a possibilidade de fundamentação de uma participação ativa no processo revolucionário. Tal releitura da tradição, além de fundamentar sua percepção teológica enquanto caracteristicamente reformada, será também uma forma crítica de fundamentação de uma ética *normativa*, sempre aliada a sua percepção utópico-escatológica. Nas palavras de Shaull:

<sup>40</sup> Richard SHAULL. El cambio revolucionario en una perspectiva teológica, p. 62.

<sup>41</sup> Heinz Eduard TÖDT. La revolución como nueva concepción socio-ética: análisis de contenido. In: Trutz RENDTORFF; Heinz Eduard TÖDT. *Teología de la revolución*. Caracas: Monte Ávila Editores, 1975, p. 39.

<sup>42</sup> Richard SHAULL. El cambio revolucionario en una perspectiva teológica, p. 60.

A essência do protestantismo não é uma doutrina mas uma maneira de ser do mundo, um novo conceito do que significa ser a igreja, que tem implicações revolucionárias para todas as instituições da sociedade. Algumas igrejas da tradição calvinista expressaram isso através de uma frase latina, *ecclesia reformata semper reformanda*. Com isso, elas querem dizer que qualquer igreja que é produto da Reforma merece esse nome somente se é capaz de vencer o impulso inerente a todas as instituições humanas, para a auto-preservação, e somente se ousar reformar-se de tempos em tempos, a fim de responder criativamente aos desafios apresentados por novas situações históricas. Fidelidade a um Deus vivo, ativo no mundo a fim de transformá-lo, exige novas respostas por parte de uma comunidade de fé sempre renovada – nas palavras de John Milton: “a reforma da própria reforma”. Em sua aplicação à sociedade, este conceito é referido como o “princípio protestante”, e se caracteriza pela exigência da dessacralização de todas as estruturas, instituições e realizações humanas<sup>43</sup>.

Aqui Shaull demonstra, com bastante clareza, sua dependência fundamental do legado teológico de Paul Tillich. Esta leitura da Reforma como *potencialidade revolucionária* só é exequível porque Shaull, na dependência de Tillich, aponta não tanto para o *desenvolvimento histórico* do protestantismo, mas para suas *potencialidades* fundamentais. Isso porque o desenvolvimento histórico do protestantismo é a negação do “princípio protestante”, na medida em que o protestantismo, de modo geral, permaneceu exercendo uma forma de controle sobre o indivíduo, “tornando-se uma simples modificação do Catolicismo, na qual a formulação católica dos problemas foi mantida, enquanto uma resposta diferente lhes era dada”<sup>44</sup>. Assim, olhar para as *potencialidades* do

<sup>43</sup> Richard SHAULL. *A reforma protestante e a teologia da libertação: perspectivas para o desafio da atualidade*. São Paulo: Pendão Real, 1993, p. 87. Conforme ressalta Shaull: “Quando os protestantes vivem sua herança de fé, eles inevitavelmente se convertem em agentes de transformação social e, em certas situações, são obrigados a assumir uma postura revolucionária” (Richard SHAULL. *A reforma protestante e a teologia da libertação: perspectivas para o desafio da atualidade*, p. 94).

<sup>44</sup> Ernst TROELTSCH. *Protestantism and Progress: A Historical Study of the Relation of Protestantism to the Modern World*. New York: Williams and Norgate, 1912, p. 59. Também está de acordo com este ponto Max Weber: “a Reforma significou não tanto a *eliminação* da dominação eclesiástica sobre a vida de modo geral, quanto a substituição de sua forma vigente por uma *outra*” (Max WEBER. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 30). A este respeito escreve Martin E. Marty: “Historical Protestantism in almost all its mainstream and dominant forms first simply carried over authority patterns from medieval Catholicism. In the Church of England, the Presbyterian church in Scotland, the Lutheran churches of Scandinavia, the Lutheran and Reformed churches of Germany, Switzerland, and the Netherlands, and wherever else leaders had the power to do so, they naturally clung to establishment. They simply broke from Roman Catholic establishment to form Protestant

protestantismo significa analisá-lo menos sob um enfoque *descritivo* e mais sob um enfoque *normativo*. A análise normativa significa a crítica “do que é” em função “do que deveria ser”. Isso quer dizer que a abordagem ético-normativa somente será possível enquanto possuir um elemento utópico e certa medida de “imaginação”<sup>45</sup>. É neste sentido que o princípio protestante atuará, na medida em que seja uma forma de crítica à estagnação histórica vivenciada pelas igrejas protestantes. O princípio protestante é, nas palavras de Tillich, “o protesto divino e humano contra qualquer reivindicação absoluta feita por realidades relativas, incluindo mesmo qualquer Igreja protestante”. Desta forma, ele é o “juiz de qualquer realidade religiosa e cultural, incluindo a religião e a cultura que se chamem protestantes”<sup>46</sup>.

Nesta mesma perspectiva, Tillich irá afirmar que, “dependendo do ponto de vista que se tenha, o protestantismo poderá nada ter a ver com a situação do proletariado”<sup>47</sup>. Em outras palavras, é possível afirmar que, quando analisado sob o ponto de vista de seu desenvolvimento histórico, o protestantismo se mostra como uma religião conservadora e reacionária; entretanto, quando analisado do ponto de vista ético-normativo, o protestantismo fornece elementos críticos e possibilidades revolucionárias. Mesmo assim, não é de forma imediata e acrítica que Shaull aproxima a concepção ético-normativa do protestantismo com o processo revolucionário ao qual quer responder. Para Shaull, é evidente a ambigüidade ensejada pelo processo revolucionário. Conforme afirma, a revolução “representa uma paixão pela justiça e pela libertação dos oprimidos, mas também representa grandes forças de destruição e conduz a novas formas de injustiça”<sup>48</sup>. É

---

versions. Martin Luther supported a ‘territorial church’ with princes as bishops. Elsewhere, monarchy and legislative bodies gave establishment power or privilege to the favored church and forced disabilities on others” (Martin E. MARTY. Protestantism. In: Lindsay JONES. (Ed.). *Encyclopedia of Religion*. 2. ed. Michigan: Macmillan Reference, 2005, p. 7453).

<sup>45</sup> Heidi HADSELL. Ecumenical Social Ethics Now. In: Júlio de SANTA ANA. *Beyond Idealism: a Way Ahead for Ecumenical Social Ethics*. Michigan: Eerdmans, 2006, p. 17: “If human life, human hopes, human social organization are reduced to simply what is, what exists, and we no longer dream about what ought to be, normative ethics no longer makes sense. In order for normative ethics to exist with any real meaning there must be some measure of human intellectual freedom and imagination”.

<sup>46</sup> Paul TILLICH. O princípio protestante e a situação do proletariado. In: IDEM. *A era protestante*. São Bernardo do Campo: Ciências da Religião, 1992, p. 183.

<sup>47</sup> Paul TILLICH. O princípio protestante e a situação do proletariado, p. 181.

<sup>48</sup> Richard SHAULL. El cambio revolucionario en una perspectiva teológica, p. 51-52.

nessa percepção da ambigüidade inerente à revolução que Shaull apontará para a importância fundamental da *koinonia* cristã na humanização do processo revolucionário. Humanizar a revolução significa denunciar os exageros proporcionados pelos dois lados envolvidos na revolução, ou seja, os setores reacionários identificados com o *status quo* e os que lutam pela construção de uma nova ordem.

A fundamentação do juízo aos exageros é o ideário do reino de Deus, enquanto confrontador de toda ordem político-social e critério da denúncia de todos os elementos de desumanização. O reino de Deus torna-se, assim, um *elemento crítico permanente* de toda ordem social, pois não é produto da ação humana, mas um *dom* exclusivamente divino. Como ressalta Shaull, na perspectiva cristã a revolução pode ser encarada como “um pequeno apocalipse da história; um sinal de que a história está sendo julgada por Deus, e de que esta deve passar através da morte, rumo à nova vida”<sup>49</sup>. De sorte que, através da participação do cristão na *koinonia* cristã, é possível perceber, em certas situações, uma “relativa coincidência da direção da luta revolucionária com a ação humanizadora de Deus no mundo”<sup>50</sup>. A revolução pode não dar lugar a uma ordem social mais justa, e, portanto, cabe, principalmente ao cristão, a denúncia de sistemas totalitários, enquanto opressivos e desumanizadores, através do referencial crítico-normativo do reino de Deus. Neste sentido, novamente, é inexato afirmar que Shaull torna o reino de Deus um “produto da atividade humana” como o faz Heinz Eduard Tödt<sup>51</sup>. Novamente, nas palavras de Shaull, o reino de Deus “está sempre em confronto com qualquer ordem política e social, evidenciando e julgando seus elementos desumanizantes”. Entretanto, a ação de Deus em direção à construção de seu reino na história pode coincidir com processos revolucionários que lutam por estruturas sociais mais humanizantes. Isso não equivale dizer, contudo, que processos revolucionários sejam capazes de estabelecer ou mesmo apressar a inserção do reino de Deus e, conseqüentemente, o fim da história. Como afirma Shaull, “cada nova experiência da Comunidade indica o Reino para o qual estamos marchando, mas no qual,

<sup>49</sup> Richard SHAULL. *As transformações profundas à luz de uma teologia evangélica*, p. 81: “Em tais momentos, o cristão deve reconhecer que os eventos apocalípticos estão ocorrendo, e que os critérios costumeiros de pensamento e ação não podem ser estritamente aplicados”.

<sup>50</sup> Richard SHAULL. *El cambio revolucionario en una perspectiva teológica*, p. 61.

<sup>51</sup> Heinz Eduard TÖDT. *La revolución como nueva concepción socio-ética: análisis de contenido*, p. 38.

participamos de forma parcial”<sup>52</sup>. Participar de forma parcial no reino de Deus significa participar do processo por meio do qual Deus faz com que seu Reino seja estabelecido. Essa participação é reconhecida através da *koinonia* cristã que, através da fé e dos *símbolos* cristãos disponíveis, torna-se capaz de contemplar a ação de Deus no mundo.

Disso tudo se depreende que a teologia de Shaull possui uma dimensão essencialmente *secularizada* de pensar a ação de Deus na história. Embora esta caracterização esteja aqui sendo abordada por último, ela pode ser considerada o *terminus a quo* da possibilidade do desenvolvimento da teologia da revolução. Em outras palavras, é somente porque Shaull parte do pressuposto da *dessacralização* de todas as instituições humanas que ele propõe uma teologia que tem por objetivo transformá-las. Para Shaull, a *dessacralização* das estruturas *ontocráticas* (Van Leeuwen) é uma consequência fundamental da atitude bíblica em relação ao mundo. Por *ontocrático* se compreende uma “ordem total de harmonia entre o eterno e o temporal, o divino e o humano”. Como aponta Shaull, “a ordem divina se identifica com a natureza e a sociedade, especialmente com o estado concebido como ‘corporização da totalidade cósmica’. Todas as estruturas da sociedade recebem um caráter sagrado que não deve ser mudado ou transformado”<sup>53</sup>. Uma vez que Deus não se identifica com nenhuma estrutura humana, todas elas perdem o seu caráter sagrado e por isso podem ser criticadas e transformadas através do processo revolucionário.

---

<sup>52</sup> Richard SHAULL. El cambio revolucionario en una perspectiva teológica, p. 61-62. Nessa perspectiva, Shaull está em harmonia com interpretações bastante clássicas sobre o reino de Deus. De acordo com o teólogo Wolfhart Pannenberg, por exemplo, a partir de um diálogo bastante próximo com Leonardo Boff que afirma a possibilidade de “aceleração” do reino de Deus na história do mundo, “o reino de Deus vem exclusivamente a partir do próprio Deus. Seu futuro se torna já agora presença libertadora somente na fé e para quem crê, e por isso também sempre apenas para os indivíduos que se deixam cativar pela fé” (Wolfhart PANNENBERG. *Teologia sistemática*. Volume III. Santo André; São Paulo: Editora Academia Cristã; Paulus, 2009, p. 85). Assim também para Shaull, posto que o reconhecimento da ação de Deus na história, da qual o indivíduo participa sempre de forma unicamente *parcial*, só é possível por intermédio da fé a partir da comunidade (*koinonia*) cristã. É somente por causa desta perspectiva que o reino na perspectiva de Shaull sempre se mostra como o critério último de juízo a qualquer ordem estabelecida.

<sup>53</sup> Richard SHAULL. El cambio revolucionario en una perspectiva teológica, p. 49 (nota 1).

Tal concepção, obviamente, está diretamente relacionada à idéia da *secularização* como um elemento essencialmente *positivo*, uma vez que ela seja o resultado imediato da própria dessacralização do mundo proporcionada pelo advento do cristianismo e, de uma forma ainda mais radical, do protestantismo<sup>54</sup>. Se já em Dietrich Bonhoeffer a secularização era saudada como a chegada da “maioridade do mundo”<sup>55</sup>, em Friedrich Gogarten, de forma mais sistematizada e completa, ela era considerada como “o chamado para a liberdade do homem vis-à-vis ao mundo e para seu senhorio sobre ele”. Como ressalta Gogarten, esta liberdade resulta da liberdade prioritária, fincada na fé, “através da qual o mundo mítico é transformado num mundo histórico. Por meio deste chamado o mundo é secularizado. Para o homem que ouve o chamado ‘todas as coisas são lícitas’, o mundo não é mais permeado e dominado pelos muitos deuses e senhores”. O mundo perde, assim, seu caráter *ontocrático*. Transforma-se em algo natural, “meramente mundo, mundo secular”<sup>56</sup>.

Ora, diante desta perspectiva a tarefa da igreja e da teologia cristãs não deve ser uma de *ressacralizar* o mundo numa tentativa de preservação da ordem político-social. Tampouco seria a tarefa da igreja uma recusa da “maioridade do mundo”, bem como de seus problemas e desafios. O que Shaull propõe é justamente uma participação ativa da igreja frente às questões que um relacionamento próximo com o mundo impõe à vivência cristã em todas as suas dimensões fundamentais. Esta postura é claramente uma atitude de resposta, ou melhor, uma atitude *apologética*. Para Shaull, trata-se da predisposição de fazer teologia em meio à *práxis* revolucionária. Dito de outra forma, trata-se da “coragem para se enterrar sistemas teológicos antigos, ficar de pé diante do mundo com as mãos

<sup>54</sup> Sobre a importância particular do protestantismo no “processo de secularização” um estudo fundamental, a partir das ciências sociais é, sem dúvida, de autoria de P. Berger: Peter L. BERGER. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. 5. ed. São Paulo: Paulus, 2004, p. 117-138.

<sup>55</sup> Dietrich BONHOEFFER. *Resistência e submissão: cartas e anotações escritas na prisão*. São Leopoldo: Sinodal, 2003, p. 436: “Considero o ataque da apologia cristã à maioridade do mundo primeiro como sem sentido, segundo como deselegante, terceiro como não cristão”.

<sup>56</sup> Friedrich GOGARTEN. *Despair and Hope for our Time*. Philadelphia: Pilgrim Press, 1970, p. 80. Para uma maior compreensão da temática da secularização na obra de Gogarten, cf., Luís H. DREHER. A sedição do secular na religião: uma análise da obra de Friedrich Gogarten. *Numen*, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, 1999, p. 51-72.

vazias e confiar numa ressurreição da teologia”<sup>57</sup>.

### Considerações finais

A teologia de Shaul representa um momento significativo para a autocompreensão teológica do protestantismo latino-americano. Um estudo maior de seu pensamento, a partir de um viés mais teológico que biográfico, ainda está por ser feito. Entretanto, estas breves considerações sobre alguns aspectos mais centrais de seu pensamento teológico, ainda que de forma bastante limitada e rapsódica, fornecem algumas pistas fundamentais para uma análise mais direcionada. É possível que a partir de uma análise séria de seu pensamento preconceitos sejam desfeitos e lições sejam aprendidas num cenário ainda carente de boas produções em âmbito teológico.

De fato, pensar o papel da teologia e da fé cristã frente aos desafios impostos pela sociedade era o ímpeto mais fundamental de Richard Shaul. Nesse sentido, Shaul se harmoniza com os mais importantes teólogos e pensadores da tradição protestante na tentativa de fazer a *mediação* entre o conteúdo da fé e a situação histórica na qual o indivíduo está inserido. Como afirma Shaul, teologia é a “reflexão sobre a nossa história à luz de uma experiência histórica especial (na qual acreditamos que Deus se revela) e a reflexão sobre a natureza e finalidade da vida humana (individual e coletiva) à luz da vida de um homem, Jesus de Nazaré, e da comunidade que toma forma em redor dele, através da história”<sup>58</sup>. De acordo com esta concepção, teologia não é somente uma “reflexão sobre a práxis histórica” ou “um ato segundo”, mas, na medida em que é teologia, é também *práxis* histórica, resposta a uma situação concreta e particular. Se, por um lado, não é a situação que vai ditar o conteúdo da teologia e sua agenda, por outro, a teologia também não é independente da história e, portanto, não pode ser encerrada e fixada nos limites de

<sup>57</sup> Richard SHAULL. Igreja e teologia na voragem da revolução. In: Rubem A. ALVES. (Org.). *De dentro do furacão: Richard Shaul e os primórdios da teologia da libertação*. São Paulo: Editora Sagarana; CEDI; CLAI; Ciências da Religião, 1985, p. 122. Shaul ressalta a necessidade, na vida e obra do teólogo, de “um profundo conhecimento de nossa herança teológica combinada com uma aguda percepção da bancarrota de seus termos e sistemas tradicionais, assim como a necessidade de criar novos modelos”.

<sup>58</sup> Richard SHAULL. *As transformações profundas à luz de uma teologia evangélica*, p. 47.

uma dogmática confessional. Por isso mesmo é que a teologia deve ser sempre pensada como uma “teologia no caminho”, uma reflexão “no meio de uma luta para libertar-se da servidão e aproximar-se da Terra Prometida. Neste contexto, a Palavra se faz acontecimento, toma corpo e se faz história”<sup>59</sup>.

É evidente que tal concepção de teologia está muito próxima da definição de teologia oferecida por Paul Tillich. Este, na introdução de seus conhecidos textos sobre o protestantismo, afirmava:

*Mas a tarefa da teologia é mediação, mediação entre o critério eterno da verdade manifesto na figura de Jesus, o Cristo, e as experiências mutáveis dos indivíduos e dos grupos, suas variadas questões e suas categorias de percepção da realidade. Quando se rejeita a tarefa mediadora da teologia, rejeita-se a própria teologia; pois o termo “teologia” pressupõe, em si, uma mediação, a saber, entre o mistério que é *theos*, e a compreensão, que é *logos*<sup>60</sup>.*

Nesse processo de *mediação* entre a verdade do evangelho e a situação histórica é que se dá a tarefa da teologia. Nesse sentido, a teologia de Shaull não representa nenhuma novidade em relação ao panorama teológico mundial. Sua contribuição específica, entretanto, foi ensinar aos latino-americanos a pensar a sua própria realidade à luz do encontro entre a *revelação* e a *história*.

### Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. O Deus do furacão. In: ALVES, Rubem A. (Org.). *De dentro do furacão: Richard Shaull e os primórdios da teologia da libertação*. São Paulo: Editora Sagarana; CEDI; CLAI; Ciências da Religião, 1985.

\_\_\_\_\_. *Dogmatismo e tolerância*. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Religião e repressão*. São Paulo: Loyola; Teológica, 2005.

<sup>59</sup> Richard SHAULL. Igreja e teologia na voragem da revolução, p. 124.

<sup>60</sup> Paul TILLICH. Introdução. In: IDEM. *A era protestante*, p. 15.

BASTIAN, Jean-Pierre. *Protestantismos y modernidad latinoamericana: historia de unas minorías religiosas activas en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

BERGER, Peter L. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. 5 ed. São Paulo: Paulus, 2004.

BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinonia, 2003.

BONHOEFFER, Dietrich. *Resistência e submissão: cartas e anotações escritas na prisão*. São Leopoldo: Sinodal, 2003.

BOTAS, Paulo C. L. A busca do elo perdido: teologia e revolução. In: RIBEIRO, Cláudio Oliveira; BITTENCOURT FILHO, José. (Org.). *Por uma nova teologia latino-americana: a teologia da proscricção*. São Paulo: Paulinas, 1996, p. 77-94.

CALVINO, Juan. *Institución de la religión cristiana*. 6 ed. Barcelona: FELIRE, 2006.

DIAS, Zwinglio Mota. O movimento ecumênico: história e significado. *Numen*, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, 1998, p. 127-163.

DREHER, Luís H. A sedição do secular na religião: uma análise da obra de Friedrich Gogarten. *Numen*, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, 1999, p. 51-72.

FARIA, Eduardo Galasso. *Fé e compromisso: Richard Shaull e a teologia no Brasil*. São Paulo: ASTE, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 9. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

\_\_\_\_\_. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre. (Org.). *O problema da consciência histórica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GOGARTEN, Friedrich. *Despair and Hope for our Time*. Philadelphia: Pilgrim

Press, 1970.

HADSELL, Heidi. Ecumenical Social Ethics Now. In: SANTA ANA, Júlio. *Beyond Idealism: a Way Ahead for Ecumenical Social Ethics*. Michigan: Eerdmans, 2006, p. 17-29.

HEFNER, Philip J. A criação. In: BRAATEN, Carl E.; JENSON, Robert W. (Ed.). *Dogmática cristã*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2002, p. 277-358.

HEIMSOETH, Heinz. *A filosofia do século XX*. 5. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1982.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MARTY, Martin E. Protestantism. In: JONES, Lindsay. (Ed.). *Encyclopedia of Religion*. 2. ed. Michigan: Macmillan Reference, 2005, p. 7446-7459.

MÍGUEZ BONINO, José. *Rostos do protestantismo latino-americano*. São Leopoldo: Sinodal, 2003.

PANNENBERG, Wolfhart. *Teologia sistemática*. Volume III. Santo André; São Paulo: Editora Academia Cristã; Paulus, 2009.

PLOU, Dafne Sabanes. *Caminhos de Unidade: itinerário do diálogo ecumênico na América Latina*. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

POBEE, John S. Teologia contextual. In: LOSSKY, Nicholas; MÍGUEZ BONINO, José; POBEE, John S.; STRANSKY, Tom F.; WAINWRIGHT, Geoffrey; WEBB, Pauline. (Ed.). *Dicionário do movimento ecumênico*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 1051-1052.

RUBIO, Alphonso Garcia. *Teologia da libertação: política ou profetismo. Visão panorâmica e crítica da teologia política latino-americana*. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

SANTA ANA, Júlio. Du libéralisme à la praxis de la libération. Genèse de la contribution protestante à la théologie latino-américaine de la libération. *Archives de Sciences Sociales des Religions*, Paris, v. 71, n. 1, juillet-septembre 1990, p. 75-84.

SHAULL, Richard. El cambio revolucionario en una perspectiva teológica. *Cristianismo y Sociedad*, Montevideo, ano IV, n. 12, 1966, p. 49-69.

\_\_\_\_\_. *As transformações profundas à luz de uma teologia evangélica*. Petrópolis: Vozes, 1966.

\_\_\_\_\_. Igreja e teologia na voragem da revolução. In: ALVES, Rubem A. (Org.). *De dentro do furacão: Richard Shaull e os primórdios da teologia da libertação*. São Paulo: Editora Sagarana; CEDI; CLAI; Ciências da Religião, 1985.

\_\_\_\_\_. *A reforma protestante e a teologia da libertação: perspectivas para os desafios da atualidade*. São Paulo: Pendão Real, 1993.

SINNER, Rudolf von. Hermenêutica ecumênica. In: IDEM. *Confiança e convivência: reflexões éticas e ecumênicas*. São Leopoldo: Sinodal, 2007, p. 87-118.

SPLIESGART, Roland. Luteranos na América Latina: a perspectiva da história do cristianismo. *Numen*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, 2003, p. 102-135.

TIEL, Gerhard. *Ecumenismo na perspectiva do reino de Deus: uma análise do movimento ecumênico de base*. São Leopoldo: Sinodal, 1998.

TILLICH, Paul. What is Wrong with the "Dialectic" Theology? *The Journal of Religion*, Chicago, v. 15, no. 2, 1935, p. 127-145.

\_\_\_\_\_. Introdução; O princípio protestante e a situação do proletariado. In: IDEM. *A era protestante*. São Bernardo do Campo: Ciências da Religião, 1992, p. 11-30; 181-199.

\_\_\_\_\_. *Teologia sistemática*. 5. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

TÖDT, Heinz Eduard. La revolución como nueva concepción socio-ética: análisis de contenido. In: RENDTORFF, Trutz; TÖDT, Heinz Eduard. *Teología de la revolución*. Caracas: Monte Avila Editores, 1975, p. 7-45.

TRACY, David. *A imaginação analógica: a teologia cristã e a cultura do pluralismo*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

TROELTSCH, Ernst. *Protestantism and Progress: A Historical Study of the Relation of Protestantism to the Modern World*. New York: Williams and Norgate, 1912.

WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



## JOAQUIM NABUCO E O SEU SIGNIFICADO PARA O PENSAMENTO BRASILEIRO

**Ricardo Vélez-Rodríguez**

Coordenador do Centro de Pesquisas Estratégicas

“Paulino Soares de Sousa” - UFJF

Professor Emérito da ECEME – RJ

Professor do Departamento de Filosofia - UFJF

Coordenador do Núcleo de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos - UFJF

rive2001@gmail.com

Pretendo, neste comentário, desenvolver dois aspectos relativos ao pensamento de Joaquim Nabuco, que me parecem relevantes para a meditação brasileira: 1 – O queridinho dos salões e o ideal monárquico; 2 - Uma pauta para a política parlamentar: *O abolicionismo*.

Farei, antes, um breve esboço biobibliográfico do nosso autor. Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo foi o quarto filho de José Tomás Nabuco de Araújo e Ana Benigna de Sá Barreto, sendo que os seus irmãos eram: Sizenando, Rita de Cássia (Iaiá), Vitor e a caçula, Maria Carolina (Sinhazinha). Nasceu no Recife, em 19 de agosto de 1849. Em dezembro desse ano, Nabuco de Araújo, eleito deputado, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro. O menino Joaquim (Quincas) ficou com os padrinhos, no engenho

Massangano, no Recife. Em 1857, em decorrência da morte da madrinha, Nabuco foi para o Rio morar com os seus pais. No ano de 1859 estudou, interno, no colégio do Barão de Tautphoeus, em Nova Friburgo. No ano seguinte, ingressou no Colégio Pedro II, tendo se bacharelado em letras, em 1865.

Em 1866 ingressou na Faculdade de Direito de São Paulo, onde estudou durante três anos, destacando-se pelos seus pendoros de orador e pelo fato de organizar o jornal *A Independência*. No ano seguinte, Nabuco organizou o jornal estudantil *A Tribuna Liberal*, e escreveu *Estudos Históricos*. Em 1868, o nosso autor traduziu, para o pai, documentos do jornal *Anti-Slavery Reporter*, órgão da *British and Foreign Anti-Slavery Society*. Em 1869, transferiu os seus estudos para a Faculdade de Direito do Recife. Em novembro desse ano, Nabuco formou-se em ciências sociais e jurídicas, tendo voltado ao Rio de Janeiro, onde começou a sua vida de *dandy*, freqüentando os salões do Império.

Lembremos que em setembro de 1871 foi proclamada a Lei do Ventre Livre. Em 1873, ano da formação do Partido Republicano de São Paulo, o nosso autor realizou a sua primeira viagem à Europa. Conheceu, no navio, a jovem e rica aristocrata Eufrásia Teixeira Leite, com quem viveu tumultuado noivado, que teve como palco a Europa e o bairro da Tijuca, no Rio. Nabuco, já maduro, em 1889, preferiu casar com uma filha da aristocracia remediada, de prendas domésticas, Evelina Torres Soares Ribeiro. Com ela teve cinco filhos: Maria Carolina, Maurício, Joaquim, Ana Maria e José Thomaz. Em 1875, fundou, com Machado de Assis, a revista *A Época*. No ano seguinte, ocupou o seu primeiro emprego, como adido da Legação Brasileira nos Estados Unidos. Em 1878, o nosso autor foi transferido para Londres, ocupando o mesmo posto de adido de Legação. Tendo falecido o pai, Nabuco regressou ao Brasil. Elegeu-se deputado e fundou, em 1880, no Rio de Janeiro, com André Rebouças, a *Sociedade Brasileira Contra a Escravidão* e lançou, a seguir, o jornal da *Sociedade*, *O Abolicionista*, redigido, na íntegra, por ele mesmo.

Em 1881, o nosso autor candidatou-se para a Câmara dos Deputados pelo 1º distrito da Corte, mas não se elegeu. Mudou-se para Londres, como correspondente do *Jornal do Comércio*. Em 1882, tornou-se membro da *British and Foreign Anti-Slavery Society*. Em 1883, publicou o seu livro *O Abolicionismo*. Em 1887, em Londres, conheceu

o grande reformista William Gladstone, por quem tinha admiração profunda. No final desse ano, elegeu-se deputado e passou a desempenhar, na Câmara, o papel de líder do movimento abolicionista. Este período representou a culminância do prestígio parlamentar de Nabuco.

Em setembro de 1890, desgostoso com os rumos positivistas e jacobinos por que enveredara a República, o nosso autor publicou o manifesto intitulado: “Por que continuo monarquista”, vendeu a sua casa em Paquetá e passou a residir em Londres. Nabuco tornou-se correspondente do *Jornal do Brasil*. Residindo em Petrópolis, para onde se mudara com a família em 1893, recebeu várias propostas para aderir à República, tendo-as recusado. Ao ensejo de uma dessas negativas, escreveu o seu manifesto intitulado: *O dever dos monarquistas*. Em 1896, o nosso autor aderiu ao recém-fundado Partido Monarquista. Em vista de que não foi indicado para continuar dirigindo o jornal dessa agremiação, *A Liberdade*, afastou-se do partido. Em 1897, foi eleito secretário geral da Academia Brasileira de Letras.

Entre 1898 e 1899, Nabuco publicou os dois volumes de *Um estadista do Império*. Integrou, a pedido do presidente da República, a missão para estudar a questão das Guianas, que seria arbitrada em favor da Inglaterra, fato que o aborreceu profundamente. Em 1900, o nosso autor assumiu a embaixada brasileira em Londres e publicou *Minha formação*. Em 1901, publicou os seus *Escritos e discursos literários*. Em 1905, tendo sido criada a representação diplomática do Brasil em Washington, Nabuco assumiu o cargo de embaixador. Em 1906 presidiu, no Rio de Janeiro, a Conferência Pan-americana. Recebeu o título de doutor *honoris causa* das Universidades de Columbia e de Yale. Em 17 de janeiro de 1910, Joaquim Nabuco morreu em Washington, vítima de congestão cerebral. O seu corpo foi transportado para o Rio de Janeiro, onde foi velado no Palácio Monroe e, depois, enterrado no Recife.

## 1 – O queridinho dos salões e o ideal monárquico

A vida nas cortes européias girava em torno dos salões, notadamente na França, ao longo do século XIX. Já desde os tempos do Primeiro Império, logo após a Revolução Francesa, eles floresceram. Napoleão Bonaparte apreciava muito a suntuosidade dos bailes palacianos e o burburinho de belas mulheres, homens de negócios, governantes, embaixadores e nobres que acudiam aos mesmos [cf. Lévy, 1943: 35]. Madame de Staël, a corajosa opositora ao absolutismo bonapartista em ascensão, considerava que a pior coisa que poderia lhe suceder era viver fora dos salões parisienses. De fato, o seu inimigo mais feroz, o Imperador, banuiu-a da corte e dos salões, fato que ensejou a escrita dessa magnífica obra de lamento e crítica mordaz ao seu algoz, intitulada *Dez anos de exílio* [cf. Staël, 1996].

Na corte de Luís Filipe, entre 1830 e 1848, o brilho dos salões constituía ainda a mola mestra da sociedade, o que levou Victor Cousin, o maior filósofo da corte, a dedicar os seus últimos anos de vida a historiar a vida desses memoráveis recintos de cultura, intrigas palacianas e fofocas cortesãs, num momento identificado pelos historiadores como “La Belle-Époque de la monarchie de juillet” [cf. Caron, 1993: 117]. Na corte portuguesa transplantada para o Rio de Janeiro em 1808, no Primeiro Reinado, na Regência, mas especialmente no Segundo Reinado, não podia ser diferente: a vida dos salões era como que o coração social da cidade.

Joaquim Nabuco, o jovem Quincas, como o chamavam familiares e amigos mais íntimos, experimentou, de forma muito viva, o ambiente dos salões do Segundo Reinado. Único país latino-americano a ter instituído vida de corte (as tentativas mexicanas foram muito curtas e sanguinolentas), o Brasil constituiu palco privilegiado, nas Américas, para essa experiência social. A propósito da vida cultural do Rio de Janeiro, no início da década de 1870, escreveu Angela Alonso: “A boa sociedade se encontrava nos teatros, como o de São Pedro, na praça do Rossio. No Casino Fluminense dançavam-se quadrilhas; schottish; polca; mazurca e valsa. O clube Mozart tinha serões, com a presença da família imperial, e no clube Beethoven havia recitais de música de câmara de Chopin, Weber, Mendelssohn – mas a moda eram os italianos, suas óperas e especialmente Rossini. O epicentro da vida

social eram os salões. Neles, Quincas, o Belo, reinou. Os dotes naturais, o jeito faceiro e o requinte da última moda fizeram dele um partido desejado. Recitava madrigais às moças e ganhava a fama de sedutor, como Juca Paranhos, filho do visconde de Rio Branco, o então todo-poderoso chefe de gabinete” [Alonso, 2007: 32].

É bem verdade que algo de taciturno rodeava a corte de Dom Pedro II, austero por natureza e pela importância que o Imperador conferia à vida familiar e aos estudos. Mais do que grandes festas no Palácio Imperial, o Monarca preferia pequenas reuniões com familiares e amigos íntimos. Mesmo assim, ou talvez justamente por essa característica de austeridade imperial, a sociedade abria lugar para que, nos salões mantidos pela nobreza e pelos altos funcionários do Império, se vivessem as pequenas glórias da vida de corte. “Essa abdicação da suntuosidade cortesã pela família imperial – frisa Angela Alonso - pulverizou a vida social em salões particulares. A pequena envergadura da boa sociedade obrigava a uma rotação dos dias da semana entre os anfitriões, de modo a minimizar a competição pelos convivas. A condessa de Barral, preceptora das princesas e amante do imperador, dirigia uma *pequena corte*, para onde afluíam políticos em busca de favores imperiais. No salão da marquesa de Abrantes, em Botafogo, bailes, concertos, jogos, representações e tertúlias atraíam diplomatas, políticos, homens de letras e de negócios. Havia distinções partidárias. Os conservadores iam ao barão de Cotegipe encontrar artistas e diplomatas, em jantares seguidos de voltarete, dança, poesia e música. Os liberais visitavam Francisco Octaviano, aonde os letrados – José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo, Bernardo Guimarães, Alfredo Taunay, Machado de Assis – iam ler trechos de obras em andamento” [Alonso, 2007: 33].

Como se situava a vida da família Nabuco nesse contexto de corte? Diríamos que com uma dignidade austera, que lembrava os hábitos imperiais. Mas sem descuidar o refinamento da melhor tradição aristocrática. Os Nabuco não eram ricos. O Senador Nabuco de Araújo, patriarca da família, era conservador pernambucano de longa data, e foi juiz de direito e deputado (entre 1843 e 1851), presidente da província de São Paulo (em 1851), ministro da Justiça do gabinete Paraná (entre 1853 e 1857) e do gabinete Abaeté (entre 1858 e 1859), e, por fim, senador do Império (em 1857). O pai de Quincas

sempre desejou, como culminância da sua carreira política, chegar ao cargo de Chefe de Gabinete. Nunca conseguiu, em decorrência do predomínio dos denominados “emperrados” na chefia do Partido Conservador. Nabuco de Araújo, reformista, não encontrou o lugar almejado na cúpula do Partido. Desgostoso, afastou-se da sigla tradicional e, junto com Zacarias de Góes, fundou novo partido, a Liga Progressista, em aliança com os liberais moderados. Embora não possuísse título de nobreza, o senador Nabuco de Araújo poderia ser arrolado entre os que Oliveira Vianna identificava como “Homens de Mil”, fiéis e incorruptíveis funcionários do Império [cf. Vianna, 1987: I, 300].

A principal biógrafa de Quincas caracteriza da seguinte forma a inserção da família do nosso autor no contexto dos salões da época: “Comparativamente pouco abastados, os Nabuco recebiam num salão menor, às quintas. Compensavam com elegância e austeridade, mantendo seu oratório aberto durante as recepções. Ali despontaram Sinhazinha e Iaiá, muito apreciadas como cantoras líricas, e debutou o Quincas. Foi assim, em casa, que ele conheceu os políticos brasileiros de proa, diplomatas estrangeiros e a alta sociedade. Virou *habitué* de todos os salões. Com o amigo Arthur, também rebento liberal, ia às *soirées* de Cotegipe. Apesar das marcas partidárias, a polidez com os adversários se impunha, uma exigência de bom-tom. Afinal, como diria em sua autobiografia, *acima de quaisquer partidos está a boa sociedade*. Nesse mundo reinava a etiqueta, e a moeda forte eram a elegância e a arte da conversação. A maestria nesses quesitos elevou Quincas a estrela de primeira grandeza. Solidificou-se como sedutor incorrigível e irresistível. Voltou-se especialmente para as mulheres maduras (...)” [Alonso, 2007: 33-34].

Com uma delas ocorreu o seu primeiro *affaire* romântico. Tratava-se de uma senhora casada (Carolina Delfim Moreira). A paixão começara nos salões cariocas e prolongou-se no paraíso de Petrópolis. Completamente enamorado, Quincas confessava ao amigo Sancho, em setembro de 1871: “Quisera que a felicidade me venha sempre sob a forma que tomou para mim e que eu suponho a definitiva” [apud Alonso, 2007: 34]. A fim de evitar o escândalo, o marido traído viajou para a Europa com a família. Quincas teria gostado de seguir a amada. Formado em Ciências Sociais e Jurídicas pela Faculdade

do Recife, em 1870, o jovem bacharel não quisera praticar a profissão à frente de um escritório de advocacia. Preferia empreender uma viagem – mesmo que romântica - à Europa, como, aliás, faziam os jovens aristocratas da época. Mas os recursos familiares eram poucos, para lhe garantir longa permanência no Velho Continente. A hegemonia dos conservadores no poder, de outro lado, diminuía as chances de conseguir algum emprego oficial digno da sua estirpe. Procurou, junto ao ministro do Império, o conservador João Alfredo Correia de Oliveira, obter uma bolsa de estudos para “aprofundar seus estudos na Europa”. O ministro recusou a concessão da bolsa a Quincas com um argumento arrasador: “Sei que o moço quer pretexto para uma viagem romântica, acompanhando pessoa que já partiu, ou vai partir; e se eu não tivesse outros motivos para recusar a proposta, este seria peremptório” [apud Alonso, 2007: 35-36]. De nada valeram os bons ofícios do diretor da Inspeção da Instrução Pública Primária e Secundária do Rio de Janeiro, Homem de Mello, amigo do senador Nabuco de Araújo, nem sequer a intermediação do próprio Imperador. O austero ministro impôs a sua vontade. Funcionário público imperial era outra coisa.

Em 31 de agosto de 1873, o nosso autor partiu para a sua primeira viagem à Europa. No navio conheceu a jovem aristocrata, sobrinha do conservador Barão de Vassouras, Eufrásia Teixeira Leite, com quem iniciou tumultuado namoro, que se prolongaria por anos a fio, sem que tivessem chegado ao casamento. Ela, herdeira de grande patrimônio. Ele, aristocrata remediado. As diferenças econômicas teriam sido o motivo das dificuldades que o namoro teve. A primeira escala do jovem viajante foi Paris. Ali, pela mão de aristocratas brasileiros, amigos de seu pai, como o barão de Itajubá, circulou pelos mais importantes salões, tendo tido a oportunidade de conhecer figuras importantes como Adolphe Thiers, Jules Simon, Victor Schoelcher, Edmond Schérer, Édouard de Laboulaye, Charles Edmond, Saint-Hilaire, Renan, Hipólito Taine e a já velha senhora George Sand, com quem conversou animadamente sobre amenidades literárias e políticas.

Em junho de 1874, o nosso autor chegou a Londres. A majestade da *city* impressionou fortemente Nabuco. No entanto, ele ficou balançado entre a feminina Paris e a máscula capital britânica, Meca do capitalismo. Mas a balança pendia, no peito do jovem viajante, em favor da metrópole francesa. Quincas avaliava esta com o coração e Londres com a razão. Como, aliás, fazia com os seus inúmeros amores parisienses. Eufrásia, radicada na capital francesa, era a *prima donna* das suas preferências afetivas. As namoradas britânicas que teve, durante as várias permanências em Londres, eram pragmáticas demais para o jovem advogado.

Em *A minha formação* escreveu a respeito dessa ambigüidade, transportada para os respectivos povos, o francês e o inglês: “Às vezes me distraio a pensar que povo eu salvaria, podendo, se a humanidade se devesse reduzir a um só. Minha hesitação seria entre a França e a Inglaterra – aliás, sei bem que no começo do século quem eliminasse a Alemanha do movimento das idéias, da poesia, da arte, eliminaria o que ele teve de melhor. Entre a França e a Inglaterra, porém, fico sempre incerto. O meu dever seria, talvez, socorrer a França. *Se madame Récamier e eu estivéssemos a nos afogar, qual de nós duas o senhor salvaria?* - perguntou uma vez madame de Staël ao seu amigo Talleyrand. *Oh! Madame, vous savez nager.* A Inglaterra, também, sabe nadar” [Nabuco, 2005: 70].

Mesmo a Inglaterra sabendo nadar, ou talvez por isso, desde o início a preferência prática de Nabuco foi por Londres e não por Paris. Foi na *city* onde o nosso autor passou a maior parte dos anos vividos na Europa, antes da sua final destinação estado-unidense. Vale a pena acompanhar o raciocínio de Nabuco em relação à sua apreensão de ambas as metrópoles, que é uma apreciação das duas culturas, a inglesa e a francesa, muito semelhante, aliás, à que já tinha efetivado François Guizot nessas duas magistrais lições (13 e 14) da sua *Histoire de la civilisation en Europe*. O nosso autor escreveu, a respeito: “O gênio francês tem todos os raios do espírito humano, principalmente os raios estéticos; o gênio inglês não os tem todos, tem até uma opacidade singular nos focos do espírito, que merecem o nome de franceses, em quase todos os que merecem o nome de atenienses. A Inglaterra - a associação de idéias tem sido muitas vezes feita – é a China da Europa; isto é, tem uma individualidade inamolgável, incapaz

de tomar a fisionomia comum. Latinos, alemães eslavos formarão uma só família, por muitíssimos traços comuns, antes que o inglês deixe de ser um tipo *sui generis*, à parte do tipo coletivo europeu. Por esse motivo, a França, só, representaria melhor a humanidade do que a Inglaterra; há nela mais atributos universais, maior número de faculdades criadoras, de qualidades de tronco, maior soma de hereditariedade humana, de possibilidades evolutivas portanto, do que no particularismo e no exclusivismo inglês. Em compensação, a raça inglesa parece ser mais sã, mais elástica; ter maior vigor mesmo de gênio e de criação; maior provisão de vida e de força – ainda que a força sem a imaginação e a cultura (que na Inglaterra tem sido, em grande parte pelo menos, estrangeira) possa degenerar em brutalidade e egoísmo. Estão aí as razões da minha hesitação, quando imagino um novo dilúvio universal e me pergunto que país, nos mais altos interesses da inteligência humana, mereceria o privilégio de construir a arca” [Nabuco, 2005: 70].

Londres, para Nabuco, era grande como grande foi a Roma dos Césares. “Qualquer que seja a explicação, - escreveu em *A minha formação* - o fato é que nunca experimentei esse prazer de viver em Paris, que foi e é a paixão cosmopolita dominante em redor de nós. A grande impressão que recebi não foi Paris, foi Londres. Londres foi para mim o que teria sido Roma, se eu estivesse entre o século II e o século IV, e um dia, transportado da minha aldeia transalpina ou do fundo da África Romana para o alto do Palatino, visse desenrolar aos meus pés o mar de ouro e bronze dos telhados das basílicas, circos, teatros, termas e palácios; isto é, para mim, provinciano do século XIX, foi, como Roma para os provincianos do tempo de Adriano ou de Severo: a *Cidade*. Essa impressão universal, da cidade que campeia acima de todas, senhora do mundo pelo *milliarium aureum*, o qual no século tinha de ser marítimo; essa impressão *soberana*, tive-a tão distinta como se a humanidade estivesse ainda toda centralizada. O efeito dessa impressão de domínio foi uma sensação de *finalidade*, que somente Londres me deu (...)” [Nabuco, 2005: 70-71].

Porém, não foi a *City*, como monumento, foram as instituições políticas inglesas, todas elas criadas para garantir a liberdade dos cidadãos, as que mais fortemente impressionaram Nabuco. Após a sua permanência em Londres, o nosso autor passou a

defender, com ardor, o modelo britânico de monarquia constitucional como o mais civilizado da Terra. As instituições do governo representativo, a magistratura e o papel simbólico da monarquia: eis os três elementos que constituíam a pedra de toque das instituições britânicas. A propósito, escreve Nabuco: “O que deixa tão funda impressão na Inglaterra é, antes de tudo, o governo da Câmara dos Comuns: a suscetibilidade daquele aparelho, ainda perante as mais ligeiras oscilações do sentimento público, a rapidez dos seus movimentos e a força, em repouso, da reserva, que ele concentra. Mais ainda, porém, do que a Câmara dos Comuns, é a autoridade dos juizes. Somente na Inglaterra, pode-se dizer, há juizes. Nos Estados Unidos a lei pode ser mais forte do que o poder; é isso que dá à Corte Suprema de Washington o prestígio de primeiro tribunal do mundo, mas só há um país no mundo em que o juiz é mais forte do que os poderosos: é a Inglaterra. O juiz sobreleva à família real, à aristocracia, ao dinheiro e, o que é mais do que tudo, aos partidos, à imprensa, à opinião; não tem o primeiro lugar no Estado, mas tem-no na sociedade (...). Esta é, a meu ver, a maior impressão de liberdade que fica da Inglaterra. O sentimento de igualdade de direitos ou de pessoa na mais extrema desigualdade de fortuna e condição é o fundo da dignidade anglo-saxônia” [Nabuco, 2005: 83].

Fazendo especial referência à instituição monárquica, eis a apreciação entusiasmada de Nabuco, convertido, após a sua primeira viagem a Londres, em incondicional defensor da monarquia constitucional: “Foi na Inglaterra que senti que nunca a nossa raça atingiu o mesmo ponto de altivez moral que em uma Monarquia. Com o privilégio dinástico, que também o meu radicalismo rejeitava, eu agora o via bem, não se fazia no século XIX senão aproveitar a tradição nacional mais antiga e mais gloriosa para neutralizar a primeira posição do Estado. A concepção monárquica ficava sendo esta: a do governo em que o posto mais elevado da hierarquia fica fora de competição. Era uma concepção simples como a da balança, como a do eixo. Nenhum direito se transformou tanto no decurso deste século no Ocidente como o direito real, que de divino passou a ser passivo. O rei da Inglaterra, se quiser influir na política com as suas idéias próprias e a sua iniciativa, tem primeiro de abdicar e – se a hipótese é admissível – fazer-se eleger à Câmara dos Comuns ou tomar a direção da Casa dos Lordes. Entre o czar e a rainha

Vitória a diferença de autoridade é infinitamente maior do que entre a rainha Vitória e o presidente dos Estados Unidos. O governo pessoal é possível na Casa Branca; é impossível em Windsor Castle” [Nabuco, 2005: 84-85].

## 2 – Uma pauta política: *O abolicionismo*

Tardiamente Quincas entrou no universo da política partidária. Preferiu, antes dela, a tarefa de correspondente de imprensa, como colunista do *Jornal do Comércio* em Londres. Deu preferência, outrossim, aos trabalhos como consultor de empresas, atividade que desempenhou juntamente com o jornalismo econômico. Também escreveu artigos jornalísticos sobre política, mas em menor escala, em decorrência do fato de o jornal para o qual escrevia estar interessado mais naquilo que tangia aos negócios. Exerceu Quincas, outrossim, funções públicas: primeiro, como adido da Legação Brasileira nos Estados Unidos (entre junho de 1876 e fevereiro de 1878) e, depois, na mesma função junto a Legação em Londres (entre fevereiro e abril de 1878). Morto o pai nesse ano, Nabuco viu-se obrigado a regressar ao Brasil e ocupar a trincheira parlamentar que o seu progenitor tinha dignificado durante décadas, como senador do Império. Em 5 de setembro, o nosso autor elegeu-se deputado.

Embarcado na carreira política pouco à vontade, Nabuco passou a buscar um norte para a mesma, na escolha de algum tema que lhe servisse de bordão parlamentar. Curiosa a situação do Quincas, muito parecida, aliás, com a vivida, décadas atrás, pelo jovem advogado Alexis de Tocqueville, que procurava uma atividade diferente daquela para a qual foi encaminhado pela família, como magistrado. Descontente com a dificuldade oratória para as funções de juiz, Tocqueville partiu, em 1831, para viagem de pesquisa sobre o sistema penitenciário americano, em companhia do amigo Gustave de Beaumont. Nove meses depois, o ainda magistrado desembarcava na França com um ensaio sobre o tema mencionado, mas também munido do rascunho da obra que marcaria a sua vida daí para frente: *A democracia na América* (1833). O jovem advogado, deixada a magistratura que exercia em Versailles, dedicou-se aos estudos sobre o grande tema da

democracia moderna, que lhe deu inspiração para a sua participação no parlamento como deputado. Diferentemente de Tocqueville, Quincas estava bem dotado para a oratória parlamentar. E, de modo semelhante ao escritor francês, elaborou acurada análise acerca de um tema de momento: a escravatura, que deu ensejo ao seu livro *O abolicionismo*. Na defesa das teses levantadas na obra, Joaquim Nabuco virou figura de prola do parlamento brasileiro e se firmou, outrossim, como ativista humanitário em nível internacional.

Marco Aurélio Nogueira sintetizou, com clareza, nos seguintes termos, a contribuição do nosso autor ao debate parlamentar sobre a escravatura: “O abolicionismo e Nabuco se completaram. A causa da libertação ajudou a amortecer o impacto da política imperial sobre o jovem deputado (impedindo que ele fosse, por exemplo, cooptado) e nele acabou por encontrar um de seus mais brilhantes e talentosos porta-vozes. Como parlamentar e propagandista – e, nos momentos eleitorais, eficiente agitador - Nabuco deu o melhor de si ao abolicionismo, ajudando decididamente a fazer com que o movimento adquirisse operacionalidade política e os protestos das senzalas ecoassem no parlamento, nos jornais, nas cidades. Nele, pôde ser verdadeiramente *radical*, ir às raízes da sociedade. Personalidades, instituições, partidos, doutrinas e procedimentos, nada escaparia à sua crítica ferina e veemente, mas sempre ponderada; saberia como poucos aliar à denúncia apaixonada dos crimes da escravidão uma análise abrangente da estrutura social brasileira e dos grandes problemas nacionais. Beneficiado pelo renascimento do liberalismo brasileiro, que naquela década agitava-se como um todo, Nabuco não se limitaria a ser um mero repetidor das plataformas partidárias ou dos jargões abolicionistas: seria um renovador, um ideólogo. E acabaria por se aproveitar (não se sabe com que dose de consciência) da formação inglesa recebida ao longo dos anos 70, que lhe permitirá manter saudável distância do liberalismo mesquinho e limitado que se praticava no Brasil. Pôde, com isso, aderir de forma intransigente e não conservadora à luta pela emancipação dos escravos – uma causa grandiosa e humanitária até então desfocada pelo viés liberal-conservador predominante dos partidos e no sistema político” [Nogueira, 1988, apud Nabuco, 2000: 10-11].

Uma breve anotação acerca da forma em que Nabuco utilizou as fontes inglesas. A magnífica biografia escrita por Angela Alonso deixa claro que o nosso autor louvou-se, conscientemente, na questão abolicionista, de duas fontes: de um lado, os discursos reformistas de Gladstone, que se encaminhavam em direção da democratização das instituições (sem pregação republicana e mantendo os institutos da monarquia constitucional); de outro lado, a plêiade de autores britânicos, irlandeses e americanos que, a partir da *The British and Foreign Anti-Slavery Society*, fundamentavam a luta abolicionista, pelo mundo afora, como uma questão de ordem moral. A Sociedade Brasileira contra a Escravidão (SBCE), nascida, em 1880, na casa dos Nabuco, no Rio de Janeiro, recolheu essa herança moderada (as grandes mudanças sociais realizam-se com reformas liberais, *à la* Gladstone, não com revoluções, *à la* Karl Marx), bem como a idéia dos anti-escravagistas anglo-saxões, da criação de uma rede política internacional que pressionasse o governo brasileiro em prol da abolição [Cf. Alonso, 2007, p. 116 seg.].

Quais foram as teses centrais da obra de Nabuco, *O abolicionismo*, publicada pelo autor, em Londres, em 1883? Essas teses (que passaram a inspirar a pregação parlamentar do nosso autor, ao longo da segunda parte da década de 1880), são as seguintes, nas palavras dele:

“Queremos acabar com a escravidão (...) pelos seguintes (motivos): 1- Porque a escravidão, assim como arruína economicamente o país, impossibilita o seu progresso material, corrompe-lhe o caráter, desmoraliza-lhe os elementos constitutivos, tira-lhe a energia e a resolução, rebaixa a política; habitua-o ao servilismo, impede a imigração, desonra o trabalho manual, retarda a aparição das indústrias, promove a bancarrota, desvia os capitais do seu curso natural, afasta as máquinas, excita o ódio entre classes, produz uma aparência ilusória de ordem, bem-estar e riqueza, a qual encobre os abismos de anarquia moral, de miséria e destruição, que do Norte ao Sul margeiam todo o nosso futuro. 2 – Porque a escravidão é um peso enorme que atrasa o Brasil no seu crescimento em comparação com os outros Estados sul-americanos que a não conhecem; porque, a continuar, esse regime há de forçosamente dar em resultado o desmembramento e a ruína do país; porque a conta dos seus prejuízos e lucros cessantes reduz a nada o seu apregoado

ativo, e importa em uma perda nacional enorme e contínua; porque somente quando a escravidão houver sido de todo abolida, começará a vida normal do povo, existirá mercado para o trabalho, os indivíduos tomarão o seu verdadeiro nível, as riquezas se tornarão legítimas, a honradez cessará de ser convencional, os elementos de ordem se fundarão sobre a liberdade, e a liberdade deixará de ser privilégio de classe. 3 – Porque só com a emancipação total podem concorrer para a grande obra de uma pátria comum, forte e respeitada, os membros todos da comunhão que atualmente se acham em conflito, ou uns com os outros, ou consigo mesmos: os escravos, os quais estão fora do grêmio social; os senhores, os quais se vêem atacados como representantes de um regime condenado; os inimigos da escravidão, pela sua incompatibilidade com esta; a massa inativa da população, a qual é vítima desse monopólio da terra e dessa maldição do trabalho; os brasileiros em geral que ela condena a formarem, como formam, uma nação de proletários” [Nabuco, 2000: 91-92].

Em síntese, o que Nabuco pregava era, apenas, que o Brasil se modernizasse plenamente, alargando a conquista da liberdade a todos os habitantes deste imenso país e adotando, de forma plena, uma economia de mercado que preservasse as instituições de governo representativo existentes no Império. Não aderiu à pregação republicana. Exorcizava, pioneiramente, a deletéria tese, nascida nos arraiais do jacobinismo e do socialismo marxista, da divisão irreconciliável da Nação brasileira em campos irreconciliáveis que confrontassem, em fratricida luta, negros contra brancos, empresários contra empregados, silvícolas contra habitantes das cidades, etc. Pena que o nosso autor não tivesse compulsado os escritos de Alexis de Tocqueville (com os quais, certamente, encontraria plena identificação, de forma semelhante à simpatia que despertaram, nele, os discursos de Gladstone). É que os tempos eram outros e Tocqueville, nos idos de 1870, tinha se ocultado nos canais subterrâneos das tradições que não são esquecidas, mas que dormitam à espera de um novo amanhecer: o grande escritor francês somente seria redescoberto no século XX, ao ensejo da luta heróica da Europa, arrasada por duas guerras mundiais, na trilha da luta a morte entre o totalitarismo e a Liberdade.

### Concluamos

Qual foi a relevância de Joaquim Nabuco para o pensamento brasileiro? Responderia brevemente: a lição de moderação liberal nas reformas a serem executadas, a defesa das instituições que – como a monarquia e o governo representativo – garantiam o exercício da liberdade por parte de todos os cidadãos, a coragem para lutar por aquilo que ele considerava questão de justiça (a abolição da escravatura, notadamente) e, em matéria de política externa, um sadio realismo que consultava os interesses da Nação, não apenas as mesquinhas perspectivas partidárias ou de pessoas. Este último ponto exigiria que fosse analisada, com detalhamento, a passagem de Nabuco pela embaixada brasileira em Washington, no final da sua brilhante corrida de estadista.

Façamos para terminar, uma apertada síntese do que significou a lição de diplomacia deixada pelo nosso autor. Duas tendências da política externa brasileira foram delineadas no início da República: o Brasil deveria privilegiar, no seu relacionamento internacional, a perspectiva sul-americana, em decorrência da urgência de delimitação clara das nossas fronteiras, a fim de evitar confrontos ulteriores. Esta foi a opção adotada pelo ministro do exterior, o Barão do Rio Branco. A segunda tendência, formalizada por Nabuco, consistia em privilegiar, na nossa política externa, a perspectiva de pan-americanismo que se desenhava nesse momento e que ia colocar o Brasil no contexto da globalização da época, ao abrigo da doutrina Monroe. O nosso autor achava que essa opção não conflitava com a primeira; mas destacava que não poderia o Brasil se fechar numa opção sul-americana, que comprometesse a abertura ao grande mercado que se desenhava, o norte-americano e que nos trancafiasse, ressentidos, no pequeno universo da nossa vizinhança. Pareceria que o nosso primeiro embaixador em Washington tivesse enxergado os impasses ensejados por uma visão terceiro-mundista, ao ensejo de uma Unasul contraposta à Organização dos Estados Americanos. Tremenda atualidade das lições diplomáticas de Joaquim Nabuco!

Uma última observação. Cometi a injustiça de não analisar, nestas páginas, uma das obras-mestras do nosso autor, *Um estadista do Império*. Problema de tempo e de espaço que espero futuramente equacionar. Mas valha apenas destacar uma lição que se

depreende dessa magna obra: a defesa desassombrada do Segundo Reinado, não na trilha de um saudosismo vácuo, mas no caminho construtivo de mostrar o que essa experiência poderia iluminar a nossa vida republicana. O Império, para Nabuco, colocou em alto a idéia da necessidade de uma aristocracia sobre a qual tivesse estabilidade o serviço público. Ele próprio trocou a aristocracia dos salões pela encontradiça nos círculos intelectuais, como a Academia Brasileira de Letras. Ora, o nosso autor adaptou essa consideração às exigências republicanas, quando da sua fecunda passagem pela embaixada de Washington, cargo no qual culminou a sua brilhante carreira – e a vida.

Fez algo semelhante ao que Tocqueville pensou quando, ao ensejo da descoberta da democracia americana, percebeu que, nos Estados Unidos, a velha aristocracia de origem feudal foi substituída pela idéia de idoneidade e de responsabilidade nas funções de gestão do Estado. Desde os *Selected Men* das localidades, até os Ministros de Estado, os Magistrados da Suprema Corte, os Congressistas e o Chefe do Executivo, o pensador francês encontrava, em todos eles, a exigência, de parte da sociedade, de uma capacitação para o exercício do cargo, bem como a pressuposição de que todos eles fossem responsáveis perante os cidadãos, não ficando ninguém fora do domínio da lei. Ora bem, essa foi exatamente a lição que Nabuco tirou do estudo do sistema inglês, bem como da sua adaptação à democracia americana. Em todos esses contextos, como, aliás, no desenho que traçou do ideal de regime republicano brasileiro (tardia e pragmaticamente aceito), o pensador pernambucano destacou os dois ideais de *capacidade* e de *responsabilidade* dos funcionários públicos, sem exceções. Bela lição de civilidade, muito atual em momentos em que o Brasil chafurda em abjeto populismo patrimonialista que coloca alguns – beneficiários do peleguismo, do compadrio político e dos lucros exorbitantes das empresas cooptadas pelo Estado – por fora da produtividade no trabalho e da prestação de contas a que somos obrigados os demais brasileiros.

### Referências bibliográficas

ALONSO, Angela. *Joaquim Nabuco: os salões e as ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOSI, Alfredo. “Joaquim Nabuco, o ícone do novo liberalismo”. In: *Ideologia e contra-ideologia: temas e variações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CARON, Jean-Claude. *La France de 1815 à 1848*. Paris: Armand Colin, 1993.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DO PENSAMENTO BRASILEIRO (organizador). *Dicionário biobibliográfico de autores brasileiros*. Salvador-Bahia: Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro; Brasília: Senado Federal, 1999 (Coleção Biblioteca Básica Brasileira).

CHACON, Vamireh. *Joaquim Nabuco: revolucionário conservador (Sua filosofia política)*. Brasília: Senado Federal, 2000. (Coleção Biblioteca Básica Brasileira).

GUIZOT, François. *Histoire de la civilisation en Europe, depuis la chute de l'Empire Romain jusqu'à la Révolution Française*. 8ª edição. Paris: Didier, 1864.

GLADSTONE, William. *The Throne and The Prince Consort; The Cabinet and Constitution*. New York: Charles Scribner's Sons, 1886.

LÉVY, Artur. *A vida íntima de Napoleão*. (Tradução de Emil Farhat). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

NABUCO, Joaquim. *Minha formação*. 10ª edição. (Introdução de Gilberto Freyre). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981. (Coleção Itinerários).

NABUCO, Joaquim. *Minha formação*. (Introdução de Gilberto Freyre). Brasília: Senado Federal, 1998, ( Coleção Biblioteca Básica Brasileira).

NABUCO, Joaquim. *Minha formação*. São Paulo: Martim Claret, 2005.

NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. 6ª edição. (Introdução de Marco Aurélio Nogueira). Petrópolis: Vozes, 2000.

NABUCO, Joaquim. *Um estadista do Império*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1975.

SISSON, S. A. *Galeria dos brasileiros ilustres*. Brasília: Senado Federal, 1999, volumes I e II. (Coleção Brasil 500 anos).

STAËL, Madame de (Germaine Necker de Staël-Holstein). *Dix années d'exil*. (Edição crítica preparada por Simone Balayé e Mariella Vianello Bonifacio). Paris: Arthème Fayard, 1996.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. 2ª edição. (Tradução, prefácio e notas de Neil Ribeiro da Silva). Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da USP, 1977.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. *Instituições políticas brasileiras – Volume I: Fundamentos sociais do Estado (direito público e cultura)*. Belo Horizonte: Itatiaia; Niterói: Universidade Federal Fluminense; São Paulo: USP, 1987.



**DE RAZÕES POÉTICAS A REFLEXÕES ESTÉTICAS:  
UMA LEITURA SOBRE O PENSAMENTO DE ANA MAE  
BARBOSA - DA NATURALIZAÇÃO DOS PROCESSOS  
ARTÍSTICOS À APROXIMAÇÕES ENTRE ENSINO DA ARTE  
E FILOSOFIA**

Milena Guerson

Licenciada em Artes (IAD/UFJF)

Especialista em Ensino de Artes Visuais (EBA/UFMG)

Ana Mae Barbosa inicia o terceiro capítulo de seu livro *A Imagem no Ensino da Arte* comentando que sempre lhe solicitam textos ou palestras com o tema “A importância da Arte na Escola.” Ressaltando a obviedade da importância da Arte na vida dos que trabalham nessa área, a autora utiliza a estratégia de situar eixos centrais para tratar do assunto em pauta; se propõe a pensar sobre a “necessidade da arte em duas etapas fundamentais do ser humano em sociedade: o momento de sua alfabetização e a adolescência.” (BARBOSA, 2007, p. 26)

Barbosa não se propõe a tratar de valorações evasivas, mas se dispõe sempre ao encontro de necessidades explícitas; seleciona esses dois momentos porque “evocam no senso comum, instantaneamente, (...): a alfabetização como necessidade de conquista de uma técnica e a adolescência como necessidade de conquista de equilíbrio emocional.”

Aborda esses dois momentos, ainda, para nos alertar que, se considerarmos que a alfabetização “tem como objetivo apenas o domínio cognitivo” e que a adolescência configura-se em uma “crise de domínio afetivo”, estaríamos recaindo no “velho erro de dicotomizar razão e emoção.” (BARBOSA, 2007, p. 26)

Escolhe a alfabetização para ressaltar que não se alfabetiza apenas pelo exercício tautológico de juntar letras, pois é a “leitura social, cultural e estética do meio ambiente que vai dar sentido ao mundo da leitura verbal.” Trata-se de considerar que “a arte facilita o desenvolvimento psicomotor, sem abafar o processo criador.” Escolhe a adolescência para mostrar que não se utiliza a Arte meramente como veículo de canalização emocional, mas que Arte pode ser profissão. (BARBOSA, 2007, p. 27)

Para fundamentar seus comentários sobre formas de presença da Arte na fase da adolescência, Barbosa faz uso da transcrição de textos de Octavio Paz e de Regina Machado, sobre o contexto psicológico e social da referida etapa do desenvolvimento, e explicita:

Regina Machado nos dá, (...), as razões poéticas e cognitivas da arte na educação do adolescente, e quero lembrar também que não menos importantes são as razões catárticas e emocionais que incluem a saúde mental e o desenvolvimento do processo criador.

Como estas justificativas da arte na educação têm sido exaustivamente defendidas pelos arte-educadores, prefiro me referir às razões pragmáticas da arte na escola para os adolescentes e pré-adolescentes. (BARBOSA, 2007, p.31)

Temos “razões poéticas e cognitivas”, “razões catárticas e emocionais” e “razões pragmáticas”, expressões que se destacam mais como conveniência da composição textual, do que como conceitos centrais do livro de Barbosa, porém, expressões indicadoras de que, em detrimento de promovermos a dicotomia da Arte, por uma racionalidade positivista ou uma emocionalidade expressionista, Barbosa nos propõe uma forma de ensino que se efetiva em diversas instâncias da razão.

A expressão “razões poéticas” nos leva a considerar que a Poesia, apesar de convencionalmente nos trazer a sugestão de um universo lírico e emocional, também possui suas razões de ser e, assim como a Poesia, a Arte, apesar de convencionalmente nos sugerir questões da sensibilidade humana, possui sua cota intrínseca de racionalidade; trata-se de ultrapassar convenções do senso comum, que entravam visões/posturas renovadoras em Arte.

Ressaltando, por sua vez, a preferência de Barbosa pelas “razões pragmáticas”, recordamos que, desde o pragmatismo filosófico<sup>61</sup> de Dewey ao pragmatismo que, em sua medida, nos pede o método histórico, a autora fundamenta suas análises, efetivando a existência de uma História do Ensino da Arte no Brasil.

Fui me embrenhando nos modos metonímicos de fazer história; ora tomando toda a história da educação no Brasil para explicar uma entidade, a Arte-Educação, ora um conceito restrito da livre-expressão para explicar toda a História da Arte Educação. As partes emergindo do todo ou submergindo nele: isto vem sendo para mim uma forma de abrir a história para a reconstrução imaginativa. (BARBOSA, 1983, p. 204)

Consideramos que Barbosa, na constituição de seu pensamento, assim como abre a História para a “reconstrução imaginativa”, ao permear todo e parte, nos sugere a naturalização das lides da Arte na Escola – e na sociedade em geral – pelo exercício efetivo de uma forma de ensino-aprendizagem, que visa promover a fluência da maleabilidade própria da Arte, em suas faces racional e emocional; faces que, por serem parte e todo de maneira concomitante, geram essa possibilidade mesma de naturalização.

---

<sup>61</sup> “Se da el nombre de 'pragmatismo' a un movimiento filosófico, o grupo de corrientes filosóficas, que se han desarrollado sobre todo en Estados Unidos y en Inglaterra, pero que han repercutido em otros países, o se han manifestado independientemente en otros países con otros nombres.” (FERRATER MORA, 1964, p. 464) “El activismo pragmatista sacrifica La verdad a los efectos o resultados practicos.” (FERRATER MORA, p. 43)

Ferrater Mora também cita, dentre outras referências sobre Dewey, em relação ao movimento explicitado: “1923. – John Dewey ‘The development of the american pragmatism’ (*Studies in the hystory of ideas*. Columbia University, II [1925].)”

Mas só é preciso naturalizar aquilo que até então é estranho ao seu lugar, ou, de certa maneira, aquilo que foi “exilado” de seu ambiente natural e procura retornar às origens, tal como os caminhos da Arte no contexto educacional brasileiro, que se constituíram – e se constituem – arduamente, entremeados por entraves e avanços.

São “exílios” e “naturalizações” da funcionalidade intrínseca do conteúdo artístico, que nos permitem antever a ambiência complexa da área que nos propomos a estudar; apesar da complexidade da Arte e da história de seu ensino não diferir da complexidade dos caminhos de outras áreas, pois em geral a história da humanidade se constitui por entre descontinuidades.

Barbosa, na constituição de seus estudos, entre as continuidades e descontinuidades históricas, analisa as interações sucessivas do campo do Ensino da Arte no Brasil, em relação ao contexto sócio-cultural do país e às influências de modelos estrangeiros na Educação. A seguir, retomaremos, em resumo, parte do artigo *Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo* (no qual a autora aborda as décadas de 30 a 80, aproximadamente), isso no intuito de situar bases para comentários posteriores.

A partir da década de 30, gradativamente começam a se constituir cursos e escolas especializadas em Arte como “atividade extracurricular”, para crianças e adolescentes, sendo o ensino embasado na “livre-expressão.” No empreendimento desses cursos cita nomes pioneiros como Anita Malfatti e Mário de Andrade, destacando a contribuição desse último “para que se começasse a encarar a produção pictórica da criança com critérios mais científicos e à luz da filosofia da arte.” Mário de Andrade se embasava no “estudo comparado do espontaneísmo e da normatividade do desenho infantil e da arte primitiva”, como “ponto de partida de seu curso de filosofia e de história da arte na Universidade do Distrito Federal.” (BARBOSA, 2003)

Segue discorrendo sobre a implantação de um “estado político ditatorial” no Brasil, de 1937 a 1945, o que acarreta um “entreve” no desenvolvimento da arte-educação, pois é ocasionada a “solidificação de procedimentos”, “como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de

estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa.” (BARBOSA, 2003)

É o início da pedagogização da arte na escola. Não veremos, a partir daí, uma reflexão acerca da arte-educação vinculada à especificidade da arte como fizera Mário de Andrade, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou para liberação emocional. (BARBOSA, 2003)

Com o fim do Estado Novo “começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil” (a partir de 1947). É a configuração do “Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil” – ateliês independentes, em relação à “escola comum”, mas que começaram a influenciar o ambiente da Escola, através da formação de professores, à luz de “argumentos psicológicos” e com a “exploração de uma variedade de técnicas.” (BARBOSA, 2003)

Trata-se de uma espécie de neo-expressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós-guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial. (...). O livro de Victor Lowenfeld, traduzido em espanhol, *Desarrollo de la capacidad creadora*, (...), tornou-se então uma espécie de bíblia dos arte-educadores de vanguarda. (BARBOSA, 2003)

A influência das “Escolinhas” não se fazia efetiva a princípio, diante do empecilho constituído pelos programas do MEC, os quais “deveriam ser seguidos pelas escolas e tolhiam a autonomia do professor.” Em 1958, porém, “uma lei federal permitiu e regulamentou a criação de classes experimentais”, investigando “variáveis para os currículos.” Com isso multiplicam-se não só as práticas da Arte como “livre-expressão”, como também práticas reformistas sobre o ensino do Desenho<sup>62</sup>. (BARBOSA, 2003)

<sup>62</sup> Como o “programa de desenho da escola secundária”, desenvolvido por Lucio Costa em 1948, que devido a sua não oficialização pelo Ministério da Educação, só começa a acarretar influências em 1958, ou seja, decorridos dez anos de sua existência. (BARBOSA, 2003)

Enfim, Barbosa (2003) apregoa que “A presença da arte nos currículos experimentais foi a tônica geral”, revolvendo a Arte no cotidiano escolar. A autora afirma ainda que a “Lei de Diretrizes e Bases (1961)” elimina a vigente “uniformização dos programas escolares”, possibilitando “a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958”, mas evidencia, entretanto, que a idéia de se ter Arte na Escola “de maneira mais extensiva” não se concretiza. Isso porque, a partir do golpe de 64, o contexto da Ditadura – fundamentado na atitude de “normatizar e estereotipar” os currículos – ocasiona a desestruturação das “Escolas Experimentais”.

A partir daí a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas.(...) por volta de 1969 a arte fazia parte do currículo de (...) escolas particulares de prestígio seguindo a linha metodológica de variação de técnicas(...). Na escola secundária pública comum, continuou imbatível o desenho geométrico (...). (BARBOSA, 2003)

Entendemos que as anteriormente citadas experimentações em Arte continuaram coexistindo no âmbito da Ditadura, mas, logicamente, suas freqüência e influência sofreram diminuição. Na transição das décadas de 1960 para 1970 há uma reabertura em prol desse processo de “reformas” da Arte na Escola, inclusive “um certo contextualismo social começou a orientar o ensino da arte especializada, podendo-se detectar influências de Paulo Freire.” A partir de 1971 a “educação artística se tornou disciplina obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus”, o que, apesar de gerar uma demanda por professores, ocasiona “um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência.” (BARBOSA, 2003)

Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística

foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente (...).  
(BARBOSA, 2003)

Se os contextos ditatoriais no Brasil engendram o cotidiano escolar das Artes Visuais nos mundos restritos de: “Desenho técnico” (para que se formem projetistas e não artistas), manualidades aplicadas a um “civismo” ideológico (impensado e incompleto), que acompanha as acomodadas datas comemorativas (cujas comemorações, por vezes, tornam-se mais acomodações, do que realmente marcas rituais, imprescindíveis re-significadoras do mundo simbólico de todo ser humano)...

Também, se a Arte nos moldes da “livre-expressão”, apesar de gerar significativa amplitude para as práticas artísticas, acabam colocando em relevo a função psicológica, em detrimento do conteúdo da disciplina... Por conseguinte, o pensamento de Barbosa precisaria se estruturar em prol da retirada, do Ensino da Arte, de mônadas metodológico-conceituais; somando-se ao contexto apresentado o fato que segue:

O processo de democratização política do país acirrou o preconceito contra as artes na escola, não somente porque seu ensino é fraco, mas porque sua obrigatoriedade nasceu de uma exigência da lei educacional imposta pela ditadura militar.

Esta é a causa recôndita da tentativa de exclusão das artes da escola na nova organização da educação brasileira. A razão explícita dada pelos educadores é que a educação no Brasil tem que ser direcionada no sentido da recuperação de *conteúdos* e que arte não tem *conteúdo*.

(BARBOSA, 2007, p.23)

### 1. O conteúdo da Arte e a Abordagem Triangular

Há um embate principal que percorre todos os caminhos que Barbosa estrutura sobre a Arte-Educação no Brasil: é a luta pelo reconhecimento do conteúdo artístico e pela valorização da Arte como disciplina. Afinal, trata-se dos caminhos de consolidação de uma

área de conhecimento, em relação à qual a autora sugere, inclusive, mudanças no uso de seu termo denominador, no intuito de demover conceituações estagnadas.

Para que as décadas futuras sejam mais promissoras à arte-educação, é necessário primeiro romper com o preconceito de que arte-educação significa apenas arte para criança e adolescente.

Arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos *ateliers*.

Talvez seja necessário para vencer o preconceito, sacrificarmos a própria expressão arte-educação que serviu para identificar uma posição de vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta.

Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam. (BARBOSA, 2007, p.7)

Através das análises históricas e de explanações sobre metodologias de ensino, Barbosa “revisa conceitualmente” o Ensino da Arte, conduzindo o conteúdo artístico para além do desenho de cunho puramente técnico-científico, do *status* passivo de “enfeite” de festas escolares e também do condicionamento da livre-expressão, pois, apesar da importância dos fatores psicológico-desenvolvimentista e pedagógico, sem a plena discussão sobre a Arte no contexto social, não se concretiza a inteireza da possibilidade do conteúdo artístico.

Podemos dizer, em suma, que no livro *A Imagem no Ensino da Arte* a autora trata das dificuldades encontradas, a partir dos anos 80, quanto à aceitação do uso da imagem na aplicação das aulas de Artes Visuais: “lecionam arte sem oferecer a

possibilidade de ver. É como ensinar a ler sem livros na sala de aula.” (BARBOSA, 2007, p.12)

Barbosa esclarece que a mentalidade dos educadores estava focada na “livre-expressão”, resultado das práticas difundidas pelas “Escolinhas de Arte do Brasil”, mas, acima disso, resultado da situação reforçadora estabelecida pela deficiência dos cursos universitários, criados na década de 70, cujo currículo não supria o embasamento necessário para uma adequada formação de professores e, logo, para um Ensino de Arte consistente. Os professores diplomavam-se, mas se mostravam incapacitados para “promover uma educação artística e estética (...)” (BARBOSA, 2007, p.23)

Conforme pesquisas, entre outras contextualizações, citadas por Barbosa no livro explicitado, os professores na década de 80 não concretizavam aulas condizentes com suas convicções, ou seja, se defendiam a Arte como “livre expressão”, desenvolviam aulas em desacordo – até mesmo – com essa concepção. (BARBOSA, 2007, p.11-18) Confirmava-se o comum desnível entre as teorias educacionais que, supostamente, deveriam ser norteadoras das práticas, mas que acabam subvertidas no cotidiano.

Barbosa (2003) nos diz sobre “a dissociação entre objetivos e métodos que dificulta o fluxo de entendimento introjetado na ação.” A autora defende a consistência do conhecimento artístico, defende a Arte como disciplina e os arte-educadores como profissionais engajados no contexto político-social, em detrimento de idealizações e romantismos. Sobre o lugar da Arte na Educação, afirma: “Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, (...) e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade (...)” (BARBOSA, 2007, p.4)

É para que a Arte pudesse ser contemplada qualitativamente, na inteireza de seu conteúdo, que Barbosa sistematiza a “Abordagem Triangular”, que, difundida a partir do final dos anos 80, se desdobra em múltiplas aplicações, configurando expressivo reconhecimento, em âmbitos nacional e internacional.

A “dupla triangulação” que perpassa a abordagem refere-se ao processo ensino-aprendizagem – fazer artístico, leitura da obra e contextualização histórica – e aos modelos conceituais que podem ser correlacionados à sua sistematização: as “Escuelas al Aire Libre”, vigerantes no México, após a revolução de 1910, podendo ser observadas “como movimento precursor da multiculturalidade, articulando arte como expressão e como cultura”; o “Critical Studies” ou “Cross Cultural”, vigerante na Inglaterra, de 1970 a 1980, considerando “os trabalhos artísticos com base em uma percepção estética precisa” e analisando “seus processos formativos, suas causas espirituais, sociais e políticas”, além de “seus efeitos culturais”; por fim, o “Disciplined Based Art Education”, (DBAE), vigerante nos Estados Unidos, a partir de 1982, difundindo a valorização do conteúdo da Arte. (GOUTHIER, 2008, p.20)

Conforme Barbosa (2007, p.36) as “Escuelas al Aire Libre” foram geradoras do “movimento muralista mexicano”, motivo pelo qual “podemos considerá-las (...) o movimento de arte-educação mais bem sucedido da América Latina.” Referente aos outros dois movimentos, a autora evidencia que a sistematização da Abordagem Triangular, assim como as orientações do “Critical Studies” e do “DBAE”, se embasam “a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade, (...), respondendo às nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente.” (BARBOSA, 2003)

Para Barbosa (2003), a “Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade.” Em entrevista concedida na *II Jornada UnC com Arte*<sup>63</sup>, Barbosa (2005) afirma que é a resistência ao uso da imagem para o Ensino da Arte que a leva à sistematização da Abordagem Triangular, a qual é efetivada a partir de aplicações no tempo em que foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP:

A abordagem triangular, a gente começou a trabalhar com ela, sem chamá-la assim. Começamos a desconfiar de que é importante ver o absurdo de proibir a imagem na sala de aula com medo de cópia e

<sup>63</sup> A “II Jornada UnC com Arte” foi um evento organizado pela Universidade do Contestado, campus de Caçador, no Estado de Santa Catarina. Atualmente (2010) se pode encontrar notícias na Internet, sobre a realização da VII edição da Jornada. A entrevista com Ana Mae Barbosa, concedida na II edição do evento, já não se encontra virtualmente disponível (cf. Bibliografia).

ressaltar os efeitos positivos. Em 1983, eu comecei no Festival de Inverno de Campos do Jordão a agir assim: aproximar o ver do fazer. (...). E fomos levando e pesquisando mais até que eu consegui, em 1987, 1988 e 1989, sistematizar, no Museu de Arte Contemporânea, quando eu organizei o museu, essa triplicação para a aprendizagem da arte: o VER, o FAZER e o CONTEXTUALIZAR, que não necessariamente tem esta ordem. Pode-se começar pelo fazer, pelo ver, ou pelo contextualizar.

Informações contidas no artigo *Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo*, acrescentam que a Proposta Triangular “foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob o comando de Paulo Freire e Mário Cortela.” (BARBOSA, 2003)

Ao nos apresentar a Abordagem Triangular, Barbosa sugere que se aplique no Ensino as instâncias que são próprias da Arte, instâncias que nos permitem fruir, refletir e desenvolver em quesitos crítico-rationais, tanto quanto em questões de subjetividade, de modo a não promovemos dicotomias; “o ensino da arte bem orientado pode preparar os setores humanos para desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte.” (BARBOSA, 2007, p.17)

Se a princípio a autora entendeu a Abordagem como uma “Metodologia”, posteriormente a reafirmou como uma “Proposta”, sendo que a metodologia para viabilizar a aplicação da “Proposta” passaria a depender de cada professor. Esse novo enquadramento aufere menor rigidez e maior utilidade para a Abordagem, o que se baseia em maior possibilidade de adequação a contextos específicos diversos.

Por questões como essas e por muitas outras que vigoram, sendo algumas aqui já explicitadas, é que afirmamos que Barbosa nos sugere uma naturalização processual do “artístico” nos âmbitos da Escola e da Sociedade. A autora emprega a idéia de uma atividade processual, desde seus estudos constitutivos da História do Ensino da Arte à

sistematização da Abordagem Triangular.

Na introdução do livro *Arte-Educação no Brasil*, comenta sobre a própria expressão “arte-educação”, afirmando que entre os termos que compõem a expressão prevaleceu no passado um binarismo, um dualismo, “quase que uma colagem das teorias da Educação ao trabalho com material de origem artística na escola, ou vice-versa, numa alternativa de subordinação.” E percebemos que, através dos estudos críticos e analíticos, a autora busca “transformar o processo de aproximação dual num processo dialético, dando como resultado novos métodos de ensino da Arte.” Traduzir o que é dual no que é dialético, no que se refere à Arte-Educação, é naturalizar os processos de construção do conhecimento artístico. (BARBOSA, 2006, p.13)

Fazendo uso do popular sentido do dicionário, “naturalizar” refere-se a “dar a (um estrangeiro) os direitos de que fruem os cidadãos dum país, com a conseqüente perda da nacionalidade de origem.” Assim, se modelos estrangeiros, desde a colonização, influenciaram a Educação e a Arte no Brasil, desdobra-se a questão de identidade e de nacionalidade, mas, acima desse sentido, queremos destacar o intuito de “naturalizar”, no sentido de “ser natural”, ou seja, aquilo “que segue a ordem natural das coisas”, em um sistema “lógico”, porém, não no sentido da Arte como algo “inato, congênito.” (FERREIRA, 1993, p.379)

Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação.

Arte-educação é uma certa epistemologia da arte como pressuposto e como meio, são os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador. (BARBOSA, 2007, p.31-32)

Barbosa nos sugere o empreender de uma “epistemologia da arte” e também nos sugere o transformar daquilo que por vezes parece “dual” (razão/emoção, ‘Tecnicismo’/‘Psicologismo’, Arte/Educação), pelo uso da processualidade dialética. Tanto a Epistemologia quanto a Dialética se relacionam à construção de conhecimento e se configuram, ainda e sempre, em uma tarefa hermenêutica, interpretativa.

Jose Ferrater Mora, na página 283 de seu *Dicionário de Filosofia*, relaciona “Epistemologia” à “teoria do conhecimento” e à “ciência”, procedendo essa última “do verbo *scire*”, ou seja, “saber.” Etimologicamente, “ciência” equivale ao “saber”, porém, não a todo tipo de saber, mas ao saber científico propriamente dito, engendrado a partir do século XIX – configurando um dos assuntos mais vastamente percorridos no universo acadêmico.

Para Barbosa (2007, p.31), a Epistemologia no Ensino da Arte se dá “na interseção da experimentação, da decodificação e da informação”, e acrescentamos, talvez como preceitos de uma “ciência da arte” e na certeza dos preceitos da “Abordagem Triangular”, pois “fazer”, “ler a obra de Arte” e “contextualizar” é experimentar, é decodificar e é lidar com a informação, por vezes dialeticamente.

Sobre Dialética, Ferrater Mora (1964, p.444) afirma que muitos foram os sentidos com os quais o termo foi empregado na História da Filosofia, e começa sua explanação afirmando que o termo relaciona-se ao vocábulo “diálogo”, no que, pela confrontação de opiniões, há um “acordo no desacordo”, entretanto, nem todo diálogo é dialético ou nem toda dialética é dialógica, podendo um contraponto estar presente em um mesmo argumento, sem a existência de dois interlocutores. Afirma que a dialética se “embasa em um modelo formal de argumentação acerca de proposições”, assim, relembremos a relação argumentativa entre tese, antítese e síntese, que comumente atribui-se ao termo.

Ressaltando a estrita ligação entre Filosofia e conhecimento, sabemos que é o campo filosófico que vem nos acrescentar sobre meios e métodos de constituição conceitual no âmbito cognoscitivo, como os que aqui evidenciamos; e teremos a Estética como especulação filosófica sobre a Arte, alimentada pela experiência, na relação entre o

artista, a obra e o apreciador. Nesse ínterim é que destacamos a importância da relação entre Arte e Filosofia/Estética e a importância dessa relação para o Ensino da Arte.

## 2. Ana Mae Barbosa e Luigi Pareyson: um diálogo em prol de re-significações sobre o Ensino/Aprendizagem de Artes Visuais

Consideramos que o filósofo italiano Luigi Pareyson, em seu livro *Os problemas da Estética*, nos traz múltiplas questões passíveis de convergir em relação ao pensamento de Ana Mae Barbosa. Empreender esse diálogo, porém, não é fazer com que Barbosa dialogue somente com Pareyson, mas com um “todo” de Estética e Filosofia. Conforme o autor, “a estética não é uma parte da filosofia, mas a filosofia inteira enquanto empenhada em refletir sobre os problemas da beleza e da arte.” (PAREYSON, 2001, p.4)

Por seu caráter filosófico, a Estética adquire a incumbência de gerar teorizações universais sobre a Arte, dessa maneira, quando Pareyson nos apresenta *Os Problemas da Estética*, nos remete, em verdade, aos problemas da Arte, os quais, por sua vez, determinam problemas existentes no campo do Ensino da Arte. Trata-se de uma relação derivada, que nos permite tecer considerações sobre como esses supostos problemas/soluções – da Estética, da Filosofia, da Arte – possuem implicações mútuas e como nos podem instigar a promover um ensino/aprendizagem com qualidade em Artes Visuais.

Na ocasião da realização do Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação, evento realizado de 25 a 28 de novembro de 2009, em Belo Horizonte/MG, utilizando a oportunidade de conversar alguns minutos com Ana Mae Barbosa e uma vez perguntando à mesma se em algum momento se refere à Pareyson, em alguma de suas obras, a autora respondeu dizendo que não faz referência a Pareyson em quaisquer constituições de seus escritos, mas que muitas pessoas costumam lhe dizer que seu pensamento – principalmente quanto à Abordagem Triangular – se aproxima de autores/conteúdos diversos, os quais ela não tinha cogitado. Comentou ter convivido com Paulo Freire e afirmou que se familiariza com o pensamento freireano e, citando uma conversa que certa feita teve com Freire, inferiu que a Abordagem Triangular aproxima-se

da Hermenêutica.

Assim desvelou-se a presença da Hermenêutica como conectivo primeiro da relação possível entre a “Abordagem Triangular” e a “Estética da Formatividade”, pois ambas fundam-se na tarefa interpretativa. Sobre uma definição básica de Hermenêutica:

significa primariamente expressão de um pensamento, de onde decorre explicação e, sobretudo, interpretação do mesmo. (...) (1) interpretação *literal* ou averiguação de sentido das expressões empregadas por meio de uma análise das significações lingüísticas, (2) ou interpretação *doutrinal*, na qual o importante não é a expressão verbal, sim o pensamento. Às vezes se chama hermenêutica, à interpretação do que está expressado em símbolos. (FERRATER MORA, 1964, p.837)

Lançando um olhar sintético sobre o pensamento de Pareyson, temos a obra de Arte como um objeto "em construção" e, a partir do momento em que a obra existe como vontade criadora "informe", está colocada em face de um processo interpretativo, por parte do artista, sendo que essa interpretação é perpétua, ou seja, persiste na existência da obra enquanto forma acabada, ante o contato com os espectadores ou leitores. Em Pareyson, a obra de Arte se define na presença em face da interpretação e, quando a obra não é interpretada – pensada, inter-relacionada, discutida – a mesma deixa de ser, no que diz respeito ao escopo máximo de seu propósito. Assim a Estética pareysoniana traduz-se em uma "teoria da formatividade", estando a obra de Arte em constante "formação", apesar de adquirir um aspecto final enquanto “forma” acabada.

A Abordagem Triangular vem justamente nos dizer da necessidade e da viabilidade de se interpretar a obra de Arte, não só ao realizar/produzir a obra, mas ao realizar sua leitura e estabelecer inter-conexões com outras obras, sendo significativo o resgate da função e da integração das instâncias – fazer, apreciar e contextualizar – perpassando e promovendo um processo de “formação”, no âmbito educacional, que ocorre pelas vias de uma “formatividade”, que é processual.

Além disso, a tríplice instância da “Abordagem” é convergente em relação ao que Pareyson denomina como “três definições tradicionais” da Arte, ou seja, “a arte como fazer, como conhecer ou como exprimir”, as quais, conforme o autor, não devem ser “absolutizadas”. Se Barbosa, de certa maneira, concentra na Abordagem as definições que Pareyson considera as mais apropriadas para designar a Arte, a autora prontamente resgata o conteúdo e as funções do artístico.

A valorização da Arte como disciplina e o reconhecimento de seu conteúdo ligam-se ao entendimento sobre a necessidade de uma educação integral para o ser humano; educação que se faça desde o desenvolvimento de nossos sentidos físico-corporais, ao desenvolvimento de nossos múltiplos níveis de sentidos mentais. É na constituição desses níveis que se propõe a Abordagem Triangular, através da qual Barbosa (2007, p.23) aponta que o “caminho para sobreviver”, referindo-se ao campo da Arte-Educação, “é tornar claros os diversos conteúdos da arte na escola, (...) esclarecendo sobre a importância da história da arte, da crítica de arte, da estética e do fazer artístico como inter-relação da forma e do conteúdo.” Esclarecer sobre as atribuições, aplicações e relações das áreas em questão é ressaltar suas importâncias respectivas e interativas.

Remetendo-nos à Estética, área sobre a qual despendemos mais atenção no presente trabalho, ressaltamos que a relação entre “Conteúdo e Forma” – ressaltada por Barbosa – é o tema de estudo que Pareyson nos apresenta como título do quarto capítulo do livro *Os Problemas da Estética*, assunto que se estende até o capítulo seguinte, intitulado “Questões sobre o conteúdo da arte.” Não poderemos nos deter, neste ensejo, em reflexões específicas sobre essa temática, mas vale ressaltar que, notadamente, o estudo da questão “forma e conteúdo” é propício em relação à idéia de “formatividade” ou de atividade processual.

Entender que a Abordagem de ensino em pauta se fundamenta em uma atividade processual depende de considerarmos que uma obra surge em determinada ambiência cultural, que orienta os seus motivos e aspectos técnicos, os quais nos proporcionam experiência estética. Ao abordar, inclusive, aspectos técnico-estruturais de obras, como as cores e a composição, temos mecanismos de fruição e de contextualização,

apesar de comumente vincularmos a técnica a um “ensinar a fazer” mecânico.

Não cogitamos que ensinar a fazer, perpassa intrinsecamente o ensinar a ver/ler a obra; o entender seu contexto – interpretando, decodificando, criando e/ou recriando – tanto a obra que se está fazendo, quanto muitas outras, passíveis de dialogarem, tendo seus diferentes contextos. Trata-se da existência de um “infinito acabamento interpretativo”, de que Pareyson nos fala, que sintetiza a idéia de “formatividade”, termo no qual, desmembrando figurativamente suas literalidades, temos a idéia de atividade da forma ou atividade do formar, no que “forma” corresponde à maneira de ser.

O processual depende do entendimento da fruição como fator e não como fim. Devemos esmiuçar, contextualizar, re-configurar nossa autocrítica, ao relacioná-la à constituição e à análise de uma obra de Arte, no entendimento de um processo contínuo e não como uma única afirmação categórica, de gosto ou desgosto, após termos uma obra, supostamente, pronta. Pareyson (2001, p.35) nos diz que “o artista é o primeiro crítico de si mesmo”, isso porque “exercita, dentro da figuração, o pensamento judicante, o qual, por estar subordinado aos fins da arte, nem por isso cessa de ser pensamento e de trazer a própria contribuição insubstituível para o sucesso da figuração artística(...)”

As lides da Arte configuram-se enquanto processo e a atividade processual se estabelece durante a construção e depois da finalização da obra. Nesse sentido, Arte é vivência reflexiva e contínua, o que não ocorre quando nos restringimos à prática do que denominamos de “Desenho Técnico”, que muito mais se aproxima da Geometria, ou de “Desenho espontâneo”, que se liga mais à questão psicológica – ambos deixam a desejar em relação ao conteúdo da Arte na Escola – pois nesses sentidos Arte é mecanização, enquanto deveria ser mecanismo fluente de si.

A Arte é entendida como mecanismo, porém, mecanismo em prol daquilo que não lhe é próprio, quando, no contexto da História do Ensino da Arte no Brasil, o Movimento da Escola Nova, na década de 30, gera uma orientação da Arte como expressão de outras disciplinas, ou seja, como “exercício de fixação”, o que está amparado na “idéia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados.” (BARBOSA, 2003)

Essa interpretação do artístico como função singularmente cognitiva consegue conferir algum “reconhecimento” para a Arte no contexto educacional brasileiro, porém, trata-se de um *status* de mecanismo no sentido de “ferramenta”, não no sentido de um encadeamento coordenado e integrado (processual), considerando que:

esse reconhecimento, (...) estava pautado no foco que o Movimento da Escola Nova colocou na utilidade da arte e não em ‘uma instrumentalidade fundada no estético, como concebida por Dewey, mas a instrumentalidade como uma ferramenta a serviço do conteúdo da lição’. Houve, com isso, uma interpretação equivocada das idéias de Dewey, o que colocou a arte a serviço de outras áreas de conhecimento. A concepção de experiência consumatória foi interpretada, na maioria das vezes, como uma ilustração do conteúdo estudado. Assim, a arte passou a estar presente, mas esvaziada de possibilidade de conteúdo próprio. (GOUTHIER, 2008, p.14-15)

A idéia explicitada por Barbosa, sobre a “instrumentalidade fundada no estético”, retomada por Gouthier na citação anterior, problematiza o lugar da Arte na Educação e o processo ensino-aprendizagem. O equívoco no entendimento da idéia de “experiência consumatória” situa a Arte como disciplina subserviente, ficando o processo ensino-aprendizagem renegado, uma vez que o “conteúdo próprio” da Arte inexistente. A Abordagem Triangular vem reavivar esse ensino-aprendizagem e suprir o conteúdo artístico, que então se funda no dado *poiético*, no dado histórico e, principalmente, no dado estético.

Pareyson (2001, p.36) afirma que a idéia “da instrumentalidade da arte relativamente a outros valores é antiqüíssima e, de várias maneiras, percorre toda a história do pensamento.” E a idéia de uma “instrumentalidade fundada no estético”, que Barbosa evidencia, a partir do pensamento de Dewey, nos leva a considerar que, enquanto a historicidade diz respeito a toda ação do homem no mundo, havendo a linha de estudo da História da Arte, o sentido do “estético”, está ligado somente e principalmente à beleza e à Arte.

A implicação filosófica do “estético” configura a área da Estética, a qual irá considerar, inclusive, os dados possíveis da História da Arte, integrando-os à configuração da necessária “experiência estética.” Toda área de conhecimento tem uma História – História da Educação, História da Filosofia, História das Ciências etc. –, mas somente a Arte e a idéia de beleza têm o “estético” e somente a partir delas configura-se a Estética, justificando a importância de se esclarecer sobre atribuições dessa área, para potencializar o Ensino da Arte. São questões que podemos evidenciar, amparados em teorizações gerais do pensamento de Pareyson (2001).

Barbosa efetuou estudos específicos, em sua tese de doutorado, relacionando o pensamento de Dewey ao contexto da Educação brasileira, constituindo posteriormente o livro intitulado *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. A autora também faz alusão ao filósofo no artigo *Arte-Educação no Brasil: do modernismo ao pós modernismo*, quando inicia suas palavras especificando:

O modernismo no Ensino da Arte se desenvolveu sob a influência de John Dewey. Suas idéias muitas vezes erroneamente interpretadas ao longo do tempo nos chegaram filosoficamente bem informadas através do educador brasileiro Anísio Teixeira seu aluno no *Teachers College* da Columbia University. Anísio foi o grande modernizador da educação no Brasil e principal personagem do Movimento Escola Nova na década de 30. De Dewey a Escola Nova tomou principalmente a idéia de arte como experiência consumatória. Identificou este conceito com a idéia de experiência final, erro cometido não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas *Progressive Schools*. (BARBOSA, 2003)

A autora esclarece sobre o significado da troca ocorrida, da idéia de “experiência consumatória” para a idéia de “experiência final”, afirmando que a “expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto” – de onde devemos atentar para o fato de que a própria Arte não era considerada “assunto.” E Barbosa clarifica a deturpação ocorrida, nos dizendo que: “A experiência consumatória para Dewey é pervasiva, ilumina toda a

experiência, não é apenas seu estágio final.” (BARBOSA, 2003)

Nas páginas 26 e 27 do livro *Os Problemas da Estética*, para explicitar como prioriza “os conceitos de forma e de formatividade”, fundamentando sua teoria, Pareyson cita concepções estéticas de diversos filósofos, que se dedicaram a teorias sobre a questão da “forma”, dentre eles, John Dewey, o qual Pareyson afirma que “insistiu sobre os conceitos de ‘acabamento’ e de ‘êxito’.”

Observando somente as breves citações que ressaltamos – de Barbosa e Pareyson em relação à questão do acabamento experiencial em Dewey – poderíamos estabelecer um aparente contraponto: enquanto, para Barbosa, “a experiência consumatória (...) ilumina toda a experiência”, segundo Pareyson, Dewey insiste sobre “os conceitos de acabamento e de êxito.” No entanto, a ótica desse contraponto não se sustenta; em uma análise mais detida, as concepções se mostram afins. A essa questão caberia, inclusive, um estudo mais aprofundado, observando analogamente concepções dos três autores, mas, por ora, nos manteremos na sugestão de algumas proposições interpretativas.

Parafraseando Barbosa, talvez Pareyson tenha “iluminado”, mais especificamente do que Dewey, o “todo da experiência” na Arte, através de sua “Estética da Formatividade”, que sintetiza o foco de seu trabalho. Dewey percorreu uma amplitude diferenciada de assuntos estético-filosóficos, abrangendo, em grande parte, o campo Educacional. Também é fato que o próprio Pareyson se fundamenta no pensamento de Dewey, pois esse atua em contexto anterior, sendo que Pareyson se refere a Dewey em vários trechos esparsos de *Os Problemas da Estética*. Ressaltando sobre a imodificabilidade da obra, quando trata sobre o processo de criação artística, afirma:

De nenhum modo a imodificabilidade da obra deve ser confundida com a imobilidade, porque, antes ela se patenteia apenas a quem souber ver a obra no ato de adequar-se a si mesma. Esta concepção acentua de tal modo o fato de que até o último momento a forma não existe ainda, que nada é seguro e definitivo e que tudo ainda pode arruinar-se, que considera o processo de produção como externo à obra que dele resulta, e a obra como transcendente à sua formação. Isto significa esquecer o

caráter orgânico do processo artístico, que Dewey utilmente recordou quando disse que a obra não é nem a última etapa do processo, nem um efeito que o transcenda. Pelo contrario, é preciso dar-se conta de que a obra inclui em si o processo da sua formação no próprio ato que a conclui, e que o processo artístico consiste precisamente no acabar, no levar a termo, no fazer amadurecer: em suma, no *perficere*. Eis porque a perfeição da obra não é imobilidade e estaticidade, mas precisamente acabamento, condução, *perfectio*, isto é perfeição dinâmica: (...). A obra no seu acabamento não é, portanto, separável do processo da sua formação, porque é, antes, este mesmo processo visto no seu acabamento.” (PAREYSON, 2001, p.196-197)

Referindo-se ao processo de criação artística, Pareyson nos diz que, para Dewey, “a obra não é nem a última etapa do processo, nem um efeito que o transcenda”, ou seja, a obra é um “*perficere*”, uma “perfeição dinâmica”, cujo “êxito” está “no ato que a conclui”, uma vez que irá carregar no seu aspecto final o processo que a configurou ou conformou. Nesse sentido, o que Pareyson afirma sobre Dewey ter insistido sobre os conceitos de “acabamento e de êxito”, ou sobre o êxito do acabamento, confirma sua procedência, indo ao encontro do pensamento de Barbosa, no que a “experiência consumatória”, ou seja, o ato de acabar a obra, realmente “ilumina toda a experiência”; tanto a experiência da produção da obra, quanto a da apreciação da obra, pois cada um que encontrar aquela obra acabada, verá na mesma o seu processo de produção e “nem um efeito que o transcenda.”

Não que o espectador não transcenda sua experiência pessoal, re-significando suas concepções a partir da obra, mas veremos na obra o que lhe é próprio, pois, afinal, transcender seu aspecto, atribuindo-lhe novo aspecto, é transformá-la em um outro, é efetuar leituras deturpadas ou despropositadas da obra de Arte.

Assim discutimos como Barbosa e Pareyson formaram suas “iluminuras”, ilustrações ou interpretações em relação a Dewey. Assim depreendemos que aplicar Arte de maneiras subservientes e “desnaturalizadas” é transformá-la em outra coisa, não

permitindo ao conteúdo da Arte, salvar-se no ensino da “processualidade” ou “formatividade” do artístico. A seguir, daremos ênfase a sugestões finais de intercessão entre os autores sobre os quais discorreremos e concluiremos sobre nossa proposição de que Barbosa apregoa o valor da Arte como disciplina.

Barbosa (2003) ressalta que o “Disciplined Based Art Education (DBAE)”, modelo para o Ensino da Arte vigente nos Estados Unidos – a partir da década de 80, influenciando, inclusive, outras partes do mundo – focava-se em “DISCIPLINAS: Estética-História-Crítica e numa ação, o Fazer Artístico.” Percebemos que, no DBAE, temos a área da Estética, propriamente dita, como um dos fatores preponderantes – e temos Dewey vigorando na área da Filosofia/Estética e Educação nos Estados Unidos, contexto sobre o qual Barbosa (2007, p.37) ainda nos diz:

Nos Estados Unidos estas áreas que compõem o conhecimento da arte estão sendo aprendidas de forma integrada ou separadamente.

Acredito que a separação das áreas vai levar rapidamente a um retorno ao academicismo e teremos escolas onde se ensinará somente história da arte (...).

A grande conquista do DBAE é a simultaneidade de diversas formas de pensar num mesmo ato de conhecimento.

No contexto do Brasil, Barbosa (2003) ressalta: “a idéia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e re-sistematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações; fazer-ler-contextualizar.” A autora concentra a Proposta Triangular no ensino-aprendizagem em Arte<sup>64</sup> e, com isso, ressalta a “ARTE” como disciplina, sendo História, Estética, Crítica, Poética, entre outros, todos elementos de um *corpus* do conhecimento artístico. Barbosa (2003) nos diz que “a Proposta Triangular e o DBAE são interpretações diferentes no máximo paralelas do PÓS-MODERNISMO na Arte-

<sup>64</sup> Apesar de evidenciarmos essa nacionalização enfática sobre o ensino-aprendizagem, é preciso deixar claro que, no capítulo 5 do livro *A Imagem no Ensino da Arte*, Barbosa afirma: “Optamos no MAC, por razões de necessidade, muito mais do que por razões epistemológicas, em incorporar crítica e estética no que chamamos de leitura da obra de arte.” (BARBOSA, 2007, p.95).

Educação.”

Temos o que Barbosa denomina de contexto Pós-moderno do Ensino da Arte, a partir dos anos 80; temos Dewey (1859 – 1952) atuante desde um “Modernismo” filosófico em diante; temos Pareyson (1918 – 1991) com acepções voltadas à Filosofia contemporânea. São contextos aproximados, o que nos torna propensos a promover implicações sobre Estética e Ensino da Arte, principalmente quando se trata da “Estética da formatividade”, relacionada à Proposta Triangular. *Os Problemas da Estética*, constituído por Pareyson na década de 60, é publicado no Brasil em 1984 – dois anos após Barbosa realizava as práticas da Abordagem Triangular no MAC/USP.

No entanto, em nenhuma medida se trata de influências, mas de conexões a serem estabelecidas, facilitadas pela proximidade contextual e pelo fato de Pareyson, em sua abordagem filosófica, se mostrar afim à pensamentos historicistas. No que a questão contextual vale ser ressaltada, mesmo estando a História voltada à temporalidades pontuais e as asserções filosóficas voltadas ao cunho universal do conhecimento.

As abordagens dos autores (História e Estética), que supostamente poderiam ser entendidas como divergentes, em verdade espelham e fortalecem os propósitos da Abordagem Triangular – tudo configura relevâncias, reforçadas, natural e antropofagicamente, na interligação processual de seus preceitos básicos. Considerar contexto social, cultural e histórico, alcance universal e metafísico, plausibilidades de racionalidade e subjetividade, gera otimizações na fomentação dialética, obtendo-se ressignificações sobre o Ensino/aprendizagem da Arte. Somos conduzidos, para além do simples diálogo entre autores, a repensar atribuições, relações e derivações inter-áreas.

### Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. *Arte-Educação no Brasil*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

\_\_\_\_\_. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Digital Art&*, out. 2003. Disponível em: <[www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm](http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm)> Acesso em: 25 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. *Conversando com Ana Mae Barbosa*. Disponível em: <[www.cdr.unc.br/PG/RevistaVirtual/NumeroSete/Entrevista.htm](http://www.cdr.unc.br/PG/RevistaVirtual/NumeroSete/Entrevista.htm)> Acesso em: 14 set. 2005.

GOUTHIER, J. História do Ensino da Arte no Brasil. In: PIMENTEL, L. (org.). *Curso de Especialização em ensino de Artes Visuais*. 2.ed. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes UFMG, 2008. (p.11-22)

FERRATER MORA, J. *Dicionário de filosofia*. Buenos Aires: Sudamericana, 1964.

FERREIRA, A. B. H. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIMENTEL, L. Metodologias do Ensino de Artes Visuais. In: PIMENTEL, L. (org.). *Curso de Especialização em ensino de Artes Visuais*. 2.ed. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes UFMG, 2008. (p.25-37)



## A FILOSOFIA BRASILEIRA: AS POSIÇÕES DE ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO E MIGUEL REALE

Roberto Roque Lauxen

Professor de filosofia

Doutorando em Filosofia pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS)

Membro da Associação Sul Americana de Filosofia e Teologia Interculturais

rrlauxen@yahoo.com.br

### 1 Introdução

Procuramos compreender o sentido da filosofia no Brasil segundo a abordagem de Antônio Joaquim Severino e Miguel Reale. Discutimos os avanços sugeridos pela posição culturalista de Miguel Reale na direção de uma definição substantiva da filosofia brasileira em relação à posição adjetiva de Antônio Severino.

### 2 A abordagem de Antônio Joaquim Severino

Severino faz uma dupla constatação no que diz respeito à filosofia brasileira. Primeiro, considera que o pensamento brasileiro sempre se deixa guiar por algum modelo filosófico já constituído, em vista de nossa dependência cultural. Considera que é

característico de todo pensador dialogar com um outro, porém a marca de todo pensador ocidental é, não apenas ter recebido a influência de um outro, mas ter se *posicionado* diante dele. No caso do pensador brasileiro falta este posicionamento crítico ou distanciamento crítico face ao outro. Por isso os pensadores brasileiros se limitam a ser “os representantes mais significativos do modelo seguido” (1999, p. 25).

A segunda constatação de Severino é quanto a nossa falta de reflexão crítica sobre nossa própria atividade de filosofar. Observa, todavia, que esta ausência vem sendo gradativamente relativizada por nosso maior grau de amadurecimento.

Toma a avaliação que Cruz Costa faz da experiência filosófica brasileira para demonstrar este amadurecimento. Este autor aponta o século XVIII como o marco de um pensamento filosófico mais autêntico no Brasil. Mas Severino alerta para os riscos de pretender falar em “filosofia brasileira” num sentido substantivo. Não raro podermos designar a “filosofia brasileira” da mesma forma que nos referimos à “arte brasileira”, “cinema brasileiro”, “ciência brasileira” (forma adjetiva).

jamais poder-se-á determinar, a partir de condicionantes vinculados a particularidades histórico-sociais, o exercício em si da atividade filosófica, do filosofar, não cabendo pois falar, propriamente de ‘filosofia brasileira’, de ‘filosofia americana’, de ‘filosofia francesa’ etc (1999, p. 27).

Ressalta a importância de levar-se em consideração os problemas concretos e a realidade histórica de onde parte o pensamento, na qual toda a atividade humana é limitada e que de fato *marca* (demarca) o trabalho filosófico, mas destaca que “o registro da atividade filosófica encontra-se necessariamente numa dimensão universalizante [...]. O dimensionamento puramente conceitual dessa atividade quase que se desprende das particularidades da realidade concreta” (1999, p. 26).

Neste sentido, a utilização de expressões como “filosofia americana”, “filosofia francesa” e “filosofia brasileira” tem sempre um sentido secundário. “Filosofia brasileira” deve ser entendida como um adjetivo e não como um substantivo. Entende o termo “filosofia brasileira” como

o processo e produto da atividade filosófica desenvolvida no contexto cultural da sociedade brasileira, por pensadores que desenvolveram seu trabalho teórico nessa sociedade e que assim contribuíram para marcar a expressão filosófica dessa cultura, qualquer que tenha sido sua ligação com formas de expressão filosófica não geradas nas fronteiras geográficas e culturais do país (1999, p. 27).

Pode-se assim dizer que não existe filosofia do Brasil, mas filosofia no Brasil.

### 3 A abordagem de Miguel Reale

Miguel Reale parte do mesmo pressuposto de Severino no que diz respeito à compreensão do sentido universal do filosofar, porém destaca aquilo que Severino denominava “as particularidades históricas dos problemas concretos que situam e limitam qualquer atividade humana” (1999, p. 26) que marcam o trabalho filosófico. Assim argumenta Reale:

apesar da universalidade da pergunta filosófica, e da existência de respostas que pairam acima das diversidades históricos-sociais, constituindo como que ‘invariantes’ ou ‘constantes’ no cenário especulativo, existem inegáveis diferenças ou peculiaridades na maneira pela qual cada ‘cultura fundamental’ e, no seio desta, cada ‘cultura nacional’ situa os problemas da filosofia (1994, p. 31).

A reflexão de Reale irá, portanto, na direção dos condicionantes culturais do pensamento para tentar desfazer uma espécie de dualismo que se vislumbra na concepção

do que seja uma filosofia brasileira: de um lado temos a “autoctonia nacional” de outro “o universalismo filosófico abstrato”.

Como vimos Severino compreendia a filosofia em sua dimensão “puramente conceitual que quase [...] se desprende das particularidades da realidade concreta” (1999, p. 26), via na “filosofia alemã”, “francesa”, “inglesa”, “brasileira”, apenas aspectos adjetivos e secundários da filosofia. Diferentemente, Reale avança a discussão ao conceber estes “diferentes estilos” de filosofar como algo intrínseco e, portanto, substancial ao próprio filosofar.

Quando falamos, penso eu, em Filosofia alemã, inglesa ou francesas, não queremos apenas nos referir à circunstância *extrínseca* da nacionalidade dos que contribuíram para constituir o pensamento básico de seu País, mas admitimos certos valores ou opções que, por sua persistência e continuidade, assinalam *distintas formas e estilos de pensamento* atribuíveis a causas geográficas, étnicas, lingüísticas, assim como a conjunturas históricas, ou, por outras palavras, a ‘*dado contexto cultural*’ (REALE, 1994, p. 32, grifo nosso).

Os filósofos de cada país e respectivos “paradigmas doutrinários” de cada povo podem trazer à luz estas “potencialidades criadoras” da cultura. Por exemplo, o empirismo-relativismo da filosofia inglesa, o pragmatismo da filosofia norte-americana. Mas tais considerações, segundo Reale, estão longe da possibilidade de admitir a idéia de uma filosofia autóctone, de uma Filosofia *tupiniquim* ou de oferecer ao mundo algo de novo em matéria filosófica, ou quem sabe ainda, uma desvinculação da tradição do Ocidente.

Para ele “somos uma expressão da civilização ocidental” (REALE, 1994, p. 33) e o que se observa na atualidade, nisto em concordância com Severino, é que houve um progresso no nível da atitude filosófica no Brasil, uma vez que não apenas manifestamos esta atitude de perplexidade e indagação perante os *resultados* da especulação européia, mas perante *os problemas postos por nós mesmos*. Estamos mais sensíveis, diz ele, ao que

está acontecendo na Europa e não possuímos mais uma atitude passiva diante do cenário global, mas de verdadeiro diálogo. E isto tem uma relação estreita com a projeção política e econômica que o Brasil tem conquistado no cenário global. Nos diz: “Quando se fizer o levantamento do publicado no Brasil, nos últimos anos, dever-se-a rever a tese segundo a qual seria a literatura a única fonte reveladora de nossa autônoma experiência intelectual” (REALE, 1994, p. 42).

Após reconhecer este maior grau de autonomia da reflexão que se faz aqui na atualidade, Reale destaca o *estilo filosófico* cultural determinante do pensamento sul-americano e brasileiro que nos diferencia dos europeus: divergimos quanto à vivência do “ser histórico”, melhor dito, quanto a “nossa menor vivência histórica” (1994, p. 36), e explica:

No continente europeu tudo se faz história. Não há nele dimensão espacial que de certa maneira não se tenha historicizado, enquanto que a espacialidade, como possibilidade infinita de projeções temporais, ou de ‘futurização’ aberta, é uma realidade impressionante, sobretudo no mundo sul-americano em geral, e brasileiro, em particular (1994, p. 35).

Tal aspecto de futurização e liberdade histórica nos daria, segundo ele, mais possibilidades de interpretação e de acolhida para elementos estranhos.

Após mencionar a expressão da corrente culturalista no Brasil que tem destacado as “constâncias espirituais’ inerentes ao nosso *Lebenswelt*, de valor inegável na caracterização de um pensar próprio” (1994, p. 37) e que tem tido repercussão dentro do Instituto Brasileiro de Filosofia, Reale contesta a idéia reducionista que vê no pensamento brasileiro “um pálido reflexo das influências sucessivamente recebidas” uma vez que, segundo ele, na *maneira* de receber a influência já poderíamos vislumbrar o próprio (1994, p. 39). “A maneira pela qual se operou entre nós a recepção das idéias” (1994, p. 74) já é uma problemática que nos põe a pensar. Segundo Reale, a problematidade é algo intrínseco ao filosofar. A filosofia brasileira nasce da problematidade de nossa condição

(2000, p. 21). Alerta, porém, para a busca deliberada de originalidade. Entende que ela só se constrói num processo de amadurecimento (1994, p. 73-4).

#### 4 Conclusão

No nosso desenvolvimento cultural esta experiência do próprio se configurou através de certos hiatos permitindo, por exemplo, que a crítica ao racionalismo dogmático tenha se processado pela mediação positivista (1870 até 1920) e não pela experiência crítica que a Europa sofreu a partir de Descartes, o ceticismo de Hume e o criticismo kantiano. Esta marca autoritária do pensamento brasileiro é profundamente criticada por Marilena Chauí, mas este é assunto para outra investigação.

#### 5 Referências Bibliográficas

CHAUI, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

REALE, Miguel. **Estudos de filosofia brasileira**. Lisboa: Inst. de Filosofia Luso-Brasileira, 1994.

REALE, Miguel. Entrevista. In: NOBRE, Marcos; REGO, José M. **Conversas com filósofos brasileiros**. S. Paulo: Ed. 34, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Filosofia contemporânea no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.



**AGUIAR, TÚLIO. CAUSALIDADE E DIREÇÃO DO TEMPO:  
HUME E O DEBATE CONTEMPORÂNEO.  
BELO HORIZONTE: EDITORA UFMG, 2008, 177 PÁG.**

A/C Ronaldo Pimentel

Mestre em Lógica e Filosofia da Ciência – UFMG

pimentelrp@yahoo.com.br

A importância do livro de Aguiar está em introduzir no Brasil o debate contemporâneo em torno da idéia de causa. Nesse livro, Aguiar procura mostrar como a direção da causação não pode ser invertida. Ele parte da idéia metafísica de que o mundo possui feições assimétricas e a causação deve representar essa imagem do mundo. Por exemplo, se lançamos uma pedra num lago, veremos, a partir do momento que a pedra toca o lago, a formação de ondas concêntricas que se afastam do ponto de onde a pedra tocou o lago, porém, nunca vamos ver as ondas voltando para o centro e a pedra sendo expulsa do lago. Isso não ocorre porque o tempo é assimétrico. Porém, qual estrutura causal explica esse caráter assimétrico do tempo? Essa estrutura tem que ser assimétrica também, para mostrar que sempre a causa segue ao efeito e nunca do efeito para a causa. Aguiar mantém na causação a noção de assimetria entre causa e efeito e procura criticar aquelas teorias da causação que admitem a tese da simetria. Ao mesmo tempo em que as teorias não são assimétricas em relação ao tempo, elas possuem graves equívocos epistemológicos. Vamos citar apenas alguns deles, análises mais profundas podem ser

encontradas no livro.

Toda a análise da idéia de causação parte da idéia de causa de Hume. Uma das definições de causa de Hume diz que é “um objeto precedente e contíguo a outro, tal que todos os objetos semelhantes ao primeiro são colocados em uma relação semelhante de prioridade e contigüidade com os objetos semelhantes ao último.” (Hume, 1739, p. 172 *apud* Aguiar, 2008, 42). Nesse sentido, a noção de causa é *assimétrica*, ou seja, para que um evento seja causa de outro evento é necessário que ele seja anterior ao evento que ele propõe ser a causa.

Mas a anterioridade no tempo de um evento em relação a outro evento não é suficiente para garantir uma relação causal entre dois eventos. A investigação da noção de causalidade ainda possuía, para Hume, um aspecto psicológico, mas a tradição da investigação sobre a noção de causalidade do empirismo lógico tratou de substituir por aspectos lógicos, epistemológicos e pragmáticos, o que gerou um programa amplo de discussão em torno da causação que ganha cada vez mais força, inclusive no pensamento atual. Essa tradição possui um enfoque regularista da noção de causalidade. O livro de Aguiar investiga os aspectos dessa tradição filosófica regularista da causação. Os trabalhos sobre a causação nessa tradição se preocupam em tratar dos aspectos causais contidos nas explicações científicas.

Segundo Aguiar, a tradição regularista sempre parte da análise do Modelo Nomológico Dedutivo de Hempel (N-D) para a explicação científica. N-D possui uma estrutura causal que nos remonta a Hume. N-D constitui um esquema formal, como se fosse um argumento lógico em que as premissas são as condições iniciais do fenômeno e as leis gerais que constituem o *explanans*; e o *explanandum*, que é inferido do *explanans*, e é a conclusão do argumento. Segundo Hempel, N-D pode ser usado tanto para a explicação científica, que trata de fenômenos já acontecidos quanto para prever os fenômenos, portanto, N-D é simétrico em relação ao tempo, porém ainda utiliza de uma estrutura causal em que o antecedente vem anteriormente ao conseqüente, herdado da definição de causa de Hume, o que gera um problema, já que isso é uma relação assimétrica, em que a causa vem antes do efeito. Aqui temos configurado o problema de sustentar uma tese

simétrica sobre uma estrutura assimétrica, problema que somente terá uma solução após um exame das teorias da causação existentes e uma exibição da noção de que a estrutura pura de uma causa sempre é assimétrica e toda estrutura que se propõe simétrica e que é construída sobre uma estrutura causal é problemática.

A teoria da transferência da causação mantém a idéia de que uma quantidade de energia ou de matéria é transferida da causa para o evento que constitui o efeito. Assim, é possível traçar o caminho seguido da causa para o efeito a partir do efeito, porque nessa transferência deixou evidências. Essa teoria é boa para lidar com problemas de preempção, em que duas causas levam ao mesmo efeito, já que uma única causa realmente levou ao efeito.

Para a teoria da agência, há a necessidade de um agente para fazer acontecer um evento *A* e esse evento ser a causa de um evento *B*. O problema da teoria da causação da agência é que ela introduz novamente a metafísica do sujeito como iniciador dos processos causais, o que retira o foco de atenção em relação ao enfoque regularista da causação.

A teoria contrafactual de Lewis lida com a concepção de mundos possíveis. Dentre os vários mundos possíveis, existem aqueles que estão mais próximos do nosso mundo e, portanto, as proposições sobre esses mundos têm mais chances de serem verdadeiras. A causação contrafactual afirma que uma relação causal, para ser verdadeira, necessita de que a causa esteja presente num mundo possível próximo ao nosso mundo. Esse mundo deve ter leis de funcionamento não muito discrepantes das do nosso mundo para que um mínimo de verdade seja preservado.

Uma das características da causação contrafactual é que ela não preserva a assimetria, permitindo uma causação retrocedente. Uma causa determina um efeito assim como um efeito determina a sua causa. Nesse sentido, essa teoria não é muito boa para estabelecer a direção do tempo, que é assimétrica. Na assimetria, o passado está fechado a qualquer determinação, permanecendo, portanto, indeterminado. A não ser que seja estabelecido um mundo possível em que isso ocorra. Porém, ocorrendo num mundo possível não é o mesmo que ocorrer no nosso mundo, já que o nosso mundo é essencialmente assimétrico.

As teorias probabilísticas da causação são aquelas que lidam com a possibilidade de uma causa aumentar a probabilidade de um efeito acontecer. Porém, a causação probabilística esbarra nos problemas clássicos dos erros indutivos, ou dos erros estatísticos, em que, considerando a causa como um todo, podemos chegar a um determinado resultado, mas se compartimentarmos as causas, os efeitos serão contrários. Entre outros erros epistemológicos possíveis, a causação probabilísticas se torna inviável para uma boa teoria da causação se esses erros não forem tratados.

Uma boa teoria da causação deve assumir a assimetria como real e também assumir a adequação empírica como único critério objetivo. Aguiar propõe que a melhor teoria seria a abordagem situacional da causação de Horwich. Essa teoria assume a tese de assimetria; além disso, essa concepção está de acordo com uma pragmática da explicação. Não importa qual teoria da causação estrutura uma explicação, desde que ela tenha uma adequação empírica e dê conta de explicar os fenômenos, complementa Aguiar referindo-se ao nominalista van Fraassen. Essas demandas pragmáticas não conseguem inverter a assimetria e, portanto, se vinculam à abordagem situacional. A abordagem situacional é útil para a geração de uma explicação assimétrica já que não podemos explicar as causas a partir dos efeitos, somente o inverso é válido.

A abordagem situacional de Horwich permite que consideremos uma rede causal não muito longa. Por exemplo, para explicar como um fósforo se acendeu não precisamos traçar uma rede causal de remonta ao *big bang*. A abordagem situacional é uma tentativa de sistematizar o circuito causação, lei, explicação e dependência contrafactual mantendo a tese da assimetria. Ela é pragmática enquanto que ela se utiliza de qualquer uma das abordagens acima para garantir que se construa a explicação de um fenômeno, o que demonstra ser um programa amplo e bom o bastante para construir uma teoria da causação. Porém, a abordagem situacional é o primeiro passo a para se entender do ponto de vista filosófico as teses de assimetria. A assimetria temporal é uma delas, porém, ainda existem assimetrias como a da explicação e da entropia, por exemplo, todas esperando uma resposta filosófica que no estado da arte da causação oscilam entre a simetria e a assimetria.



**MOREIRA, IVONE. *O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE ANTÓNIO SÉRGIO*. RIO DE JANEIRO: DOCUMENTA HISTÓRICA EDITORA, 2009, 151 PÁG.**

**Ricardo Vélez-Rodríguez**

Coordenador do Centro de Pesquisas Estratégicas

“Paulino Soares de Sousa” - UFJF

Professor Emérito da ECEME – RJ

Professor do Departamento de Filosofia - UFJF

Coordenador do Núcleo de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos - UFJF

[rive2001@gmail.com](mailto:rive2001@gmail.com)

A moderna pedagogia teve de reformular os velhos conceitos, no contexto das novas exigências abertas pelo o fenômeno que Ortega y Gasset (1883-1955) denominava de “A rebelião das Massas”, que não era mais do que a chegada ao convívio social das classes populares, fenômeno que se acelerou a partir da Revolução Francesa e continuou ao longo do século XIX. A população mundial explodiu no período apontado, dando ensejo a sombrias previsões, iniciadas por Malthus (1766-1834) e repetidas, como sino agourento, em vários momentos, como na crise de 1929, na queda de barreiras sociais ensejadas pelas reformas e os movimentos revolucionários dos anos 60, as ameaças da fome que se manifestaram no mesmo período e que deram ensejo às acaloradas discussões do Clube de Roma e da FAO. Isso para não falar nas repercussões que a problemática ambiental está a ter, hoje, nos currículos escolares.

Nos Estados Unidos, a aguda problemática ensejada pelas levas de imigrantes que fizeram multiplicar a população no início do século XX, foi equacionada, do ângulo educacional, pelas reformas inspiradas por intelectuais como John Dewey (1859-1952). Tratava-se, no grande país do norte, de dar ensejo a uma nova formatação dessas populações para que assumissem, em período relativamente curto, os valores fundantes da nacionalidade americana. Esse esforço realizou-se, com sucesso, na segunda parte do século XIX, pelas reformas educacionais que percorreram a França, a Inglaterra, a Alemanha, os Países Baixos, a Itália, os Países Escandinavos, etc. Na Espanha, boa parcela da reformulação do ensino no contexto das novas exigências do crescimento demográfico, deve ser tributada na conta da plêiade de educadores que constituíram a Institución Libre de Enseñanza (1876-1936), e que se louvaram das doutrinas do Krausismo. Apenas para mencionar o mais importante desses educadores, lembremos o nome de Francisco Giner de los Rios (1839-1915). No Brasil, esse esforço ficou por conta dos pensadores pedagógicos que instituíram nestas terras a denominada “Escola Nova”, com Anísio Teixeira (1900-1971) à testa.

O esforço de colocar o sistema de ensino a par com as exigências dos novos tempos teve, em Portugal, um pensador importante: António Sérgio (1883-1969). Ele partiu, em primeiro lugar, de um diagnóstico daquilo que atravancava a sociedade portuguesa rumo à modernidade, a fim de traçar, no terreno pedagógico, um plano de modernização da mesma. A obra de António Sérgio tem sido estudada por vários historiadores do pensamento e pedagogos. Mas queria me deter, aqui, para realizar a análise de novo estudo dedicado ao grande pensador da educação. Refiro-me ao livro que acaba de publicar, no Brasil, a conceituada educadora e pesquisadora da Universidade Católica Portuguesa, Ivone Moreira, com o título de: *O pensamento pedagógico de António Sérgio* (Rio de Janeiro: Documenta Histórica Editora, 2009, 151 páginas, com prefácio de Antônio Paim).

Ivone Moreira divide a sua obra em Introdução (onde desenvolve uma rápida exposição biográfica e do pensamento pedagógico de António Sérgio), para passar a destrinchar, em quatro capítulos, os aspectos fundamentais do pensamento e da ação

pedagógicos do autor. Dá fecho à obra um Apêndice em que é destacada e analisada minuciosamente a ação política de António Sérgio, no relacionado à implementação de propostas educacionais.

O Capítulo I, intitulado: “O idealismo gnosiológico de António Sérgio”, apresenta os seguintes itens: caracterização da “Actividade-Mundo”, crítica à coisa-em-si, a construção do *percepto*, criatividade da mente e interesse e o seu papel na construção do *real-conhecido*, a atividade do intelecto e os seus vários níveis, a atividade da razão e o postulado de um *dever-ser-uno-inteligível*, conhecimento e verdade, o uno unificante e o seu significado. Como se pode deduzir da simples enumeração dos itens que conformam o primeiro capítulo, este segmento da obra é dedicado pela autora ao estudo dos fundamentos filosóficos da pedagogia sergiana.

O Capítulo II leva como título: “Conceito e fins da educação” e abarca os seguintes itens: origem da educação, o que significa educar? Pedagogia da ação (autonomia dos sujeitos e Escola do Trabalho), o Município-Escola e a formação das crianças (abordagem crítica) e equívocos da educação contemporânea. Nesta parte da obra, a autora centrou a atenção sobre os conceitos educacionais de António Sérgio.

O Capítulo III intitula-se: “A prática educativa proposta por António Sérgio” e inclui os seguintes itens: diagnóstico da situação do ensino em Portugal, estratégias para a reforma do ensino em Portugal, métodos propostos (o autogoverno, o método Montessori), a estrutura escolar proposta por António Sérgio (o ensino infantil, a escola primária, as Escolas de Continuação, as escolas secundárias ou liceus, a universidade). Esta parte da obra centra a atenção sobre os aspectos práticos do sistema educacional.

O Capítulo IV leva o seguinte título: “Educação e sociedade” e se desenvolve percorrendo os seguintes pontos ao redor do item intitulado “A Escola de Intervenção”: a função social dos estudantes e o papel das elites, o pragmatismo da nova escola, a escola para a cultura da autonomia e o ideal do Estado cooperativo (descentralização e autogoverno e o cooperativismo). O cerne desta parte da obra projeta-se sobre as relações entre o sistema educacional e a dinâmica social.

Cinco itens são arrolados na parte que corresponde ao Apêndice, que leva como título “Sérgio e a prática política em educação”: a comissão para a reforma do ensino em 1918, a União Cívica e as onze medidas da reforma pedagógica, o projeto da Junta de Orientação de Estudos, a proposta de reforma de João Camoesas, António Sérgio ministro da Instrução Pública (a criação do Instituto do Cancro, a extinção das Escolas Primárias Superiores, o ensino liceal e a universidade, a junta de orientação de estudos). A obra de Ivone Moreira apresenta, na parte final, ampla bibliografia que abarca tanto a figura e a obra de António Sérgio, quanto os aspectos auxiliares que foram levados em consideração na sua pesquisa. Pela seriedade com que foram compulsadas as fontes bibliográficas e a clareza com que a autora desenvolve os aspectos que se propôs estudar, a obra em apreço constitui documento imprescindível para quem queira conhecer, em profundidade, o processo modernizador do pensamento educacional português, na primeira metade do século XX.

António Sérgio realizou esclarecida análise das causas históricas e culturais que travancaram o desenvolvimento português, no início do século XX. Retomando a linha crítica iniciada pela geração das Conferências do Cassino, em 1870, tributa na conta do burocratismo cartorial das instituições os pífios resultados obtidos pelo seu país no que tange à produção de riqueza. Esse vício terminou fazendo com que a instituição do ensino se fechasse na busca de titulações vácuas, sem que o espírito da modernidade arejasse as mentes de docentes e discentes, tendo-os desligado totalmente da vida. Mas a análise sergiana não consiste apenas numa denúncia de carácter político ou cultural. Ela é profunda, ancorada numa concepção epistêmica bastante original, como a autora mostra ao longo da primeira parte da sua obra.

Para António Sérgio, nós não temos acesso ao mundo da coisa-em-si. Tudo quanto apreendemos constitui uma percepção (um *percepto*). Mas, se nesta posição fica evidente a inspiração kantiana do autor português – em que pese o fato do seu posicionamento teodiceico como fundamento da unidade do eu – no entanto, Sérgio se liga, também, a uma concepção pragmatista, na medida em que o que leva a nossa capacidade de conhecer a efetivamente construir as suas representações é o *interesse*, que

ele apreende no “seu sentido muito corrente – o quotidiano, o trivialíssimo, o que lhe atribui por feição imediata qualquer estudante de psicologia (...) ora todos sabem que no campo do perceptual recorta cada um *coisas* diferentes (foca partes muito diversas), segundo os *interesses* espirituais” [António Sérgio, *Ensaíos*, cit. por Ivone Moreira, p. 25].

Em relação a esta dinâmica epistêmica, Ivone Moreira cita as pertinentes palavras de Manuel Ferreira Patrício: “(Em Sérgio) não há, pois – realmente, *coisas*. Há apenas ‘rasgões’ talhados no corpo uno do Universo. Porém, rasgões de ver e não de ser. As coisas *não são*, apenas *são vistas*. O que determina o *ver* e o *visto* é o interesse. (...). É, na verdade, uma faceta bem pragmatista e – seríamos tentados a dizer...- bergsoniana de António Sérgio. Há então dois Mundos: o Universo como Actividade Constante, como uno de Actividade sem rasgões; e a visão do Universo recortado, rasgado pela visão interessada dos homens (...). É uma visão realista à Bérqson” [cit. por Ivone Moreira, p. 25-26].

Na atividade cognitiva, o pensador português distingue a presença de duas feições, a *Inteligência* e a *Razão*. Elas são idênticas na sua essência, mas diferem do ponto de vista do grau de universalidade que atingem. A *Inteligência* é pendor, instinto “que nos leva a estabelecer relações de unidade nas percepções e representações, inventando as relações que as unem”, enquanto que a *Razão* consiste na “propensão para criar relações harmônicas que tendam a estabelecer uma coerência e unidade, mas não se limita às representações e estende-se a toda a vida da mente: representações, actos, sentimentos e vontade” [Ivone Moreira, ob. cit., p. 26-27].

A parte que considero mais criativa na abordagem que Ivone Moreira faz da obra de António Sérgio é a relacionada com a crítica ao atraso português, e a que se vincula à sua proposta pedagógica, como caminho para projetar o país na trilha da modernidade, numa opção que se inclina por um *socialismo democrático* com pendores de *sociedade democrática*. A opção das elites portuguesas pelo atraso não é nova, segundo António Sérgio, e se remonta até Dom João III (1502-1557). Eis a forma em que Ivone Moreira sintetiza a crítica do pensador: “Na sua análise da política portuguesa depois de D. João III conclui que se promoveu uma descapitalização do Reino: descapitalização de gente, por

um lado, com a pilhagem e expulsão dos Judeus, e descapitalização de qualquer tipo de produção, por outro. Com o ouro e as especiarias que a exploração das colônias rendia, e com a correspondente entrada de capital que isso significava, comprava-se tudo feito no estrangeiro que desembarcava, pronto a utilizar, no Terreiro do Paço; isto fez com que a produção nacional e o necessário desenvolvimento da indústria e da agricultura não se dessem entre nós. Em consequência desta política, os Nobres – ao contrário do que teria acontecido, por exemplo, em Inglaterra – abandonaram a actividade produtiva para empunharem a espada, embarcados, ou para viverem a expensas do Rei e gravitarem em torno da Corte. Este mal não foi apenas nosso, mas de toda a sociedade da Europa meridional. Esta opção pelo ócio e por um certo culto da aparência deformou, deseducou, a mentalidade portuguesa, instalando vícios de tal modo arraigados que chegaram a informar o modo de ser do português contemporâneo. A rigor, diz António Sérgio, não temos autênticos portugueses desde a época de 500: desde então, os verdadeiros portugueses encontram-se nos que procuraram cultivar-se no estrangeiro e ultrapassar os limites de uma visão tacanha que caracterizou a nossa mentalidade nos últimos séculos” [Ivone Moreira, ob cit, p. 73-75].

O sistema de ensino português, conseqüentemente, ficou refém dessa visão parasitária da vida em torno à burocracia, num élan que não duvido em identificar com a presença reforçada da tradição patrimonialista, que conduziu a que tudo fosse identificado como “empresa da casa real”. Ao ensejo das más práticas que não são submetidas ao crivo da crítica sistemática e terminaram vingando na alma popular, a mentalidade portuguesa favoreceu o atraso e a passividade diante de um Estado cartorial e oligárquico. Ivone Moreira complementa a visão da crítica sergiana a este aspecto da vida portuguesa, da seguinte forma: “Por conveniência de governação, os sucessivos reis tornaram a nobreza dependente e parasitária e a consciência nacional do que mais convinha às elites – exceptuando alguns espíritos privilegiados – confundia-se com um parasitismo da coroa, com a obtenção de um lugar na corte. Herdeiras desta mentalidade, e fiéis a esta tradição, as gerações seguintes continuaram a considerar que seria a obtenção de um lugar no parlamento ou nos cargos públicos do Estado o que mais convinha à elite. Este tipo de

mentalidade, corrompida pelo dinheiro fácil e pelo seu mau uso, subverteu os valores que presidiram a políticas como a da educação. Assim se compreendia que o sistema de ensino português há muito privilegiasse um pseudo-saber, desenraizado da produção, e das suas necessidades, abstracto e livresco, que servia apenas à manutenção do estado de coisas, mas não libertava nem esclarecia os espíritos. Tratava-se de um tipo de ensino que preparava apenas para o exame final, com o qual o Estado se certificava que o indivíduo tinha características para desempenhar um cargo público, cargo onde não se requeria, nem era útil, o verdadeiro conhecimento e onde a iniciativa era tida como rigorosamente prejudicial” [Ivone Moreira, ob cit., p. 75-76].

Qual seria a saída para a sociedade portuguesa encontrar, na atualidade, o caminho que conduzisse à verdadeira modernidade? Ivone Moreira destaca que a opção apresentada por António Sérgio se prende rigorosamente a uma profunda reforma da mente dos educadores, bem como do sistema de ensino. Alicerçado no pragmatismo anglo-americano que ensinou a Escola Nova apreçoada por Dewey, o pedagogo português partiu para a clara delimitação dos contornos axiológicos e institucionais do novo modelo educacional. O valor que sedimentaria todo o edifício pedagógico seria, para António Sérgio, o da *adaptabilidade* dos educadores e dos educandos à vida. O plano para a reforma do ensino seria o de uma profunda reforma que colocasse todo o sistema pedagógico na trilha de preparar as futuras gerações para fazerem frente aos reptos da existência.

A respeito da proposta sergiana, escreve Ivone Moreira: “O ensino que mais convinha aos portugueses – e que seria ‘a verdadeira educação portuguesa, porque pedida pelas necessidades portuguesas’ – é retirado de um modelo anglo-saxónico, capaz de (...) contrariar alguns dos nossos mais arraigados traços de carácter: ‘as tendências passionais (...), o pendor para a demagogia, a histórica dramatização da vida pública’, substituindo-os por uma disciplina de carácter e um desenvolvimento da iniciativa, próprios de uma sociedade particularista como a sociedade anglo-saxónica. ‘O ensino mais valioso é o mais contrário ao espectrismo, o que mais prepara a plasticidade futura, o que torna o indivíduo mais capaz de resolver situações inesperadas’. Tratava-se, portanto, de tornar o ensino algo

vivo: contrariando a forma vigente, deveria passar a preparar os formandos para fazerem face às transformações futuras. Conceber rigidamente o conteúdo curricular do que os jovens deveriam aprender era desconhecer que, muito provavelmente, esse conteúdo se encontraria absolutamente ultrapassado e inadequado amanhã. Assim, o grande motor da educação é ensinar a própria adaptabilidade, cultivando essa mesma adaptabilidade. Deste modo António Sérgio faz uma autêntica apologia de um modelo dinâmico de educação, onde o que verdadeiramente se ensina é a inteligir uma realidade em permanente devir” [Ivone Moreira, ob cit., p. 82-84].

Dois caminhos foram apresentados por António Sérgio para dar exequibilidade à sua proposta de reforma do ensino: o autogoverno na administração da escola e o método Montessori no processo de aprendizado. Quanto ao primeiro, o pedagogo português considerava que, assim como o município é a escola primária da democracia (teria Sérgio lido Alexis de Tocqueville?), a escola deveria ser administrada por professores e alunos como se fosse uma pequena municipalidade. Isso faria com que todos se sentissem responsáveis pelo empreendimento escolar e que este passasse a formar parte da vida de todos. A propósito, António Sérgio escrevia: “A cidade escolar propriamente dita (Wilson Gill) da qual falamos especialmente organiza a sociedade dos estudantes à maneira de um município (...). Os seus magistrados são idênticos, em título, função e método de eleição aos da cidade a que pertence a escola, ou de que está próximo. Afora o seu objectivo primacial – a educação – cabe-lhe familiarizar os alunos com a governação do município” [cit. por Ivone Moreira, ob cit., p. 85].

Quanto à adesão do pensador ao método Montessori, a ser utilizado no processo de ensino, frisa Ivone Moreira: “Ao ocupar-se da educação infantil, a que dá extrema importância, António Sérgio dá claramente preferência ao Método Montessori, embora haja na sua obra referências a outros métodos. O Método Montessori caracteriza-se sobretudo por não ser dirigista. Tenta desenvolver a aprendizagem a partir dos interesses da própria criança. Utiliza materiais e pensa o espaço em função das crianças. Respeita o ritmo de aprendizagem da criança, não devendo o professor corrigir nenhuma afirmação errada, deve antes aguardar a ocasião em que ela própria venha a descobrir qual a resposta

acertada, quando por ela tiver maturado os conceitos envolvidos na resolução do problema em questão” [Ivone Moreira, ob cit., p. 89-91].

Para os níveis seguintes do sistema educacional – ensino secundário e Universidade – António Sérgio propunha uma metodologia semelhante: vinculação da educação com a vida. No que tange ao ensino secundário, o pedagogo português destaca a importância da preparação do jovem para o trabalho, abandonando um ensino puramente livresco. No que diz relação à Universidade, o pensador reivindica o carácter distintivo dessa fase do ensino, que é constituído pela excelência em matéria de pesquisa, a fim de que a sociedade, como um todo, possa se beneficiar da elaboração de novos conhecimentos que respondam aos crescentes problemas do mundo moderno.

Para todos os níveis, primário, secundário e universitário, António Sérgio propõe que se adote uma escala de valores em que a *meritocracia* seja o critério que presida a formação das novas gerações. A propósito deste aspecto do pensamento sergiano, Ivone Moreira frisa: “Esta estrutura piramidal funda-se numa hierarquia de competências e não num sistema de direitos herdados pela classe a que se pertence. No final da escola primária comum, há exames de seleção que permitem averiguar quem é que tem qualidades para prosseguir para a escola secundária, que se destina a preparar para a universidade, ou quem deve ingressar nas escolas primárias de continuação. Um sistema de bolsas de estudo estava pensado para os filhos das famílias que não tivessem condições para pagar os estudos, mas que fossem suficientemente inteligentes para estudar na universidade. Em contrapartida não se permitia que entrasse quem não tinha capacidade, apesar de ter os meios. O aumento das propinas de quem pudesse pagar, provia às bolsas de estudo” [Ivone Moreira, ob cit., p. 95].

A rápida passagem de António Sérgio pelo Ministério de Instrução Pública (de 18 de dezembro de 1923 a 28 de fevereiro de 1924) impediu ao grande pedagogo materializar os planos de reforma do sistema de ensino português – que não eram só dele, mas que tinham sido acalentados pela elite intelectual polarizada ao redor da revista *Seara Nova* (fundada em outubro de 1921) -. Algumas realizações ficaram a mostrar o alcance que teria a sua proposta renovadora. A criação do Instituto do Cancro revelou que

o nosso pensador propendia pela pesquisa universitária em áreas muito sensíveis à sociedade; a tentativa de criação da Junta de Orientação dos Estudos visava a dar maior racionalidade a todo o sistema, aplicando a idéia de planejamento a ser desenvolvido gradualmente, a fim de dotar o ensino, nos seus vários graus, de maior eficiência, norteando tudo pela idéia de melhor garantir a democratização do sistema.

A respeito dessa alta finalidade do grande pensador da educação, frisa Ivone Moreira, concluindo o seu belo trabalho de pesquisa: “Sérgio cumpriu de algum modo o seu ideal demopédico porque teve muita influência na formação da juventude portuguesa em meados do século XX. Os seus ideais pedagógicos, depois da Revolução de 25 de Abril de 1974, influenciaram também as reformas educativas em Portugal. Pensamos que na sua obra se continuam a encontrar reflexões de grande utilidade, embora umas mais aplicáveis que outras, porque lúcidas e, de algum modo, intemporais, sobre a finalidade da escola e o modo de a adequar ao objectivo concreto de formação de elementos válidos para uma sociedade livre” [Ivone Moreira, ob cit., p. 142].